

**PÉDAGOGIE
PRATIQUE
À L'ÉCOLE**

apprendre à lire bâtir une culture au CP une année de lectures

Jacqueline BOUSSION
Michèle SCHÖTTKE
Catherine TAVERON

hachette
ÉDUCATION

PÉDAGOGIE PRATIQUE À L'ÉCOLE

**APPRENDRE À LIRE
BÂTIR UNE CULTURE AU CP
Une année de lectures**

Jacqueline BOUSSION
Michèle SCHÖTTKE
Catherine TAUVERON

hachette
ÉDUCATION

Les auteurs :

Jacqueline Boussion, professeur des écoles, maître formateur à l'IUFM de Clermont-Ferrand, enseigne au cours préparatoire.

Michèle Schöttke, professeur des écoles, conseillère pédagogique auprès de l'IPR-IA, coordinatrice départementale Maîtrise de la langue, Clermont-Ferrand.

Catherine Tauveron, maître de conférences, chercheur à l'INRP.

Des mêmes auteurs :

Lecture, écriture et culture au CP, Hachette Éducation, 1996.

Si vous souhaitez être tenus au courant de nos publications, demandez notre catalogue *Pédagogie* à : Hachette LPC, 86508 Montmorillon cedex.

Réalisation : CMB Graphic

ISBN 978-2-01-181692-4

© HACHETTE LIVRE, 1998, 43, quai de Grenelle, 75905 Paris cedex 15.

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part, que les « *copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective* » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « *toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite* ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

SOMMAIRE

Introduction.....	9
-------------------	---

PREMIÈRE PÉRIODE DE LA RENTRÉE AUX VACANCES D'AUTOMNE

Semaine de la rentrée

1. De quelques préalables à l'entrée dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture	15
---	----

Devinette : une lecture accompagnée

2. Présentation.....	18
3. Appropriation du texte.....	20
4. La phrase, unité sémantique	25
5. Écriture par imitation	27

La Chèvre qui va manger le chou : une histoire répétitive et cumulative

6. Présentation.....	31
7. Appropriation du texte.....	33
8. Première découverte autonome d'un texte.....	35
9. Écriture d'une cinquième strophe	38

La Baleine qui portait le monde : une histoire cumulative circulaire

10. Présentation.....	41
11. Questionnement et lecture (1 ^{er} temps).....	43
12. Questionnement et lecture (2 ^e temps)	48
13. Structure de l'histoire	50
14. Fonctionnement de la langue	53
15. Tâche d'écriture.....	56
16. Outils collectifs.....	59

Un océan de baleines bleues : un texte pour agir

17. Présentation.....	61
18. Identification du type d'écrit Lecture de la partie « Matériel ».....	62
19. Lecture de la partie « Déroulement »	64

DEUXIÈME PÉRIODE DES VACANCES D'AUTOMNE À NOËL

Jours de synthèse et de pause (1)

20. Lecture autonome	69
----------------------------	----

À l'aube du buisson : un recueil de poèmes

21. La poésie dans la durée	71
-----------------------------------	----

Nestor le hérisson : un texte narratif documentaire

22. Parcours du personnage.....	75
---------------------------------	----

Comment les animaux vont-ils passer l'hiver ? : un texte documentaire

23. Présentation.....	79
24. Recherche de stratégies de lecture	81
25. Progression de l'information.....	87
26. Des noms génériques et leur référent.....	89

Le Sac à disparaître : une histoire de Noël

27. Présentation.....	92
28. Lecture du début de l'histoire (1)	93
29. Lecture de la suite de l'histoire (2).....	97
30. Lecture de la suite de l'histoire (3).....	101
31. Lecture de dialogues.....	104
32. Syntaxe de la phrase.....	107
33. Écriture de la fin de l'histoire	108
34. Écriture d'un poème	110
35. Outils collectifs.....	113

TROISIÈME PÉRIODE DE NOËL AUX VACANCES D'HIVER

Jours de synthèse et de pause (2)

36. Réactivation des connaissances	119
--	-----

J'ai froid : une autre forme de répétition

37. Présentation.....	123
38. Lecture du début de l'histoire (1)	125
39. Lecture du début de l'histoire (2)	128

40. Les groupes essentiels dans la phrase.....	130
41. Le groupe nominal	132
42. Lecture du résumé d'une partie de l'histoire.....	134
43. Écriture d'un dialogue.....	137
44. Orthographe lexicale	
Le cas de la consonne double	140
45. Écriture d'une fin possible	142
46. Outils collectifs.....	144

Les Petits Riens qui font du bien et qui ne coûtent rien : poésie

47. Lecture et imagination.....	147
---------------------------------	-----

Hector et Clara : une BD

48. Un nouveau genre littéraire.....	149
49. Organisation d'une BD.....	152
50. Le parcours des personnages.....	155
51. Écriture de bulles et d'onomatopées	157

Aider les oiseaux en hiver : des documents scientifiques

52. Présentation.....	159
53. Étude de l'organisation des documents.....	161

Un réservoir à nourriture pour les oiseaux : un écrit pour agir

54. Présentation.....	165
55. Première approche du texte.....	167
56. Lecture des consignes.....	169
57. Des traces écrites en sciences	173

QUATRIÈME PÉRIODE DES VACANCES D'HIVER AUX VACANCES DE PRINTEMPS

Docteur Xorgol : une histoire humoristique

58. Présentation.....	179
59. Lecture du début de l'histoire (1)	181
60. Lecture de la suite et de la fin de l'histoire (2)	183
61. Une relecture interprétative : la notion de point de vue.....	186

62. Fonctionnement de la langue	189
63. Partager dans l'écriture le point de vue d'un extra-terrestre	193
64. Enrichissement du réseau culturel autour de la relativité du point de vue	195

Dédale et Icare : un texte fondateur

65. Présentation.....	199
66. Découverte de l'histoire	200
67. Le parcours narratif des personnages pour comprendre l'histoire ...	204

Les oiseaux : se déplacer, se nourrir, deux fonctions vitales : lire en sciences

68. Présentation.....	206
69. Une stratégie de lecture : l'exploration.....	208
70. Une stratégie de lecture : le repérage	209

DERNIÈRE PÉRIODE DES VACANCES DE PRINTEMPS AUX VACANCES D'ÉTÉ

Poussinet : une histoire à emboîtements et désemboîtements

71. Présentation.....	217
72. Structure de l'histoire	221

Des histoires de grenouilles : lire en réseau, textes et intertextes

73. Présentation.....	225
74. Lecture de fables	227
75. De la grenouille au prince ou à la princesse Lecture comparée de contes traditionnels.....	229
76. Lecture de contes parodiques	234

Le Loup est revenu : lire en réseau, textes et intertextes

77. Une évaluation de l'aptitude à saisir un certain mode de fonctionnement du texte littéraire	241
78. Écriture d'une séquence narrative	245

Magasin zinzin : lire en réseau, textes et intertextes

79. Autre évaluation de l'aptitude à saisir le jeu de citation.....	248
---	-----

L'Histoire de toutes les histoires : un récit fédérateur

80. Présentation.....	250
81. Lecture d'une histoire qui évoque toutes les autres	252
82. Lecture et chronologie.....	255
83. Lecture interprétative.....	258

Histoire de l'écriture, des livres et de la lecture : lire en histoire

84. Présentation.....	261
85. Lecture recherche : les indices historiques	264
86. Identification, comparaison d'un texte narratif et d'un texte historique.....	266
87. Restitution d'informations.....	268

Le code graphophonologique

88. Principes de base	271
89. Parcours phonèmes/graphèmes Programmentation annuelle.....	274
90. Du phonème [t] à ses graphies.....	276
91. De la lettre « c » à ses valeurs phonologiques	280
92. Des valeurs de la lettre « g »	282
93. Étude systématique du phonème [g] et de ses graphies.....	285

La calligraphie

94. Compétences d'ordre graphique.....	287
--	-----

INTRODUCTION

Cet ouvrage fait suite à un autre, *Lecture, écriture et culture au CP* (1996), paru dans la même collection. L'esprit dans lequel y est abordé l'apprentissage de la lecture est inchangé mais les supports choisis sont différents, les activités menées autour des textes et surtout le point de vue adopté le sont aussi. Alors que, dans le livre précédent, nous avons pris le parti d'éclairer seulement des temps forts (d'une certaine manière, quelque peu « spectaculaires ») de la vie d'une classe et de regrouper les activités autour de deux grands types d'écrits, les écrits narratifs et les écrits documentaires, nous suivons ici le quotidien d'une classe possible dans son déroulement chronologique.

Certains diront, sans doute, que nous avons conçu là un « manuel pour apprendre à lire sans manuel ». Nous ne le nierons pas dans la mesure où notre projet est bien de venir modestement au secours de tous ceux – professeurs des écoles stagiaires ou fraîchement issus des IUFM, enseignants plus aguerris souhaitant renouveler leur démarche habituelle – qui sont désireux d'apprendre à lire autrement qu'à l'aide des manuels traditionnels mais bien souvent ne peuvent, faute de moyens, y parvenir ou y parviennent au prix de dérives multiples.

Nous souhaitons bien fournir au lectorat que nous visons tous les éléments pour conduire au jour le jour une première année de prise en main d'un CP et répondre aux questions récurrentes posées en formation (initiale ou continue) : que faire les quinze premiers jours ? quels supports de lecture choisir ? quel découpage en faire ? quelles activités autour des textes ? quelle place accorder aux rapports graphophonologiques ? comment apprendre à calligraphier ?... et à d'autres qui ne sont pas posées, notamment celle-ci : pourquoi l'apprentissage de la lecture n'est pas une simple affaire de techniques ?

Mais, dans le même temps, notre ouvrage ne saurait se confondre avec un manuel dans la mesure où il oblige l'enseignant à se procurer les originaux de la majorité des textes supports, où il ne découpe pas strictement les activités autour du texte, ne donne pas systématiquement toutes les activités possibles (tel exercice proposé une fois peut, bien entendu, être repris avec ou sans adaptation dans un autre contexte, tel autre, non cité, mais présent sous des formes variées dans la plupart des manuels, peut être adopté si on le juge pertinent), dans la mesure aussi où il ouvre d'autres pistes, suggère l'usage d'autres supports potentiels. Il se veut à la fois itinéraire précis pour une première exploration et, plus abstraitement, cadre méthodologique pour les années ultérieures où il est souhaitable que l'enseignant puisse exercer son initiative.

Nous considérons que l'objectif du cours préparatoire n'est pas d'apprendre à comprendre « littéralement » – les autres classes se chargeant d'apprendre à lire « finement ». S'il suffisait pour savoir lire de saisir la lettre du texte, alors apprendre à lire ne consisterait qu'à apprendre à identifier les mots. L'identification des mots (reconnaissance de leur signifiant et détermination de leur signifié en contexte) est, certes, un préalable à la compréhension : le lecteur trouvera des exemples de conduites de découvertes de textes où l'on voit les enfants s'exercer à plusieurs stratégies souvent concomitantes de découverte des mots (mobilisation du lexique mental, appui sur le contexte syntaxique et sémantique de la phrase, appel aux connaissances pragmatiques ou encyclopédiques, déchiffrement partiel, utilisation d'analogies graphophonétiques avec d'autres mots connus); il trouvera également, en fin d'ouvrage, des pages consacrées à l'approche systématique des relations graphies-phonies, conçues comme une structuration et une explicitation *a posteriori* et non *a priori* de connaissances éparses, fragmentaires et parfois restées implicites acquises dans la découverte des textes. Les mots reconnus isolément ne font cependant sens que rattachés à leur famille lexicale (raison pour laquelle les relations de dérivation, qui se découvrent bien souvent à travers la découverte même de l'écrit, font l'objet d'un travail particulier) et replacés dans le contexte du groupe de mots ou de la phrase, deux notions qui, elles aussi, sont spécifiques de l'écriture et se construisent à travers l'apprentissage de la lecture (raison pour laquelle sont également proposées des activités centrées sur la phrase, son découpage et les signes de ponctuation qui signalent ses bornes et son découpage).

L'information, pour autant, ne se cantonne pas dans les bornes de la phrase. D'une phrase à l'autre, reprise, modulée, elle circule : en saisir la continuité, c'est être à même de repérer le référent des pronoms ou autres formes de reprises anaphoriques, la valeur de tel connecteur temporel ou logique peu usité à l'oral, la raison d'être du découpage en blocs de propositions (paragrapes, parties, chapitres), autant d'aspects que nous jugeons utiles de travailler.

Construire le sens d'un texte implique aussi, au-delà des connaissances linguistiques :

- la saisie des intentions affichées de l'auteur, perceptibles à travers le paratexte, ou l'émission d'hypothèses sur ses intentions ;
- la mobilisation de connaissances sur le déroulement prototypique du type d'écrit considéré. Au-delà encore, la compréhension, qui n'est pas la saisie d'un « sens » qui serait « déposé » dans le texte et qu'on n'aurait qu'à prélever, suppose que le lecteur ait sa part dans la construction de la signification. Ce qui se donne à lire n'est jamais exactement ce qui est dit ou ce qui est à comprendre. Comprendre littéralement, c'est dans la plupart des cas ne rien comprendre du tout. Tout texte, pour peu qu'il dépasse l'in-

digence des phrases incoordonnées de nombreux manuels, porte en lui une part d'indétermination et réclame le concours actif du lecteur, qui doit combler les blancs, faire des inférences. Mais il y a blancs et blancs, inférences et inférences. Les inférences pragmatiques ou logiques se font en principe automatiquement (elles ne peuvent guère faire l'objet d'un apprentissage) et ne sont pas caractéristiques de la seule lecture : on infère aussi en situation de communication orale. L'indétermination constitutive du texte littéraire, qui suppose des inférences et une activité cognitive singulières, est en revanche une spécificité scripturale qui doit faire l'objet d'un apprentissage. Elle a de ce fait particulièrement retenu notre attention.

Gérard Chauveau⁽¹⁾ constate qu'à l'entrée en sixième les « mauvais lecteurs » ne lisent pas de romans mais aiment qu'on leur en lise et précise : « il serait faux de dire que leurs difficultés vont de pair avec un manque de “goût” ou de “motivation” pour la lecture. Ce qui est vrai, par contre, c'est que leurs “problèmes” en lecture sont liés à une vision essentiellement pratique de la lecture. La plupart ne semblent pas avoir intégré sa dimension symbolique [...]. Il y a concomitance entre les “troubles” (ou les “difficultés techniques”) de la lecture et un manque de “clarté cognitive” au sujet des finalités culturelles et des profits symboliques de la lecture. » Il n'en tire cependant aucune conclusion sur la nature des objets donnés à lire dans les années qui précèdent l'entrée en sixième, au CP particulièrement, ni sur les apprentissages qu'il conviendrait de penser en la matière.

Nous postulons pour notre part qu'on ne forme pas des lecteurs véritables en n'ayant d'autre visée que le développement de techniques de base et d'autres supports que des textes « transparents » qui dévalorisent leurs destinataires. Nous proposons donc, dès l'entrée dans l'apprentissage, des textes narratifs exigeants, d'accès non immédiat, riches symboliquement ou générant des conflits d'interprétation que seul le lecteur peut résoudre, non pour mettre l'enfant gratuitement en difficulté mais pour lui apprendre précisément à cheminer dès le départ dans cette difficulté et à adopter la posture de lecture adéquate. Nous parions sur son intelligence et ses potentialités et nous ajoutons avec W. Iser⁽²⁾ que « la lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve ».

L'école traite souvent les textes littéraires comme les autres alors même qu'ils ne peuvent être l'objet d'une lecture « ordinaire ». Pour reprendre la catégorisation de Jean-Louis Dufays, leur spécificité est de se prêter à deux opérations : l'une est « de l'ordre de *l'utilisation*, c'est-à-dire de la

1. Gérard Chauveau, *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*, Retz, 1997, p. 142.

2. W. Iser, *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Liège, Mardaga, 1985.

projection des schémas personnels, liés à des expériences privées, des fantasmes, des rêves etc. », sur laquelle l'enseignant a peu de pouvoir sauf à laisser s'exprimer et se confronter les réactions des élèves, l'autre est « de l'ordre de *l'interprétation*, c'est-à-dire de la reconnaissance de schémas communs, référables à une culture collective »⁽¹⁾. Interpréter c'est, d'une certaine manière, sortir du texte pour le mettre en relation avec d'autres textes contenus en creux, tous ceux qui ont une parenté générique, tous ceux auxquels le texte fait allusion plus ou moins explicitement mais, ce faisant, transforme en les fondant dans sa propre matière.

Parce que la faculté d'interpréter est constitutive du savoir lire et que la « connivence culturelle » n'est pas une donnée pour le plus grand nombre d'élèves, précisément ceux qui sont en difficulté, les connaissances culturelles doivent s'acquérir dès l'entrée en lecture pour pouvoir appréhender le « répertoire » propre à chaque texte et jouir de sa présence. En graduant la difficulté, nous nous y employons à travers la constitution de plusieurs réseaux de lectures (accompagnée d'activités analytiques rigoureuses) : réseau autour d'un genre et ses variantes (le conte à accumulation, de sa forme la plus simple à la plus complexe), réseau autour d'un mode de narration (la relativité du « point de vue »), réseau autour d'un texte et son intertexte (des histoires de grenouilles et de princesses). D'autres réseaux sont suggérés sans être développés.

Enfin, dans une autre perspective, si la culture est un moyen d'accès à la lecture, la lecture est aussi un moyen d'accès à la culture. Parce que le support de lecture ne peut être un simple prétexte à apprentissage, nous le faisons servir, en relation avec d'autres disciplines que le français (biologie, histoire), à ce pour quoi il est fait : apporter des connaissances nouvelles sur le monde et son fonctionnement, sur l'histoire de l'humanité... et singulièrement l'histoire de l'écriture, du livre et de la lecture, car d'une certaine manière l'un des principes qui a guidé notre choix des textes a été d'« apprendre à lire dans des livres qui parlent des livres ».

1. Jean-Louis Dufays, Louis Yemenne, Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire 1*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996, p. 61.