



Observatoire National de la Lecture

ONL

L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP



*Rapport de l'Observatoire
Mars 2007*



L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP

Rapport de l'Observatoire
Mars 2007

Observatoire national de la lecture
61/65 rue Dutot – 75732 Paris cedex 15
Tél : 01 55 55 96 36 • Fax : 01 55 55 97 37

Courriel : observatoire.lecture@education.gouv.fr
Site internet : <http://onl.inrp.fr>

Sommaire

Préface d'Érik Orsenna	5
Introduction	7
Principes de base de l'apprentissage de la lecture	11
Texte de cadrage sur l'apprentissage de la lecture à destination des enseignants de l'école primaire	
Guide d'observation des manuels de lecture au cours préparatoire	33
Pistes de travail pour l'étude des manuels de lecture	
L'apprentissage de la lecture, présentation aux parents	45
Texte de médiation parents/enseignants	

Préface

La lecture est l'affaire de tous. Son apprentissage intéresse particulièrement les professeurs des écoles mais il préoccupe aussi et régulièrement les parents. Par exemple, les outils que les enseignants peuvent utiliser pour accompagner l'apprentissage de la lecture, notamment les "manuels de lecture" du cours préparatoire, sont des publications que les enfants utilisent en classe mais aussi des ouvrages qui sont partagés avec les parents à la maison. Il est donc important pour les enseignants de les connaître et de les exploiter au mieux, et pour les parents d'en comprendre l'usage que le professeur en fait, afin de réaliser avec leur enfant, s'ils le veulent, des activités complémentaires utiles et pertinentes à la maison.

Dans le cadre de la demande exprimée par Gilles de Robien, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en février 2006, les membres de l'ONL ont longuement réfléchi afin de proposer des recommandations sur l'apprentissage de la lecture en CP, qui puissent aider les enseignants dans leur pratique de classe et dans leur souhait d'informer sereinement les parents, dans un vrai climat de confiance.

L'ONL présente ici son rapport. C'est un ensemble de trois documents, qui favoriseront la mise en œuvre de l'apprentissage en classe dans les meilleures conditions.

Le premier texte présente un *cadre de référence* de l'apprentissage de la lecture, adressé aux enseignants. Il rappelle les composantes principales de l'entrée dans la lecture, augmentées de recommandations. Il synthétise les travaux régulièrement publiés par l'ONL.

Le second texte est un *guide d'observation* des manuels de lecture, à destination des enseignants, pour éclairer leur choix et accompagner une mise en pratique de ces outils raisonnée, pertinente et adaptée aux besoins des élèves. Ce guide se présente sous la forme de critères simples et s'appuie sur les travaux conduits par l'ONL sur ce sujet depuis plusieurs années.

Il va de soi que le choix d'une méthode de lecture, et d'un manuel associé qui en décline les fondements à travers diverses activités et exercices, ne suffit pas à garantir l'aboutissement heureux de l'apprentissage pour tous les enfants : l'effet "maître" ainsi que la relation qui s'établit entre enfant et enseignant sont prépondérants. On doit essentiellement la réussite de l'apprentissage à la perspicacité de l'enseignant, à son imagination, et à un usage adapté des outils aux besoins révélés de chaque enfant. Néanmoins un professeur bien informé peut mettre d'autant mieux en œuvre une pédagogie personnalisée et efficace.

Le troisième texte est un *livret destiné aux parents*, exposant les grands enjeux et les composantes de l'apprentissage de la lecture, dans un langage simple. Objet de médiation, ce document pourra être exploité par les enseignants de cours préparatoire. Il leur permettra de présenter aux parents l'orientation de l'apprentissage de la lecture qu'ils vont engager au cours de l'année et avec quels outils. Il sera l'occasion pour les parents et les enseignants de réfléchir à la meilleure manière de conjuguer leurs efforts, en pleine complémentarité, pour une meilleure réussite de chaque enfant.

Ce rapport a pour vocation d'aider les enseignants du cycle 2 et plus précisément du CP. Néanmoins, il n'aborde pas tous les aspects de l'apprentissage, tels que l'importance de l'ancrage de la lecture dans son contexte culturel, la découverte des livres et de la littérature, la réalisation de projets d'écriture, ni même la compréhension des enjeux de l'apprentissage et l'émergence des satisfactions et plaisirs liés à l'entrée dans le monde de l'écrit. Autant de dimensions que l'enfant découvrira grâce à l'expérience de l'enseignant et la motivation des parents.

Érik Orsenna
Président de l'ONL

Introduction

Introduction

Les trois documents qui composent ce rapport se présentent sous la forme de trois parties distinctes.

La première partie, le *cadre de référence sur l'apprentissage de la lecture*, offre un texte suivi sur les pages impaires. Des commentaires et des suggestions l'augmentent ponctuellement en pages paires. Il s'agit donc à la fois d'une synthèse sur la lecture, à la lumière de tous les travaux réalisés ces dernières années par l'Observatoire national de la lecture et de remarques qui peuvent éclairer les enseignants. Ce texte s'adresse aux professeurs du cycle 2 et particulièrement en charge d'un Cours préparatoire.

La seconde partie présente le *guide d'observation des manuels de lecture du CP*. Destiné aux professeurs, il rassemble des critères pour l'étude des manuels de lecture au CP. Ce guide se décline en critères d'observation des divers aspects de l'apprentissage qu'un manuel peut développer, exemplifiés de quelques domaines d'activités susceptibles de faire l'objet d'exercices ou d'activités. Nous rappelons que le "manuel" est une publication, un tout souvent composé de plusieurs éléments : livre de l'élève, cahier d'activité, fiches de production, guide du maître, etc.

La troisième partie propose un *texte de médiation* réalisé à destination des parents par le truchement des enseignants. Ces quelques pages ont été organisées pour être photocopiées en A4 recto verso.

Principes de base de l'apprentissage de la lecture

Principes de base de l'apprentissage de la lecture

Cadre de référence destiné aux enseignants du cycle 2, principalement en CP.

“Apprendre à lire, c’est développer des habiletés dans deux domaines : l’identification des mots écrits, et le traitement du sens pour la compréhension des textes¹.” Cet objectif atteint, l’élève sera à même, comme énoncé dans le programme PISA² de l’OCDE en 2001, “d’utiliser des textes écrits et de réfléchir sur eux pour pouvoir prendre une part active à la vie en société”.

L’apprentissage de la lecture demande des efforts et s’inscrit dans la durée. La maternelle favorise le développement d’habiletés préparant l’entrée dans l’écrit, le cycle 2 formalise l’apprentissage, tandis que le cycle 3 développe sa maîtrise et son exploitation au quotidien.

Deux dimensions fondamentales de l’apprentissage

La compréhension

Les lacunes ou les insuffisances de la compréhension constituent une source majeure d’échec scolaire. Elles sont très fortement associées aux conditions socio-économiques des élèves. Cet aspect, fondamental, n’est toutefois pas traité dans ce document.

¹ *Apprendre à lire* (1998), ONL, p. 211, éditions Odile Jacob – CNDP, Paris.

² Le Programme International de Suivi des Acquis des Élèves, PISA, est une enquête menée par l’Organisation pour la Coopération et le Développement Economique, OCDE, à large échelle portant sur les élèves de 15 ans dont les compétences sont évaluées tous les 3 ans dans trois domaines : la compréhension de l’écrit, les mathématiques et les sciences.

L'exercice de la compréhension présente des difficultés, mais qui, en grande partie, ne relèvent pas spécifiquement de l'activité de lecture. De fait, les recherches des deux dernières décennies montrent à la fois que :

- 1 – la compréhension n'est pas exclusive de la lecture ; de nombreuses activités liées à la compréhension – faire appel aux connaissances antérieures, réaliser des inférences, etc. – concernent aussi bien la compréhension de films, celle de bandes dessinées et surtout de paroles d'autrui ; elles peuvent être affectées, étudiées et éduquées indépendamment de la lecture (à l'école maternelle par exemple, avant tout enseignement de la lecture) ;
- 2 – les difficultés qu'elle soulève peuvent être au moins partiellement identifiées et abordées à partir d'interventions appropriées sur l'oral, et cela dès avant l'enseignement de la lecture ;
- 3 – l'une des principales difficultés de la lecture tient à la nécessité d'exercer la compréhension à partir de l'écrit alors que nous sommes biologiquement préparés à le faire à partir du langage oral. Néanmoins, la compréhension de textes s'inscrit parfois dans des registres et des objectifs très différents de ceux de l'oral ; elle demande alors l'acquisition de connaissances et de savoir-faire particuliers ;
- 4 – la compréhension de l'écrit repose aussi sur le traitement de l'information syntaxique de la phrase (place des mots, désinences et flexions, mots grammaticaux) conduisant à un repérage quasi instantané de la structure de la phrase.
L'élève qui apprend à lire doit prendre conscience que l'acte de lire n'est pas la simple juxtaposition du sens de chaque mot, mais qu'il exige de dépasser la successivité des mots pour construire une représentation globale, cohérente et homogène de la phrase et du texte.

> L'identification des mots écrits est inhérente à l'activité de lecture. Etant donné la nécessité de focaliser l'enfant sur l'activité nouvelle et difficile d'identification, il est préférable en début d'apprentissage d'envisager un travail préalable de la compréhension du texte avant l'identification des mots qui le composent. L'enseignant peut notamment introduire à l'oral le vocabulaire et les structures syntaxiques complexes qui composent le texte à lire avant d'amorcer son déchiffrement. L'identification des mots repose sur l'apprentissage systématique du décodage et sur la mémorisation des formes orthographiques rencontrées. Cette mémorisation orthographique constitue essentiellement la résultante de l'apprentissage alphabétique, et non une phase préalable ou concurrente à la voie phonologique. La mémorisation orthographique des mots déjà décodables permet la reconnaissance d'emblée des mots familiers qui conduit à une lecture fluide, où l'attention est essentiellement focalisée sur le sens du texte.

> L'importance du principe alphabétique comme fondement de l'apprentissage de la lecture nécessite un apprentissage explicite des relations graphèmes-phonèmes. Rien ne justifie par ailleurs que cet apprentissage soit différé. Il est au contraire préférable de l'introduire le plus précocement possible, donc dès les premières leçons de lecture. Un apprentissage explicite et précoce du décodage n'implique pas de limiter les activités de lecture à un décodage d'unités non signifiantes (pa, pi, ip, ap, pipa...). Cet apprentissage systématique peut se faire dans un contexte de lecture et d'écriture, donnant l'occasion de travailler à tour de rôle le sens du texte et le décodage de certains mots réguliers du texte, spécifiquement choisis, pour illustrer la correspondance graphème-phonème étudiée.

L'identification des mots écrits

Les adultes lecteurs ont le sentiment que l'identification des mots est immédiate et facile. Il n'en est rien chez l'apprenti lecteur. Elle exige que soit découvert le principe alphabétique et que le décodage ait conduit à la mémorisation des formes orthographiques, au moins les plus fréquentes. De fait, pour lire de manière habile, les individus doivent à la fois identifier rapidement et exactement les mots familiers et pouvoir déchiffrer les mots nouveaux, ces derniers étant d'autant plus nombreux que les lecteurs sont novices. L'apprentissage de la lecture doit assurer l'acquisition de ces deux compétences.

La découverte du principe alphabétique et l'apprentissage du code orthographique

La découverte du principe alphabétique est fondatrice de la maîtrise de l'écrit. Il est important de bien saisir que faire découvrir aux enfants le principe alphabétique ne se résume pas à des activités simples telles que l'apprentissage du nom des lettres ou de l'alphabet. Il s'agit de tout autre chose : les enfants doivent comprendre que l'écrit code la parole à l'aide d'unités orthographiques (les graphèmes, tels que "t", "ou", "ph", "eau") qui correspondent à des unités orales abstraites, les phonèmes. Ces derniers ne sont pas facilement définissables : ils servent à distinguer les mots proches entre eux (par exemple, *car / bar / par*, etc.) mais le plus souvent l'enfant n'a pas conscience de ces unités sonores à travers sa seule expérience du langage oral. Il s'ensuit que leur acquisition ne peut s'effectuer rapidement et facilement. Elle doit être préparée, d'une part grâce à des activités orales spécifiques visant à développer la conscience phonologique, d'autre part, notamment par la compréhension du principe alphabétique lui-même et l'apprentissage systématique du code orthographique. Une progression

> Étant donné l'importance de la prise de conscience des unités sonores qui constituent les mots parlés (syllabes, rimes, phonèmes) dans la découverte du principe alphabétique, des exercices spécifiques d'entraînement de la conscience phonologique doivent précéder et accompagner l'apprentissage de la lecture. Un travail systématique d'identification, de manipulation et de sensibilisation aux unités syllabes et rimes est préconisé dès la maternelle ainsi qu'une extension du vocabulaire de l'enfant portant notamment sur l'acquisition de mots voisins (fable, table, câble, sable). Un travail systématique d'identification et de manipulation des phonèmes doit ensuite être proposé en lien avec les unités travaillées en lecture. En effet, l'apprentissage des relations graphèmes – phonèmes implique que l'enfant est capable de reconnaître les graphèmes et de les traiter en tant qu'unités. La reconnaissance du graphème dans le mot participe à la prise de conscience des unités phonologiques correspondantes.

> Mémoriser la forme orthographique des mots nécessite de les rencontrer à plusieurs reprises dans des textes signifiants. La mémorisation est fonction de la fréquence des rencontres avec le mot et il est donc préférable de confronter d'emblée l'enfant à un corpus de mots dont la fréquence relative est représentative de leur fréquence réelle dans la langue. Mettre l'accent sur les particularités orthographiques du mot et les inconsistances de notre langue (le fait qu'un même phonème puisse s'écrire de plusieurs façons (o, au, eau) permet également d'attirer l'attention de l'enfant sur les caractéristiques orthographiques spécifiques des mots.

construite et réfléchi doit être établie, tenant compte de la fréquence des correspondances graphiques / phoniques. Son objectif sera de disposer en fin d'année de l'éventail des unités et de leurs combinaisons.

Pour mettre en œuvre un apprentissage équilibré de l'identification de mots, en particulier du code, il est important de proposer des activités d'analyse (découverte, observation et manipulation du matériau écrit), et des activités de synthèse (tâtonnement en production de mots, de phrases, manipulation de la combinatoire à partir de comparaison d'unités connues,...). Apprentissages de la lecture (écrit en réception) et de l'écriture (écrit en production) s'enrichissent mutuellement.

L'apprentissage des formes orthographiques des mots

La découverte du principe alphabétique ne suffit pas pour maîtriser l'écrit en français. Comme de nombreux mots ne se prononcent pas comme ils s'écrivent, ou inversement, il est nécessaire pour parvenir à une lecture et à une écriture fluides de mémoriser les formes orthographiques des mots, notamment les plus fréquents (les mots grammaticaux) et les plus irréguliers (*monsieur, sept, femme...*). Cette mémorisation s'effectue non seulement par la pratique du décodage, mais également par la rencontre répétée du mot en contexte signifiant. Un enseignement explicite de la forme des mots et un entraînement à la reconnaître constituent également une aide à sa mémorisation. En outre, en ce qui concerne l'écriture, l'application correcte des correspondances phonèmes graphèmes ne suffit pas pour transcrire un grand nombre de mots qui sont pourtant réguliers du point de vue de la lecture. Par exemple, alors que *saut, sot, seau* se lisent sans difficulté, les écrire nécessite le recours à d'autres connaissances que celle des relations phonèmes graphèmes, notamment de la morphologie et des relations sémantiques.

> Un grand nombre de particularités orthographiques ne sont en fait pas arbitraires mais trouvent leur justification au niveau morphologique. C'est notamment le cas d'un grand nombre de lettres muettes finales (grand, sot, argent, gros, dent...) dont la nature peut être retrouvée par évocation de formes dérivées (grande, grandeur, sotté, sottise, argenterie, grosse, dentiste...).

Il est donc préférable d'introduire l'étude de la morphologie le plus tôt possible lors de l'apprentissage de la lecture d'autant que celle-ci permet de façon explicite de relier forme orthographique et sens du mot.

> La compréhension peut être facilitée par des activités spécifiques réalisées à l'oral, par exemple l'exercice de reformulation. Il faut proposer ces activités déjà en maternelle pour que l'enfant aborde la lecture dans les meilleures conditions possibles. Tout travail sur le langage oral (extension du vocabulaire, sens des mots, familiarisation aux structures syntaxiques complexes de l'écrit, compréhension des phrases et des textes) constitue un atout à l'apprentissage de la lecture.

La dynamique des apprentissages

Les apprentissages de la compréhension, du principe alphabétique et de la forme orthographique des mots suivent une dynamique tout au long du cursus scolaire. C'est cette dynamique que nous décrivons.

À l'école maternelle

L'école maternelle n'a pas pour vocation d'enseigner directement la lecture ou l'écriture. En revanche, sa mission première est de préparer au mieux l'enfant à ces deux apprentissages. Elle le fait à travers trois types d'activités :

> La lecture de textes longs par l'adulte (récits, documentaires,...) est une activité à systématiser en maternelle. La relecture de textes découverts précédemment est également à encourager (plaisir pour les enfants de retrouver un texte qu'ils ont aimé, focalisation sur de nouveaux aspects du texte, travail de reformulation). Cette activité conduit à enrichir les connaissances lexicales de l'enfant et à le familiariser à des constructions syntaxiques complexes plus rarement employées à l'oral (relatives, propositions enchâssées, forme passive...).

> La conscience phonologique est entraînée en maternelle par le comptage et la manipulation des syllabes, la sensibilisation aux assonances, la comparaison de mots proches ne se distinguant que par un phonème. Les activités portant explicitement sur les phonèmes sont introduites au cours préparatoire en relation avec les correspondances travaillées en lecture. Il est parfois nécessaire en préalable de travailler sur la distinction entre sens et forme (par exemple, un train est plus gros qu'une coccinelle, mais le mot "train" est plus court que le mot "coccinelle"). Des activités plus générales de segmentation et de reconnaissance de séquences sont également à envisager (reconnaître un mot dans un énoncé oral, une mélodie, un rythme, un son...).

> Il faut encourager les activités de dictée à l'adulte en maternelle car elles constituent un cadre de réflexion sur les relations entre oral et écrit. L'apprentissage du nom des lettres (leur identification et leur reconnaissance), voire de leurs sons, constitue un préalable à l'activité de lecture. Il faut aussi encourager les productions écrites qui utilisent les connaissances apprises sur le nom et le son des lettres ou la conscience phonologique.

Premièrement, les activités qui, partant de la lecture ou de la narration, amènent les enfants à exercer leur compréhension sur des textes dont la forme est celle de l'écrit mais qui leur sont présentés oralement par des adultes. Ces lectures sont destinées, outre à faire pressentir le plaisir de lire, à enrichir le lexique, à confronter les enfants à des formes syntaxiques rares à l'oral et à obliger à mettre en relation des informations entre parties plus ou moins éloignées des textes.

Deuxièmement, les activités qui, par un travail d'analyse de la parole, conduisent les enfants à la compréhension du principe alphabétique et à l'exercice de la conscience phonologique. Il s'agit d'amener les enfants à traiter la langue orale perçue et produite comme un objet à analyser et à manipuler. Cette manipulation ne peut que partir des unités les plus faciles à concevoir : en français, la syllabe. Toutefois, la manipulation des syllabes, si elle est utile pour amorcer la compréhension du principe alphabétique ne suffit pas. Les enfants doivent être progressivement conduits à se représenter les phonèmes, des plus simples (les voyelles) aux plus complexes, les consonnes et à les identifier dans les mots. Toutefois, la plupart des consonnes ne seront effectivement maîtrisées qu'après apprentissage de la lecture, c'est-à-dire au cours préparatoire.

Troisièmement, les activités d'écriture complètent le travail réalisé à partir de l'analyse de la parole, elles ne s'y substituent pas. De fait, la transcription des messages conduit les enfants à réaliser que l'écrit code la parole et qu'il le fait avec des unités complexes. Ni le nom ni le son des lettres ne suffisent à ce codage, mais la connaissance des deux facilite l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Elle permet en particulier de réaliser des approximations de plus en plus perfectionnées de la forme des mots, allant de l'emploi du nom des lettres ("TR" pour "terre") jusqu'à des formes phonologiquement acceptables ("tèr" pour "terre") mais encore non conformes à la norme.

- > La priorité en CP est l'acquisition des correspondances graphèmes – phonèmes. Avec le développement de la conscience phonologique, les conversions phonèmes – graphèmes sont appliquées en production écrite. Ainsi, les productions écrites qui correspondent à la forme phonologique des mots (arico, bato...) sont valorisées même si l'enseignant veille à donner leur forme canonique et à commenter les différences entre forme générée et forme attendue. Pour tenir compte des variabilités interindividuelles, des activités individuelles ou en petits groupes de niveau doivent être proposées dans le but d'amener chaque enfant à la maîtrise du principe alphabétique et des correspondances graphème – phonème.*
- > Étant donné la complexité du système orthographique du français, l'ordre de travail sur les relations phonie – graphie doit être défini en prenant en compte plusieurs principes : la fréquence des phonèmes, la facilité à les identifier à l'oral (une voyelle peut se prononcer de façon isolée, ce qui n'est pas le cas d'une consonne, les occlusives ou les liquides sont difficiles à identifier), la fréquence des graphies (lettres ou groupement de lettres comme en, ai, ou, eau, dont il est inutile de reporter trop tard l'apprentissage dans la progression, s'ils sont fréquents), possibilité de combiner les graphies apprises, fréquence des mots... L'ordre de traitement doit être réfléchi en croisant ces divers paramètres.*

Au cours préparatoire

À l'entrée au cours préparatoire, les enfants disposent déjà de connaissances relatives au code : ils savent ce qu'est le principe alphabétique et s'en servent intuitivement pour des décompositions de mots en écriture et pour des tentatives de déchiffrage en amorce de la lecture. Ils savent aussi, du fait des fréquentes activités de travail sur les textes, que la lecture et l'écriture sont des activités associées au sens. Il leur reste (!) à apprendre sous le guidage systématique et explicite des enseignants :

Premièrement, l'éventail des phonèmes, des graphèmes et les associations entre phonèmes et graphèmes permettant la lecture (fusion de phonèmes ou d'associations de phonèmes) et l'écriture (analyse de la parole en phonèmes puis transcription à l'aide de graphèmes ou d'associations de graphèmes) ;

Deuxièmement, la mise en relation entre, d'une part, l'identification des mots et, d'autre part, l'écriture des mots.

Cet apprentissage systématique demande plus ou moins de temps et d'efforts selon les enfants. Il nécessite pour certains d'entre eux la poursuite parfois prolongée sur plusieurs mois des activités d'analyse de la parole, de prise de conscience des phonèmes, de transcription de ceux-ci ; et réciproquement, de reconnaissance des graphèmes, de décodage et de fusion de ceux-ci. C'est dire que les enseignements collectifs laissant peu de place aux différences interindividuelles doivent être complétés par des activités individualisées ou pratiquées en petits groupes visant notamment à assurer la maîtrise des fondements de la lecture écriture.

> D'abord, la compréhension est principalement travaillée à partir des textes lus par l'enseignant. Le décodage du texte écrit sollicite l'essentiel de l'attention de l'élève en début d'apprentissage. Un décalage peut alors être constaté entre compréhension orale et compréhension du texte décodé.

> Ensuite, la découverte du principe alphabétique exige la manipulation de segments courts et soigneusement choisis pour permettre de distinguer les unités distinctives orales et écrites. La prise de conscience de la diversité des écrits et de leurs finalités individuelles et sociales demande au contraire des écrits riches, authentiques et socialement significatifs. En tentant de faire comprendre, à partir d'un même support écrit, comment « marche » le code et à quoi sert sa mise en oeuvre, on risque de pervertir la première démarche et d'appauvrir considérablement la seconde : des textes trop brefs, insipides, sans aucune ambition sémantique et sans aucune signification sociale ne pourront révéler à un élève ce que c'est que lire ; des textes riches, variés, porteurs de sens, se prêteront fort mal à la mise en évidence des relations qui lient les lettres et groupes de lettres de l'écrit aux sons de l'oral. Or il n'est pas question de négliger l'un ou l'autre de ces deux objectifs : hors de question de négliger la découverte rigoureusement menée des relations grapho - phonologiques nécessaires à la compréhension du principe alphabétique ; hors de question de ne pas montrer à tous les élèves les magnifiques perspectives qu'ouvre une lecture maîtrisée.

> Tout travail de compréhension sur un texte décodé par l'enfant lui-même, nécessite une relecture (par l'enfant, un autre enfant ou le maître).

Au fil du cours préparatoire, et à un rythme dépendant de la progression de la classe et de chaque enfant dans l'habileté à décoder, s'opère un glissement progressif de la compréhension exercée à partir de l'audition de textes lus par autrui à la compréhension de fragments de textes que les enfants peuvent eux-mêmes décoder et comprendre.

Ce glissement est forcément lent car la maîtrise encore imparfaite du décodage mobilise l'attention des enfants aux dépens de la compréhension. Quelle que soit la manière dont les enseignants conduisent ce glissement et quelle que soit l'approche choisie, en début de CP il faut privilégier la découverte du principe alphabétique et l'apprentissage des correspondances phonèmes ↔ graphèmes. De plus, il faut poursuivre les activités correspondantes tant que ces apprentissages ne sont pas réalisés.

Cela ne signifie pas que la compréhension doive être délaissée : si son exercice à partir de fragments de textes lus par les enfants eux-mêmes reste trop problématique, elle continuera autant qu'il sera nécessaire à être abordée à partir de textes lus par l'enseignant.

> La confrontation répétée aux mêmes mots en lecture lors d'activités de décodage suffit le plus souvent à les mémoriser. Un enseignement explicite et précoce de la forme orthographique du mot contribue également à leur mémorisation. Les enfants qui rencontrent des difficultés pour retenir la forme spécifique des mots alors qu'ils possèdent les compétences phonologiques requises doivent bénéficier d'un apprentissage explicite portant en priorité sur des mots courts et fréquents tels que les petits mots grammaticaux (dans, et, alors, avec, je... , par exemple). Tout exercice de reconnaissance d'emblée de lettres, graphèmes, syllabes ou mots est également bénéfique.

> Il s'ensuit que, compte tenu de l'importance des "petits mots" grammaticaux aux graphes complexes pour une lecture et une écriture habiles, un enseignement explicite précoce et systématique peut être envisagé très tôt. Il devrait permettre d'avancer plus rapidement dans les activités de compréhension et de production de textes par les enfants eux-mêmes. Cet enseignement fournirait aussi l'occasion de faire remarquer aux enfants que la forme orthographique des mots ne suit pas toujours de manière simple leur forme phonologique.

> Les rencontres répétées avec le mot en lecture, son écriture dans le cadre d'activités de copie, de dictée participent à l'apprentissage de l'orthographe. Un enseignement systématique des relations phonèmes – graphèmes peut également être envisagé de façon à attirer l'attention de l'enfant sur la variété des graphies correspondant à un son donné, et le caractère exceptionnel de certaines (le "e" de femme par exemple).

Les données dont nous disposons montrent que la pratique systématique et régulière du déchiffrage conduit les enfants à mémoriser la forme orthographique des mots. En quelque sorte, cette mémorisation serait une conséquence incidente du déchiffrage, laquelle permettrait aux lecteurs débutants ou experts de mémoriser les formes orthographiques par simple exercice du décodage. Cependant, tous les enfants ayant acquis le principe alphabétique et pratiquant habilement le déchiffrage n'acquièrent pas nécessairement, du fait de cette pratique, l'orthographe correcte de tous les mots. Le déchiffrage est une condition nécessaire mais non suffisante à la mémorisation des formes orthographiques. Des difficultés pourraient provenir soit de difficultés générales à mémoriser les informations visuelles soit de difficultés spécifiques à analyser simultanément l'ensemble des lettres des mots.

Un problème particulier se pose pour les "petits" mots grammaticaux dont la graphie ne correspond pas de manière simple à la forme sonore. Or, ces mots sont très fréquents et donc indispensables à la lecture et à l'écriture des textes même les plus simples.

Le fait que la forme orthographique des mots français ne corresponde le plus souvent pas de manière simple à leur forme phonologique conduit à s'interroger sur la manière d'assurer l'apprentissage de la forme orthographique. Comme nous l'avons précédemment écrit, les difficultés se présentent principalement en production, lorsqu'il s'agit d'écrire les mots. En lecture, le français se rapproche des systèmes réguliers. Il n'est donc pas certain, et aucune donnée à ce jour ne permet de l'affirmer, que la maîtrise du décodage et la pratique de la lecture suffisent à permettre aux enfants de mémoriser les formes orthographiques des mots au point d'être en mesure de les transcrire correctement. Cette question se pose plus particulièrement pour les mots irréguliers, qui sont fréquents en français. Pour ces mots, un enseignement explicite et un entraînement spécifique visant la mémorisation

doit sans doute être envisagé, au moins pour certains enfants et pour certains mots. Une progression peut être établie et l'efficacité de l'enseignement correspondant doit être testée.

Une dernière et importante question se pose concernant le cours préparatoire : c'est celle du choix du manuel de lecture. Un manuel devrait comprendre des activités favorisant la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique, des activités visant un apprentissage systématique du code et des mots irréguliers fréquents ainsi que des activités de compréhension et d'écriture de textes. À ces aspects de contenu liés aux composantes de l'apprentissage de la lecture doivent s'ajouter des préoccupations concernant la qualité des textes et des exercices proposés (thématique des textes, richesse sémantique, intérêt pour de jeunes lecteurs), de même que des aspects formels tels que la qualité de la mise en page, des illustrations, etc. Si l'on ajoute à cette liste déjà longue le fait que, sur le terrain, le dosage correspondant à chacun des axes de travail dépend des caractéristiques cognitives de chaque apprenti lecteur, on aura compris que le manuel idéal et complet n'existe pas. Ce qui ne signifie pas pour autant que tous les manuels soient équivalents.

La formation initiale et/ou continue des enseignants dans le domaine de l'apprentissage/enseignement de la lecture devrait leur permettre d'analyser les manuels et d'en identifier les lacunes potentielles. Dès le début de l'année scolaire, les activités complémentaires à conduire en parallèle avec l'usage du manuel choisi devraient donc être prévues, alors même qu'en cours d'année, des régulations didactiques plus fines devraient intervenir en fonction des difficultés ou facilités rencontrées par des élèves en particulier, ou des groupes d'élèves.

Remarque : il existe des limites à l'analyse des manuels sur la base des travaux de recherche existants ; c'est pourquoi, il est indispensable de conduire des études expérimentales comparatives et en situation de classe pour pouvoir juger de l'efficacité relative de différents manuels. On peut s'étonner qu'en France, comme en de nombreux autres pays, des outils d'enseignement – dans un domaine qui revêt une importance capitale pour la suite du parcours scolaire – puissent être mis sur le marché sans avoir été évalués scientifiquement.

Quelques aspects importants lors de l'organisation de l'apprentissage en classe

Il est profitable de construire un entraînement systématique à la conscience phonologique, à l'oral, relié à l'apprentissage des relations graphèmes – phonèmes.

Un apprentissage systématique des relations graphèmes / phonèmes dès le début de l'année est plus profitable qu'une mise en œuvre retardée.

Un vrai travail d'identification visuelle des lettres et graphèmes est plus profitable que la simple mise en évidence des graphèmes étudiés.

Afin de permettre la mémorisation de l'orthographe, des activités de reconnaissances de mots et de production d'écrits systématiques sont plus profitables que si elles restent ponctuelles.

L'entraînement à la morphologie doit être précoce et non différé.

Un travail significatif de compréhension orale sur les textes écrits est un préalable nécessaire, et non pas consécutif, à l'entrée dans la lecture.

Le travail sur le vocabulaire gagne à être varié et à respecter les fréquences relatives des mots dans la langue

Il est profitable de proposer des exercices systématiques de compréhension syntaxique.

Il est profitable de proposer des types de textes variés, de façon à sensibiliser à différents styles d'écriture.

Il est souhaitable de choisir et d'exploiter, de manière pertinente et adaptée, des outils d'accompagnement de l'apprentissage, pour prendre notamment en compte les différences interindividuelles.

Guide d'observation des manuels de lecture au cours préparatoire

Guide d'observation des manuels de lecture au cours préparatoire

L'enseignement de la lecture nécessite de la part des professeurs du primaire une connaissance approfondie des outils d'accompagnement qu'ils peuvent exploiter tantôt lors de la préparation de leurs cours, tantôt comme objet de médiation auprès des élèves. Ces outils sont divers : manuels, didacticiels, littérature de jeunesse, ou autres supports. Un manuel est un ouvrage, un support, à destination des élèves, tandis qu'une méthode d'apprentissage est un ensemble de principes théoriques et de démarches pédagogiques mises en œuvre par le maître pour répondre aux besoins des élèves.

Ce guide d'observation a pour objectif d'aider les enseignants à mettre en lumière ce que les manuels proposent et les apprentissages qu'ils induisent. Il peut aussi servir de ressource pour l'étude, la confrontation des représentations, et le choix de nouveaux manuels, en équipe de cycle ou d'école. C'est donc un outil de description destiné aux professeurs, aux équipes de circonscription et à la formation en IUFM.

Le recensement des activités permet d'extrapoler le profil du manuel sans permettre de porter de jugement sur la qualité, l'efficacité, la justesse de la chronologie et de la systématisation des exercices eux-mêmes. Par exemple, ce n'est pas parce qu'un manuel comporterait beaucoup d'exercices de discrimination visuelle de graphies que tous seraient d'égale qualité. Nous ne faisons pas ici référence à la qualité de l'opérationnalisation du manuel en classe, ni aux pratiques qu'il permettrait de générer. La vigilance des enseignants devra s'exercer pendant et après l'observation du manuel étudié.

De nombreuses activités, notamment orales, peuvent être suggérées dans le guide du maître accompagnant tel ou tel manuel. Il est difficile de les compiler, dans la mesure où ces activités renvoient plutôt aux pratiques des enseignants. Un manuel est avant tout un support destiné aux enfants : c'est ce que nous étudions.

Ce guide est un outil de travail synthétique, reposant sur les caractéristiques admises de l'apprentissage³ et les recommandations institutionnelles⁴. Les items s'organisent autour des aspects de l'apprentissage et leur déclinaison en critères pertinents et domaines d'activités spécifiques. Ces critères sont définis dans le texte de cadrage de l'ONL sur l'apprentissage de la lecture :

- Établir un équilibre des activités proposées (identification de mots écrits, compréhension, production écrite, approche culturelle)
- Proposer des activités permettant de travailler la compréhension orale
- Entraîner systématiquement et précocement à la conscience phonologique
- Présenter des activités permettant d'aider les élèves à prendre conscience du principe alphabétique
- Apprendre systématiquement les relations graphèmes/phonèmes
- Prévoir un rythme étudié d'introduction des relations graphèmes/phonèmes
- Prendre en compte les critères de fréquence (des phonèmes et des graphies) et faciliter l'identification à l'oral grâce à une progression adaptée
- Mettre en évidence des graphèmes étudiés
- Proposer des activités de mémorisation de l'orthographe de mots usuels
- Maximiser l'extension d'un vocabulaire varié, respectant les fréquences relatives des mots dans la langue
- Entraîner précocement à la morphologie
- Mettre en œuvre des exercices systématiques sur les structures syntaxiques (compréhension, production)

³ *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, rapport de l'ONL et de l'IGEN au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, n° 2005-123, novembre 2005.

⁴ Les programmes de l'école primaire, 2002.

Apprendre à lire, circulaire n° 2006-003 du 03 janvier 2006, BO n° 2 du 12 janvier 2006, mars 2006.

- Varier les types de textes travaillés
- Prendre en compte l'hétérogénéité des élèves

Dans ce guide⁵, chaque critère fait l'objet de précisions, notamment la définition des domaines d'activités qu'il recouvre.

L'usage pertinent d'outils d'accompagnement bien choisis participe à un enseignement rigoureux, en particulier pour différencier les activités et répondre aux besoins évalués des élèves, mais il n'en garantit évidemment pas le résultat : les pratiques associées à l'utilisation des manuels, ainsi que les compétences professionnelles des enseignants, sont prépondérantes.

⁵ Ce guide est approfondi sur le site internet de l'ONL : <http://onl.inrp.fr>.

Le domaine de l'identification des mots

C'est l'aspect le plus spécifique de la lecture : apprendre à déchiffrer et à coder la langue écrite. Cela nécessite une certaine maîtrise de la langue orale, une réflexion accompagnée sur la connaissance des unités constitutives de l'oral et de l'écrit de la langue, la compréhension des relations de correspondance qui les unissent, et la maîtrise du code, jusqu'à son automatiser et la mémorisation de certaines formes orthographiques, grammaticales et lexicales

La conscience phonologique et le principe alphabétique⁶

La conscience phonologique (et particulièrement phonémique)

Ce domaine porte sur l'aspect oral de la langue

- l'analyse des composants phonologiques des mots : la décomposition orale de phrases en mots, de mots en syllabes, en attaques, en rimes, et en phonèmes – la discrimination et la manipulation de ces différentes unités

La compréhension du principe alphabétique

Ce domaine porte sur la compréhension de la mise en relation de l'oral et de l'écrit de la langue

- la production, la comparaison et la mise en correspondance d'énoncés oraux et écrits (les activités permettant de comprendre que tout ce qui est dit peut être écrit et inversement).

La connaissance du code, la combinatoire

Ces activités portent sur l'aspect écrit de la langue

La discrimination des unités graphiques (graphèmes)

Ce domaine porte sur l'aspect écrit de la langue

- la discrimination visuelle des unités écrites, lettres, groupes de lettres, syllabes, mots, scriptes / cursives, minuscules / majuscules – identification visuelle de lettres et graphèmes

⁶ Ces deux aspects sont l'objet d'un premier apprentissage en grande section de maternelle. Le manuel de lecture au CP doit proposer, tout au long de l'année si nécessaire pour certains enfants, des activités qui en assurent la maîtrise.

La connaissance du code

Ce domaine porte sur la mise en correspondance codifiée des unités de l'oral et de l'écrit de la langue

- la connaissance des graphies simples et des phonèmes associés ;
la mise en correspondance graphème/phonème :
je vois ↔ j'entends
et j'entends ↔ je vois
- la connaissance des graphies complexes et des phonèmes associés
et la manipulation de la fusion
- la connaissance des graphies irrégulières
- la reconnaissance et l'écriture de syllabes, de mots

La segmentation des unités écrites

- la segmentation écrite de mots en syllabes ou en graphèmes ou en lettres, et la segmentation de phrases en mots

La reconnaissance des mots

L'automatisation des procédures de décodage, la constitution du lexique orthographique

- la lecture de mots décodables
- l'écriture de mots, de phrases décodables

La mémorisation de mots

- la mémorisation, l'usage de **mots outils** (mots lexicaux ou grammaticaux) non nécessairement décodables dans un premier temps

Le domaine de la compréhension

Le travail d'apprentissage de la compréhension de la langue écrite commence très tôt et peut se réaliser sur des textes lus oralement aux enfants. Plus tard, les élèves développent la compréhension de phrases et de textes sur de l'écrit lu de manière autonome. La compréhension s'apprend, elle doit être étudiée de manière méthodique, mais aussi plus généralement sur tous les textes rencontrés.

L'extension du lexique, la connaissance du monde

Travail sur l'unité "mot"

L'extension du lexique

- l'enrichissement du capital de mots, du vocabulaire, par exemple lié à la fréquence relative des mots ou à l'exploration de vocabulaires spécialisés

La construction des mots

- le travail sur les champs sémantiques, les familles de mots...
- la manipulation des radicaux, préfixes, suffixes...

La compréhension des phrases

Travail sur l'unité "phrase"

Le sens des phrases

- la reconstitution de phrases à partir de mots et groupes de mots déjà étudiés
- la construction ou le complément de phrases avec ou sans mots proposés
- la compréhension (dire le sens) d'une phrase (en liaison avec des dessins, jeux de vrai - faux, etc.)

Les formes d'expression par écrit

- les types et les formes de phrases

La morphologie

- l'approche de la morphologie verbale, les accords en genre et en nombre sur le nom, puis le GN

La syntaxe

- la position des mots et groupes de mots, leur catégorisation grammaticale

La ponctuation

- la ponctuation – les majuscules de phrases et noms propres

La compréhension des textes

Travail sur l'unité "texte"

Le sens littéral du texte

- le repérage d'informations explicites
- le sens local (ensemble de phrases, paragraphe, etc.)

Le sens général du texte

- la reformulation, le résumé, le titre, l'explication du texte
- les inférences internes au texte
- la sensibilisation à la construction de la représentation d'ensemble du texte, au rappel de connaissances, aux inférences externes, à l'anticipation

L'initiation aux composantes de la construction du sens

- la présentation de la chronologie des actions, la temporalité
- les mots qui permettent d'identifier les personnages
- la sensibilisation à l'usage des anaphores, des substitutions lexicales, pronominales, etc.
- la sensibilisation implicite au fonctionnement des connecteurs, des enchaînements, de la coordination - subordination

La sensibilisation à la polyvalence

- vers les différents types et genres de textes

L'endurance et l'autonomie de lecture

- la possibilité de lire seul des phrases proposées
- la possibilité de lire seul les textes proposés
- la lecture de phrases et de textes de plus en plus longs

Le domaine de la production d'écrits

L'apprentissage de la lecture doit être étroitement associé à l'apprentissage de l'écriture. Produire du texte permet de mieux lire et réciproquement. Des activités régulières de production d'écrits doivent être proposées tout au long du CP.

Le graphisme

- le suivi de tracés (maîtrise du geste)
- la reproduction de lettre (ou mots)
- la calligraphie des mots en cursives

L'écriture, l'orthographe

- l'écriture de mots sous la dictée de l'enseignant
- l'écriture de phrase(s) ou petits textes sous la dictée

L'écriture approchée ou tâtonnée, l'expression à l'écrit

- la production autonome de mots, de phrases, puis de petits textes créés

L'évaluation de l'apprentissage en cours dans le manuel

On ne saurait faire l'économie d'une évaluation suivie des progrès des enfants lors de l'apprentissage de la lecture. Le manuel peut proposer des éléments d'évaluation et de travail adapté, par exemple :

Des évaluations diagnostiques

Ce sont les tests et exercices d'évaluation en début d'année qui permettent d'analyser les compétences et habiletés disponibles

Cela existe-t-il au début du premier trimestre dans le manuel ?

Des évaluations de bilan

Ce sont les exercices de contrôle des activités réalisées et notions étudiées

Cela existe-t-il en fin de chaque période dans le manuel ?

Des activités de remédiation et de différenciation

Ce sont les activités proposées à partir des résultats des bilans ou dans le cadre des séquences proposées

Le manuel fait-il des propositions ?

L'apprentissage de la lecture

L'apprentissage de la lecture

Texte d'information destiné aux parents dont les enfants entrent en cours préparatoire.

En matière d'apprentissage scolaire, parents et enseignants ont le même objectif : la réussite des élèves.

Établir une relation de confiance entre la famille et l'école est une condition essentielle de cette réussite. C'est particulièrement vrai en ce qui concerne la lecture au CP.

Ce livret est conçu comme un outil de dialogue pour permettre aux parents de mieux comprendre ce qu'est l'apprentissage de la lecture.

La lecture expliquée aux parents

Qu'est-ce que lire ?

L'écriture a été inventée pour permettre aux hommes de se transmettre des messages et d'en garder la trace. Tout écrit est porteur de sens.

Lire, cela consiste donc essentiellement à déchiffrer un message codé *pour lui donner du sens*.

Deux grands systèmes d'écriture sont utilisés à travers le monde pour noter la langue orale. En simplifiant :

- le "signe" peut représenter principalement l'idée, le sens d'un mot, comme dans les idéogrammes chinois ;
- le "signe" peut représenter les sons de la langue : par exemple, les écritures dites alphabétiques, comme le français.

Quand nous écrivons en français, nous décomposons un mot dans ses sons les plus simples (appelés phonèmes) et nous transcrivons ces sons selon un code donné composé des différentes lettres, ou groupements de lettres, de l'alphabet (appelés graphèmes).

Idéalement, à chaque son devrait correspondre une lettre, à chaque phonème un graphème. Il n'est pas ainsi en français, pour des raisons liées à l'histoire de la langue.

Nous utilisons donc plus d'une centaine de graphèmes, écrits avec les 26 lettres de l'alphabet, pour transcrire les quelques 36 phonèmes du français.

Ainsi, une même lettre peut avoir des prononciations différentes, et un phonème être transcrit de plusieurs façons, ce qui complique l'apprentissage de la lecture/écriture du français.

Exemples :

t sera lu /t/ ou /s/ : table - potion

mais à l'inverse seront lus de la même façon **è, ê, ait aient, ais** ... ou encore **ain** dans pain, **ein** dans plein, **in** dans **sapin**,

Pour apprendre à bien lire, l'élève devra prendre conscience de ce mécanisme et de ces irrégularités. C'est ce à quoi s'emploie l'enseignant dans la classe.

Comment l'enfant apprend-il à lire ?

D'une part, il doit d'abord comprendre comment le message a été codé.
D'autre part, il est indispensable qu'il accède au sens du message.

En ce qui concerne le décodage, l'élève doit :

- Apprendre à distinguer les phonèmes (sons) du français ;
- Comprendre le "principe alphabétique" et son application (faire la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes associés) ;
- Apprendre à décoder (lire)/encoder (écrire) les messages.

De même que le musicien devra faire gammes et exercices pour acquérir les automatismes nécessaires à une bonne exécution, de même l'enfant devra lire beaucoup et souvent pour devenir un bon lecteur. Il doit dépasser le stade où il déchiffre presque lettre par lettre, et accéder à une reconnaissance rapide et automatisée des mots : cela n'arrive pas par magie mais réclame des efforts. Des difficultés seront rencontrées, qui seront surmontées, dans la plupart des cas, par l'encouragement, le soutien et la persévérance.

Mais cela ne suffit pas pour accéder au sens des mots et des phrases que l'élève apprend à lire. Il lui faut aussi en même temps :

- Maîtriser de mieux en mieux l'expression orale
- Etendre son vocabulaire
- Découvrir la construction des phrases
- Travailler la compréhension de textes de plus en plus longs

Là encore, efforts, encouragements, soutien et persévérance seront nécessaires !

On appelle "méthode" (à ne pas confondre avec le *manuel* qui est un outil de travail) la manière de mettre en œuvre cet apprentissage de la lecture.

S'appuyant sur les textes officiels (programmes, circulaires...), les documents d'accompagnements, les données de la recherche dont ils disposent, les enseignants réalisent au quotidien et en parallèle dans la classe des activités qui développent connaissance du code et compréhension des textes. Activités qu'ils adaptent aux élèves avec lesquels ils travaillent.

La relation parents – enseignants : rencontres et dialogue

Il est légitime que les parents, qui ne sont pas des spécialistes, s'interrogent sur l'apprentissage de la lecture et qu'ils cherchent des informations.

Pour qu'ils trouvent les bonnes réponses à leurs questions, il faut instaurer une relation de confiance entre parents et enseignants. Un dialogue régulier, tout au long de l'année, entre les uns et les autres s'avère indispensable, si l'on veut éviter tout malentendu ou incompréhension préjudiciable à la bonne marche de la classe, et à la réussite des enfants.

Ainsi le maître, en expliquant clairement sa démarche d'enseignement, permet aux parents non seulement de comprendre ce qui est fait en classe, mais aussi ce qu'ils peuvent faire, en famille, pour continuer et soutenir cet enseignement.

Le parent, de son côté, ne doit pas hésiter à venir exposer ses doutes ou ses inquiétudes et demander les conseils appropriés pour son enfant.

Si savoir lire conditionne en partie la réussite scolaire, chaque enfant doit pouvoir apprendre à son rythme. Parents, comme enseignants, doivent se montrer à la fois bienveillants et vigilants et apporter, si nécessaire, une réponse appropriée à d'éventuelles difficultés de l'enfant.

Quelques pistes pour motiver et accompagner son enfant en famille

- Montrer chaque jour son intérêt pour ce que l'enfant fait et apprend à l'école
- Suivre sa progression à travers le travail donné à faire à la maison
- Valoriser ses connaissances
- Encourager l'enfant à aller vers les livres et tout type d'écrit en général
- Continuer à lire avec lui, comme "avant qu'il sache lire", s'il le souhaite
- S'intéresser à ses lectures et en parler avec lui
- Encourager l'enfant à écrire la liste des courses, à légénder un dessin, à préparer un petit mot, une carte d'invitation à un anniversaire... afin qu'il perçoive tout l'intérêt de l'écriture en essayant d'écrire

L'apprentissage de la lecture au CP s'inscrit dans une continuité qui commence au cycle 2 et se poursuit au cycle 3. Le rôle des parents ne s'arrête pas à la fin du CP ! Ils devront surtout continuer à encourager leurs enfants à s'approprier la lecture et l'écriture, et à en faire un usage régulier dans la vie quotidienne.

Les missions de l'ONL

Placé auprès du Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en lien avec la direction générale de l'enseignement scolaire et la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, l'ONL est un organe consultatif qui a pour vocation d'étudier tous les champs de la lecture.

- 🔍 Il recueille et **exploite les données scientifiques** disponibles afin d'éclairer et d'améliorer l'apprentissage, le perfectionnement, les pratiques pédagogiques de la lecture et de contribuer à la maîtrise de la langue tout au long de la scolarité. Il suscite des recherches en la matière. Il s'interroge sur les déficits et les handicaps de lecture.
- 🔍 Il **favorise l'échange** constant d'informations et d'expériences entre les partenaires scientifiques, les professionnels et les parents.
- 🔍 Il **analyse les outils et les pratiques** pédagogiques et recueille des informations sur les dispositifs et expérimentations en cours.
- 🔍 Il **formule des recommandations** pour améliorer la formation initiale et continue des enseignants, pour prévenir les phénomènes d'illettrisme chez les jeunes adultes, et pour développer la diversification des pratiques pédagogiques adaptées.

<http://onl.inrp.fr> : le site Internet de l'ONL est un espace de ressources et d'informations sur l'ensemble de la question de la lecture et de son apprentissage.

Le secrétariat général de l'ONL

Isabelle Mazel, secrétaire générale

Bruno Germain, chargé de mission

Marie-Rose Leduc-Cornillière, secrétaire

Tél. : 01 55 55 96 36 • Fax : 01 55 55 97 37

Courriel : observatoire.lecture@education.gouv.fr

Site internet : <http://onl.inrp.fr>

Le conseil scientifique de l'ONL

Érik Orsenna	Président de l'ONL, Conseiller d'État Écrivain, membre de l'Académie française
Alain Bentolia	Professeur de linguistique, Université René Descartes, Paris, directeur ERTE ECHILL
Pierre Buser	Professeur émérite de neurosciences, membre de l'Institut
Jean-Louis Chiss	Professeur de linguistique, Université Sorbonne Nouvelle, Paris
Jacques David	Professeur à l'IUFM de Versailles
Marie-Carmen Dupuy	Représentante PEEP
Michel Fayol	Professeur de psychologie, Université de Clermont-Ferrand, directeur LAPSCO/CNRS
Claudine Garcia-Debanc	Professeure en sciences du langage, IUFM Midi-Pyrénées
Jean Hébrard	Inspecteur général de l'Éducation nationale
José Junca de Morais	Professeur de psycholinguistique et neuropsychologie, Université libre de Bruxelles
Francis Marcoin	Professeur de langue et littérature française, Université d'Artois
Isabelle Jalabert	Représentante FCPE
Martine Rémond	Maître de conférences à l'IUFM de Créteil
Laurence Rieben	Professeure en psychologie et en sciences de l'éducation, Université de Genève
Jean-François Rouet	Psychologue, directeur de recherches CNRS Poitiers
Martine Safra	Inspectrice générale de l'Éducation nationale
Sylviane Valdois	Orthophoniste, neuropsychologue, directrice de recherches CNRS Grenoble

Publications de l'ONL

Lecture et technologies numériques

(2006, SCEREN / Savoir Livre, diffusion CNDP)

Présentation des connaissances sur la lecture sur écran appliquée à l'enseignement, et analyse de didacticiels d'apprentissage de la lecture.

Enseigner la lecture : orthographe et grammaire

(2006, diffusion ONL)

Synthèse des connaissances et réflexions sur l'apprentissage et la mise en œuvre de l'enseignement de deux champs disciplinaires étroitement liés à la lecture et à la production de l'écrit : l'orthographe et la grammaire

L'apprentissage de la lecture à l'école primaire

(novembre 2005) Rapport de l'ONL et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale

Rapport rendu au Ministre à sa demande. Ce rapport présente les fondamentaux de l'apprentissage de la lecture en primaire et à l'entrée au collège.

Les troubles de l'apprentissage de la lecture

(2005, diffusion ONL)

Actes de la journée de l'Observatoire. Cet ouvrage fait le point sur les données scientifiques récentes concernant la nature et les origines de certains troubles de l'apprentissage de la lecture et, en particulier, de la dyslexie. L'Observatoire s'interroge, par ailleurs, sur l'avancée des dispositifs mis en œuvre pour détecter les enfants à risques.

Nouveaux regards sur la lecture

(2004, CNDP/ Savoir Livre, diffusion Hachette)

Un outil de référence indispensable dans le cadre de la formation initiale et continue. Cet ouvrage se compose de multiples points de vue des spécialistes de l'ONL sur l'apprentissage, l'enseignement et les troubles de la lecture.

L'évolution de l'enseignement de la lecture depuis 10 ans

(2004, diffusion ONL)

Actes de la journée de l'Observatoire ; synthèse claire sur les grandes articulations de l'apprentissage de la lecture et l'évolution de son enseignement. Réflexion sur l'impact des travaux de l'ONL.

Le manuel de lecture au CP

(2003, CNDP / Savoir Livre, diffusion Hatier)

Un état des lieux sur l'apprentissage de la lecture au CP, suivi d'une grille d'analyse méthodique de manuels de lecture, de l'étude de cinq publications, et d'un guide pour un usage pertinent et un choix réfléchi de manuel.

Livres et apprentissages à l'école

(2003, CNDP / Savoir Livre, diffusion Hachette)

Rédition augmentée. Un ensemble de pistes de travail et de propositions pour l'usage des livres de jeunesse dans les trois cycles du primaire, s'appuyant sur les nouveaux programmes.

Continuité de l'apprentissage de la lecture : du CM2 au collègue

(2003, diffusion ONL)

Actes de la Journée de l'Observatoire ; les intervenants évoquent les enjeux, les difficultés et les interrogations soulevées par l'enseignement continué de la lecture à l'entrée au collège. Ils repositionnent aussi la place et les pratiques de la littérature de jeunesse dans la classe, à travers les programmes.

La formation à l'apprentissage de la lecture

(2002, diffusion ONL)

Actes de la Journée de l'Observatoire ; un ensemble de pistes de réflexion sur la formation des enseignants à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en IUFM.

La lecture de 8 à 11 ans

(2001, diffusion ONL)

Actes de la Journée de l'Observatoire ; ils évoquent l'apprentissage de la compréhension en lecture au cycle 3 et son évaluation. Ils présentent des dispositifs ou des pistes de travail concrets.

Maîtriser la lecture

(2000, CNDP/ Odile Jacob)

Une réflexion théorique et des recommandations pratiques pour l'apprentissage continué de la lecture au cycle 3 du primaire. L'accent est mis sur les processus liés à la compréhension.

La lecture dans les trois cycles du primaire

(2000, diffusion ONL)

Actes de la Journée de l'Observatoire ; rappel des priorités de l'apprentissage dans chacun des cycles du primaire sous forme de trois communications et des débats qu'elles ont suscités.

Livres et apprentissages à l'école

(1999, CNDP / Savoir Livre, diffusion Hachette)

Première édition.

Apprendre à lire

(1998, CNDP / Odile Jacob)

Un bilan sur l'apprentissage de la lecture et les difficultés qu'il engendre au cycle 2. Etude des compétences minimales nécessaires à l'enfant pour entrer dans la lecture.

Communication et découverte de l'écrit à l'école maternelle

(1997, diffusion ONL)

Une synthèse des conditions qui peuvent favoriser l'entrée réussie de l'enfant dans le monde de l'écrit avec des illustrations d'activités pédagogiques.

Lecture, informatique et nouveaux médias

(1997, diffusion ONL)

L'étude s'intéresse aux nouveaux modes de lecture induits par les supports multimédias et présente certains "exerciseurs" informatiques scolaires.

Regards sur la lecture et ses apprentissages

(1996, diffusion ONL)

Le document aborde les questions essentielles concernant la compréhension, l'évaluation et la mise en œuvre didactique de l'apprentissage.

thématique

Apprentissage de la lecture

titre du document

L'enseignement de la lecture
et l'observation des manuels
de lecture du CP

auteur

Observatoire national
de la lecture

accès internet

<http://onl.inrp.fr>

date de parution

Mars 2007

réalisation

ONL

édition & impression

MENESR / 6000 ex

Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Observatoire national de la lecture
61-65 rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

Courriel : observatoire.lecture@education.gouv.fr

Tél. : 01 55 55 96 36

Fax : 01 55 55 97 37

Document gratuit - Ne peut être vendu

