



**HAL**  
open science

## Quels activités, types de supports et stratégies pour favoriser le savoir-lire au CP ?

Thierry Malenfant

► **To cite this version:**

Thierry Malenfant. Quels activités, types de supports et stratégies pour favoriser le savoir-lire au CP?. Expressions, 1998, 11, pp.165-190. hal-02406055

**HAL Id: hal-02406055**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406055>**

Submitted on 12 Dec 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# QUELS ACTIVITÉS, TYPES DE SUPPORTS ET STRATÉGIES POUR FAVORISER LE SAVOIR-LIRE AU C.P. ?<sup>1</sup>

Thierry MALENFANT

Qu'est-ce que lire ? Lire est un acte complexe qui met en jeu des capacités et des comportements très divers. Son apprentissage, qui se poursuit sur plusieurs années, est prépondérant au cours préparatoire (C P) bien souvent tenu pour responsable de l'échec en lecture des élèves et, par extension, de leur échec scolaire en général.

Savoir lire est en effet la compétence la plus transversale qui soit ; son utilisation revêt une importance capitale dans toutes les disciplines, en français comme en mathématique où la difficulté à lire un énoncé peut conduire l'enfant à un échec. À long terme, comment pourrait-on développer le travail autonome au sein des classes sans maîtriser la lecture ?

Plus généralement, la lecture est une pratique sociale et culturelle, l'outil indispensable pour un développement harmonieux de l'individu. Par chance, elle est aussi une source de plaisir nous offrant là un moyen de favoriser la rencontre des enfants avec l'écrit.

On a souvent tendance à confondre savoir-lire et savoir-déchiffrer.

Mais alors qu'est-ce que lire ?

La définition la plus courante est reprise dans les instructions officielles :

« Lire, c'est comprendre, construire du sens, le maître n'engage donc pas l'enfant dans un apprentissage mécanique et passif. La maîtrise de la combinatoire [...] est nécessaire mais n'a de valeur qu'associée à l'idée exprimée, à la perception de la structure de la phrase, à l'intelligence du sens des mots. »

On peut ajouter que lire, c'est questionner l'écrit et construire des réponses en intégrant des informations nouvelles. À l'évidence, un poème, une recette, un journal ou un roman ne s'exploreront pas de la même manière et apporteront des réponses de nature différente.

Pour l'enseignant, six objectifs généraux ont été définis pour mener à bien cet apprentissage.

1. Mémoire professionnel de professeur des écoles préparé sous la direction de Mme Rosalia Nobili et soutenu à l'IUFM de la Réunion en juin 1997. Les annexes ne sont pas reproduites [NDLR].

Ils doivent conduire l'enfant à :

1. manifester un intérêt à l'égard de l'écrit ;
2. maîtriser les mécanismes et les techniques du décodage ;
3. prendre conscience des règles de fonctionnement de l'écrit (aspects à phonologiques) ;
4. savoir lire ;
5. exploiter le savoir-lire ;
6. aimer lire.

À travers ces objectifs, deux facettes de la lecture se dégagent :

- L'une, purement technique, qui se résume à la combinatoire (c'est-à-dire percevoir, identifier et assembler des signes formant un code, ce qui relève d'apprentissages précis) vise à maîtriser le code de l'écrit. Précisons ici que le code ne se limite pas au seul alphabet mais intègre tous les signes picturaux ; dans ce cas, c'est le lecteur qui, à sa façon, fait fonctionner une forme pour la transformer en discours.

- L'autre est relative à la compréhension des phrases et du texte, stimulée chez l'enfant par le désir et le plaisir de lire.

Avant tout, au CP, il sera important de multiplier les rencontres avec une grande variété de livres pour la simple raison que personne ne sait à l'avance quel livre permettra à l'enfant de faire une rencontre décisive. L'enfant lui-même n'est pas en à mesure de l'exprimer.

## **Quelle aide l'adulte peut-il apporter dans cette construction du savoir-lire ?**

### **1. Un travail qui débute dès la petite section de maternelle**

Le cycle 1 permet à tous les enfants de découvrir le monde des livres, de se familiariser avec l'objet qu'ils représentent ; c'est pour certains le moment où, pour la première fois, on leur lit des histoires et ils apprécient l'instant privilégié qu'on leur propose.

La scolarisation des enfants issus d'un milieu peu lisant offre une chance, dès la petite section, de les mener à un apprentissage réussi de la lecture.

Cependant, des obstacles sont à surmonter : la lecture n'est plus l'un des rares plaisirs à la portée des enfants et des adultes ; c'est un plaisir parmi d'autres.

Pour qu'on continue à lire malgré la télévision, les jeux vidéo, le sport ou le manque de temps, il faut développer le goût de la lecture au plus tôt.

L'école devra donc être un milieu stimulant, l'objectif général étant, au cycle 1, de faire acquérir à l'enfant, un comportement de lecteur avant tout enseignement systématique.

Les instructions officielles soulignent ce dernier point :

« Dès la petite section [...], les enfants ne cessent de "conquérir" la lecture. Il y a lieu de les encourager dans cette conquête, d'organiser leurs acquis, de valoriser leurs efforts, sans pour autant faire précéder leurs performances par quelque forme d'enseignement que ce soit. »

L'organisation de la classe en maternelle, par les affichages nombreux, l'usage de tableaux de services, donne aux enfants l'occasion de lire quotidiennement. L'adulte doit étendre ces habitudes à l'environnement extérieur, rendre les enfants attentifs aux écrits fonctionnels, panneaux divers, noms de rues, enseignes, leur faire prendre conscience qu'ils grandissent au milieu de signes écrits. Le rôle social de ces écrits va les convaincre que lire a une utilité certaine.

On s'attachera à montrer aussi que tout le monde a la possibilité de lire ; cette valorisation évite l'exclusion.

L'adulte doit donc exploiter avec les enfants l'alternance de lectures « utiles » et de lectures « plaisir ». Dans cette optique, une bibliothèque de classe paraît indispensable, tout comme des séances à la BCD qui doit devenir familière.

## **2. Des activités variées pour multiplier les stratégies de lecture**

Varié les activités permet aux enfants de se familiariser avec les différents types d'écrit et d'apprendre à s'y repérer.

Outre que ces objectifs figurent dans les instructions officielles (*cf.* page précédente), la diversité des activités de lecture conduit à adopter un comportement de lecteur adapté au support et mène à plusieurs modes de compréhension de l'écrit. En effet, un poème, un article de dictionnaire, un récit, ne relèvent pas de la même organisation, ne se présentent pas sous les mêmes formes.

Les diverses conventions d'écriture permettent à ceux qui les connaissent de développer des stratégies de lecture plus efficaces. Lorsque l'enfant est capable d'assimiler le texte qu'on lui propose à un « groupe » déterminé, il en perçoit simultanément la raison d'être, il précise ses attentes, il peut, dès ce moment, s'appuyer sur du connu pour traiter l'inconnu : il est en situation de lire.

Si, à chaque type d'écrit correspond une stratégie, ne serait-il pas souhaitable de développer chez l'enfant l'utilisation de cette correspondance ? Si aucun support n'est à écarter, certains ne facilitent-ils pas l'apprentissage et

pourquoi donc ne pas les exploiter dans l'enseignement de la lecture au CP ?

Ce sont les questions que je me suis posées et auxquelles j'ai tenté de répondre, me basant sur l'expérience menée auprès des enfants de CP dont j'ai fait la connaissance lors de mon premier stage en responsabilité.

À travers différentes situations de lecture proposées aux enfants, seront observées leurs stratégies eu égard à la compréhension. Parallèlement, l'influence du type de support est appréciée en observant les enfants et en recueillant leurs commentaires et réactions rassemblés dans un tableau d'évaluation.

On prendra en compte :

- la reconnaissance du type d'écrit ;
- la compréhension globale de cet écrit ;
- la stratégie dominante mise en œuvre pour la lecture (surtout de mots inconnus) ;
- la motivation.

Certains supports apparaîtront-ils plus adaptés à la construction du savoir-lire au CP au vu de ces critères ? Je vais essayer d'apporter quelques éléments de réponse pour ceux utilisés.

## **I. Les stratégies de lecture dominantes mises en œuvre par les enfants en fonction du support**

### **1. Méthodologie**

#### **a) L'environnement scolaire**

Mes observations ont été faites à l'école des Camélias, à Saint Denis, dans la classe de CP de Madame Fontaine. Le stage s'est déroulé durant les trois dernières semaines du mois de février 1997.

Avec un effectif de 28 élèves, c'est l'une des trois classes de CP de cette école ; la classe est de niveau moyen.

#### **b) Le public auquel s'adressent les activités de lecture**

Les enfants ne sont pas tous lecteurs, comme on pouvait s'y attendre, ils se divisent en trois groupes :

- Six enfants lecteurs, qui déchiffrent bien et lisent à vitesse lente mais régulière.
- Huit enfants non-lecteurs, qui déchiffrent très peu, possèdent un petit lexique, pour lesquels chaque mot (ou presque) demande un effort. Ils se

découragent vite, se bloquent ; si on ne les sollicite pas, ils se réfugient dans la passivité.

- Le reste de la classe, soit quatorze élèves, est en progression régulière et intègre assez bien les nouveaux sons étudiés avec leur(s) graphie(s).

Tous les élèves de ce CP travaillent avec la méthode gestuelle.

Cette méthode très particulière, qui impose de connaître tout un alphabet gestuel, m'a posé un problème car je ne la connaissais que de nom ; il m'a été impossible de me l'approprier et de la mettre en pratique pendant la durée du stage. Heureusement, le recours au geste ne constitue pas la seule aide mise à la disposition des enfants ; les maisons de son, les affichages de classe et la progression reposant sur un lexique connu (*a priori*) constituent autant de référents.

Pour des questions pratiques, les observations sont plus particulièrement faites sur six enfants, ceci afin de se rapprocher d'une étude au cas par cas et de ne pas perdre les réactions de chacun. Il m'a semblé difficile de traiter avec objectivité les réactions de toute une classe par rapport à une activité donnée sans perdre des informations.

J'ai donc choisi un petit groupe hétérogène, constitué comme suit :

- Deux enfants bons lecteurs mais de caractères différents ; Étienne est sûr de à lui mais reste discret tandis qu'Audrey est très vivante et tente souvent d'anticiper sur le déroulement de la classe.

- Trois enfants de niveau moyen, c'est-à-dire qui ont besoin d'être relancés, conseillés ponctuellement pour mener à bien un travail complet.

- Un enfant en difficulté, Olivier, qui ne déchiffre que quelques sons et a du mal à rester concentré.

Il s'agit de voir comment chacun d'eux réagira aux différentes activités choisies.

### **c) La méthode à travers trois activités de lecture**

Trois activités de lecture ont été proposées, chacune ayant ses caractéristiques du point de vue du type d'écrit, de la stratégie et de la motivation qu'elles induisent chez les enfants.

Toutes tentent d'être des situations réelles de lecture, en étant fonctionnelles, sociales ou ludiques.

Il s'agit d'une poésie comportant une illustration (*cf.* annexe 1), d'une recette de cuisine mêlant texte et images (*cf.* annexe 7), et d'une bande dessinée (*cf.* annexe 5).

Ces activités sont basées sur la découverte, les supports ne sont donc pas des supports de contrôle ou d'entraînement.

### ***Classification des différents supports et modes de lecture***

Les modes de lecture peuvent être de quatre types :

- Lecture-appréhension globale.

Elle est mise en œuvre lorsqu'on identifie tout de suite le type d'écrit, par exemple à la lecture d'un journal ou d'une recette.

- Lecture-écrémage (ou exploration).

Dans cette lecture, on s'aide d'indices de surface (titre, sous-titre, illustrations) pour s'orienter dans le texte. La lecture d'un documentaire fait appel à cette stratégie.

- Lecture-sélection.

C'est une lecture encore plus précise que la lecture-écrémage ; les indices sont plus précis et permettent de retrouver un passage, par exemple, ou un article. C'est le cas de la lecture de l'annuaire, du dictionnaire, ou du programme télévisé.

- Lecture intégrale.

Théoriquement, dans ce mode de lecture, on lit tout. En fait, on saute toujours des mots car il y a un phénomène de reconnaissance global de certains mots, identifiés en bloc par le cerveau. La lecture d'un roman est un exemple de cette stratégie.

Les divers supports, quant à eux, peuvent être classés en trois catégories :

- ceux permettant de communiquer (correspondances, affiches...) ;

- ceux permettant de réaliser (recettes, fiches de fabrication, consignes...) ;

- ceux procurant du plaisir (bandes dessinées, poésies, récits...).

### ***Stratégies attendues en fonction des supports***

#### **La poésie**

La poésie appelle une lecture intégrale avec pour fonction de nourrir l'imaginaire.

Traditionnellement, la lecture intégrale est celle dont l'école s'est toujours occupée ; c'est à peu près la seule stratégie de lecture pour laquelle du temps scolaire est consenti et pour laquelle on a préparé des leçons.

Le travail proposé sur le texte poétique se déroule en deux étapes :

- Dans un premier temps, il s'agit de repérer cinq lacunes ménagées dans le texte, correspondant à un mot chacune (*cf.* annexe 2).

- Dans un deuxième temps, il faut, par hypothèse, participer à la construction du sens en complétant ces lacunes par le mot correct à choisir parmi trois proposés (*cf.* annexe 3).

### **La recette de cuisine**

La recette se compose de deux parties : une liste d'ingrédients alliant texte et dessins puis un film des étapes nécessaires à la fabrication de la pâte. L'exercice proposé aux enfants consiste à établir la liste citée plus haut, qui sera ensuite comparée à celle du livre. Les enfants exploitent la deuxième partie du document (cf. annexe 8). C'est donc la lecture d'images qui est privilégiée avec un contrôle possible par les légendes figurant sous chaque dessin.

### **La bande dessinée**

La bande dessinée, tirée de la méthode de lecture « Boule et Bill », est utilisée aussi de façon lacunaire et on sollicite chez les enfants l'anticipation, la formulation et la vérification d'hypothèses à partir d'indices graphiques et iconographiques. La bande dessinée ainsi reconstituée fait appel à la lecture-appréhension globale pour une lecture-plaisir.

## **2. Les critères de référence communs à chaque activité de lecture**

### **a) La reconnaissance du type d'écrit**

On peut recenser quatre cas possibles.

#### **1<sup>er</sup> cas : le support est inconnu**

La reconnaissance ne peut avoir lieu que si l'enfant a déjà eu connaissance du type d'écrit proposé. Si par exemple les enfants ne connaissent pas le documentaire, ne se souviennent pas en avoir vu en grande section et ne connaissent pas le mot « documentaire », celui-ci ne pourra pas constituer une aide pour entrer dans l'activité de lecture.

#### **2<sup>e</sup> cas : le support est connu mais non reconnu**

C'est la situation classique de l'enfant qui se précipite sur un texte nouveau, croyant savoir de quoi il retourne et n'approfondit pas, ne prélève pas d'indice supplémentaire, ne fait plus d'hypothèse et, finalement, ne s'exprime qu'à propos d'une impression de déjà-vu.

Pour la recette, par exemple, certains m'ont dit tout de suite : « Je sais, c'est pour faire un gâteau ! », alors qu'un œil à peine plus attentionné aurait remarqué la poêle ou les crêpes. L'entrée dans le texte se fait, mais sur une mauvaise piste, capable de gêner la construction de sens et la découverte de mots nouveaux.

#### **3<sup>e</sup> cas : le support est reconnu implicitement sans pouvoir être nommé**

C'est le cas de la bande dessinée ; si tous en ont déjà vu ou lu, connais-

sent son fonctionnement, ils ne se souviennent pas de sa dénomination. Ils parlent de « livre », d'« histoire », d'« histoire avec des images ».

#### **4<sup>e</sup> cas : le support est reconnu**

La poésie est reconnue par les enfants ; ils repèrent les majuscules (« les grandes lettres ») et les rimes (« il y a "e" à chaque fois »). Les enfants assurent qu'il s'agit d'une poésie et précisent même qu'on peut dire « poème ».

#### **b) La compréhension globale**

Il faut distinguer la compréhension globale que les enfants manifestent seuls de celle découlant de l'intervention de l'adulte.

L'objectif est de constater ce que les enfants parviennent à seuls d'un écrit nouveau, situation qu'ils peuvent vivre au quotidien.

##### *Compréhension globale avant intervention de l'adulte*

Deux enfants sur six comprennent seuls le fonctionnement de la poésie et dégagent le sens général du texte avec l'aide, tout de même, du dessin.

La bande dessinée est comprise mais ce n'est pas grâce au texte ; les enfants devinent que c'est l'histoire d'une femme et d'un chien. Pourtant, la raison de la fuite de Bill leur échappe car ils ne tirent que peu d'informations de l'écrit.

La recette ne pose pas de problème car le support est adapté aux enfants, se rapprochant de la bande dessinée avec le même inconvénient d'un texte délaissé.

##### *Compréhension globale après intervention de l'adulte*

Cette intervention se situe après que les enfants aient lu le texte silencieusement une première fois. Le but est de donner le minimum de renseignements permettant à tous de parvenir à la compréhension. Il s'agit souvent de reformuler la consigne pour certains, de donner un mot-clé ou une syllabe pour d'autres.

Par exemple, pour la bande dessinée, on propose de comparer les images pour en extraire des détails ; si cela ne suffit pas, on peut suggérer aux enfants de les comparer deux à deux et de découvrir quelle autre image pourrait être ajoutée. Pour d'autres écrits, on peut attirer l'attention sur le titre et les sous-titres ; on joue sur les éléments déclencheurs de compréhension présents dans le texte.

L'aide doit être collective dans une première phase et personnalisée ensuite s'il le faut.

### **c) La motivation**

On l'examine en deux temps avec la part de subjectivité qu'un tel critère impose.

À la présentation de l'activité, le simple fait d'annoncer qu'aujourd'hui nous allons étudier une bande dessinée fait naître une excitation. Donc, pour ne pas parasiter l'effet que le support produit à lui seul, on annonce aux enfants tout simplement l'étude d'un nouveau texte.

On est forcé de constater que les supports contenant des illustrations sont de prime abord les plus motivants ; c'est le cas de la bande dessinée et de la recette qui leur sont présentées.

La poésie est illustrée, elle aussi, mais la part de texte est trop importante pour susciter un enthousiasme comparable à celui des deux autres activités.

À la réalisation du travail, les choses évoluent à mesure que les enfants réalisent quel effort ils devront produire pour y parvenir. Ainsi, la bande dessinée perd assez vite de son attrait pour les enfants en difficulté qui ne parviennent pas à trouver la chronologie de l'histoire ; ils préfèrent, dans l'ensemble, examiner chaque image individuellement plutôt que de les associer. Leur motivation renaît quand l'un d'entre eux trouve la solution et démontre par là que c'est possible ; chaque étape franchie relance l'intérêt de l'exercice.

La fréquence des interruptions influence directement la motivation, il faut donc veiller à ne pas forcer les difficultés, ce qui est difficile lorsqu'on débute.

La poésie rebute certains enfants. En premier lieu ils estiment qu'il y a trop à lire. L'entrée dans l'activité les sort cependant de cette réserve, ils désirent connaître l'histoire et son caractère anecdotique les amuse. Le repérage des fautes proposé devient un jeu ; la motivation vis-à-vis de ce support et de l'exploitation qui en est faite a donc tendance à croître avec la réalisation de l'exercice.

La recette suscite un vif intérêt mais la perspective de la fabrication de crêpes pour Mardi gras y est pour beaucoup.

Lors de l'évaluation de cette motivation, des questions peuvent compléter l'impression générale que donnent les enfants mais ce n'est guère pratique.

### **d) Stratégie dominante pour la lecture de mots inconnus**

Chaque activité proposée aux enfants présente une forme d'écrit, a une fonction spécifique.

Chacune a été choisie pour induire une stratégie particulière de lecture, l'enfant s'adaptant au support.

L'analyse des stratégies dominantes conduit à en repérer quatre :

- par anticipation par rapport au contexte ;
- par déchiffrement avec attribution de sens ;
- par déchiffrement sans attribution de sens ;
- par seule lecture d'images.

#### ***Par anticipation par rapport au contexte***

Cette stratégie est manifeste dans le cas de la poésie ; la lecture est facilitée par la répétition des vers et de leur structure reprise d'une strophe à l'autre. L'anticipation facilite plus particulièrement, dans la deuxième strophe, le remplacement des mots absents.

La simple distinction de forme des mots (que les enfants de CP connaissent comme le « costume des mots ») leur permet d'aller vite aux erreurs potentielles. Certains les remplacent d'emblée en lisant à haute voix ; par exemple, « trois petits moutons » est automatiquement remplacé par « trois petits boutons » (cf. annexe 3). Cependant, la lecture fine des mots n'est pas forcément mise en œuvre ; on peut supposer que le mot erroné n'est pas toujours lu. On remarque aussi que, pour un même contexte, plusieurs hypothèses peuvent convenir, il devient difficile d'expliquer à l'enfant que sa proposition n'est pas celle attendue par le maître.

La stratégie par anticipation sur le contexte doit donc être croisée avec une autre approche.

#### ***Par déchiffrement avec attribution de sens***

Il s'agit ici de déchiffrer chaque mot, puis par bloc de trois ou quatre mots déchiffrés, de faire surgir une signification.

Cette stratégie est nécessaire surtout lorsqu'aucune illustration ne vient aider le lecteur ; au CP, il est délicat de laisser les enfants sans autre indice que les mots du texte. Par contre, la lecture à haute voix permet de vérifier que les enfants sont capables de lire un titre ou un nom propre, encore que cela ne laisse rien présager du sens donné à ce qui est lu (cas suivant).

#### ***Par déchiffrement sans attribution de sens***

Lorsque les questions de compréhension n'obtiennent pas de réponse ou des réponses fausses, on peut s'interroger sur la lecture qui est faite du texte. Le regard des enfants n'a peut-être fait que glisser sur les lettres et peut-être même qu'aucun déchiffrement n'a eu lieu.

Ce déchiffrement particulier intervient lorsque la lecture est si lente ou

difficile que l'enfant oublie le sens des premiers mots qu'il a pourtant correctement lus ; les mots ne sont pas mis en relation et la lecture n'est que ponctuelle. Cela ne suffit pas pour parvenir à une compréhension globale de l'écrit.

### ***Par lecture d'images***

Le recours aux images ne favorise pas forcément la lecture. C'est ce qui apparaît avec la bande dessinée où certains enfants font abstraction du texte des bulles (pourtant peu important) et ne s'intéressent qu'aux dessins ou aux onomatopées. Si, comme cela a été défini en introduction, lire c'est construire du sens, effectivement les enfants lisent la bande dessinée ; mais c'est une lecture partielle, des informations sont laissées de côté. La lecture d'images, qui est parfois à elle seule un langage, permet à tous de parvenir à une compréhension globale, ce qui est un résultat intéressant, mais elle a ses contraintes. Il faut un nombre d'images suffisamment important pour que le sens donné par le lecteur soit proche de ce qu'exprime l'auteur et que les bons lecteurs puissent trouver une cohérence entre texte et images.

On peut utiliser l'image d'une autre façon : comme élément de base pour un travail sur l'imaginaire ; dans ce cas on limitera le nombre d'images.

Texte et images sont complémentaires, cela n'échappe pas au bon lecteur et donne au plus faible l'occasion de démarrer l'activité ou de confirmer ses hypothèses.

C'est très visible dans la découverte de la poésie qui a été proposée aux enfants. Le rapport texte/images est responsable de la stratégie adoptée par le lecteur. Si le texte est plus présent que l'image, il sait qu'il aura à déchiffrer tandis que, si l'image domine, il pourra s'en affranchir. Les enfants, pour qui le déchiffrement est un gros travail, prennent vite l'habitude d'exploiter cette facilité. Par ailleurs, la lecture d'une image nécessite aussi un apprentissage.

Existe-t-il une stratégie idéale pour aborder des situations de lecture différentes ? Si la référence au contexte favorise l'anticipation par émission d'hypothèses puis leur vérification, on peut penser que cette aide permet à l'enfant de faire du sens et d'améliorer sa vitesse de lecture. Mieux lire, c'est prévoir le texte, mémoriser ce qui est lu régulièrement et parvenir à comprendre la totalité de l'écrit.

Mais si l'émission d'hypothèses de lecture s'établit d'après le contexte, elle peut surgir de l'aspect graphique des mots (leur grément). Alors, la vérification des hypothèses devra s'appuyer sur la graphie autant que sur le contexte.

C'est pourquoi, dans les activités mises en pratique, il ne faudrait pas

évaluer la stratégie retenue par un enfant trop schématiquement, mais reconnaître à chaque fois la part du contexte et celle du seul déchiffrement. Il est apparu que, selon les activités, l'un ou l'autre prédominait, les deux intervenant cependant. D'autres critères doivent donc être pris en compte, tels que la compréhension globale de chaque écrit et la motivation des enfants.

Dans l'acte de déchiffrement des mots, Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau expliquent que les bons lecteurs combinent deux types de mécanismes : des mécanismes ascendants, où la perception d'une lettre ou d'un « bloc de lettres » oriente la saisie d'un mot ou d'un groupe de mots, et des mécanismes descendants par lesquels une hypothèse générale sur le contenu influence l'identification d'un mot ou d'une lettre. Il y aurait interaction de ces deux mécanismes.

C'est ce qu'Émilie Ferreiro dit d'une autre façon : « Quand on lit, l'œil ne va pas d'une lettre à l'autre, mais par sauts, en recueillant une information à chaque nouvelle centration pour que le cerveau la traite. »

C'est l'anticipation significative qui guide l'organe sensoriel pour savoir quelle information chercher et comment la chercher.

Lire est donc bien un acte complexe, l'enfant pouvant mettre en œuvre différentes stratégies : « Au cours d'une même séquence ou d'une même tâche, il lit avec telle ou telle "méthode de lecture" : syllabique, idéo-visuelle ou mitigée. »

C'est pourquoi, pour devenir lecteur, l'enfant n'a pas besoin de maîtriser parfaitement un outil particulier (combinatoire, stock de mots mémorisés visuellement, anticipation, repérage des supports) mais il en acquiert plusieurs de concert en même temps qu'il multiplie les occasions et les tentatives de questionner (« comprendre ») les écrits.

Ces deux auteurs font l'analogie avec la fabrication d'une pièce de tissu : « Les savoirs sur la langue parlée ou écrite et les habiletés spécifiques en constitueraient la chaîne tandis que les expériences de "lecture variée" et les explorations de textes écrits pour "faire du sens" en seraient la trame. »

Les activités de lecture à partir de supports différents sont donc indispensables tout comme le travail spécifique du code. Ces deux aspects doivent être conciliés au CP dans l'enseignement de la lecture.

## **II. Mise en œuvre pédagogique**

Pour les trois activités, les mises en situation sont les suivantes : justification de l'activité, objectifs et déroulement.

## 1. Poésie

### a) Justification de l'activité

La poésie intitulée « C'est l'été » (cf. annexe 1) est proposée à la rentrée en février, donc pendant l'été austral. La structure répétitive du poème et le travail sur le son [e] commencé à cette période permettent au plus grand nombre de déchiffrer à peu près tous les mots.

La stratégie attendue des enfants porte sur le déchiffrement avec attribution de sens, mais aussi sur l'anticipation que permet le contexte répétitif.

### b) Objectifs

- Reconnaître une poésie par sa forme.
- Repérer des lacunes dans un texte.
- Compléter un texte lacunaire avec des mots choisis dans une liste.

### c) Déroulement

Le poème comportant des mots manquants est distribué aux enfants pour une première lecture silencieuse. On demande s'il n'y a pas quelque chose de remarquable à la lecture pour éveiller la curiosité de tous. Des enfants s'expriment sur leurs connaissances, parlent du titre, des « morceaux » de texte pour évoquer les strophes et fournissent ainsi l'occasion de faire des rappels sur la forme d'une poésie (notamment les rimes). D'autres ont compris le sens réel de la question posée (des mots ont été effacés) ; leur réponse est reprise en exemple.

Puis la consigne est donnée : « Des mots ont été effacés dans le texte du poème. Retrouve-les parmi d'autres dans la liste qui t'est proposée. »

La liste des mots en question et un poème lacunaire sont distribués à chacun.

C'est donc un travail en deux étapes dont le texte complété constitue l'évaluation ; à la fin de la séance, le maître lit le texte original pour que les enfants en écoutent une lecture expressive.

## 2. Bande dessinée

### a) Justification de l'activité

Parallèlement à une séance sur la structuration du temps réalisée en « découverte du monde », cette bande dessinée est utilisée pour un travail sur la chronologie. C'est aussi l'occasion de faire découvrir aux enfants de nouveaux mots « bizarres » que sont les onomatopées. Certains enfants peuvent

confondre la bande dessinée avec la recette étudiée auparavant ; on fera ressortir les différences.

## b) Objectifs

- Repérer les traits spécifiques d'un nouveau support écrit (texte parfois absent, importance de l'image, onomatopées)
- Lire une BD de gauche à droite et de haut en bas.
- Retrouver la chronologie d'images en désordre.

## c) Déroulement

Deux séances sont mises en place. La première est destinée à guider les enfants dans la découverte de la BD. La deuxième est axée sur un vrai travail exploitant ce nouveau support.

### Première séance

Une bande dessinée différente de celle sur laquelle les enfants vont travailler est agrandie et affichée au tableau (*cf.* annexe 4). Il s'agit aussi d'un extrait de « Boule et Bill » intitulé « La machine à laver » ; cinq images seulement sont regroupées sur un montage. Les enfants ne disposent pas de ce support qui est utilisé à titre d'exemple, collectivement.

On fait prendre conscience aux jeunes lecteurs d'éléments remarquables :

- la succession des images ;
- la présence d'un titre en rapport étroit avec la scène imagée ;
- la présence des onomatopées qui ne figurent pas dans une bulle, contrairement au texte ;
- la différence de représentation graphique (bulles) entre les paroles des personnages et leurs pensées ;
- la présence d'une chute (présentée comme une fin amusante constituée par la dernière image).

Le maître demande ensuite de résumer ce qui se passe dans chaque image par une phrase ; l'ensemble est écrit au tableau.

Ce premier exercice collectif préparait les enfants à la réalisation du travail prévu pour la séance suivante.

### Deuxième séance

Après des rappels sur la séance précédente, on distribue à chaque enfant une autre BD extraite de « Boule et Bill » intitulée « La pipe de papa », dont les images comme les phrases associées sont détachées les unes des autres (*cf.* annexes 5 et 5 bis) ; le titre est masqué.

Après une lecture silencieuse, la consigne est donnée : « Les images sont dans le désordre ; les phrases résumant la situation aussi. Il faut retrouver l'ordre des images et coller ensuite la phrase correspondant à chaque image. »

Ce travail en deux étapes oblige les enfants à lire le texte pour le replacer ; c'est la difficulté majeure que l'aide apportée par l'image, plus facile à classer, permet d'atténuer.

### **3. Recette**

#### **a) Justification de l'activité**

Un matin dans la semaine précédant Mardi gras, un nouveau livre est amené dans la classe ; c'est un livre de cuisine qui est présenté aux enfants. Le livre circule, chacun peut le feuilleter.

On demande aux enfants de quel type de livre il s'agit ; certains d'entre eux ayant à peu près le même livre à la maison, ils reconnaissent le livre de cuisine. Pendant ce temps, une recette agrandie est affichée au tableau, c'est celle des crêpes que les enfants feront seuls d'après ce support.

#### **b) Objectifs**

- Mettre les enfants en situation de lecture d'un écrit nouveau.
- Reconnaître une recette et sa structure.
- Distinguer les étapes en reliant le texte au dessin.
- Compléter une liste à partir d'indices donnés.
- Utiliser un écrit pour agir.

#### **c) Déroulement**

On demande aux enfants d'observer l'affiche agrandie et de préciser de quelle recette il s'agit. Ils disposent ensuite d'un exemplaire chacun (*cf.* annexe 8).

On laisse les enfants lire une première fois la recette avant d'attirer leur attention sur certains détails comme la symbolisation de la cuisson avec les durées de chaque étape, qui figure sur un bandeau au-dessus de la liste des ingrédients et ustensiles nécessaires. On explique à cette occasion ce qu'est un ingrédient, un ustensile, introduisant ainsi les trois blocs de la recette (ingrédients, ustensiles, déroulement).

Puis les enfants font la chasse aux mots inconnus et les entourent au crayon. Avant d'apporter une aide on leur demande : « Cela vous empêche-t-il de réussir la fabrication de la pâte ? Pourquoi ? »

Tous sont d'accord pour reconnaître que l'aide du dessin peut suffire.

Sur ces bases, collectivement, la consigne est donnée : « Pour faire des crêpes à l'école, le maître demande à Julie d'apporter tout ce qui est nécessaire. Sur sa recette, une partie de la liste des ingrédients et des ustensiles a été effacée ; peux-tu l'aider à la compléter ? » Les plus faibles sont autorisés à travailler en groupe. Les enfants travaillent sur la deuxième partie du document, celle comportant le film de la fabrication de la pâte.

Dans un deuxième temps, une correction collective est faite, la liste est dressée au tableau puis distribuée à chacun (*cf.* annexe 7) pour une comparaison servant d'évaluation.

La difficulté réside dans la capacité à lire les détails, atténuée cependant par un bon découpage étape par étape de la recette.

### **III. Évaluation des stratégies en fonction de la réussite aux activités proposées**

#### **1. Critique des activités menées**

##### **Examen des productions**

Pour chaque activité menée, un tableau regroupant les observations est établi.

Les productions des enfants, placées en annexe, ne sont pas toutes exposées mais un exemple de chaque exercice est présenté. Ces productions illustrent ce qui a été fait tandis que les tableaux tentent d'approcher comment les enfants y sont parvenus.

Pour chacun des tableaux qui suivent, les signes employés sont légendés comme suit :

0 : pas du tout ; + : moyen ; ++ : bon.

##### **Remarques générales**

En pratique, il est difficile de faire surgir les activités de lecture de façon naturelle ; l'idéal serait de les rapporter à la vie de la classe. C'est le cas pour la recette qui trouve même sa continuité à la maison puisque le restant de la pâte réalisée en classe a été emporté. Pour la bande dessinée, en revanche, le lien est moins évident. D'autre part, les activités présentées sont ponctuelles et mises en place par une personne inconnue des enfants. Certains d'entre eux sont gênés dans leurs habitudes et, lorsqu'on sait l'importance qu'elles peuvent prendre au CP, on imagine facilement que des enfants trouvent parfois ces exercices difficiles.

La maîtrise de la lecture/écriture est loin d'être acquise au CP, ce qui

vient masquer, chez certains enfants, les raisonnements élaborés pour résoudre les exercices, qui sont pourtant justes. Une autre difficulté est de ne pas dépasser les compétences actuelles des enfants, ce qui est délicat lorsqu'on leur présente volontairement des supports nouveaux. Si les résultats des enfants soulignent ce manque de familiarité, les tableaux font ressortir néanmoins des réactions communes à chacun suivant les différents supports.

### **a) Poésie**

#### *Les résultats obtenus*

La poésie est bien reconnue, les enfants en avaient étudié plusieurs au cours du premier trimestre ; les rimes sont repérées ainsi que le titre. La stratégie de lecture intégrale est utilisée par cinq élèves sur six ; ils sont obligés de lire mot par mot. C'est visible chez Olivier qui s'efforce de déchiffrer sans succès et donc ne peut guère anticiper ; il a du mal à saisir le sens du texte. Cela a pour conséquence des réponses à l'exercice données au hasard, que l'on peut suspecter aussi chez John et Cécile.

La compréhension après intervention du maître est bonne et je l'attribue à deux raisons.

Les enfants ont une très bonne mémoire, au point que certains d'entre eux me donnaient l'impression de très bien lire. Ayant des doutes, j'ai demandé par la suite à un enfant de reprendre la lecture interrompue d'un autre ; là, les lacunes sont apparues, révélant la part de la mémoire.

La deuxième raison est la reprise quasi intégrale des mêmes mots d'une strophe à l'autre ; la première strophe déchiffrée, il n'y a plus de difficulté pour le reste du poème.

L'activité n'apparaît pas très motivante au début mais la chasse aux mots plaît beaucoup, ce qui redonne de l'intérêt à l'exercice.

La recherche des mots insolites est freinée par les problèmes de déchiffrement ; les enfants lisent mais ne font pas tous le lien avec le sens de l'histoire, les mots ne sont donc pas reconnus comme des intrus dans ce cas.

Poésie « C'est l'été »	Élodie	Audrey	Étienne	John	Cécile	Olivier
Reconnaissance du type d'écrit :						
- seul	+	+	+	+	+	0
- après intervention et questionnement						+
Stratégies dominantes pour la lecture :						
- anticipation	0	+	+	0	+	0
- déchiffrement	+	+	+	+	0	+
- attribution de sens	++	++	++	+	+	0
Compréhension globale :						
- avant l'intervention de l'adulte	+	++	++	+	+	0
- après l'intervention de l'adulte	++	++	++	++	+	+
- entoure les mots incorrects	+	++	++	+	+	0
- choisit le mot correct	3/5	5/5	5/5	3/5	2/5	2/5
Motivation :						
- à la présentation de l'activité	0	++	0	+	0	0
- à la réalisation du travail donné	+	+	++	+	++	+
Démarche pour comprendre la situation :						
- détecte seul les mots insolites	0	++	+	+	0	0
- a besoin de la lecture collective à haute voix	+	+	+	+	++	++

### *Remédiations possibles*

On pourrait alléger le recours à la lecture intégrale en utilisant la bonne mémorisation des enfants. Il suffirait de bâtir ou de trouver des poèmes dont un bon pourcentage des mots serait connu ; les mots nouveaux seraient ainsi moins isolés de la construction de sens faite par les enfants, l'anticipation serait fonctionnelle. Il faudrait aussi avoir recours à plus d'écriture, donc employer dans d'autres exercices les mots nouveaux découverts. La nécessité de verbaliser s'est faite sentir avant et après l'exercice, pour lancer l'activité et vérifier ce qui a été compris.

## **b) Bande dessinée**

### *Les résultats obtenus*

La bande dessinée est reconnue par tous ; les enfants sont attirés par les images et le côté ludique de cet écrit. Tous ont déjà lu des BD et sont très motivés par ce support. Ils savent s'y retrouver et n'ont pas trop de doute sur l'articulation des dessins malgré quelques erreurs. Ils utilisent tellement l'image que seuls les deux meilleurs élèves tiennent compte du texte. L'anticipation n'est pas très bien mise en œuvre avec les images ; en effet, les scènes décrites changent parfois brutalement de décors et certains enfants ont du mal à anticiper ; en revanche, il leur est toujours plus facile de les raccrocher aux images précédentes. C'est ce qui leur permet de bons résultats à l'exercice proposé.

La distinction entre les onomatopées et le texte ordinaire est vite repérée tout comme celle des pensées et des paroles.

Le texte pose des problèmes à la moitié des enfants étudiés, ils ont du mal à associer l'image et son texte. Je pense que certains essaient de trouver une phrase rendant compte de leur propre description de la scène ; par exemple, Olivier cherche parmi les phrases proposées celle correspondant à l'image n° 4 qui, selon lui, serait : « Bill sent une odeur. » Cette démarche, alliée au problème du déchiffrement, le conduit à un échec. D'autres ont répondu au hasard.

	Élodie	Audrey	Étienne	John	Cécile	Olivier
Reconnaissance du type d'écrit :						
- sait comment fonctionne une BD (texte-image)	+	+	+	+	+	+
- considère chaque image individuellement						
- met en relation les différentes images	+	+	+	+	+	+
Stratégies dominantes pour la lecture :						
- hypothèses de sens conçues à partir de l'image seule	+	+	+	+	+	+
- tient compte du texte	0	+	+	0	0	0
- par anticipation grâce à l'image	0	0	0	0	0	0
- déchiffrement	+	+	+	+	+	+
- attribution de sens	++	++	++	+	++	+
Compréhension de l'histoire :						
- range les images selon le sens du récit	+	++	++	+	++	0
- les classe de gauche à droite	+	+	+	+	+	+
- comprend le récit après interv. de l'adulte	++	++	++	++	++	+
- associe correctement texte et images	0	++	++	+	0	0
- trouve un titre adapté	+	++	+	+	+	
Motivation :						
- à la présentation de l'activité	++	++	++	++	++	++
- à la réalisation du travail donné						
Avait-il déjà des BD ?	+	+	+	+	+	+

### ***Remédiations***

Cet exercice, bien qu'attrayant, n'est pas facile et ne mêle qu'artificiellement texte et images. On pourrait choisir une BD où le texte serait plus long sans être difficile, que l'on conserverait associé à son image à condition que les caractères ne s'écartent pas trop des graphies connues des enfants.

La bande dessinée se prête bien à une exploitation orale ; en précédant la lecture individuelle, elle permettrait de lever d'éventuels problèmes de compréhension et de débusquer les mots les plus difficiles pour une première prononciation. Au CP, il est normal de livrer la solution assez facilement pour ne pas bloquer les enfants.

### **c) Recette**

#### ***Les résultats obtenus***

Comme pour la bande dessinée, la motivation est assez forte, surtout pendant le travail, les enfants étant excités à l'idée d'utiliser la liste des ingrédients pour eux-mêmes (crêpes en classe). La recette est bien reconnue et, surtout, est distinguée de la bande dessinée vue auparavant. Les enfants ont vite remarqué que le texte ne figurait pas dans une bulle. Là encore, c'est l'image qui recueille toute l'attention, mais, pour répondre à l'exercice, les enfants ne semblaient pas s'imaginer à la place de Julie, le personnage de l'énoncé. Cette mentalisation aurait aidé les enfants en difficulté avec le texte.

C'est le détail qui était recherché tandis que les enfants semblaient plus intéressés par leur réussite à comprendre la marche à suivre.

La véritable évaluation a eu lieu au moment de la fabrication de la pâte ; la recette était au tableau et, au début, bien peu l'ont regardée. Les erreurs commises ont été le facteur déclenchant le retour à l'affiche, surtout lorsque j'ai refusé mon aide. J'ai même laissé volontairement les enfants oublier le fouet pour battre et mélanger la pâte, pour voir leurs réactions au moment de mélanger. Devant les problèmes de consistance, les enfants ont cherché des solutions dans le texte : l'écrit a fonctionné, la lecture était attentive et motivée, l'attribution de sens a pris toute son ampleur. Ce type d'évaluation immédiate est caractéristique du texte fonctionnel.

Recette des crêpes	Élodie	Audrey	Étienne	John	Cécile	Olivier
Reconnaissance du type d'écrit :						
- seul	+	+	+	+	+	+
- après intervention et questionnement						
Stratégies dominantes pour la lecture :						
- par anticipation grâce à l'image	+	+	+	+	+	+
- utilise le texte	0	+	+	+	0	+
- déchiffrement	0	+	+	+	0	+
- attribution de sens	++	++	++	+	+	0
Compréhension globale :						
- avant l'intervention de l'adulte	+	++	++	+	++	+
- après l'intervention de l'adulte	++	++	++	++	+	+
- distingue liste d'ingrédients et marche à suivre	+	++	++	0	+	0
- se sert des images pour faire la liste	++	++	++	+	+	+
- se sert du texte pour faire la liste	0	+	+	+	0	0
Motivation :						
- à la présentation de l'activité	+	++	0	++	0	+
- à la réalisation du travail donné	+	++	+	++	++	++
Démarche pour comprendre la situation :						
- détecte seul les mots recherchés	0	++	+	0	0	0
- a besoin de la lecture collective à haute voix	+	+	+	+	+	+

### *Remédiations*

Le support est de qualité mais s'apparente trop à une bande dessinée, au

risque de faire deux apprentissages similaires. Il reste à proposer aux enfants une recette classique avec uniquement le texte et la photo habituelle placée à côté de la liste des ingrédients.

Un autre travail aurait été possible avec le découpage en puzzle pour exercer les enfants à une recherche de chronologie.

Une comparaison de plusieurs recettes permettrait également d'en faire ressortir les caractéristiques.

## **2. Prolongements éventuels**

Les trois activités menées ne présentent que trois types de support ; il serait profitable de multiplier les rencontres avec, par exemple, les documentaires, la lettre, la règle de jeu ou les albums. Le documentaire permettrait de mettre en œuvre la lecture sélective. La recherche en BCD n'a pas été mise en œuvre pendant le stage, elle aurait donné l'occasion de mettre les enfants dans une nouvelle situation de lecture. Par ailleurs, ces trois activités font peu appel à l'écriture ; c'est volontaire. Au CP, il est difficile, pour des apprentissages fondamentaux, de confronter les enfants au double problème de la lecture et de l'écriture ; cependant, en fin d'année, cela devrait être possible pour la majorité des enfants.

## **3. Les problèmes rencontrés**

Les problèmes de lecture/écriture mis à part, la difficulté, pour un professeur stagiaire, est de pouvoir concilier un premier exercice du métier avec la mise en place d'une expérimentation dont ce mémoire est l'enjeu. De plus, l'affectation dans une classe obéit à d'autres contraintes que le sujet choisi pour le mémoire, ce qui m'a conduit à revoir mon approche de la question initialement destinée au cycle 3. J'espérais ainsi réduire la part de subjectivité en dialoguant avec les enfants au sujet de leurs démarches avec des supports dont la lecture n'aurait pas été le problème majeur.

## **Conclusion**

À l'issue de l'observation des différents tableaux, nous pouvons remarquer que l'utilisation de supports variés permet d'exploiter les pôles d'intérêt des enfants qui constituent un élément majeur dans l'apprentissage de la lecture. L'enfant est ainsi au cœur d'une action pédagogique qui privilégie sa motivation et son expression ; c'est le meilleur moyen d'obtenir sa participation active.

La diversification des supports suscite chez l'enfant le plaisir, l'envie et

le goût de lire, elle montre que l'écrit est utile mais procure aussi des sensations.

L'analyse des supports proposés permet de tirer deux conclusions :

- Les écrits compris par les enfants font partie de ceux qui furent reconnus. Ceci indique que l'aspect contextuel, rendant possible l'émission d'hypothèses, intervient positivement, notamment en améliorant la reconnaissance grapho-phonétique par vérification des hypothèses préalablement émises.

- La motivation des enfants au cours de l'activité est particulièrement importante puisqu'elle est suivie d'une application concrète ; c'est le cas de la recette qui, lors de la réalisation, a suscité une grande excitation. Ils aiment aussi ce qui est inhabituel, cette attirance doit permettre de surmonter les premières difficultés à l'étude d'un nouveau texte.

La présence d'images facilite l'entrée dans la lecture, mais la difficulté est de ne pas faire que de la lecture d'images. Dans cette optique, on peut dire que, parmi les trois supports soumis aux enfants, le plus efficace a été la recette tandis que la poésie a soulevé les plus importantes difficultés. La bande dessinée demande une préparation particulière pour ne pas tomber dans le « piège de l'image ».

Quant aux stratégies, il est difficile de se prononcer car les difficultés de déchiffrement laissent penser que les enfants sont contraints à la lecture intégrale ; pourtant, ce n'est pas systématique. La poésie leur offre l'occasion d'utiliser le contexte tandis que la présence d'images éloigne, à première vue, les enfants du texte. C'est à l'enseignant de les obliger, par des exercices choisis, à s'y replonger.

L'enseignement de la lecture est une tâche délicate, particulièrement au CP où l'on sent bien qu'il ne faut pas se hâter et tenir compte du rythme des enfants. On sent aussi très bien la nécessité d'une continuité avec la grande section de maternelle où l'alternance des activités est de règle. De la même manière, en alternant les supports et les stratégies de lecture proposés aux enfants, en n'abandonnant pas les situations variées et ludiques pour se soumettre fidèlement à un manuel de lecture, si bon soit-il, en jouant sur les modes de regroupement des élèves (collectif, individuel, par ateliers) et en proposant une différenciation du travail, on place les enfants dans les meilleures conditions d'acquisition du savoir-lire.

## Bibliographie

BABIN Norbert et PIERRE Michel (1995), *Programmes, Instructions. conseils pour l'école élémentaire*, coll. « L'École au quotidien ».

- CHARMEUX Évelyne (1985), « Apprendre à lire-écrire. Lectures/écritures en section des grands/CP-CE1, ouvrage collectif dirigé par Hélène Romian, Nathan, coll. « INRP ».
- CHAUVEAU Gérard et ROGOVAS-CHAUVEAU Éliane (1985), « Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au CP », *Revue française de pédagogie*, n° 70.
- CHAUVEAU Gérard et ROGOVAS-CHAUVEAU Éliane (1990), « Les processus interactifs dans le savoir-lire de base », *Revue française de pédagogie*, n° 90.
- DEVANNE Bernard et le groupe lecture-écriture de l'Orne (1992), *Lire et écrire des apprentissages culturels*, tome 1 : *Cycle des apprentissages premiers et fondamentaux*, éd. Armand COLIN, coll. « Pratique pédagogique ».
- FERREIRO Emilia (1988), *Lire, écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?*, CRDP de Lyon.
- Ministère de l'Éducation nationale, direction des écoles (1991), *Les Cycles à l'école primaire*, CNDP, coll. « Une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres ».
- Ministère de l'Éducation nationale, direction des écoles (1992), *La Maîtrise de la langue à l'école*, CNDP, coll. « Une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres ».
- Ministère de l'Éducation nationale, direction des écoles (1995), *Programmes de l'école primaire*, CNDP, coll. « Une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres ».