

## Synthèse

### Formation n°3 - CP Dédoublés

8 et 18 janvier 2018

---

#### Programme de la journée

- **La morphologie**, Isabelle Goubier-Sène (IEN 19c)
- **La compréhension**, Pierre-Yves Refalo (CPC 18c)
- **Le projet de lecteur**, Catherine Mesme (PEMF)
- **La différenciation**, Julie Berge (CPC 20b), Frédérique Mauguen (CPC 18b)

---

#### Introduction :

A cette période de l'année : point sur les élèves qui ne démarrent pas les apprentissages (pas de progrès stables) : solliciter l'observation des spécialistes (médecin scolaire, psychologue Education nationale, ...) pour s'assurer que rien n'empêche les apprentissages, réunir une équipe éducative. Attention au décrochage cognitif : les élèves s'attendent à apprendre à lire et à compter depuis la rentrée de septembre, un constat d'absence de progrès, notamment dans le décodage, pourrait provoquer un abandon de leur part dans l'effort cognitif.

#### 1- L'enseignement du lexique

- **Ressource**: fiche Eduscol « *En quoi l'apprentissage du lexique est-il déterminant pour l'apprentissage de la lecture ?* »

<http://eduscol.education.fr/cid117919/100-de-reussite-en-cp.html>

Objectifs de cette ressource : comprendre les enjeux du travail sur la morphologie.

- Faire comprendre aux élèves qu'un mot appartient à un réseau et que, par conséquent, à partir d'un mot, on peut en connaître une dizaine de plus.  
Dans la langue française, aucun mot n'est isolé (à part les mots outils).
- Accroître le bagage lexical des élèves et donc l'évocation mentale du sens des mots, condition nécessaire pour permettre une lecture par voie directe (fluidité et compréhension).

#### a- Les apports théoriques

La morphologie est l'étude de la fabrication des mots de la langue française.

La conscience morphologique permet aux élèves

- d'identifier des « morceaux » de mots pour constituer des familles, des réseaux,
- de comprendre que toutes les lettres muettes ont un sens.

Les mots morphologiquement complexes constituent 80% des mots de la langue française

- On distingue 2 types de morphèmes :

- Les morphèmes lexicaux (morphèmes dérivationnels) : ceux qui véhiculent une information sémantique.
- Les morphèmes grammaticaux (genre-nombre- déclinaisons verbales)

- Certains morphèmes font obstacle à l'apprentissage de la lecture :
  - ils contiennent généralement des lettres muettes que les élèves ont tendance à oraliser quand ils apprennent à décoder.
- A partir du repérage des morphèmes, on travaille l'orthographe des mots.
  - C'est une entrée pour pouvoir écrire orthographiquement la langue française.
  - Ne pas laisser penser aux élèves que seule la phonologie peut leur permettre d'écrire.
  - **Faire des collections de mots.**

La morphologie grammaticale gagnera à être abordée à partir de collections de mots (se terminant par ent, par s, par t, ..., commençant par re, par para, ...)

Ces collections de mots seront à transmettre aux niveaux supérieurs, pour les continuer, pour identifier les régularités de la langue française, enfin pour en faire une « leçon ».

La réflexion orthographique est au cœur des programmes.

Construire le concept grammatical dès le CP et attendre la fin du cycle pour formaliser la leçon.

Travail spiralaire : de la rencontre vers la manipulation vers l'identification de critères vers la systématisation.

CP= travail d'imprégnation (rencontre/manipulation)

### **b- Une progression possible au CP**

- L'objectif est de développer la flexibilité cognitive des élèves concernant les réseaux lexicaux, la capacité à enrichir son répertoire lexical.
  - Il s'agit d'utiliser la capacité des élèves à catégoriser, entraînée en maternelle.
- Ce travail doit être régulier et peut être réalisé à chaque rencontre avec un texte en lecture et après l'identification d'un mot qui peut poser problème

#### **❖ Un exemple, à partir d'un texte d'une méthode de lecture : Léo et Léa**

*Cf propositions associées à la fiche ressource eduscol jointe*

- L'enseignant établit un relevé.

- Relevé des mots pouvant être des obstacles lexicaux
- Relevé des mots en lien avec la morphologie flexionnelle (s, e, t, à la fin des mots)
- Relevé des mots en lien avec la morphologie lexicale (forêt, lit, rat).

- Il retient un mot qui fera l'objet d'une étude morphologique : exemple du mot RAT

- Mise en œuvre d'une collecte de mots avec les élèves:

- Recherche des mots de la même famille (mots ayant le même radical -en CP, le radical régulier-), les mots « presque pareils » (les synonymes), les faux amis sémantiques (mots ayant le même radical mais n'ayant pas de sens commun), les déclinaisons grammaticales (rat/rate/rats), les anagrammes, les expressions, les homophones, les contraires, ...
- Organiser les propositions des élèves.
- Editer les fiches réalisées, les organiser par catégorie (les métiers, les animaux, la famille...) dans un classeur par exemple, pour que les élèves puissent les retrouver et les utiliser pour écrire.

#### **❖ Un exemple, à partir d'un texte extrait de « Je lis, j'écris.... ».**

*Cf propositions associées à la fiche ressource eduscol jointe*

- Même démarche autour du mot marin.
- Au fur et à mesure des découvertes et observations raisonnées, collecter et catégoriser quelques morphèmes selon leur fréquence.

- des listes de mots avec des marques lexicales en fin de mots fréquentes

Ex : T avec vent, petit, lent...

- des listes de mots qui ont une dérivation régulière, c'est-à-dire sans modification du radical

Ex : grand, grandir, agrandir, grandeur

- des mots construits avec le même morphème (affixe) et en indiquant le sens découvert.

Ex : suffixe –ette (plus petit que) : fillette, mallette...

préfixe –re (à nouveau, encore une fois) : relire, recoller...

### ❖ Des jeux pour compléter, renforcer, consolider les découvertes lexicales

- L'intérêt est d'expérimenter, de manipuler la langue
  - l'expérimentation va permettre la réflexion
  - Les interactions entre pairs vont permettre une autre forme d'imprégnation de la part des élèves les plus en difficulté.
- Jeux pour manipuler les préfixes : associer des cartes de mots (normal), à des préfixes (a)
- Jeux pour manipuler les suffixes : jeu du mistigri, jeu d'association de paires (un nom et un suffixe).

### c- La mémorisation des mots du lexique

- Lorsque le mot est connu, manipulé, il doit être mémorisé pour rester dans la mémoire à long terme et constituer le répertoire lexical des élèves.

- Les étapes de la démarche :

- Apprendre en classe l'écriture du mot étudié sur les fiches morphologiques
- Constituer une banque de mots appris et les réactiver régulièrement pour stocker les mots dans la mémoire à long terme.
- Réinvestir, réutiliser ces mots appris en production.

### ❖ La copie

#### *La copie différée ou le transport copie*

- Le temps de planification avant la tâche est essentiel : « Comment allez-vous faire ? »
- La vérification est collective avec un échange sur les stratégies (stratégies à afficher).

Exemple : *Le rat est gris*

- Identifier le nombre total de mots.
- Identifier les mots à retrouver dans sa mémoire.
- Repérer les mots inconnus, faire le lien avec la conscience phonologique (recherche des syllabes), échanger avec les élèves, à l'oral (en petits groupes)
- Enlever le modèle et le placer derrière le tableau, dans le couloir.
- Demander aux élèves d'écrire la phrase et de noter le nombre de fois où ils ont dû se lever pour aller voir le modèle.
- Vérification collective : échanges sur les stratégies : « Comment avez-vous fait ? » : recherche en mémoire, consciences phonologique, phonémique, morphologique. Epellation des mots outils non appris et sans correspondance graphophonologique.

❖ **La dictée** (voir synthèse formation 2)

**La dictée recherche (Cf. André Ouzoulias)**

- Vérifier au préalable que tous les mots de la phrase sont connus ou identifiables sur un référentiel connu des élèves.
- Planification : avant d'écrire la phrase, comment allez-vous faire ?  
Les élèves doivent verbaliser comment ils vont s'y prendre.
- Evolution en cours d'année : peu à peu tous les mots de la phrase devront être retrouvés dans la mémoire des élèves.

❖ **La production écrite : écriture générative et production spontanée encadrée**

**L'écriture générative**

Ecriture en randonnée, **à partir d'une structure donnée**

Cf. album : *Bon appétit monsieur Lapin* de Claude Boujon

- Faire varier un mot puis progresser vers plusieurs mots  
(objectif à atteindre en fin de CP : voir fiche éducol 100% de réussite)

**La production spontanée encadrée**

- Procéder par petits groupes d'écriture (3/4 élèves) :
  - Permettre aux élèves de dire leur phrase, de compter les mots, de faire autant de traits que de mots (longueur des mots en référence au nombre de syllabes).
  - Planifier la tâche d'écriture : « Comment vas-tu faire si tu ne sais pas écrire un mot ? »  
L'élaboration d'affiches méthodologiques, explicitant des procédures à utiliser, gagnera à être menée par l'enseignant.
  - Réaliser des essais d'écriture individuelle : laisser les élèves se confronter à l'écriture de la phrase. N'intervenir que s'il y a demande d'aide.
  - Reprendre chaque production pour vérifier si elle est lisible (on lit orthographiquement). Tous les élèves du groupe participent à la recherche de l'écriture orthographique de la phrase.
  - Partager ces écrits avec le groupe classe pour valoriser les élèves : chacun écrit sa phrase au tableau afin de valoriser les productions écrites : les faire lire par les autres élèves. Cela valorise les auteurs.
- Il est essentiel de ne pas juger, noter, poser des appréciations. L'évaluation de l'enseignant.e est formative et positive, elle mesure les progrès.

**Progression :**

- Accompagner les élèves pour les rassurer, pour leur montrer qu'ils sont capables d'écrire pour être lu.
- Valoriser le statut de l'erreur : on apprend parce qu'on essaye...  
(Elèves français, à l'évaluation PISA sont ceux qui ont le plus fort de taux de non réponses : on est tous responsables. Ne pas juger les élèves : leur laisser le temps d'apprendre.)
- Différencier les productions d'écrits courts en CP (1 phrase)
  - Légende d'images
  - Journal des apprentissages (aujourd'hui j'ai appris...)
  - Ecriture d'un message
  - Description
  - Inventer début ou suite d'histoires (en fin de CP et au CE)

Trois principes à activer constamment :

- principe alphabétique : correspondances graphophonologiques
- stockage lexical : répertoire des mots mémorisés (réseaux)
- réflexion orthographique

*La réflexion orthographique peut-être exercée avec l'écriture essayée (Emilia Ferreiro), et l'écriture tâtonnée (Jacques David et Marie-France Morin)*

### ***L'écriture essayée***

- Il s'agit de l'écriture d'un mot qui n'a pas été rencontré en classe et de la mise en œuvre de toutes les stratégies pour écrire ce mot inconnu.
- Cette activité s'inscrit dans la progression de l'encodage (mots transparents) vers l'écriture orthographique.
- La démarche :
  - Demander aux élèves d'écrire comme ils le pensent.
  - Correction collective : indiquer aux élèves la fréquence des graphèmes utilisés, les régularités de la langue.

Remarque : en janvier, l'encodage a été beaucoup entraîné, l'écriture essayée peut-être mise en place régulièrement.

### ***L'écriture tâtonnée***

- Il s'agit de l'écriture d'une phrase à partir d'une image.
- La démarche :
  - Proposer une phrase : « Le chat joue avec le rat ».
  - Les élèves essaient de l'écrire
  - On propose ensuite des réécritures avec des variations en genre, en nombre...

### ***Dictée hebdomadaire*** (Patrice Gourdet)

Cette dictée porte sur une difficulté en particulier.

Le chat joue avec le rat (phrase du 1<sup>er</sup> jour)

- Les chats jouent avec les rats.
- La chatte joue avec la rate.
- Le chat mange les rats....

**Attendus de fin de CP (Cf. Eduscol) : être capable d'écrire une phrase d'après une structure donnée.**

### **Références théoriques :**

Jacqueline Picoche  
 Micheline Cellier  
 Isabelle Coué  
 Jacques David  
 Emilia Ferreiro  
 ...

## 2- Enseigner la compréhension

### **Introduction :**

#### 1/ Interroger les représentations

*« Il suffit d'insister sur la lecture à voix haute avec respect de la ponctuation, des liaisons et de la bonne tonalité en fonction du type de phrases et la compréhension vient peu à peu... et en travaillant le lexique, ainsi que la logique, dans les autres domaines d'activités...*

*Perso, depuis 15 ans en CP/CE1, un nombre infime d'enfants garde des difficultés de compréhension en sortant ;) » (PE, commentaire sur site du Café Pédagogique)*

Ce texte est mis en lien avec les programmes une fois le prescrit abordé

→ On interroge ainsi, entre autres, le concept de liberté pédagogique.

2/ Poser une base : comprendre c'est comme mener une enquête qui fait appel, entre autres, à ses connaissances personnelles ; cela oblige à mettre en relation différentes informations du texte et hors texte. → cf. diaporama double-page texte + illustration (*Les enquêtes du commissaire Maroni*, Syros)

### **Le prescrit :**

#### 1/ Programmes de Cycle 2 et de Cycle 3 (*Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*)

→ *La compréhension est la finalité de toutes les lectures.*

*Progressivité : Les processus permettant la compréhension sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée puis autonome de textes plus simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts.*

Présentation des attendus de fin de Cycle 2, des compétences en lien avec l'enseignement de la compréhension (Comprendre un texte ; Lire à voix haute ; Contrôler sa compréhension) et connaissances associées, et des exemples de situations et de ressources pour l'élève → cf. diaporama « Enseigner la compréhension », diapos 7 à 12.

#### 2/ Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (B.O. n°17 du 23 avril 2015)

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer- la langue française  
(ECRIT - lecture)

*Il [l'élève] adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte.*

*Pour construire ou vérifier le sens de ce qu'il lit, il combine avec pertinence et de façon critique les informations explicites et implicites issues de sa lecture. Il découvre le plaisir de lire.*

#### 3/ Ressource Eduscol : Le langage à l'école maternelle

Comprendre que l'activité qui permet de construire la compréhension est invisible, pour un enfant, et que le rôle de l'enseignant est de mettre au jour, de rendre explicite cette activité intérieure (*dite d'intégration sémantique des informations données par le texte ou le message, qui aboutit à une représentation mentale ; les informations sont à relier à des connaissances antérieures et, souvent avec les textes littéraires, elles sont lacunaires de telle manière que l'implicite doit être perçu et interrogé*).

**Présentation de la recherche « Lire et Ecrire » du côté de la compréhension**

1/ Chiffres et objectifs (cf. diaporama)

Etude coordonnée par Roland Goigoux

2/ Un outil produit Anagraph, qui est une plateforme pour aider les enseignants à appréhender facilement la lisibilité d'un texte support d'apprentissage, en fonction des enseignements réalisés dans la classe.

3/ Etat de la recherche au moment du lancement de l'étude

- On note des différences précoces durables (élèves issus des milieux populaires sont le plus en difficulté en compréhension) expliquées par deux facteurs « environnementaux » principaux : les pratiques éducatives familiales ; les pratiques d'enseignement (exemple : en maternelle, un rapport de l'IGEN (2011) constate de nombreuses lectures offertes et peu d'enseignement de la compréhension associé).
- Des pratiques plus efficaces que d'autres : enseignement explicite de la compréhension ; multiples rencontres avec un vaste éventail de textes ; attention des élèves centrée sur la structure des textes.

4/ L'étude Lire et Ecrire : l'enseignement de la compréhension

**- les performances des élèves :**

Qu'est-ce qui contribue à la qualité de la compréhension autonome ?

Trois variables explicatives se dégagent :

- la qualité du décodage,
- les habiletés phonologiques,
- la compréhension des textes entendus : c'est-à-dire que mieux les élèves comprennent les textes qu'on leur lit, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls. Son influence représente les trois quarts de celle du décodage.

**- les pratiques des enseignants :**

Le temps alloué à la compréhension est nettement moins important que celui accordé au décodage.

Les neuf tâches de compréhension sont présentées en 3 blocs colorés. On propose d'identifier chacun des blocs :

**BLOC JAUNE** : Préalable(s) à la lecture (plutôt à l'oral)

**BLOC GRIS** : Construction du sens (plutôt à l'oral)

**BLOC ROSE** : Tâches écrites portant sur la compréhension

C1. Définir ou expliciter une intention de lecture

C2. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses

C3. Décrire, commenter une illustration

C4. Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale

C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou de texte explicatif ou de consigne

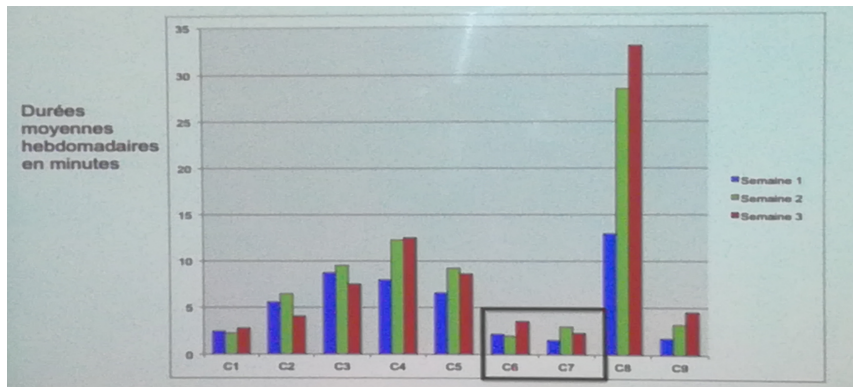
C6. Rendre explicite une information implicite

C7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations

C8. Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite ou implicite)

C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension

Comparaison du temps alloué aux neuf tâches de compréhension



Tout au long de l'année, ce temps est très inégalement réparti entre les neuf types de tâches (C1 à C9). On peut noter que les tâches écrites et individuelles (C8) occupent une part importante : 25 minutes en moyenne par semaine. Les tâches orales qui portent sur l'élaboration du sens (C3 à C7) dépassent à peine 30 minutes en moyenne par semaine.

Certaines de ces tâches orales n'ont jamais été observées dans près de la moitié des classes. C'est le cas de celles visant à apprendre aux élèves à rendre explicite une information implicite contenue dans le texte en produisant des inférences (C6) et à proposer, débattre ou négocier une interprétation (C7) : 8 minutes seulement par semaine leur sont consacrées en moyenne.

Il est à noter que ces résultats sont plutôt contre-intuitifs chez les enseignants présents à cette formation « CP dédoublés ». **Une vigilance accrue sur les tâches C6 et C7 sera donc attendue.**

#### - **L'influence des pratiques sur les performances des élèves**

Constat n°1 : Il ne suffit pas que les maîtres allouent plus de temps à l'enseignement de la compréhension pour provoquer des changements significatifs en compréhension.

Constat n°2 : Certaines configurations temporelles s'avèrent plus efficaces que d'autres.

Les maîtres qui recourent aux tâches orales C1 à C7 de manière constante tout au long de l'année, tout comme ceux qui accroissent le temps qu'ils leur accordent au fil des trimestres, provoquent des effets positifs sur l'épreuve de compréhension des textes entendus, à la fin du CP, chez les élèves initialement faibles et intermédiaires.

Constat n°3 : Le fait d'accroître la durée des tâches de compréhension au cours de l'année scolaire engendre des progrès significatifs à l'épreuve de lecture autonome chez les élèves initialement faibles en compréhension.

Constat n°4 : Le temps accordé à l'étude de la langue a un effet significatif :

- les élèves, les plus faibles au départ, qui bénéficient d'une étude plus conséquente du lexique progressent plus en compréhension de textes entendus ;
- tandis que c'est l'étude de la morphologie qui influence positivement les résultats en compréhension autonome.

Constat n°5 : le nombre de livres lus en classe a une influence positive en compréhension de textes entendus. Effet plafond : cette influence n'augmente plus au-delà de 12 livres lus au cours de l'année.

Constat n°6 : Les progrès en compréhension sont fortement liés au caractère explicite des pratiques d'enseignement et cet effet est d'autant plus marqué que les compétences des élèves sont faibles au départ.

Constat n°7 : Les élèves passent beaucoup de temps à traiter des tâches de lecture-compréhension de manière individuelle et souvent hors de la présence de l'enseignant, ce qui a pour effet de creuser les écarts d'efficience entre eux ; alors que les moments où ils sont incités à expliquer/reformuler le sens, à évoquer une représentation mentale (C4) ou à produire un rappel de récit (C5) n'occupent que peu de temps par semaine en moyenne (19 min.).

**Présentation de l'ensemble des compétences simultanément requises pour comprendre :**  
Il est à noter qu'il y a consensus scientifique autour de cet inventaire de compétences à viser.

- ◆ Des compétences de **décodage** (identification des mots écrits)
- ◆ Des compétences **linguistiques** (connaissance de la syntaxe, connaissance du lexique).
- ◆ Des compétences **référentielles** : connaissances sur le monde, sur les univers des textes.
- ◆ Des compétences **inférentielles** (capacité à raisonner, à comprendre l'implicite, à « lire entre les lignes »)
- ◆ Des compétences **textuelles** (genre du texte, énonciation, ponctuation, cohésion → anaphores, connecteurs,...)
- ◆ Des compétences **stratégiques** (régulation, contrôle et évaluation de son activité de lecture)

(Roland Goigoux, *Controverse de Descartes* 2014)

### La compréhension du côté des manuels

Dans de nombreux manuels ou fichiers associés à des manuels présents en CP, les activités dites de compréhension viennent souvent après les exercices habituels relatifs aux correspondances graphophonologiques ou à la combinatoire.

Elles prennent souvent la forme de :

- questionnaires à choix multiples,
- questionnaires "vrai/faux/l'histoire ne le dit pas",
- textes puzzles à reconstituer,
- questions en îlots : qui, quand, où, comment...

La plupart de ces activités sont des exercices de mise en mémoire, indispensables pour apprendre à lire. Mais **ce ne sont pas véritablement des activités d'apprentissage de la compréhension.**

Roland Goigoux attire notre attention sur le fait qu'avec les questionnaires "vrai-faux-l'histoire ne le dit pas", les élèves ne se sentent pas autorisés à aller au-delà de ce que le texte ne dit pas, et que *"la compréhension en îlots ne permet pas la mise en relation, la mise en lien nécessaires à une représentation mentale cohérente"*.

Dans le même ordre d'idées, les questionnaires invitent souvent plus à une lecture en détails qu'à une compréhension de l'idée générale. De nombreuses questions portent sur l'identification des personnages, de leurs relations... avant même de parler du **contexte** de l'histoire.

→ **DONC** : Attention aux questions qui s'en tiennent à une compréhension de surface :

- elles se substituent à l'acte de lire (la rédaction des réponses occupe le temps essentiel), les élèves adoptent une stratégie leur permettant de répondre aux questions sans lire le texte vraiment ;
- elles empêchent paradoxalement la lecture du texte.

**RECHERCHE Lire et Ecrire :****- L'effet des caractéristiques des textes supports aux lectures collectives de textes**

Deux résultats principaux sont à retenir :

- Les enseignants qui proposent des textes trop peu déchiffrables (taux inférieurs à 29%) sont moins efficaces que leurs collègues si l'on examine la performance globale des élèves en lecture et en écrit.
- Ceux qui font lire des textes comprenant plus de 57% de graphèmes déchiffrables sont plus efficaces avec les élèves initialement faibles en code.

Les enseignants qui choisissent les textes *en fonction des correspondances graphophonémiques* qui les composent sont confortés par ces résultats.

Ceux qui fondent leur choix sur *leur contenu sémantique, affectif, symbolique ou culturel* devraient être amenés à revoir ce choix et sans doute à le réserver aux activités relatives à la compréhension de textes entendus.

Attention cependant : que les premiers ne réduisent pas leur enseignement de la compréhension aux seuls textes que les élèves peuvent déchiffrer seuls. Ces textes sont souvent trop brefs, trop simples ou peu cohérents, ne stimulent pas suffisamment le développement des compétences lexicales, syntaxiques et inférentielles.

Les seconds ont probablement tort **d'assigner trop d'objectifs différents à une seule et même situation didactique** (celle de la découverte de textes).

**→ Quelles alternatives proposer ?**

Une alternative serait de distinguer trois ensembles de tâches reposant en partie sur des supports écrits distincts :

- 1) **l'enseignement de la compréhension** basé sur la lecture à haute voix par l'enseignant et l'étude guidée de récits psychologiquement et culturellement pertinents ;
- 2) **l'articulation "décodage/accès à la signification"** sur des supports adaptés, moins complexes (notamment du point de vue lexical), en privilégiant le niveau phrastique (syntaxe) lors des moments de découverte de texte ;
- 3) **l'enseignement des correspondances graphophonologiques** sur des supports ad hoc.

**3- Le projet de lecteur**

Le projet de lecteur renvoie à une vision claire de ce qu'est l'acte de lecture et des bénéfices personnels qu'on peut tirer de cet apprentissage. Un enfant apprend à lire s'il est mobilisé. Ses représentations jouent un rôle énergétique si elles sont proches de la réalité ou au contraire décourageant si elles en sont éloignées.

A l'entrée et au cours de l'année de CP : à la question « Que pourras-tu faire quand tu sauras lire ? »

- 40% des élèves ont des représentations claires, ce qui conduit dans la quasi-totalité des cas à une grande facilité d'apprentissage de la lecture.
- 20% n'ont pas de représentation de ce qu'ils pourront faire quand ils sauront lire, pour la plupart, ils rencontreront des difficultés.
- 40% ont des représentations circulaires (passer au CE1, répondre aux questions, faire le même travail que les grands de la classe et de la famille). \*<sup>1</sup>

Il a été observé que la qualité des représentations initiales est liée à :

- L'expérience de lectures partagées
- Une relation active avec l'écrit
- Des échanges adultes-enfants sur les objets écrits et leurs usages.

**Comment aider les élèves à construire leur projet de lecteur ?****Comment aider les élèves à nourrir leur projet de lecteur ?**

Il est donc nécessaire de construire ou d'approfondir les représentations initiales.

*Pour avoir une idée précise de là où en sont les élèves :*

Mettre en place ou reprendre les entretiens individuels \*2

Un questionnaire du type :

- Qu'est-ce que lire ?
- Qu'est-ce qu'on peut lire ?
- Où peut-on lire ?
- Comment apprend-on à lire dans la classe ?
- Qu'est-ce que tu as envie de lire ?

permettra de faire le point sur les représentations de chacun.

Ce questionnaire est individuel et le nombre de questions posé peut être différencié.

Il peut être mené plusieurs fois dans l'année.

Si les entretiens ont déjà été menés en début d'année, il est important de les reprendre pour apprécier les évolutions et envisager d'éventuels réajustements.

Il est maintenant possible de se servir des compétences développées depuis le début de l'année ainsi que des expériences vécues ensemble pour définir ou préciser les représentations.

Un tel questionnaire permettra aussi d'identifier les centres d'intérêt des élèves pour mieux les guider vers des choix de lecture.

*Pour les aider à développer leurs représentations*

Rapprocher les élèves le plus possible de la culture écrite par

- Un usage important de textes
- Un souci de varier les types d'écrits, un travail sur tous les types d'écrits et leurs fonctions \*
- Des moments de lecture dans toutes les disciplines
- Un usage important et diversifié de l'album (conserver la lecture plaisir régulière par l'adulte)
- Une mise en scène des lectures, la proposition de lectures feuilletton
- Une offre culturelle visant l'appropriation personnelle par l'élève (penser aux centres d'intérêt)
- La fréquentation de bibliothèques, l'invitation d'un auteur, d'un conteur...
- L'organisation de discussions, de débats
- Une prise d'appui sur les élèves lecteurs pour échanger, partager, donner l'envie de lire, éclairer les choix de livres
- Une demande de positionnement personnelle en définissant : quels livres connais-tu ? Quels sont tes personnages préférés ?

## ***Pour développer leur motivation***

### Donner un sentiment de compétence personnelle

Un projet est un ensemble d'activités permettant la réalisation d'un objectif défini et précis.

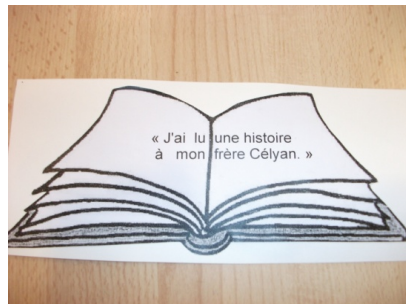
Il est important d'amener chaque élève à se fixer un objectif précis en lui faisant identifier ce qu'il a envie de savoir lire, ce qu'il a envie de lire.

Des supports variés leur seront proposés. Ils pourront reprendre les centres d'intérêt identifiés lors de l'entretien individuel.

Chaque élève pourra faire son choix.

La formalisation de l'objectif peut être matérialisée par une image par exemple qui sera collée dans un des cahiers de l'élève.

Un livre fermé identifiera l'intention de lecture et un livre ouvert montrera que l'objectif a été atteint.



Des temps d'appropriation seront à envisager ainsi qu'un accompagnement par l'enseignant.

\*1 Extrait de « Lire au CP »

\*2 En référence à l'ouvrage « L'apprenti lecteur en difficulté » André Ouzoulias

\*Extrait des principales conclusions du rapport Goigoux (mars 2016) : Projet Lire-écrire au CP

Acculturation à l'écrit : influence des pratiques sur les résultats des élèves

- Les classes très acculturantes (usages sociaux de la lecture) favorisent les progrès des élèves initialement faibles ou intermédiaires dans tous les domaines du lire-écrire

## **4- La différenciation**

*« Le non-usage de la différenciation serait dû à un manque de clarification du concept de différenciation pédagogique et donc aux représentations floues que peuvent en avoir les enseignants.e.s »*

*La différenciation pédagogique en classe, Dossier de veille de l'IFE, n°113, Novembre 2016*

### **a- Une définition**

**Différencier**, c'est :

- mettre en œuvre un ensemble de démarches pédagogiques (des procédures et des postures d'enseignant) pour permettre aux élèves d'atteindre des objectifs communs par des voies différentes.
- prendre en compte les besoins des élèves à chaque phase de l'apprentissage.

## LES TROIS PHASES D'UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT



**Source** : Conférence de consensus, la différenciation pédagogique, dossier de synthèse, mars 2017

### b- Les pratiques enseignantes

<b>Différencier les contenus</b>	Les tâches Les productions attendues : elles peuvent être écrites, orales, multimédias, individuelles ou collectives.
<b>Différencier les organisations</b>	Les organisations des groupes d'élèves et des tâches dans le temps et en fonction de l'aménagement de la classe.
<b>Différencier les processus d'apprentissage</b>	Par les gestes d'étayage et la pratique d'un enseignement explicite. Par le travail en binôme, ou en groupe (la dimension sociale de l'apprentissage) Par le travail en groupes homogènes ou hétérogènes (la dimension cognitive de l'apprentissage) Par le choix des outils proposés aux élèves.

### c- Focus sur les gestes de guidage de l'enseignant et l'enseignement explicite au cours d'une séance d'apprentissage

- Expliciter l'objectif des tâches proposées et les critères de réussite.
- Articuler la séance du jour à la séance précédente pour permettre à l'élève de faire le lien.
- Expliciter le déroulement de la séance : décomposer les différentes étapes de l'apprentissage
- Renforcer l'oralisation de la consigne par le recours à des supports visuels au tableau
- Anticiper la gestion du tableau
- Anticiper la distribution de la parole : donner la parole aux petits lecteurs, aux petits « parleurs » pour qu'ils aient l'occasion de partager leurs découvertes.
- Recueillir les stratégies des élèves et les partager avec le groupe classe.

### d- Les recommandations du CNET

Les recommandations ont été rédigées par le jury de la conférence de consensus Cnesco-Ifé/ENS de Lyon sur la différenciation pédagogique qui s'est tenue les 7 et 8 mars 2017 à Paris. Le jury est constitué de 18 acteurs de terrain (enseignants, chefs d'établissement, conseillers pédagogiques, inspecteurs, formateurs...) et est présidé par l'universitaire Marie Toullec-Théry.

Ces recommandations soulignent le fait qu'il n'existe pas une seule « recette pédagogique » efficace, mais un panel de pratiques pédagogiques que l'enseignant doit être en mesure d'adapter aux situations d'apprentissage et aux élèves.

### Concernant les pratiques pédagogiques

- **Garantir des objectifs ambitieux communs à tous**
  - Rendre l'objectif d'apprentissage plus accessible en proposant une palette diversifiée de manières de faire. Ce n'est pas la réussite immédiate qui prime mais le progrès de l'élève.
  
- **Prendre en compte la diversité des élèves dans les situations collectives**
  - La conduite de séances collectives n'est pas contradictoire avec la prise en compte des cheminements cognitifs singuliers des élèves. Ainsi la connexion permanente avec le collectif évite le risque de multiplier les temps d'enseignement et d'apprentissage parallèles, ce qui crée des écarts entre élèves parce que leurs expériences avec le savoir ne sont pas équivalentes.
  
- **Faire expliciter par les élèves ce que l'on attend d'eux**
  - Rendre visible les processus qui sous-tendent les apprentissages, donner les moyens aux élèves d'agir sur ce qu'ils font.
  
- **Pratiquer l'auto-évaluation pour responsabiliser davantage les élèves**
  - Permettre aux élèves de formuler les critères de réussite des tâches qu'ils ont à accomplir. Ils peuvent s'impliquer dans l'activité parce qu'ils sont susceptibles de :
    - Déceler les buts visés
    - Conscientiser les procédures
    - Activer les critères qui leur permettront d'évaluer le résultat obtenu
  
- **Varié les situations d'apprentissage**
  - Toutes les situations d'apprentissage sont nécessaires (recherche, institutionnalisation, entraînement). Une diversité d'organisation, entre collectif, groupe et individuel, permet aux enseignants de moduler leur posture et le degré de responsabilité des élèves.
  
- **Agencer des postures enseignantes variées**
  - Des recherches montrent que les élèves éloignés de la culture scolaire adoptent majoritairement des postures de dépendance et de conformité à la tâche, tandis que les autres, proches de la culture scolaire, sont capables de mobiliser un éventail plus large de postures dont des postures réflexives, ludiques et créatives. Le travail des enseignants consiste alors à encourager ces élèves à élargir leur palette de postures ce qui sera possible s'ils font varier eux-mêmes leur rapport aux élèves, selon le contexte.

**Référence : Dominique Bucheton****Le jeu des postures de l'enseignant**  
*et son impact sur les postures d'apprentissage des élèves*

Toutes les postures sont nécessaires, à des moments différents de l'apprentissage. En variant, en ajustant, en passant d'une posture à l'autre l'enseignant permet aux élèves d'enrichir leur manière d'appréhender une situation d'apprentissage.

- ❖ **La posture de contrôle** : lorsque l'enseignant pilote l'avancée de son enseignement, il explique, corrige, évalue, distribue la parole.
- ❖ **La posture d'accompagnement** : lorsque l'enseignant signale les difficultés, oriente vers les ressources, laisse du temps aux élèves pour qu'ils puissent penser, réfléchir. *Les postures d'accompagnement engendrent des postures réflexives chez les élèves*
- ❖ **La posture d'enseignement** : lorsque l'enseignant nomme ou fait formuler les savoirs (les temps d'institutionnalisation).
- ❖ **La posture de lâcher-prise** : lorsque l'enseignant laisse les élèves en autonomie.
- ❖ **La posture du « magicien »** : lorsque que l'enseignant a recours à la théâtralisation d'une situation pour attirer l'attention des élèves.

**Concernant les dispositifs**

- **Se libérer, ponctuellement de la gestion collective de la classe**
  - Le plan de travail, le travail de groupes, les ateliers autonomes et les ateliers dirigés
  
- **Faire coopérer les élèves efficacement**
  - Pour qu'un travail soit réellement coopératif et donc bénéfique, la tâche doit résulter d'un apport de chaque individu, avec une explicitation des rôles de chacun, des responsabilités partagées.
  
- **Organiser un tutorat entre élèves**
  - L'aide d'un pair constitue une présence moins formelle que celle de l'enseignant et permet une autre formulation.
  - Les tuteurs doivent bénéficier d'une préparation. Ils tirent bénéfice de ce dispositif car ils ont l'occasion d'expliciter, de consolider des savoirs maîtrisés.
  - Point de vigilance : la pratique du tutorat doit concerner tous les élèves afin d'éviter de toujours mettre en avant les mêmes élèves.
  
- **Regrouper temporairement des élèves autour d'un même besoin.**
  - Le groupe doit être flexible et réévalué en fonction des progrès des élèves pour éviter démotivation et stigmatisation.

- Le temps dévolu aux groupes de besoin doit rester inférieur au temps en classe entière et en groupes hétérogènes.
- **Travailler à plusieurs enseignants**
  - Le co-enseignement permet la co-observation, la co-production et la co-analyse.
  - Point de vigilance : la co-intervention qui permet de travailler avec un groupe restreint dans un autre espace peut comporter un inconvénient pour les élèves, s'il est trop fréquemment utilisé. Les élèves sont confrontés à des savoirs déconnectés de ceux du groupe classe.
- **Ressources :**
  - ✚ Dossier de veille de l'IFE n°113  
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>
  - ✚ Des recommandations pour une différenciation pédagogique – la conférence de consensus du CNETCO  
<http://eduscol.education.fr/primabord/des-recommandations-pour-une-differenciation-pedagogique>