

L'utilisation des mots en contexte

Pour activer les associations forme/sens (que le loto et les dominos ne mobilisent pas), il faut utiliser les mots en contexte, dans des phrases ou dans des textes qui peuvent être empruntés au manuel de lecture, à une comptine ou une chanson connues, aux synthèses ou comptes rendus d'activités dans divers domaines disciplinaires :

– textes à trous : les mots manquant sont donnés (en désordre), dictés ou trouvés par les élèves (selon le niveau de leurs acquisitions) ;

– textes ou phrases à compléter en choisissant pour chaque mot entre deux occurrences (exemples : Le chat dort *sur/sous* un coussin. *Il/Elle* a attrapé *six/si* petits oiseaux mais *il/elle* ne les a pas *tous/tout* mangés).

Avec les mots outils (qui sont surtout des déterminants, pronoms, prépositions), se met en place une première approche des anaphores et des connecteurs, éléments essentiels de la compréhension puisqu'ils garantissent la continuité et la cohérence des textes.

Avec des mots usuels, l'écriture de la date offre au quotidien l'occasion d'exercer la mémoire sur les noms des jours (très tôt dans l'année) et sur les noms des mois (un peu plus tard). Deux ou trois élèves peuvent être sollicités pour écrire le nom du jour en parallèle au tableau ; on compare, on vérifie l'exactitude ; on efface et chacun écrit sur son cahier ; la date est ensuite fixée au tableau par le maître pour complément et correction par chacun sur son cahier. Avec ces rituels s'acquièrent des habiletés d'écriture et de reconnaissance (aussi réelles pour les nombres que pour les mots).

Compréhension de textes

C'est le but de l'apprentissage de la lecture. L'accès autonome aux textes suppose la capacité à identifier des mots mais la virtuosité dans ce domaine ne saurait garantir la compréhension. Elle la facilite, une reconnaissance laborieuse entraînant des lenteurs qui mettent en défaut la mémoire de travail utile à la compréhension.

L'apprentissage de la compréhension a commencé à l'école maternelle et se continue au CP sur la base de la lecture à haute voix du maître. Les échanges permettent d'élucider le sens des textes lus et les effets sur soi des histoires (celles qui sont tristes, celles qui font peur, celles qui amusent, celles qui consolent, etc.). Le questionnement du maître conduit à distinguer les personnages d'une histoire, leur caractère et

leurs relations, à redire ce qui se passe, à commencer à s'intéresser à la manière dont les choses sont dites, à identifier les éléments du texte qui ont permis de savoir telle ou telle chose (il y a là un premier travail sur l'implicite du texte).

Mais le CP est la première étape d'un autre apprentissage: celui de l'activité autonome de lecture des textes écrits. À cet égard, on ne saurait vraiment parler de « lecture » avant que les élèves en aient les moyens, donc déjà des acquis sûrs – sauf à le faire de manière imagée, mais cela peut tromper les élèves et risque de les conforter dans des confusions entre « lire » et « deviner ». L'activité de lecture d'un texte mobilise une diversité de savoirs et savoir-faire en interaction et cette mise en relation suppose un apprentissage rigoureusement monté et régulièrement exercé.

Compréhension de textes à l'oral (textes lus par le maître ou par un tiers)

Programmes	Rubriques 1-3, page 42, et 2-6, pages 45-46 : – Continuer à apprendre à parler la langue française et à la comprendre. – Comprendre des textes.
Objectifs pour la fin du CP	– Compréhension de textes courts lus par le maître : capacité d'en tirer des informations, d'en restituer l'essentiel. – Capacité à suivre une lecture longue.
Difficultés potentielles	– Se concentrer tout au long de la lecture dans une « attention pour comprendre » : garder en tête des questions auxquelles on cherche des réponses, des hypothèses qu'il faut infirmer ou confirmer. – Extraire le thème. – Distinguer et « suivre » les personnages (à cause, en particulier, des reprises anaphoriques). – Retrouver des informations littérales. – Identifier des enchaînements logiques ou chronologiques. – Réaliser des inférences.

Pistes de travail

Livret *Lire au CP (1)* – Fiches de référence : fiche A4, page 22.

Les activités qui permettent de construire cette compétence doivent être présentes tout au long de l'année : elles permettent de proposer aux élèves de vrais problèmes de compréhension que les premiers textes écrits qu'ils traiteront devront limiter afin de doser la lourdeur de la tâche (voir la rubrique suivante) ; ce faisant, elles préparent les élèves à affronter seuls des textes écrits en les aidant à construire des attitudes et des stratégies qu'ils auront ensuite à transférer.

La préparation à l'écoute

Elle ne doit pas être négligée afin que les élèves mobilisent leurs acquis :

– autour du texte, en construisant un « univers de référence », c'est-à-dire en mobilisant des appuis cognitifs par l'évocation de vécus, de lectures antérieures, de « leçons » sur le sujet ; on active alors du vocabulaire, des connaissances sur le monde, etc. ;

– sur le texte, en construisant un « horizon d'attentes » par la présentation des personnages, en racontant l'histoire, en la résumant et en montrant des images (de préférence non perturbatrices).

En ce qui concerne les textes courts (à distinguer des albums, contes complets, etc.), les élèves doivent apprendre à entrer dans l'écoute avec des questions qui seront formulées préalablement, en fonction du projet particulier (recherche d'informations après un travail en sciences, découverte d'une nouvelle histoire...) et du type de texte (fictionnel, documentaire, prescriptif, etc.). Le maître peut inscrire ces questions (peu nombreuses) au tableau et y revenir en fin de séance pour vérifier que le travail a été effectué. Des arrêts de lecture peuvent être ménagés dans le cours du texte pour des reformulations d'étape ou des échanges dans lesquels on incitera chaque élève à identifier ce qu'il n'a pas saisi ; s'il y a désaccord entre les élèves, on reviendra au texte pour trancher le débat, de mémoire si c'est possible, et toujours par la relecture de l'adulte. Un résumé final peut être fait par le maître et/ou avec la participation des élèves (forme de travail évolutive dans l'année).

Le cas des textes longs

Pour ces textes (albums, contes extraits d'un recueil non illustré), la démarche est à la fois comparable à la précédente (préparation à l'écoute, vérification de la compréhension, etc.) et dissemblable. La longueur du texte lu en une fois doit être contrôlée pour que la mémoire puisse traiter la matière offerte ; tout texte gagne à être lu au moins une fois dans sa totalité et dans sa continuité, mais ce peut être de manière terminale, quand le travail prévu a été conduit à son terme. La lecture en épisodes, si ceux-ci ne sont pas trop espacés, présente des avantages pour apprendre à gérer la durée et la longueur :

– elle oblige à des reformulations d'étape formalisées, ce qui conduit à des reprises du vocabulaire nouveau et en favorise la mémorisation : on peut enregistrer et se réécouter le lendemain, noter rapidement et relire le lendemain (travail écrit de l'adulte sous dictée ou sous forme de notes qu'il relira lui-même) ;

– elle permet de travailler l'anticipation et les inférences : par exemple, établir des relations entre cause et conséquence, entre le caractère du personnage et un comportement attendu ; s'appuyer sur ce que l'on sait – plus ou moins implicitement – du genre ; etc.

La lecture est suivie d'échanges guidés par des questions très ciblées qui permettent d'explorer les paramètres qui seront ensuite mobilisés pour chercher à comprendre en autonomie (qui/quoi/quand/pourquoi/comment) ; la relecture des mêmes textes permet d'explorer des rapports plus subtils pour lesquels il faut entrer dans la relation entre la forme et le sens (par exemple, qui parle ? qui raconte ?). Le maître suscite les échanges de points de vue sur des personnages, l'univers des histoires entendues, les relations avec d'autres livres ou contes déjà lus.

Dans tous les cas, le travail sur la compréhension doit être rendu explicite ; une fiche technique « méthodologique » pourra être constituée progressivement ; elle servira ensuite quand les élèves affronteront seuls de courts textes pour soutenir l'organisation de leur travail.

Il importe que les élèves vivent et comprennent la compréhension comme un processus dynamique qui intègre la consigne de lecture, la situation, les acquis antérieurs et, bien sûr, le texte lui-même ; la progression dans la découverte du texte conduit à réajuster la compréhension (ralentir, revenir en arrière, noter pour se rappeler, etc.), ce qui procède d'un travail normal de lecture et non de difficultés anormales, en particulier avec les textes littéraires.

Par la lecture à haute voix, les maîtres peuvent faciliter la compréhension des élèves en variant les procédés de lecture : la prosodie et la gestualité qui permettent par exemple d'accentuer la force de certains passages, de « caractériser » des personnages, guident la compréhension alors que des lectures plus « neutres » laissent plus de travail aux élèves.

Avec des élèves ayant de fortes difficultés avec la langue, l'interruption de la lecture proprement dite pour des reformulations autour des images (il faut alors un groupe à faible effectif) peut être une stratégie d'aide.

Le rôle des images

De manière générale, avec les albums, on n'oubliera pas les images, leur pouvoir illustrateur et évocateur, d'attirer l'attention des élèves sur les signifiants (par exemple, comment sait-on que c'est l'hiver ? comment sait-on que tel personnage est le méchant ?). Il s'agit moins d'entraîner à un décodage systématique et artificiel des images que de mobiliser la réflexion sur des indices et sur l'activité de compréhension elle-même (élucider comment on comprend).

La constitution de groupes

Pour ces activités, on peut constituer des groupes hétérogènes, les élèves les plus avancés entraînant alors les autres, ou des groupes plus homogènes en choisissant des textes ou ouvrages de niveaux différents mais dont la lecture par des groupes différents permettra de concourir à un même projet collectif ; dans ces situations, la perspective d'une mise en commun enrichit le travail en articulant, avec l'écoute/compréhension, la production d'écrits et d'illustrations pour soutenir le rappel devant les camarades de l'autre groupe ; par exemple⁷ :

- un même « sujet » peut être traité de manière complémentaire ; ainsi, un travail sur les règles d'hygiène peut-il conduire à ce que les uns conduisent des recherches sur l'alimentation, d'autres sur le sommeil ;
- deux versions d'une même histoire (*Le Petit Chaperon rouge* par exemple), deux histoires d'un même « personnage » (le loup, le père Noël...), deux récits construits selon un même procédé, deux ouvrages du même auteur ou d'une même collection, deux histoires sur un même « objet⁸ » peuvent donner lieu à des travaux en parallèle. On choisit alors des textes de longueur et de difficultés contrastées avec des illustrations qui relèvent de choix esthétiques différents. Sur une semaine, à raison d'une séance par jour, ces ouvrages peuvent faire l'objet d'une lecture longue et d'une exploration approfondie avec deux groupes d'élèves qui ensuite se raconteront l'histoire, se montreront les livres qui seront lus par le maître pour tous, avec la participation éventuelle de quelques élèves (phrases mémorisées).

Compréhension de textes à l'écrit	
Programmes	Rubrique 2-6, pages 45-46 : Comprendre des textes.
Objectifs pour la fin du CP	Capacité à lire seul : – une consigne simple, pour l'exécuter ; – un court texte en relation avec un univers connu (fictif ou documentaire) et à en tirer des informations.
Difficultés potentielles	– Avoir une attitude de « chercheur de sens » tout en respectant l'ensemble des données du texte. – Dépasser le déchiffrage ou le repérage de mots connus. – Éviter le « devinement » (c'est-à-dire l'activité qui consiste à privilégier quelques appuis dans le contexte et le texte pour anticiper, non contrôlés par un retour aux mots exacts du texte, et à « broder » autour). – Traiter des mots « savants » ou rares. – Extraire le thème. – Distinguer les personnages (en particulier à cause des reprises anaphoriques). – Retrouver des informations littérales.

7. L'ouvrage de l'Observatoire national de la lecture, *Livres et apprentissages à l'école*, édité par le SCEREN-CNDP et Savoir-Livre en 2003, fournit des titres d'ouvrages et des hypothèses de travail dont on peut utilement s'inspirer.

8. Exemple de deux beaux ouvrages sur la libellule :

– Sénégas Stéphane, *Pourquoi les libellules ont le corps si long*, Kaléidoscope, 2002.

– Bille S. Corinna et Bravo Constanza, *La Petite Danseuse et la Marionnette*, La joie de lire, 2003.