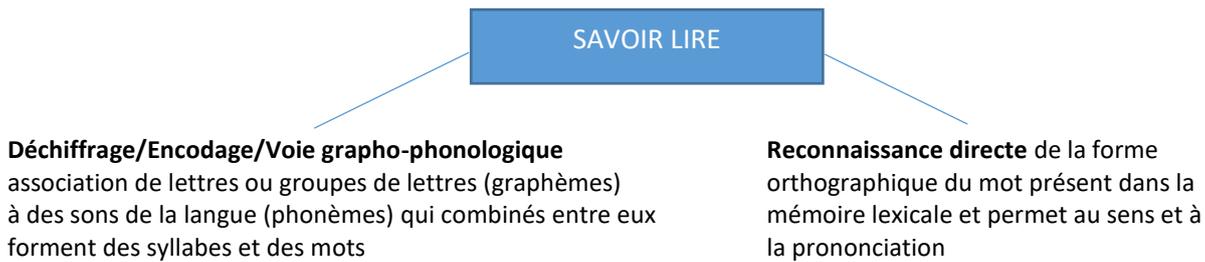


SOMMAIRE

- I. Définitions
- II. Comment devient-on lecteur et scripteur ?
- III. Quelles stratégies retenir pour apprendre à lire et écrire ?
- IV. Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?
- V. Comment analyser et choisir un manuel de lecture au CP ?
- VI. Comment repérer les difficultés en lecture et y répondre ?

I. Définitions

Savoir lire = identification de mots écrits + compréhension qui relève de processus généraux non spécifiques à la lecture.



Savoir lire suppose également que l'identification des mots par le décodage soit suffisamment automatisée pour permettre d'accéder à la compréhension : c'est ce qu'on appelle **la fluidité ou la fluence de lecture**.

Cette automatisation, qui suppose rapidité et précision, concerne d'abord la lecture des mots isolés. La fluence concerne également la lecture de mots en contexte. **Estimée à partir d'une lecture oralisée, elle est définie comme la capacité à lire correctement un texte continu, au rythme de la conversation, et avec la prosodie appropriée.**

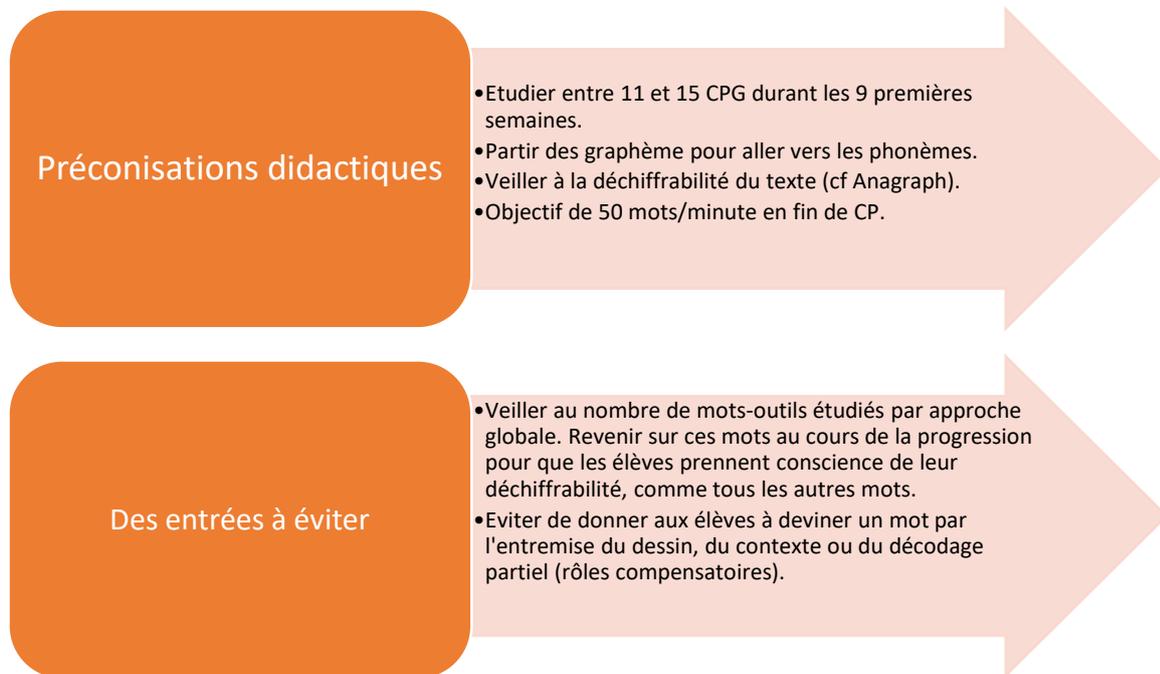
La compréhension écrite comme orale est une activité cognitive complexe et multiforme. **Comprendre un texte, c'est-à-dire se faire une représentation mentale cohérente qui intègre toutes les informations du texte, suppose, une fois les mots identifiés, d'en activer la signification mais aussi de comprendre leur mise en relation dans la phrase et de mobiliser pour cela des connaissances grammaticales (morphologie et syntaxe). Il faut ensuite établir des liens entre les phrases, identifier pour cela les informations reprises pour assurer la continuité du texte et les informations nouvelles qui le font avancer en prenant appui sur des éléments linguistiques (déterminants, pronoms, adverbess de liaison par exemple) mais aussi en faisant ce qu'on appelle des inférences, c'est-à-dire des raisonnements qui permettent de suppléer ce que le texte ne dit pas explicitement (relations logiques entre deux actions, identification du personnage auquel renvoie un pronom par exemple).**



II. Comment devient-on lecteur et scripteur ?

« L'étape charnière de la lecture, c'est le décodage des graphèmes en phonèmes, c'est le passage d'une unité visuelle à une unité auditive. C'est donc sur cette opération que doivent se focaliser tous les efforts. » S.Dehaene

Le travail de la compréhension ne peut pas s'arrêter mécaniquement au seul déchiffrage d'une simple suite de mots, mais il ne peut pas non plus s'abstraire d'un enseignement explicite, structuré et systématique des correspondances grapho-phonémiques (CGP).



Partir du graphème pour, sans détour par le dessin, apprendre à lire les syllabes qui le combinent, donne à la syllabe sa valeur de clé universelle pour la lecture de tous les mots.

L'élévation du tempo de l'enseignement des CGP influence significativement et positivement les performances des élèves en code et en écriture. Le choix d'un tempo rapide est bénéfique car il accroît la clarté cognitive des élèves et leur capacité d'auto-apprentissage, tout en évitant découragements et tâtonnements hasardeux. **En code, cette influence atteint son maximum pour un tempo, au cours des 9 premières semaines scolaires, de 14 ou 15 et la valeur palier se situe à 11 ou 12, en fonction du niveau initial des élèves. Les tempos les plus lents pénalisent les élèves, et notamment les plus faibles.**

La mesure de la fluence repose sur un test qui indique le nombre de mots lus correctement en une minute à partir d'un texte, donc en contexte, ou isolés. **À la fin du CP, le nombre de mots correctement lus par minute doit atteindre au moins 50.**

[La plateforme Anagraph](#), issue de l'enquête Lire et écrire de R.Goigoux, permet de calculer la part déchiffrable par leurs élèves des textes qu'ils utilisent comme supports d'apprentissage de la lecture.

L'opposition entre les méthodes globale et syllabique n'a plus de sens. Aujourd'hui, la méthode qui est largement utilisée est appelée « méthode mixte » car elle repose sur plusieurs stratégies d'identification des mots : le décodage, la reconnaissance globale, le déchiffrement partiel, le contexte et le dessin dans le processus d'apprentissage de la lecture. Le débat porte plutôt sur la différence qu'il convient de faire entre le suivi d'une progression dans l'étude des graphèmes et l'introduction de diverses stratégies d'identification des mots qui s'en écartent.

L'utilisation plus importante du contexte par les mauvais lecteurs est une conséquence de leur infériorité au niveau du décodage. C'est parce que le décodage est insuffisant ou lent que la connaissance dérivée du contexte intervient pour permettre la reconnaissance du mot. Le contexte joue donc un rôle compensatoire. [...] Les élèves qui cherchent à identifier les mots qu'ils ne décodent pas en essayant de s'appuyer sur le contexte, sont écartés du principe linguistique et intellectuel qui veut que la littéralité, l'objectivité d'un texte interdit de lire «

s'amuser » à la place de « jouer », « manteau » à la place de « imperméable », « poisson » à la place de « sardine », en supputant à partir du contexte. La proximité sémantique ne saurait constituer un argument pour rendre ces erreurs acceptables. Caroline

Golder et Daniel Gaonac'h le précisent : « Contrairement à ce qu'avancent les partisans de la devinette psycho-linguistique, le recours au contexte n'est pas un signe de bonne santé chez le lecteur, mais bien un signe de dysfonctionnement de certains mécanismes. » « **L'utilisation plus importante du contexte par les mauvais lecteurs est une conséquence de leur infériorité au niveau du décodage. C'est parce que le décodage est insuffisant ou lent que la connaissance dérivée du contexte intervient pour permettre la reconnaissance du mot. Le contexte joue donc un rôle compensatoire** ». José Morais,

Les mots n'appartiennent pas au même symbolisme que les dessins. Le dessin peut entretenir un rapport de ressemblance avec ce qu'il représente, ce qui n'est jamais le cas des mots.

Pour une entrée efficace dans la lecture compréhensive

Caractère
décisif d'un
déchiffrage
fluide,
pleinement
automatisé

Renforcer la
place de la
lecture à voix
haute,
indispensable
dans le
processus de
mémorisation

(50% des CP n'y
consacreraient
que 25/min/sem)

Renforcer le
temps
d'engagement
individuel
effectif pour
permettre à
chaque élève
d'apprendre à
bien lire

(ce temps ind.ne
serait que de
20/h/an, soit
7min/jour)

Veiller au
respect de la
ponctuation
par un ens.
explicite et
rigoureux de
celle-ci, dès les
premières
leçons.

Installer les
élèves dans un
déchiffrage
fluide et
rapide, favorisé
par une
démarche
syllabique.

Lire et écrire

Concevoir le rapport
fécond entre lecture
et écriture.

Enseigner
rigoureusement au
geste graphique :
tenue du crayon,
forme des lettres,
respect de l'espace
des lignes et de la
page.

Porter une attention
précise à la
cohérence
orthographique, dès
le CP. Exploiter
l'erreur sur-le-
champ en tant
qu'objet de travail.

Comprendre en lisant

Renforcer la place des lectures entendues pour continuer d'entendre de l'écrit d'un niveau de langue plus exigeant que celui de l'oral et pour entretenir l'imaginaire littéraire.

Permettre aux élèves de lire de façon autonome, décisive car au cœur de la motivation du jeune lecteur.

Enseigner explicitement la compréhension et les stratégies afférentes à celle-ci : place clé des feedbacks, de la pensée à voix haute.

III. Quelles stratégies retenir pour apprendre à lire et écrire ?

Les principes directeurs pour enseigner l'apprentissage de la lecture

Identifier les graphèmes et leur prononciation, à partir d'une progression

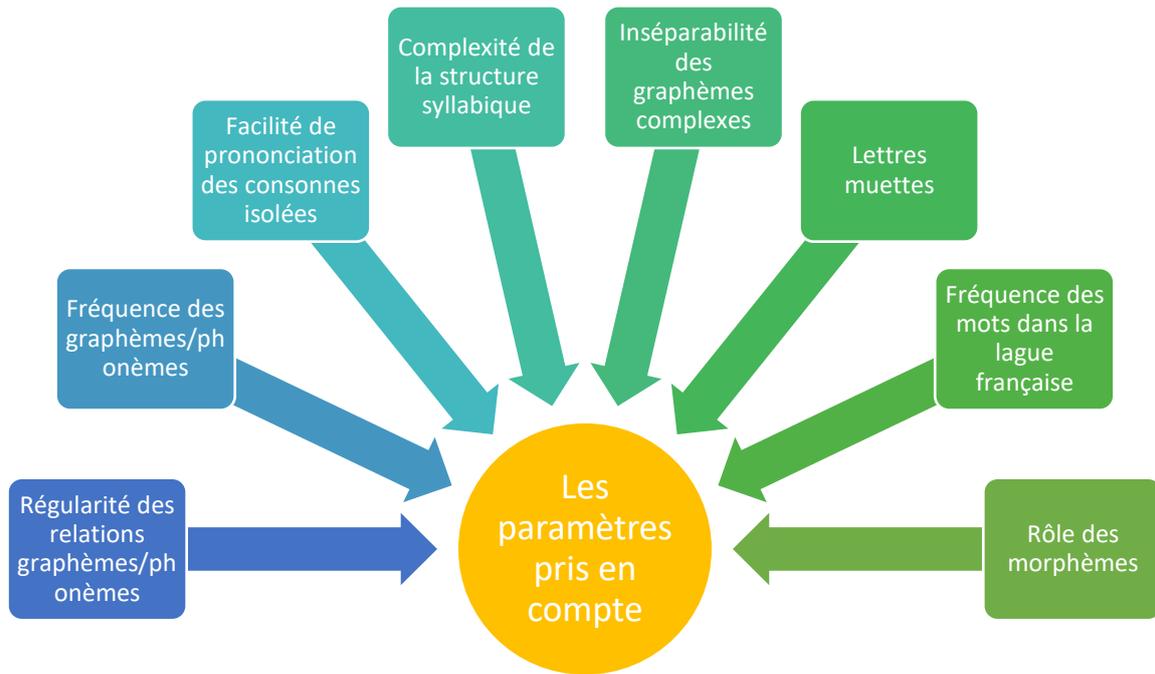
Ne pas confronter les élèves au déchiffrement de graphèmes non étudiés

Permettre aux élèves de déchiffrer à voix haute pour qu'ils s'entendent lire ce qui les aide à comprendre ce qu'ils lisent et à s'interroger sur le sens des mots inconnus.

L'écriture conforte l'apprentissage de la lecture en permettant aux élèves d'écrire les graphèmes correspondant aux sons entendus et en favorisant la mémorisation de l'orthographe.

Accéder à la compréhension des textes déchiffrés en lien avec une ambition concernant le vocabulaire utilisé.
Proposer des phrases simples mais également des phrases résistantes pour exercer la compréhension dès après le déchiffrement.

La progression et la programmation de l'apprentissage de la lecture



[Un exemple de progression \(p.55 du Guide\)](#)

Apprendre le geste d'écriture

- Prévoir 2 séances/jour d'écriture d'une durée de 10/20 min.
- Maîtrise de toutes les lettres minuscules sans oublier le temps d'app. ciblant les correspondances entre l'écriture cursive et l'écriture imprimée des livres. L'écriture des lettres majuscules en cursive peut être abordée dès le CP mais l'enjeu majeur reste l'écriture sans hésitation des mots que l'élève déchiffrera aussi sans hésitation.
- Schéma d'une séance : présentation de la lettre, du son ou du mot à écrire --> reproduction du tracé sur un support imaginaire puis en faisant le geste sur la table --> exercice ensuite sur l'ardoise --> centration des élèves sur la tâche d'écriture --> écriture des mots/phrases

Le rôle de l'écriture dans l'app. des CGP

- Copie, dès l'étude du 1er graphème, avec modèle puis sous la dictée.
- Ecriture de syllabes, de mots, de phrases dès la 3ème semaine d'app.
- Faire prononcer aux élèves à voix haute ce qu'ils copient.
- Copie d'abord lettre par lettre puis en syllabes. En fin de CP, pour les petits mots, encourager l'élève à écrire le mot en entier une seule fois.

Le rôle de l'écriture dans l'app. de l'orthographe

- Pratiquer quotidiennement la copie et la dictée.
- Centrer l'attention des élèves sur les particularités et les régularités.
- La dictée doit être l'occasion de travailler, collectivement ou individuellement, sur les premières régularités observables.

Produire des écrits au CP

- Amener progressivement les élèves à écrire une phrase avec l'aide du maître à partir des mots connus et déchiffrés.
- Ce qui ne peut être orthographié à partir des connaissances sera recopié à partir d'un modèle.
- Proposer également des écrits collectifs.

Développement d'un leçon de lecture-écriture (cf Guide pp. 65-77)

La leçon intègre toutes les dimensions utiles à l'apprentissage :

- l'apprentissage des correspondances entre lettres et groupes de lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes)
- le vocabulaire
- la lecture de phrases et de textes
- la copie et la dictée pour aider à la lecture et favoriser la mémorisation de l'orthographe lexicale et grammaticale
- la compréhension
- l'entraînement des élèves pour automatiser

1^{ère} phase : les syllabes

2^{ème} phase : les mots

3^{ème} phase : les phrases et le texte

4^{ème} phase : la dictée

Evaluer les élèves de CP en lecture et en écriture

La lecture de syllabes et de mots

Lecture à voix haute des syllabes et des mots pratiquée chaque jour en classe entière et individuellement.

Conserver, durant l'année, le même nombre de syllabes et de mots de façon à avoir un repère pour évaluer la progression.

Idem pour la lecture de textes, avec quelques phrases si le texte est long.

Dictées de syllabes et de mots

ENCODAGE									
Nombre de syllabes correctement encodées (sur 8)									
LEÇON	LEÇON	LEÇON	LEÇON	LEÇON du 8 /2/	LEÇON	LEÇON	LEÇON	LEÇON	LEÇON
ÉLÈVE 1	5	8	8	8	5	7	8	8	

Entraînement à la fluence
1 min ou 30 sec.

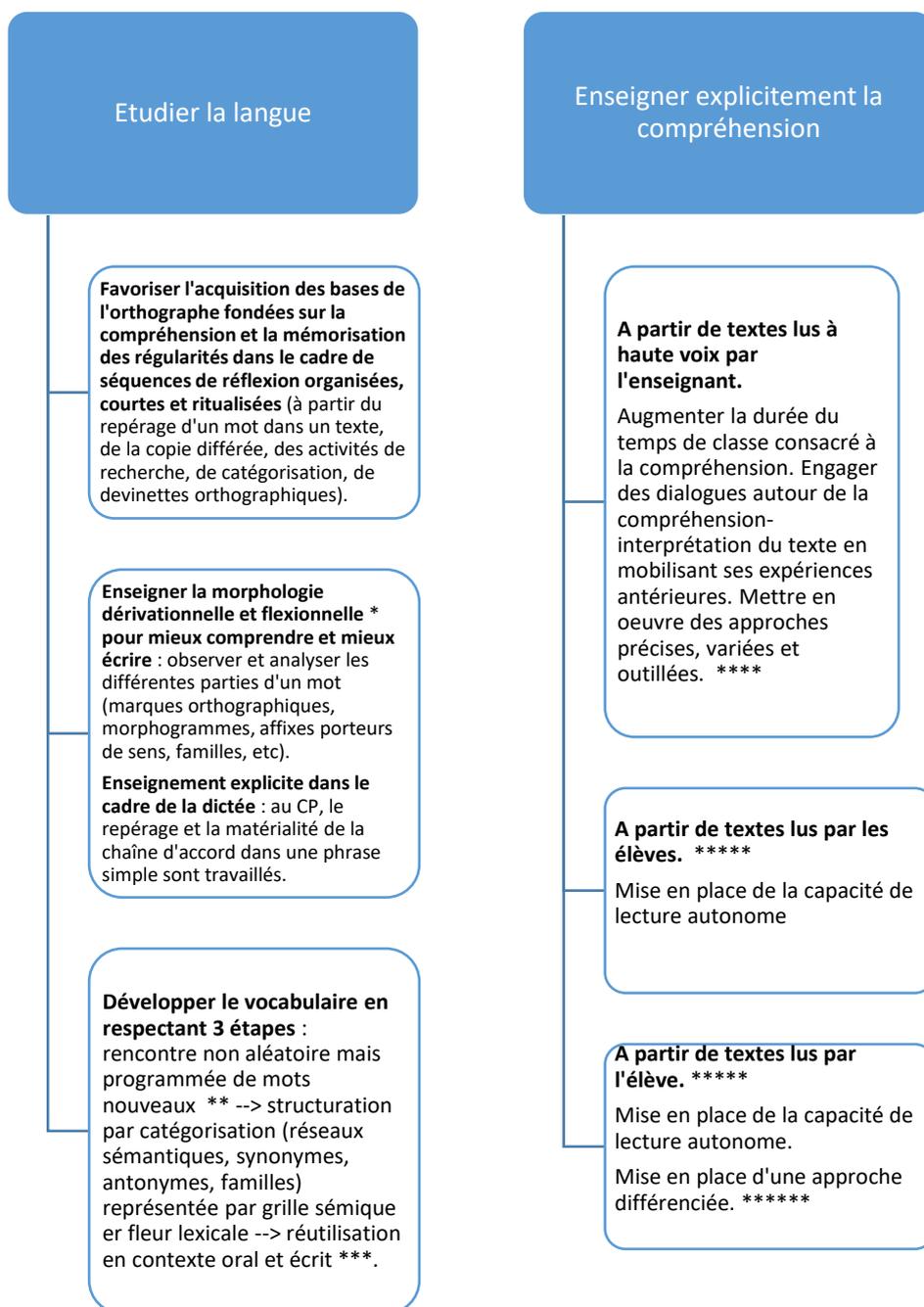
La compréhension des textes

Raconter le texte pour manifester sa compréhension, inciter les élèves à se représenter mentalement le texte. Produire des phrases à l'oral, plutôt collectivement.

A l'écrit, possibilité de proposer :

- des affirmations V/F,
- un texte sans ponctuation en demandant aux élèves de la rétablir,
- de souligner des personnages et des actions,
- de rechercher des mots appartenant au même champ lexical,
- de produire une phrase à partir d'un ou deux mots.

IV. Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?



*

La morphologie dérivationnelle concerne le mode de formation de mots nouveaux à partir de mots existants. Elle permet d'augmenter le capital lexical (le vocabulaire) et permet de mémoriser des régularités orthographiques en procédant par analogie (chat, chaton, chatière, chatoyer). La morphologie flexionnelle a trait aux accords en nombre et en genre des noms, des adjectifs et des verbes ainsi qu'aux marques de temps et modes de conjugaison. C'est dans le domaine de la morphologie flexionnelle que se rencontrent les plus grandes différences entre écrit et oral.

**

Quelques principes didactiques sont à retenir en faveur du développement du vocabulaire :

- **travailler prioritairement sur les mots fréquents** qui sont aussi les plus polysémiques, sans négliger les mots plus rares mais importants, découverts par la fréquentation des ouvrages de la littérature de jeunesse. Les mots fréquents et polysémiques sont

des mots particulièrement riches : ils ont des sens propres et des sens figurés. Si le sens premier est souvent connu, les autres peuvent rester transparents et engendrer des incompréhensions importantes dans un texte de lecture. Ces mots vont également entrer dans de nombreux réseaux très étendus : champs lexicaux, synonymes, antonymes, dérivés, etc.

- **travailler aussi sur les mots des disciplines** : la justesse du vocabulaire spécifique, par exemple mathématique ou scientifique, a une importance majeure à l'école
- **choisir systématiquement des noms, des verbes et des adjectifs, des mots grammaticaux** (déterminants, pronoms, mots de liaison), dans un corpus qui structure le lexique et donne la possibilité à l'élève de réemployer les mots
- **travailler les mots dans une phrase** pour faire vivre les structures syntaxiques indispensables à une maîtrise de la langue. Les mots lexicaux et les mots grammaticaux ne peuvent pas s'envisager l'un sans l'autre
- **construire des outils variés, explicites, organisés, raisonnés**, pour structurer l'apprentissage et soutenir et solliciter la mémoire par des modalités diverses
- **s'engager dans un enseignement explicite et structuré, avec des objectifs bien définis**, l'acquisition implicite du vocabulaire étant certes réelle et intéressante mais peu travaillée donc peu mémorisée.

La réutilisation du vocabulaire.

À l'oral, en situation de production, les élèves sont amenés à réutiliser les mots rencontrés dans des activités de rappel de récit avec contraintes. Par exemple, ils doivent raconter l'histoire qu'ils ont entendue ou lue, en prenant la parole à tour de rôle, mais en utilisant obligatoirement un mot qui leur a été précisé. Ces différents mots font partie du bagage lexical déterminé par le professeur. À l'écrit, le besoin d'utiliser des mots nouveaux ou le réemploi de mots étudiés pour une production de phrase(s) ou pour une dictée de phrase(s) permet de renforcer la maîtrise d'un lexique à mettre en mémoire. Les élèves peuvent aussi réutiliser les mots dans le cadre d'ateliers d'écriture à contraintes. Un élève annonce à l'oral à son camarade la phrase qu'il va écrire. Puis, à l'aide des outils laissés à sa disposition, l'élève encode sa phrase en veillant à réutiliser les mots contraints de la consigne. Le professeur, par un feedback individuel et immédiat, lui sonorise la phrase qu'il vient d'écrire. Les ajustements orthographiques et lexicaux sont consécutifs à l'intervention du professeur. Dans une adaptation du principe de cette activité, l'outil numérique peut être envisagé : la reconnaissance vocale ou la synthèse vocale permet aux élèves de dicter à l'ordinateur une phrase et de l'écouter.

Deux sortes de situations sont préconisées pour travailler la compréhension en CP.

Dans un premier temps, il s'agit de faire travailler les élèves à partir d'une lecture de texte à haute voix par le professeur ou par un autre adulte expert (une écoute d'enregistrement par exemple). Cette pratique s'identifie à ce que les élèves ont connu à l'école maternelle. Elle s'appuie sur leur compréhension de la langue orale et sur leurs connaissances, mais les textes lus sont un peu plus complexes qu'à l'école maternelle : plus longs, porteurs de découvertes lexicales nouvelles et de références culturelles, et présentant des implicites plus importants. Rappelons que dès qu'ils sont en mesure de le faire, les élèves sont amenés à découvrir de façon autonome des textes qu'ils peuvent lire. En CP, ces textes sont déchiffrables, et portent également une richesse du point de vue de la langue, du lexique et des référents culturels. Ils ne sont pas uniquement centrés sur l'environnement proche de l'enfant, comme on a souvent l'habitude de l'envisager. Dans ces deux types de situation d'apprentissage, le professeur choisit **une approche pédagogique explicite ou directe**, dont les six caractéristiques sont :

- **la révision journalière** : la leçon commence par cinq à huit minutes de rappel de notions vues précédemment sous la forme d'un rappel de récit, de la restitution des informations importantes, d'un tour de cercle pour raconter un épisode de l'histoire, d'un rappel d'histoire déjà lue, etc.
- **la présentation du nouveau matériel** : présenter le nouvel épisode de lecture, le nouveau texte, installer son univers, expliquer certains mots si nécessaire, dire que l'on va se poser des questions sur ce qu'on va lire, évoquer une représentation mentale à faire
- **la pratique guidée** : poser des questions ciblées, poser des questions inférentielles, rendre explicite une information implicite, inciter l'élève à expliquer comment il s'y prend pour répondre aux questions, faire décrire et commenter une illustration, etc.
- **les corrections** : corriger immédiatement les incompréhensions des élèves, réexpliquer et reformuler, penser à haute voix pour mettre en évidence les informations et leurs liens de causalité, débattre ou négocier une interprétation
- **le travail individuel** : activités écrites afin que l'élève affine sa compréhension
- **des révisions systématiques, hebdomadaires et mensuelles** : réactiver ce qui a été appris et favoriser l'automatisation des démarches d'un lecteur expert.

Le rappel de récit met en évidence les capacités de compréhension d'un élève après une lecture individuelle. Le rappel de récit s'accompagne souvent d'une représentation de l'histoire sous la forme d'une **carte de récit** (ossature du texte à partir des questions qui ? où ? quand ? quel problème ? qu'arrive-t-il ? quelle est la solution ?) ou d'un **plan de récit** (représentation des étapes de l'histoire).

Six niveaux progressifs de reformulation des histoires.

L'identification d'un ou de plusieurs personnages	<ul style="list-style-type: none">— Quels sont les personnages rencontrés ?— Comment s'appellent-ils ?— Comment as-tu fait pour les reconnaître ?
Le rappel d'événements disjointes	<ul style="list-style-type: none">— Quels sont les différents moments de l'histoire dont tu te souviens ?
Le début de l'organisation d'une histoire	<ul style="list-style-type: none">— Au début de l'histoire, que s'est-il passé ?— Et après ?
La structuration dans le temps et dans l'espace	<ul style="list-style-type: none">— Où se passe cette histoire ?— À quel moment ?— Où étaient les personnages ?— Ont-ils été dans plusieurs endroits ?
L'évocation des relations causales	<ul style="list-style-type: none">— Comment peux-tu expliquer ce qui a provoqué tel événement ?
L'explication causale à plusieurs niveaux de compréhension	<p>Il s'est passé tel événement dans cette histoire. Nous avons vu que nous pouvions l'expliquer avec la présence de tel personnage.</p> <ul style="list-style-type: none">— Est-ce que nous pouvons l'expliquer autrement ?— Est-ce qu'un autre personnage est intervenu ?— Quelles étaient les intentions du héros ?— Quels étaient ses buts ?— Pourquoi a-t-il demandé ceci ?

D'autres représentations diverses (dessins, mises en scène avec marionnettes ou jeu théâtral) sont autant de manifestations de la compréhension d'un texte lu qu'elles insistent sur la part interprétative de ce que l'élève aura saisi. Les questionnaires de lecture, très souvent proposés individuellement aux élèves, constituent davantage un outil d'évaluation d'une apparente compréhension que d'enseignement. Ce recours systématique comme outil de vérification de la compréhension des textes est à réexaminer. En effet, le questionnaire ne s'intéresse très souvent qu'à une compréhension de surface des textes et pose parfois lui-même des problèmes de compréhension aux élèves. De plus, la forme du questionnaire et les réponses qui peuvent être formulées ne permettent pas aux élèves d'exprimer ce qu'ils ont interprété du texte. Il est même parfois possible, pour des élèves, de répondre à ces questionnaires sans avoir véritablement compris l'ensemble du texte.

Après une lecture autonome, il est beaucoup plus efficace de s'assurer de la compréhension en confrontant l'élève à une manipulation des mots, des phrases du texte.

Relever, surligner, entourer des informations	<ul style="list-style-type: none">— identifier les mots clés du paragraphe— surligner ce qui est important— identifier les personnages principaux et secondaires
Relever des indices	<ul style="list-style-type: none">— observer la page de couverture pour prendre des indices et faire des hypothèses

Classer des informations	— ranger les événements sur une échelle de temps
Écrire	Dès que cela est possible ou en dictant à l'enseignant : — manifester sa compréhension pour imaginer la suite du texte : ajouter un nouveau personnage, ajouter un événement perturbateur dans un récit, changer le temps, le lieu ou l'époque, etc.
Découper, reconstituer	— remettre en ordre les phrases de l'histoire.
Relier	— mettre en relation une illustration et une phrase
Dessiner	— dessiner un personnage — représenter les déplacements du ou des personnages — dessiner et légender le héros
Schématiser, titrer	— trouver un titre qui donne bien la clé du texte, qui correspond le mieux à l'histoire
Résumer l'histoire	— choisir un résumé parmi plusieurs résumés

Il est nécessaire **de synthétiser et de rédiger des écrits structurants**, prenant appui sur les activités proposées en lecture-compréhension. Outre les traces qui ont pu être construites comme le plan ou la carte du récit, les dictionnaires de situations (personnages, actions, lieux, archétypes ou stéréotypes), un carnet, un journal de lecteur est aussi un moyen de garder une trace de textes lus et entendus. Il a pour objet de donner à la fois l'envie de lire, de stimuler la lecture et de donner des repères dans l'avancée des lectures. Il permet au lecteur de garder en mémoire les contenus et de s'exprimer sur ses goûts.

L'approche différenciée prend appui sur 4 axes de réflexion :

- les contenus (tâches, étayages, supports)
- les processus (démarches didactiques et démarches des élèves)
- les structures (modalités d'organisation de la classe)
- les productions (productions écrites, orales, graphiques, multimédias etc).

V. Comment analyser et choisir un manuel de lecture au CP ?

Pour les enseignants, l'harmonisation des pratiques est essentielle pour construire la cohérence des apprentissages et rendre lisibles les attendus aux élèves et aux familles : manuel de lecture, progressions CPG, outils communs.

Pour les autres enseignants, de maternelle et d'élémentaire, il convient de connaître la démarche proposée par le manuel de CP, la progression des CPG, les mots référents et les mots-outils :

- les enseignants de cycle 1 : les premières activités à engager sur le code (choix des syllabes puis des phonèmes à d'identifier à l'oral, représentation ou non du nombre de syllabes orales, codage d'une syllabe cible, de sa localisation etc) ; les outils communs à construire (affichages, cahiers de syllabes ou de sons etc).
- les enseignants d'élémentaire : les révisions nécessaires jusqu'à la maîtrise du code, les entraînements pour amener chaque élève à une réelle automatisation.

Les outils associés au manuel de lecture (guide du maître, livres d'activités) peuvent contribuer à la structuration de l'enseignement de la lecture mais ne constituent pas à eux seuls une clé de voûte de la réussite de cet apprentissage. Si le livre du maître permet de comprendre comment le manuel et les activités ont été conçus, l'utilisation du livre d'activités quant à elle, n'est pas recommandée. **L'usage du cahier du jour est plus efficace pour travailler le lire-écrire que celui d'un cahier d'activités, appelé aussi fichier de l'élève. Le cahier du jour présente en effet plusieurs avantages : la part d'écriture de l'élève y est généralement plus importante, les modèles d'écriture en cursive sont tracés par le professeur, le contenu est plus étroitement lié aux activités de la classe. Il est le support privilégié des activités d'écriture, de dictée et de copie qui vont, à ce stade, renforcer l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe.**

La structuration des apprentissages proposée par le manuel doit permettre aux élèves d'entrer dans une lecture de textes de plus en plus aisée et autonome. Pour répondre à cet objectif, la planification de l'étude du code prévue doit prendre en compte les critères suivants :

- **les CGP les plus régulières sont apprises en premier** : les voyelles et les consonnes isolées sont présentées en début d'apprentissage, les graphèmes les plus fréquents, composés de plusieurs lettres sont introduits relativement tôt : ou, on, ch, un, au, eau, qu.
- **l'étude de CGP posant difficulté est répartie progressivement dans l'année** : phonème correspondant à plusieurs graphèmes ([s] qui peut s'écrire c/ç/ss/sc/t) ; phonème irrégulier selon la position occupée : [s], [c] entre deux voyelles, [g] devant i et e ;
- **le schéma consonne-voyelle simple est privilégié**. Les associations VC - CVC et CCV sont étudiées plus tard.
- **la progression tient compte de la fréquence d'usage des CGP**.

Les textes doivent être déchiffrables par les élèves. Ils s'appuient sur les acquis des élèves de manière à développer l'autonomie et la fluidité de lecture. Ils proposent des lectures de plus en plus longues, de nature variée, ouvertes aux autres domaines d'apprentissage

Grille d'analyse pour choisir un manuel de lecture

	OUI	NON
<p>Le manuel propose les CGP les plus régulières et les plus fréquentes :</p> <ul style="list-style-type: none"> — graphèmes-phonèmes voyelles composés d'un graphème avec une seule lettre [a], [i]... — graphèmes-phonèmes consonnes dont on peut faire durer la prononciation [r], [l], [v]... 		
<p>Le rythme des CGP étudiées est suffisamment soutenu les premières semaines : un tempo de 1,4 ou 1,5 CGP étudiées pendant les neuf premières semaines.</p>		
<p>Le manuel contient de nombreuses activités de décodage et d'identification des mots permettant à l'élève de s'entraîner et d'automatiser le code grapho-phonologique et la combinatoire : des activités de type : formation de syllabes (s -> a => sa), lecture de syllabes, de mots, de nouveaux mots...</p>		
<p>Le manuel propose des structures syllabiques de plus en plus complexes : d'abord, une composition de la syllabe consonne-voyelle (CV), puis VC, CVC ensuite et enfin CCV.</p>		
<p>Le manuel contient des textes déchiffrables, reprenant les CGP étudiées : la plateforme Anagraph, issue de la recherche « Lire écorne », offre aux professeurs la possibilité de souligner la part directement déchiffrable par les élèves des textes qu'ils utilisent comme supports d'apprentissage de la lecture.</p>		
<p>Le manuel aborde suffisamment la mémorisation de connaissances orthographiques et grammaticales, par des activités de dictée notamment : lettres muettes mises en évidence, marques d'accord au sein du groupe nominal ou entre sujet et verbe, etc.</p>		
<p>En cours d'année, le manuel propose des textes variés de plus en plus complexes et abordant des genres diversifiés.</p>		

VI. Comment repérer les difficultés en lecture et y répondre ?

a) L'évaluation

Une évaluation complète de la lecture doit, au minimum, s'appuyer sur les performances en identification de mots écrits (IME), en compréhension orale et en compréhension écrite.

Des exemples d'épreuves :

- en septembre : évaluation de la conscience phonologie (suppression de syllabe) et de la construction du principe alphabétique (connaissance du son de la lettre)
- en décembre, évaluation du décodage (lecture de syllabes) et de l'identification de mots (lecture de mots isolés)
- en mars, évaluation de la fluence (nombre de mots d'un texte lus en une minute) et du décodage (lecture de pseudo-mots)
- en juin, lecture de texte, si la vitesse de lecture est inférieure à 20 mots correctement lus par minute, lecture de pseudo-mots, de digraphes et de syllabes

Tests disponibles :

www.mot-a-mot.com : niveau phonologique en début et milieu de CP

www.cognisciences.com : épreuves de lecture, en IME et en compréhension et sur les compétences associées, du CE1 au CM2.

www.mot-a-mot.com : du CE1 à la 3^{ème}, évaluation de la fluence en lecture.

www.cognisciences.com : deux épreuves de lecture de mots du CE1 au collège et une épreuve de compréhension du CE1 au CM2

www.ecpa.fr : tests sur la lecture de mots, le décodage et les compétences associées, du CE1 au CM2

www.gerip.com : évaluation des difficultés de lecture et des compétences associées.

b) Distinction entre difficultés scolaires et troubles cognitifs

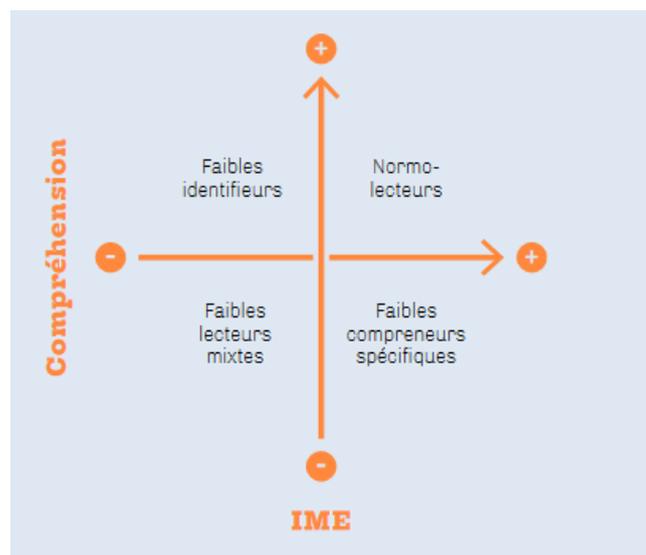
La majorité des enfants en difficulté en début d'apprentissage de la lecture ne sont pas dyslexiques. De faibles performances dans les tâches phonologiques s'observent chez les dyslexiques mais également chez la majorité des faibles lecteurs. Par ailleurs, l'apprentissage du code alphabétique et son utilisation en lecture s'effectuent, pour la plupart des enfants, à des rythmes différents.

La distinction entre dyslexie et retard de lecture reste importante. Toutefois, en pratique, il n'est pas toujours simple de les distinguer clairement. L'expression « difficultés d'apprentissage en lecture » renvoie à une acquisition qui ne suit pas le déroulement habituel, alors que le terme « troubles » est utilisé à l'issue d'une évaluation par un test étalonné qui révèle un score fortement déficitaire par rapport aux normes attendues pour l'âge. Un trouble est qualifié de spécifique s'il ne peut pas être attribué à un déficit cognitif général (retard mental), à une pathologie sensorielle, neurologique ou psychiatrique. De plus, le trouble est durable. La dyslexie est un trouble spécifique et durable de l'identification des mots écrits alors que chez les faibles lecteurs, le retard pourrait être comblé sous l'effet de multiples interventions ciblées

c) Quelle attitude adopter face à un élève en difficulté de lecture au CP ?

Les interventions de nature pédagogique les plus efficaces portent sur un entraînement de la conscience phonologique, un enseignement systématique des relations graphèmes-phonèmes.

Profils de lecteurs attendus en fonction du modèle simple de lecture



- **les normo-lecteurs** (bons identifieurs et bons compreneurs) : niveau de lecture conforme à leur âge chronologique et leur niveau scolaire ;
- **les lecteurs en difficulté générale de lecture** (faibles identifieurs et faibles compreneurs) : identifient difficilement les mots, comprennent difficilement ce qu'ils lisent et ont des difficultés de compréhension à l'oral ;
- **les faibles identifieurs** : traitent difficilement les mots tout en comprenant relativement bien ce qu'ils lisent ; capacités de compréhension à l'oral préservées ; profil typique des enfants dyslexiques (toutefois ces derniers représentent une minorité des lecteurs en difficulté, environ 5 % d'une classe d'âge) ;
- **les faibles compreneurs** : identifient les mots conformément à leur âge chronologique et leur niveau scolaire mais comprennent mal ce qu'ils lisent (représentent entre 3 % et 10 % des élèves selon les études) ; présentent des difficultés générales de compréhension.

d) Des interventions en classe

- Maximiser le temps d'apprentissage de la lecture pour chaque élève en fonction de son profil de lecteur :
 - pour le code : développement des aides informatisées qui permet de solliciter l'élève de façon intensive avec feedbacks et possibilité de présenter les unités selon la double modalité, orale et écrite: Chassymo et LoCoTex disponibles sur www.adeprio.com
 - pour les faibles identifieurs : entraînement sur les 3 niveaux, phonologique, orthographique et sémantique
 - pour la compréhension : entraînement sur le traitement syntaxique (des phrases de plus en plus complexes), sur le traitement littéral (extraction des informations explicites du texte) et sur le traitement inférentiel.

Dans le cadre d'un retard simple de lecture, parallèlement à un apprentissage de la lecture favorisant l'acquisition des correspondances graphèmes-phonèmes et le développement d'un vocabulaire orthographique, **il est nécessaire de proposer un entraînement spécifique, structuré, systématique et explicite par petits groupes d'élèves à profils similaires ou proches.**