

**L** 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.

## Enseigner explicitement la compréhension

### À partir de textes lus à haute voix par le professeur

Comprendre un texte demande des connaissances et savoir-faire nombreux et divers relatifs à l'identification des mots, mais également à la compréhension langagière et à l'interprétation. Pour faire nettement progresser les élèves vers une lecture autonome de textes, les activités d'apprentissage du code et les premiers repérages du fonctionnement de la langue, l'entraînement à une lecture de texte fluente (à un rythme suffisamment rapide avec une prosodie adaptée<sup>47</sup>), doivent être accompagnés d'une augmentation croissante de la durée du **temps de classe consacré à la compréhension**.

Des textes lus à haute voix par le professeur, des textes lus collectivement et de façon autonome par les élèves sont travaillés de telle façon qu'une amélioration de la compréhension se met progressivement en place : une capacité à **se représenter la situation décrite par le texte** au fur et à mesure que se déroule la lecture, une capacité à contrôler **sa compréhension** et à **identifier les procédures mises en œuvre pour le faire**, une capacité à **engager des dialogues autour de la compréhension-interprétation** du texte, ainsi qu'une capacité à **mobiliser ses expériences antérieures**.

*« En d'autres termes, un compreneur-expert est un compreneur fluide et stratège ; fluide parce que les mécanismes de la lecture et de la compréhension sont fortement intégrés à son activité cognitive ; il est capable de les mobiliser de manière automatique et flexible ; stratège car il auto-évalue et guide sa compréhension au fur et à mesure de la saisie des informations ; il sait repérer les erreurs ou les difficultés et dispose de stratégies efficaces pour y remédier. Il peut expliciter ce qu'il a compris et appris, ce qu'il n'a pas compris et dans quelle mesure ses objectifs de lecture ont été atteints. »*

**Maryse Bianco,**  
**« Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture », contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4, octobre 2014.**

47 — Maryse Bianco, « Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture », contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4, octobre 2014.

**93** — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

**Des approches précises, variées et outillées**, des scénarios pédagogiques construits, pour différents temps de classe et dans des objectifs d'apprentissage d'habiletés complémentaires, concourent ainsi à la construction **d'un enseignement explicite, structuré, de la compréhension** car «*l'acquisition des compétences langagières nécessaires à la compréhension des textes ne peut se faire par la simple addition de la compréhension orale et du décodage*»<sup>48</sup>.

**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<sup>49</sup> 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.

<sup>48</sup> — Synthèse du rapport de recherche *Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, sous la direction de Roland Goigoux, Ifé, Lyon, 2016.

<sup>49</sup> — Cnesco, Ifé, Conférence de consensus « Lire pour comprendre et apprendre », <https://www.cnesco.fr/fr/lecture/lire-pour-comprendre-et-apprendre/>

Ainsi, enseigner explicitement ne se limite pas à l'explicitation de la tâche, à l'explicitation de la procédure ou des connaissances à réactiver, ou à l'explicitation de ce qu'il faut retenir. Certes, cette approche de **clarté cognitive** est indispensable mais elle doit être accompagnée de **temps consacrés à l'explicitation de la réflexion de l'élève, des temps pour « penser à voix haute »** (comment j'ai fait, ce que j'ai compris, ce que je retiens), qui mettent en jeu les processus métacognitifs qui fondent les apprentissages. Dès l'école maternelle, les programmes engagent à cette dimension **réflexive et collaborative** : l'élève rend le processus transparent en explicitant au professeur, à lui-même et aux autres élèves. Il se livre à une **activité consciente** qui invite à l'application de stratégies qui mènent à la compréhension que le professeur construit avec lui. L'oral occupe donc une place privilégiée dans ce travail d'enseignement explicite de la compréhension car les mécanismes de la compréhension ne sont pas directement observables. L'oralisation est nécessaire pour les rendre perceptibles : **les échanges individuels et collectifs sont utiles pour contribuer à la compréhension du texte entendu**<sup>50</sup>.

*« Pour l'enseignant, la verbalisation de ses propres raisonnements permet de montrer et de guider l'élève vers l'appropriation des mécanismes. Les verbalisations des élèves lui permettent en retour d'avoir un regard sur ce qui est acquis et sur ce qui a encore besoin d'être renforcé et/ou révisé. Pour l'élève, les verbalisations de l'enseignant offrent une perception directe de ce qu'est une expertise de lecture et de ce que sont les mécanismes et raisonnements qu'il doit solliciter lorsqu'il est lui-même engagé dans une lecture ».*

**Maryse Bianco,**  
**« Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ? », rapport pour la préparation de la conférence de consensus, Cnesco-Ifé, Lyon, mars 2016.**

Le **texte lu à haute voix** par le professeur permet d'entrer dans ces activités structurées d'apprentissage de la compréhension dès l'école maternelle. Au CP, dans un esprit de continuité, cette lecture magistrale permet de poursuivre l'acculturation de l'écrit et de mettre en œuvre un enseignement explicite de la compréhension adapté aux capacités des élèves qui suit un certain nombre d'étapes incontournables.

Pour **engager les élèves dans une écoute active du texte lu**, l'activité de lecture à haute voix par le professeur s'envisage dans l'environnement habituel de la classe, ou mieux, dans un espace de lecture et d'écoute dédié et attrayant. Lors de la découverte d'un texte, le professeur doit veiller à **canaliser et à captiver l'attention** de ses élèves sur le texte entendu **en évitant des matériaux ou une communication non verbale trop « distrayants »** (illustrations, marottes ou marionnettes, affichages, théâtralisation excessive, etc.) afin de ne pas créer de double tâche : *« en situation de double tâche, c'est-à-dire lorsqu'on demande de réaliser plusieurs opérations cognitives sous le contrôle de l'attention, l'une des deux opérations, au moins, sera forcément ralentie ou abolie »*<sup>51</sup>.

<sup>50</sup> — Steve Bissonnette, Mario Richard, Clermont Gauthier et Carl Bouchard, « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficultés de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse » in *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, n°3, 2010, pp. 1-35.

<sup>51</sup> — Stanislas Dehaene, « Fondements cognitifs des apprentissages scolaires – L'attention et le contrôle exécutif », cours au Collège de France, 13 janvier 2015.

**Les échanges oraux autour du texte lu vont ensuite construire l'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte.** Pour être efficace et améliorer la compréhension, la discussion doit être centrée sur l'analyse du texte et sur l'objectif d'enseignement poursuivi (identifier les idées principales, intégrer et comparer des informations, etc.). En guidant ces échanges et grâce à des questions précises, le professeur veille à ce que les élèves questionnent de façon approfondie le contenu du texte, explicitent les anaphores, lèvent les inférences et mettent en mémoire les informations pertinentes : « Pourquoi ? », « Que pensez-vous de... ? », « Qu'est-ce qui vous fait dire cela ? », « En relisant, est-ce qu'on peut trouver une information qui nous aidera à résoudre ce problème ? », etc. Par exemple, dans les phrases « Ce matin, j'ai pris mon parapluie et j'ai enfilé mes bottes. Quel temps fait-il ? », les élèves doivent d'eux-mêmes déduire des deux informations (parapluie et bottes) l'inférence qu'il pleut, alors que le mot pluie n'est pas cité. C'est donc par son questionnement que le professeur amène les élèves à rechercher et à faire des liens entre les différentes informations du texte entendu. Et c'est donc, évidemment, **la qualité et le contenu du dialogue** engagé qui importent. Tout lecteur expert questionne sa lecture. Tout lecteur expert fait seul des liens entre des informations lues. Ce sont des activités particulièrement complexes. C'est pourquoi l'enseignant met en place des scénarios pédagogiques qui visent à questionner le texte de façon systématique afin que l'élève puisse, à son tour, le faire seul, confronté à une lecture autonome. Les lecteurs en difficulté sont très souvent des lecteurs passifs ne sachant pas comment dénouer les enjeux d'un texte littéraire, par conséquent, « *mieux les élèves comprennent les textes qu'on leur lit, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls* »<sup>52</sup>.

**Ces échanges et questionnements permettent ensuite d'aller au-delà du texte** en cherchant à mettre en interaction des savoirs lexicaux et/ou des savoirs culturels évoqués par le texte. « *Les stratégies pour aller au-delà du texte sont destinées à connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur. Ces stratégies permettent à la fois de réaliser les inférences de connaissances nécessaires pour comprendre l'implicite et de lier les contenus apportés par le texte aux connaissances propres du lecteur* »<sup>53</sup>. Les liens sont faits avec d'autres textes, d'autres œuvres, ou même la propre expérience des élèves.

**Puis, pour s'assurer de la correction de l'interprétation du texte lu** et pour aider à l'installation d'un processus de **représentation mentale cohérente** de l'histoire entendue, le professeur propose à ses élèves de **raconter, dessiner, puis/ou écrire** ce qu'ils auront compris du texte en centrant leur attention sur un des points du récit<sup>54</sup>, sur les personnages (ce qu'ils sont, ce qu'ils font, ce qu'ils disent, ce qu'ils pensent et les liens qu'ils ont entre eux) ou sur la structuration de l'histoire (lieux, grandes étapes du récit).

---

<sup>52</sup> — Synthèse du rapport de recherche *Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, sous la direction de Roland Goigoux, Ifé, Lyon, 2016.

<sup>53</sup> — Maryse Bianco, *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Presses Universitaires de Grenoble, 2015.

<sup>54</sup> — Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage de la GS au CM2*, Hatier, 2003.

Ainsi, c'est dans le rythme instauré entre lectures et dialogues que se constitue la compréhension d'un texte long et complexe qui, sans cesse, rattache ce qui a été lu à ce qui va l'être. L'une des manières les plus efficaces est de progresser dans le texte en demandant aux enfants de rappeler ce qui vient d'être lu et d'imaginer ce qui pourrait suivre. Les phases de rappel permettent de contrôler les passages oubliés (en général, ils n'ont pas été compris), de vérifier les passages déformés (les élèves en ont fait des interprétations hasardeuses). Tout oubli, toute erreur de compréhension doivent être repris grâce à une discussion collective avec, éventuellement, retour au passage controversé. L'enseignant joue un rôle décisif dans la mesure où il accepte ou refuse les propositions des élèves.

Le choix de cette consigne de « racontage » est très dépendant de ce que le professeur aura perçu, retenu et interprété de sa propre lecture de son support : diversité des lieux et des déplacements à travers ces lieux, états mentaux des personnages (leurs intentions, leurs buts, leurs émotions, etc.) : « *Le personnage a tel sentiment, il a donc telle intention. C'est parce qu'il a telle intention qu'il est possible de prévoir la suite de l'histoire* »<sup>55</sup>. Par exemple, si le personnage central de l'histoire, un lapin, ne retrouve plus son terrier et qu'il est perdu, on peut supposer qu'il va tout faire, tout au long de son parcours pour tenter de le retrouver afin de se mettre à l'abri. Ces productions orales, écrites, ces échanges collectifs, sont les sujets de premiers **débats interprétatifs**. Échanger et débattre de ce que l'on croit avoir compris, de ce que l'on est certain d'avoir compris, éduque à la citoyenneté, permet de se confronter aux autres et d'accepter la contradiction, d'affirmer sa personnalité, sa sensibilité, ses opinions et ses goûts. C'est durant cette phase que **les liens de causalité entre les événements** de l'histoire sont abordés.

En dernier lieu, le professeur procède à **une organisation, une restructuration et une synthèse de ce qui sera à retenir**. En s'appuyant, par exemple, sur les différentes productions des élèves, le professeur guide un échange oral visant, dans le cadre d'une collaboration entre pairs, à installer définitivement les éléments de la compréhension du texte et à les faire mettre en mémoire. Cette mémorisation permettra de raconter avec aisance le texte. Ces faits mémorisés pourront être sollicités pour les processus de compréhension intervenant lors d'une autre activité de lecture. Cet échange oral **se structure collectivement en un écrit** (tableau, schéma, liste) afin de garder trace et de construire la trame narrative de l'histoire.

« *Les stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse permettent d'organiser dans une structure cohérente (un schéma) l'ensemble des informations lues. Ces stratégies sont souvent mises en place après la lecture mais s'appuient sur des traitements mis en œuvre pendant la lecture ; elles supposent souvent un retraitement des informations qui servent à consolider la compréhension et l'acquisition des informations essentielles* ».

Maryse Bianco,  
*Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Presses Universitaires de Grenoble, 2015.

## À partir de textes lus par les élèves

Dès lors que les capacités de lecture se développent, que les habiletés s'acquièrent par l'automatisation du décodage et par l'augmentation du capital de vocabulaire, des textes peuvent être proposés en lecture autonome. La **capacité de lecture autonome** se met en place au cours du CP, dans des conditions adaptées à l'accroissement progressif des capacités des élèves à lire des mots, des phrases, des textes. Le professeur qui s'est donné, tout d'abord, en modèle de lecteur, s'efface au profit d'un guidage, d'une pratique accompagnée. Il prend appui sur des textes déchiffrables par les élèves en fonction de leurs compétences en grapho-phonologie et de leurs capacités de lecture. Ils doivent continuer à s'entraîner, y compris par la lecture à haute voix. Le vocabulaire des textes est capitalisé tout au long de ces lectures.

Si le texte, lu à haute voix par l'enseignant, engage des échanges oraux permettant de construire de manière collaborative une stratégie de compréhension explicite, le texte, soumis à une lecture autonome par l'élève, l'invite **à réutiliser toutes ces démarches** vécues collectivement. « *Les observations ont montré que plus les enseignants passent de temps à ce guidage, plus leurs élèves progressent et s'engagent activement dans la phase suivante de pratique individuelle* »<sup>56</sup>. Cette activité plus individuelle permet également à l'élève de se développer comme sujet lecteur, c'est-à-dire de mieux connaître et apprécier la relation singulière établie avec la lecture (goûts de lecteur, expériences de lecteur, confrontation de sa lecture à la lecture des pairs) et de construire des connaissances sur les textes (genres des textes et leurs caractéristiques).

La mise en œuvre de cette démarche requiert des activités quotidiennes sous des formes différentes : des activités **accompagnées par l'enseignant**, puis, **de plus en plus souvent, des activités individuelles** à l'écrit. Le professeur peut progressivement passer de l'activité en grand groupe à un travail guidé avec un petit groupe (des groupes de quelques apprentis-lecteurs peuvent être engagés dans la lecture d'un texte et dans le réemploi d'une stratégie de compréhension construite collectivement : clarifier le sens des mots en cours de lecture, effectuer une prédiction à partir d'un paragraphe, poser une question essentielle, interpréter, résumer, etc., à plusieurs) puis à une activité individuelle accompagnée et enfin totalement autonome. La notion de progressivité dans les apprentissages et de prise en compte des habiletés prend ici tout son sens : peu à peu l'automatisation de la lecture, l'enrichissement lexical et culturel, la conscientisation de la démarche de compréhension de l'écrit, favorisent le développement de processus cognitifs supérieurs impliqués dans la compréhension et l'autonomie en lecture.

---

<sup>56</sup> — Maryse Bianco, *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Presses Universitaires de Grenoble, 2015.

**Le rappel de récit met en évidence les capacités de compréhension d'un élève après une lecture individuelle d'un texte.** Serge Terwagne<sup>57</sup> a distingué six niveaux progressifs de reformulation des histoires par les enfants en fonction de leurs capacités et habiletés :

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

Par le rappel de récit, on cherche à apprendre à l'élève à utiliser **sa représentation mentale** de l'histoire pour construire et mettre en mots un récit cohérent pour une personne qui n'aurait pas lu ou entendu le texte. Le rappel de récit s'accompagne souvent d'une **représentation de l'histoire sous la forme d'une carte de récit ou d'un plan de récit**.

- **La carte de récit**, telle qu'elle est définie par Jocelyne Giasson<sup>58</sup>, permet de construire l'ossature du texte afin de lever les incompréhensions et de mieux comprendre l'histoire. Elle répond à cinq questions : **Qui ?** Les personnages ou

57 — Serge Terwagne, *Le récit en maternelle*, Édition De Boeck, 2008.

58 — Jocelyne Giasson, *La lecture : De la théorie et la pratique*, De Boeck, 2005.

**99** — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

les animaux les plus importants de l'histoire. **Où ?** L'endroit où l'histoire se passe. **Quand ?** Le moment où l'histoire se passe. **Quel est le problème ?** Le problème rencontré par le personnage. **Qu'arrive-t-il ?** Ce que fait le personnage pour essayer de régler le problème. **Quelle est la solution ?** Comment le problème est réglé.

— **Le plan de récit** est une représentation organisée des différentes étapes de l'histoire pour rendre visible la structure du récit et son organisation interne.

Quand le professeur guide l'élève à la réalisation d'une carte de récit ou d'un plan de récit, il questionne, provoque des retours au texte, rend explicite toutes les informations implicites. Muni de ces deux outils, l'élève peut, de façon plus aisée, raconter l'histoire qu'il a lue.

**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. Ces tâches permettent de revenir, à de multiples reprises, sur le texte en traduisant des informations implicites en des informations explicites, en comblant ce qui n'est pas dit dans le texte, en rendant accessibles les connaissances encyclopédiques ou les savoirs de base prioritaires pour comprendre, en identifiant les informations essentielles. Le numérique peut ici apporter une contribution intéressante au scénario pédagogique : les enregistrements d'élèves permettent des activités en autonomie, analysées ensuite par le professeur, l'élève ou d'autres élèves.

**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. Le danger serait que les élèves adoptent une stratégie leur permettant de répondre aux questions sans lire le 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, en réalisant une série d'actions qui évolueront et se complexifieront au cours de l'année :**

---

Relever, surligner, entourer des informations

- identifier les mots clés du paragraphe
- surligner ce qui est important
- identifier les personnages principaux et secondaires

---

Relever des indices

- observer la page de couverture pour prendre des indices et faire des hypothèses
-

**100** — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

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 légènder 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.

La diversité des travaux à proposer à un apprenti lecteur pour construire ses habiletés en compréhension illustrent bien l'importance de la prise en compte des besoins individuels et des difficultés à dépasser. Il s'agit là d'un geste pédagogique important en CP pour permettre à tous les élèves d'une classe de comprendre et d'écrire un texte. Ces différentes tâches visent à favoriser l'engagement actif de tous les élèves dans la recherche de sens.

**101** — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

*« Un organisme passif n'apprend pas. Pour maximiser sa curiosité, il faut veiller à présenter à l'enfant des situations d'apprentissage qui ne soient ni trop faciles, ni trop difficiles : c'est le principe d'adaptation de l'enseignement au niveau de l'enfant. Afin de préserver l'engagement et la curiosité, l'enseignant doit faire intervenir les enfants, les tester fréquemment, les guider tout en leur laissant découvrir certains aspects par eux-mêmes ».*

**Stanislas Dehaene,**  
**« Fondements cognitifs des apprentissages scolaires - L'attention et le contrôle exécutif », cours au Collège de France, 13 janvier 2015.**

Les évaluations de début d'année, les évaluations en cours ou en fin d'année des apprentissages et des acquis, permettent de mieux cerner les besoins et d'ajuster les actions à mettre en place pour aider chaque élève à progresser. La lecture fine d'un texte choisi par le professeur lui permettra d'identifier le type d'activité à proposer de façon prioritaire à chacun de ses élèves. En ayant également repéré ce que chacun sait et sait faire, le professeur pourra cibler plus précisément ce que chacun doit apprendre.

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

- **les contenus** (des tâches et/ou des étayages et/ou des supports différents pour l'acquisition d'une même compétence);
- **les processus** (les démarches des élèves et les démarches didactiques de l'enseignant);
- **les structures** (les modalités d'organisation de la classe);
- **les productions** (les productions écrites, orales, graphiques, multimédias, etc.).

Pour que le professeur puisse mettre en œuvre cette approche pédagogique diversifiée, **la réflexion sur la relation entre l'aménagement de l'espace de la classe et les intentions pédagogiques** sera particulièrement travaillée en CP, dans la continuité de ce qui est recommandé à l'école maternelle. La classe est aménagée de façon lisible pour les élèves. Les éléments de l'espace ne sont pas des éléments de décor, mais ouvrent des possibilités d'apprentissage. **Les affichages produits par les élèves** développent un sentiment d'appropriation de l'espace qui influence positivement l'apprentissage. **Les espaces délimités sont modulaires et flexibles**, la circulation et les interactions sont rendues possibles. L'ensemble améliore la réussite des élèves car il permet de faire varier des stratégies pédagogiques et des modalités d'apprentissage avec aisance : espace de regroupement et d'institutionnalisation, espace de travail collectif ou dirigé, espace numérique, espace écriture, espace lecture et écoute, permettent au professeur de diversifier son approche, ses interactions avec les élèves et entre pairs.

Toute une conception de l'enseignement est engagée dans la reformulation théorique et pratique de l'espace scolaire. Il s'agit, en effet, de réexaminer, à partir de l'agencement de la salle de classe, le modèle de l'enseignement frontal. Il convient plutôt de dessiner des espaces flexibles et modulaires, en adéquation notamment avec les évolutions des environnements numériques.