

Apprendre à lire



**Formation T1
Année 2017-2018
Chantal Jauneau et Michel Keller - CPC
Et J.M SCHELCHER CPC retraité**

Objectifs de la formation:

- **Qu'est-ce que LIRE ?**
- **Qu'est-ce qu'APPRENDRE A LIRE ?**
- **Qu'est-ce qu'un PROJET DE LECTEUR ?**

Quel est mon rapport à la lecture ?

**Nous allons prendre quelques minutes pour réaliser un petit test.
Ecrivez tout ce que vous avez lu depuis 3 jours.**

Que constatez-vous ?

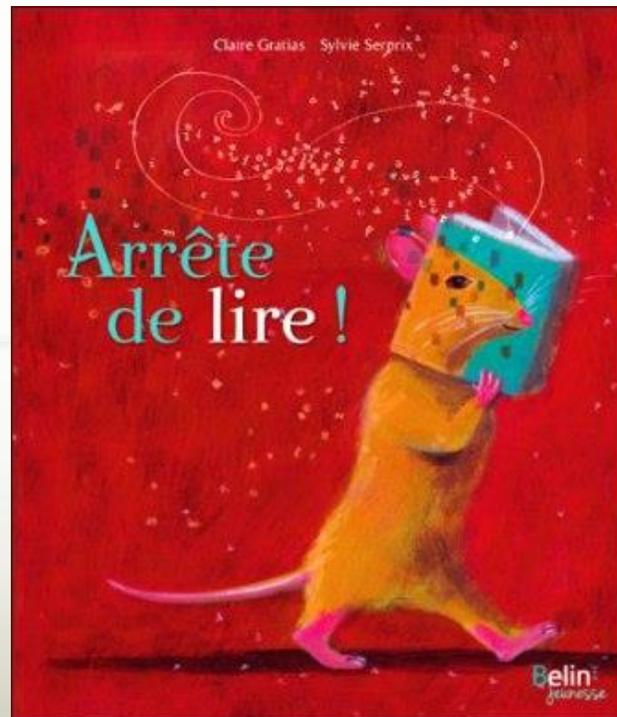
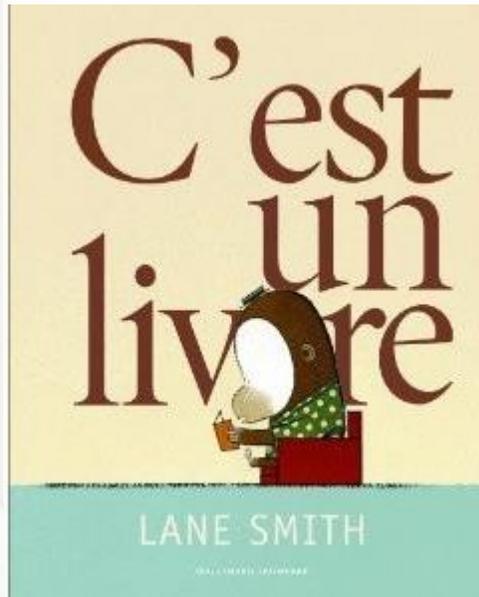
Avez-vous beaucoup lu depuis 3 jours ?

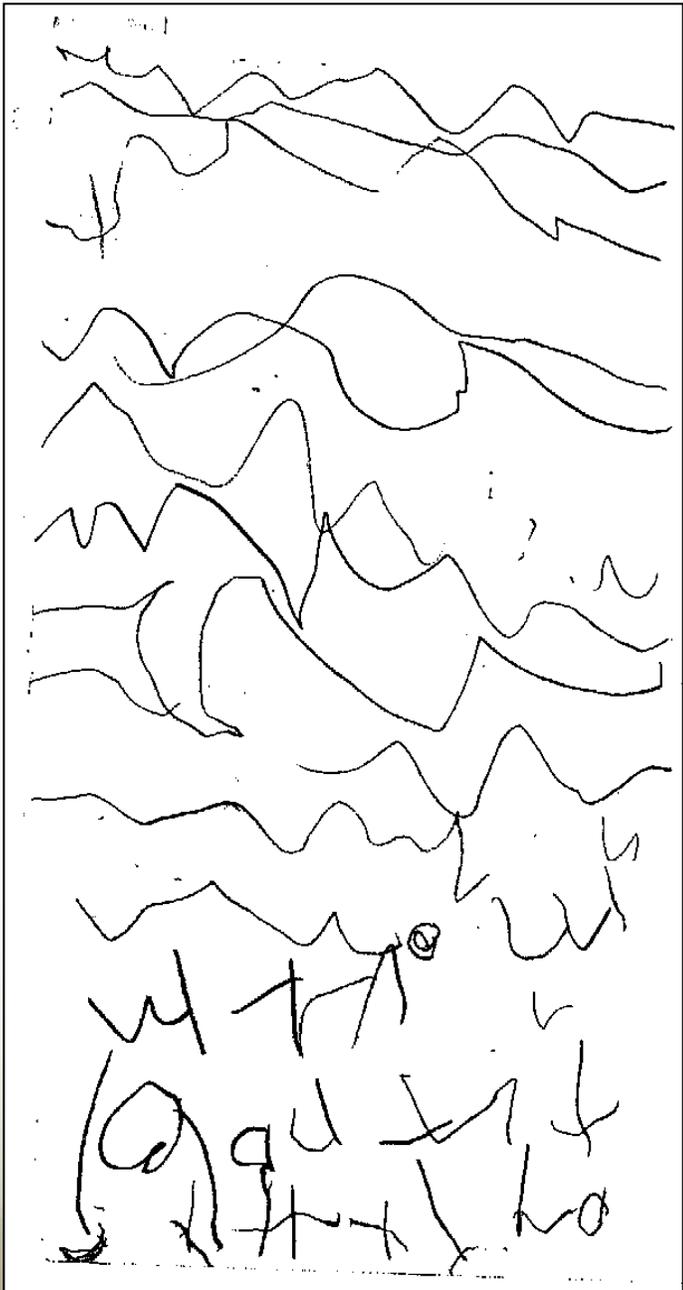
Que représente le mot « lire » pour vous ?

*Lire ce n'est pas toujours « lire un roman ».
Lire est un acte quotidien: lecture d'images, de pictogrammes, de mots, de phrases, de textes divers sur des supports variés (numérique,...)*

Donc pour le bonheur de l'enseignant et celui de l'élève, faisons disparaître de notre esprit le cliché selon lequel « lire c'est lire un livre ».

Qu'est-ce que lire ?





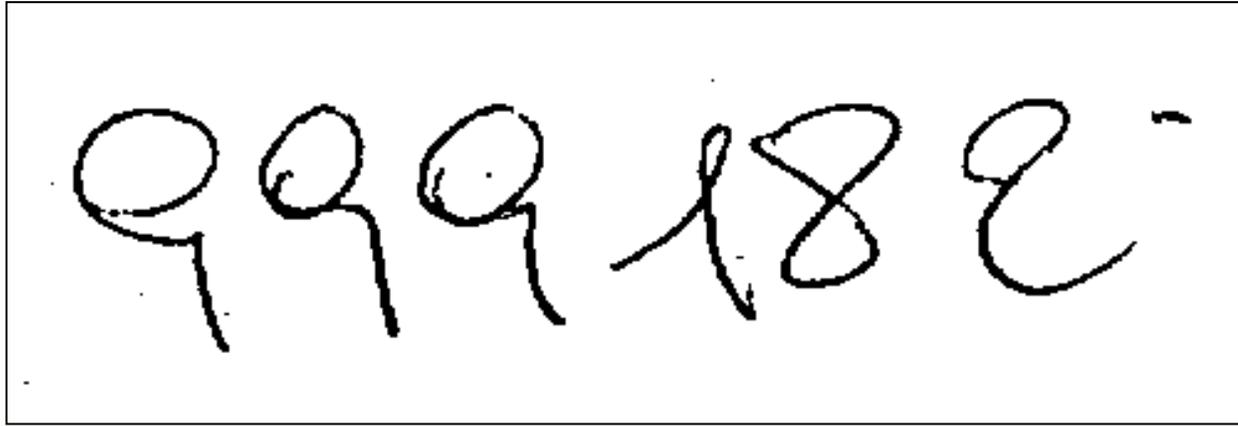
**POUR LIRE CE
DOCUMENT,**

**Qu'est-ce que je dois
savoir ?**

**Qu'est-ce que je dois
savoir faire ?**

ACTION CULTURELLE

ACTION INSTRUMENTALE ?



Qu'est-ce que je dois savoir ?

Qu'est-ce que je dois savoir faire ?

ACTION CULTURELLE

ACTION INSTRUMENTALE

ACTION COMPREHENSIVE

Zoo uscf
Zoo Ame
Zooo Choco
Zooo Snup

Qu'est-ce que je dois savoir ?

Qu'est-ce que je dois savoir faire ?

ACTION CULTURELLE

ACTION INSTRUMENTALE

ACTION COMPREHENSIVE

Уважаемый посетитель,

Шильонский замок приветствует Вас сердечным "Добро пожаловать". Мы рады Вашему визиту и будем Вам признательны за проявленное уважение к его чудесным старинным стенам, к великолепным коллекциям, которые он сохраняет и к его посетителям, которые заслуживают это уважение. Шильонский замок выражает свое признание к каждому посетителю, который своим умением держать себя вносит свой вклад в качество визита!

Эти краткие пояснения указывают порядок, в котором мы советуем Вас осмотреть крепость и средневековую княжескую резиденцию. Цифры обозначают маршрут на различных планах замка. Если Вы желаете осмотреть замок в сопровождении экскурсовода, просим обратиться в кассу (желательно предварительно сделать резервацию) Водить экскурсии разрешается только официальным гидам замка.

Краткая история замка

Первые следы человеческих поселений на Шильонском утесе относятся к бронзовому веку, а позднее и к эпохе Римской Империи. Первоначальная средневековая крепостная стена, дата постройки которой неизвестна (расположенная вокруг второго и третьего дворов), была существенно увеличена и частично перестроена между XII - XIII веками, Будучи начально во владении епископов Савойи, замок был пожалован в XII веке графам Савойским. Во время правления Пьера II Савойского, архитектор Пьер Менье придал замку его нынешний вид. Вокруг первого двора находились военные и привратные службы. Вокруг второго двора располагалось жилище префекта замка, склады и тюрьма. Наконец, вокруг третьего двора были расположены покои графа и его свиты, а также часовня. Тамок был захвачен в 1536 году швейцарцами (бернцами), которые на протяжении многих лет использовали его в качестве склада, арсенала и резиденции для своих наместников (бальи); это они покрыли защитные башни замка и дозорные пути. В 1798 г. во время восстания в кантоне Во замок перешел в его собственность. Реставрация этого архитектурного памятника была предпринята в конце XIX века. Этой реставрации во многом содействовали исторические архивные документы, содержащие даты различных работ по перестройке замка, начиная с конца XII века.

Дорога в замок

Бывшая дорога Уталии, проходящая через Большой Сен-Бернар, расширена в XVIII веке. Умменно для того, чтобы охранять и преграждать дорогу, взимать дань с купцов, господствовать над узким проходом между горами и озером, и был построен Шильон.

Ров

Естественного происхождения, расширен в XIII веке и вновь вырыт в 1903 г. Три полукруглые башни, пристроенные в XIII веке к крепостной стене более ранней постройки, были надстроены в XIV и XV веках.

Мост

Начиная с XVIII века заменил подъемный мост, бывший здесь ранее.

№ 1 Вход

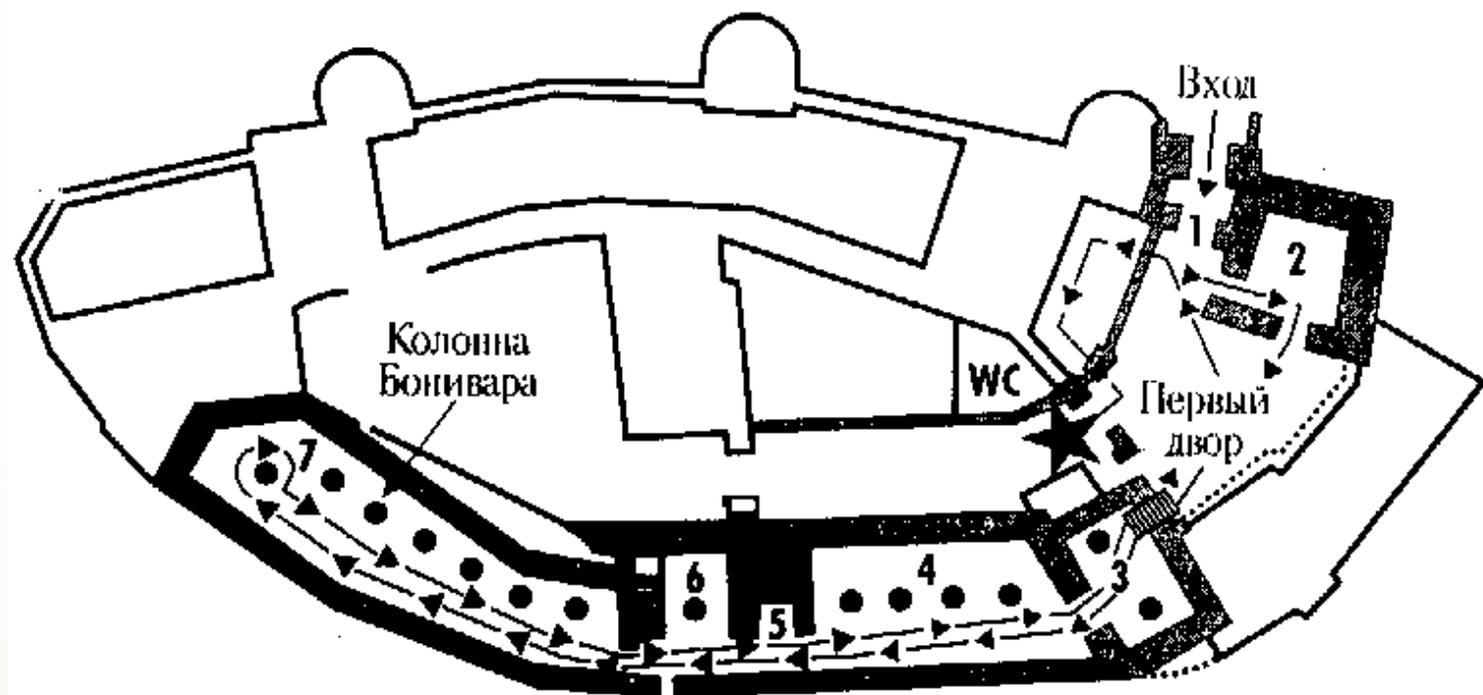
Ансамбль XV века. Первоначальный вход был в стороне. Старые ворота были чуть выше. Над аркой свода находятся остатки небольших деревянных колес бывшего подъемного моста. Мощная решетка XVI века.

№ 2 Башня

В основном построена ранее XIII века, когда и была увеличена. Надстроена в XIV веке и вновь переделана позднее. На уровне двора находится большое караульное помещение бернских солдат. На стенах вытяжного колпака камин находятся репродукции росписи, выполненной в Шильоне в 1586 г. при бальи Гансе Вильгельме фон Мюлинене. Копия бургундской пиццали XV века (трофей битвы при Муртене, Музей в Ла Нёвевиле). На полу следы ранних построек, существовавших до XIII века.

Первый двор

В такое состояние привело его землетрясение 1584 года. На мостовой следы раскопанных под двором построек, склепа и различных стен, датированных ранее XIII века. Слева - бывшие конюшни XVI века, перестроенные под современное жилье и склады. Галереи дозорного пути и угловая сторожевая башня над крышами относятся ко второй половине XVI века.



Cher visiteur,

Le Château de Chillon vous souhaite une cordiale bienvenue et se réjouit de votre visite. Il vous remercie de respecter ses vieux murs prestigieux, les belles collections qu'ils abritent, et ses visiteurs, comme ils le méritent. Chaque visiteur contribue, par sa tenue, à la qualité générale de la visite pour tous, le Château de Chillon l'en félicite !

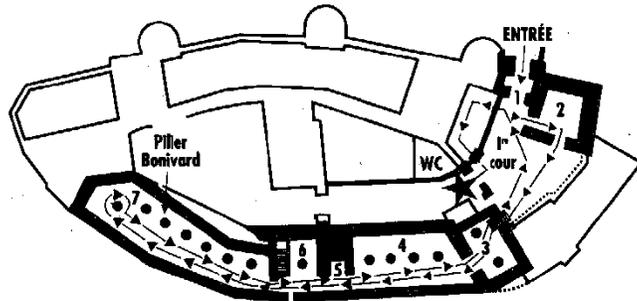
Ce descriptif indique le sens conseillé pour visiter la forteresse et résidence princière médiévale. Des chiffres indiquent l'itinéraire et correspondent à ceux des différents plans. Les visiteurs qui désirent se faire accompagner par un guide doivent s'adresser à la caisse (réservation souhaitée). Sont seules autorisées les guides agréées.

Historique

Le rocher de Chillon fut occupé à l'Age du bronze, puis à l'époque romaine. La première enceinte médiévale, dont la date n'est pas connue (située autour des cours II et III) fut considérablement agrandie et partiellement rebâtie du XI^e au XIII^e siècle. Propriété des évêques de Sion à l'origine, le château fut inféodé aux comtes de Savoie dès le XII^e siècle. Sous Pierre II de Savoie, l'architecte Pierre Mainier donna à l'édifice son importance et son aspect actuels. Autour de la première cour étaient les services militaires et d'entrée; autour de la deuxième cour, le logis du châtelain, les magasins et les prisons; autour de la troisième cour, les appartements du comte et de sa cour, et la chapelle. Il fut conquis en 1536 par les Suisses (Bernois) qui l'utilisèrent comme dépôt, arsenal, logis de leurs baillis durant plusieurs années; c'est eux qui, en particulier, couvrirent les tours de défense et les chemins de ronde. En 1798, à la Révolution vaudoise, le château devint la propriété du Canton de Vaud. La restauration du monument a été entreprise à la fin du XIX^e siècle. Cette restauration a été grandement aidée par les documents d'archives dans lesquels on a retrouvé la date de nombre de travaux exécutés dès la fin du XII^e siècle.

Chemin d'accès

Ancienne route d'Italie par le Grand-Saint-Bernard, élargie dès le XVIII^e siècle. C'est pour la surveiller et la barrer, pour prélever des taxes sur les marchandises, pour commander le défilé entre la montagne et le lac, que fut construit Chillon.



Fossé

De formation naturelle; élargi au XIII^e siècle, remblayé au XIX^e, déblayé en 1903. Les trois tours semi-circulaires adossées, au XIII^e siècle, contre l'enceinte plus ancienne furent surélevées au XIV^e, puis au XV^e siècles.

Pont

Du XVIII^e siècle; a remplacé un pont-levis.

N° 1 Entrée

Ensemble actuel du XV^e siècle; l'entrée primitive était en retrait. L'ancienne porte principale était un peu plus haut. Dans le mur de la voûte, restes des poulies de bois des anciens ponts-levis; grosse grille du XVI^e siècle.

N° 2 Tour

Dans son essence, antérieure au XIII^e, agrandie à cette époque, surélevée au XIV^e, remaniée plus tard. Au niveau cour, grand corps de garde bernois. Sur les parois et la hotte de la cheminée, reproduction de peintures exécutées à Chillon en 1586 sous le bailli Hans Wilhelm von Mülinen. Copie de couleuvrine bourguignonne du XV^e (butin de la bataille de Morat, Musée de La Neuveville); sur le sol, marquages des constructions inférieures, antérieures au XIII^e siècle.

1^{re} cour

Etat actuel créé après le tremblement de terre de 1584. Sur le pavé, indications des constructions déblayées sous la cour: crypte et enceintes diverses antérieures au XIII^e siècle.

A gauche, anciennes écuries du XVI^e aménagées en locaux modernes. Noter, au-dessus des toits, les galeries des chemins de ronde et l'échauguette de la seconde moitié du XVI^e siècle.

N° 3 Ancien bâtiment roman

Agrandi au XIII^e siècle, remanié plus tard, aujourd'hui logement.

On ne visite que le sous-sol, à l'origine un magasin; voûtes et piliers du XIII^e. Sur le sol et à côté de l'entrée (XVI^e), traces de constructions antérieures.

N° 4 Souterrains

A l'origine, magasin et abri pour la garnison; aux XVII^e et XVIII^e siècles, arsenal de la flottille bernoise. Entrée, voûtes, piliers et meurtrières du XIII^e; sur le sol et dans les parois, restes des constructions antérieures.

N° 5 Prison

Jadis, sans communication avec le sous-sol précédent; sous le sol actuel et le rocher en surplomb, cachot antérieur au XIII^e comblé à cette époque.

N° 6 Prison et gibet

A noter: la poterne pour s'échapper sur le lac en cas de nécessité, menuiserie et ferrures du XIII^e (fac-similé); l'escalier, qui y donnait accès des étages supérieurs.



Fossé

De formation naturelle; élargi au XIII^e siècle, remblayé au XIX^e, déblayé en 1903. Les trois tours semi-circulaires adossées, au XIII^e siècle, contre l'enceinte plus ancienne furent surélevées au XIV^e, puis au XV^e siècles.

Pont

Du XVIII^e siècle; a remplacé un pont-levis.

N° 1 Entrée

Ensemble actuel du XV^e siècle; l'entrée primitive était en retrait. L'ancienne porte principale était un peu plus haut. Dans le mur de la voûte, restes des poulies de bois des anciens ponts-levis; grosse grille du XVI^e siècle.

N° 2 Tour

Dans son essence, antérieure au XIII^e, agrandie à cette époque, surélevée au XIV^e, remaniée plus tard. Au niveau cour, grand corps de garde bernois. Sur les parois et la hotte de la cheminée, reproduction de peintures exécutées à Chillon en 1586 sous le bailli Hans Wilhelm von Mülinen. Copie de couleuvrine bourguignonne du XV^e (butin de la bataille de Morat, Musée de La Neuveville); sur le sol, marquages des constructions inférieures, antérieures au XIII^e siècle.

1^{er} cour

Etat actuel créé après le tremblement de terre de 1584. Sur le pavé, indications des constructions déblayées sous la cour: crypte et enceintes diverses antérieures au XIII^e siècle.

A gauche, anciennes écuries du XVI^e aménagées en locaux modernes. Noter, au-dessus des toits, les galeries des chemins de ronde et l'échauguette de la seconde moitié du XVI^e siècle.

ACTION CULTURELLE

Ров

Естественного происхождения, расширен в XIII веке и вновь вырыт в 1903 г. Три полукруглые башни, пристроенные в XIII веке к крепостной стене более ранней постройки, были надстроены в XIV и XV веках.

Мост

Начиная с XVIII века заменил подъемный мост, бывший здесь ранее.

№ 1 Вход

Ансамбль XV века. Первоначальный вход был в стороне. Старые ворота были чуть выше. Над аркой свода находятся остатки небольших деревянных колес бывшего подъемного моста. Мощная решетка XVI века.

№ 2 Башня

В основном построена ранее XIII века, когда и была увеличена. Надстроена в XIV веке и вновь переделана позднее. На уровне двора находится большое караульное помещение бернских солдат. На стенах вытяжного колпака камина находятся репродукции росписи, выполненной в Шильоне в 1586 г. при балыи Гансе Вильгельме фон Мюлинене. Копия бургундской пиццали XV века (трофей битвы при Муртене, Музей в Ла Нёвевиле). На полу следы ранних построек, существовавших до XIII века.

Первый двор

В такое состояние привело его землетрясение 1584 года. На мостовой следы раскопанных под двором построек, склепа и различных стен, датированных ранее XIII века. Слева - бывшие конюшни XVI века, перестроенные под современное жилье и склады. Галереи дозорного пути и угловая сторожевая башня над крышами относятся ко второй половине XVI века.

ACTION INSTRUMENTALE

ACTION COMPREHENSIVE ?

J'ai rêvé que mon nounours était vivant.

J'ai rêvé que j'étais le chef du monde.

J'ai rêvé que j'étais riche.

J'ai rêvé que j'étais un bébé.

J'ai rêvé que je n'avais plus peur du noir.

J'ai rêvé que le soleil était vert.

J'ai rêvé que l'ogre faisait cuire mon petit frère dans une marmite.

J'ai rêvé que je faisais peur au loup.

J'ai rêvé que j'étais vieux

J'ai rêvé que j'étais une princesse.

J'ai rêvé que j'aimais la soupe.

J'ai rêvé que j'étais un monstre.

J'ai rêvé que j'étais le mari de la maîtresse.

J'ai rêvé que je mangeais de la glace bleue.

J'ai rêvé que j'avais un drôle de nez.

Et puis je me suis réveillé.

ACTION CULTURELLE

ACTION INSTRUMENTALE

ACTION COMPREHENSIVE

J'ai rêvé que mon nounours était vivant.
J'ai rêvé que j'étais le chef du monde.
J'ai rêvé que j'étais riche.
J'ai rêvé que j'étais un bébé.
J'ai rêvé que je n'avais plus peur du noir.
J'ai rêvé que le soleil était vert.
J'ai rêvé que l'ogre faisait cuire mon petit frère dans une marmite.
J'ai rêvé que je faisais peur au loup.
J'ai rêvé que j'étais vieux
J'ai rêvé que j'étais une princesse.
J'ai rêvé que j'aimais la soupe.
J'ai rêvé que j'étais un monstre.
J'ai rêvé que j'étais le mari de la maîtresse.
J'ai rêvé que je mangeais de la glace bleue.
J'ai rêvé que j'avais un drôle de nez.
Et puis je me suis réveillé.

J'ai rêvé que mon nounours était vivant.
J'ai rêvé que j' étais le chef du monde.
J'ai rêvé que j' étais riche.
J'ai rêvé que j' étais un bébé.

J'ai rêvé que ...

J'ai rêvé que ...

J'ai rêvé que ...

J'ai rêvé que

Et puis je me suis réveillé.

ACTION INSTRUMENTALE

Organisation logique d'éléments reconnus et possibilité de reconstruire l' énoncé

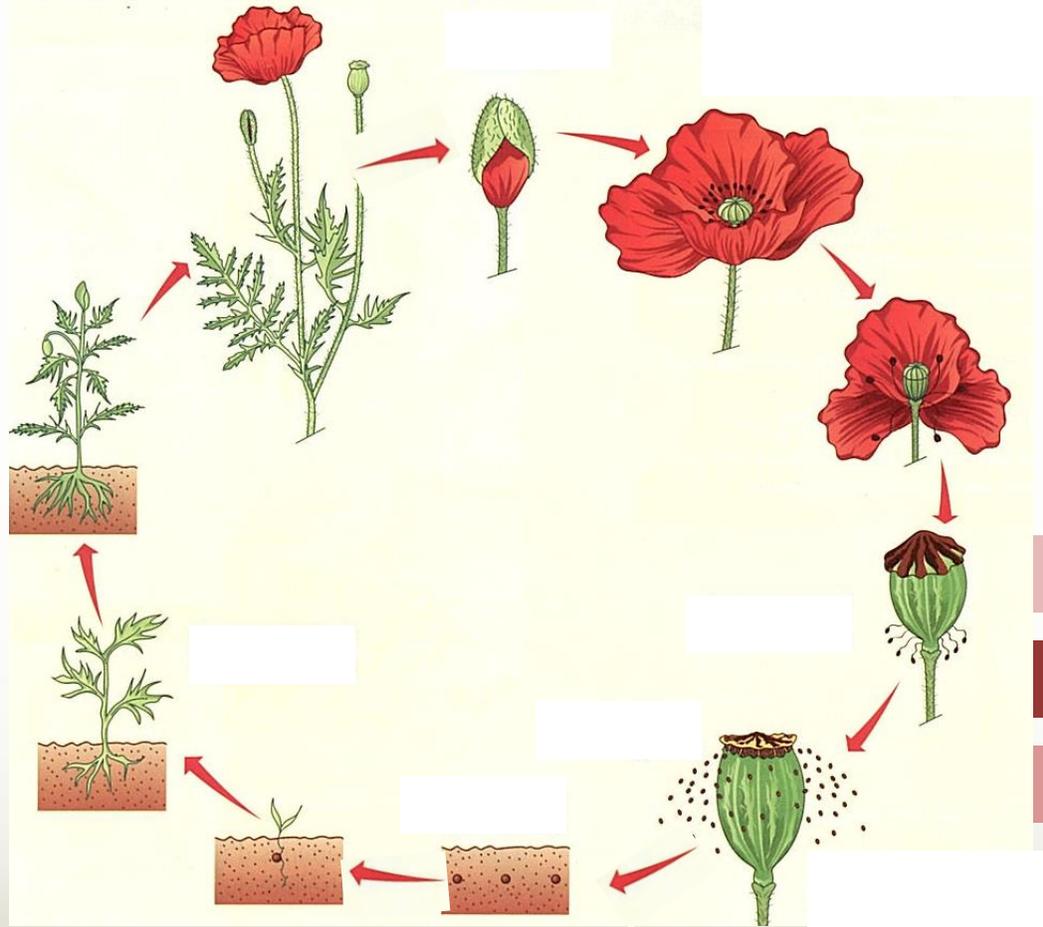
ACTION COMPREHENSIVE

Le texte est écrit dans une langue connue: La compréhension est assurée *a priori*.
La mémorisation de l'ensemble des infos mises bout à bout donne du sens à ce que je lis.

ACTION CULTURELLE

J'apprends sur le type de texte, sur le fonctionnement du texte que je peux utiliser pour écrire moi-même, etc.

Une histoire de « gentil coquelicot ».



Où
commence
la lecture ?

ACTION CULTURELLE

ACTION INSTRUMENTALE

ACTION COMPREHENSIVE

La javelotte jégoraire et les jectisses injectées de junipène au pied des abies abstergent les aegosomes et les aeschnes achromatopsiques. L'alkékenge anaglyphe porte sur ses brusquembilles antipéristaltiques, ce qui buffette le cinquantenier chryséléphantin en un contre-applegément d'antirostres et une despumation diaphanascopique. Il est vrai que d'ébertauder l'ébeylière ébullioscopique et d'écartelurer l'écangueur des fringillidés freluchent le frappe-devant et révèle la futurition immarcescible de l'iguanodon ichtyocolle et de l'iatromécanique mogilalique. Le pelleversoir du plagiostome pithiatique ainsi que du scithère pignoratif convient juxtalinéairement aussi bien à la mégalosplénie d'un patenôtrier qu'au plioir du pleuronecte siphonophore de Sisymbre.

Voilà les particularités phénakistiscopiques d'une latitudinaire et exuviabile cymbalaire de Mélongine.

Récapitulons :

- 1) **Liste de courses** : Action CULTURELLE (+ Action INSTRUMENTALE ?)
- 2) **Nombre** : Actions CULTURELLE + INSTRUMENTALE + COMPREHENSIVE
- 3) **Prise de notes « recette »** :
Actions CULTURELLE + INSTRUMENTALE + COMPREHENSIVE
- 4) **Texte en russe** : Actions CULTURELLE + INSTRUMENTALE
- 5) **Le cycle du coquelicot**:
Actions CULTURELLE + INSTRUMENTALE + COMPREHENSIVE
- 6) **« J'ai rêvé que... »** :
Actions CULTURELLE + INSTRUMENTALE + COMPREHENSIVE
- 7) **Texte « La javelotte »** : Attention au volume de mots inconnus

Le cadrage institutionnel: Socle commun et programmes 2015

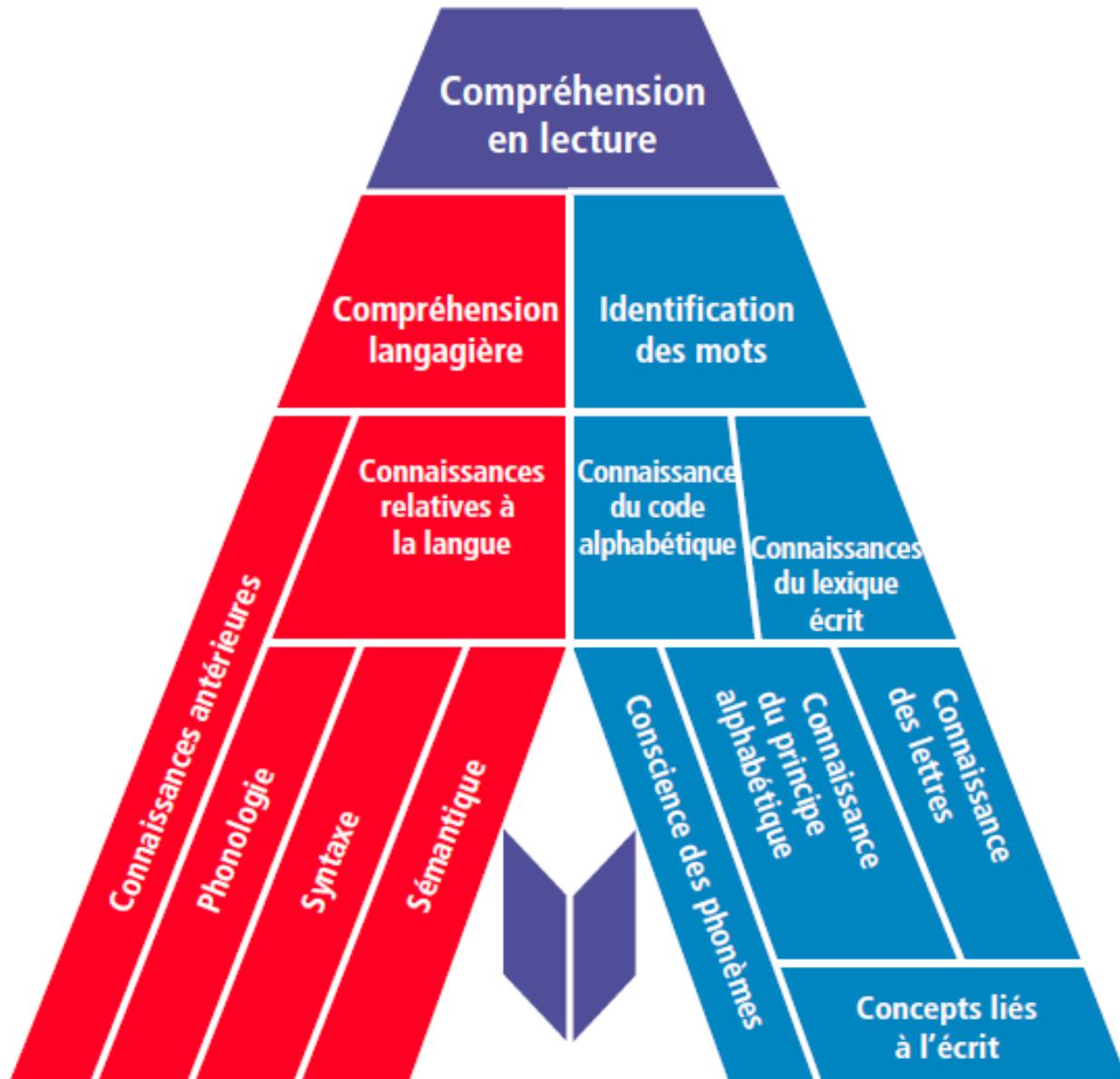
SOCLE COMMUN

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer
(...) Il adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. Pour construire ou vérifier le sens de ce qu'il lit, il combine avec pertinence et de façon critique les informations explicites et implicites issues de sa lecture. Il découvre le plaisir de lire. (...)

PROGRAMMES 2015

(...)

Au cycle 2, la langue française constitue l'objet d'apprentissage central. La construction du sens et l'automatisation constituent deux dimensions nécessaires à la maîtrise de la langue. La maîtrise du fonctionnement du code phonographique, qui va des sons vers les lettres et réciproquement, constitue un enjeu essentiel de l'apprentissage du français au cycle 2. Cependant, l'apprentissage de la lecture nécessite aussi de comprendre des textes narratifs ou documentaires, de commencer à interpréter et à apprécier des textes, en comprenant ce qui parfois n'est pas tout à fait explicite. Cet apprentissage est conduit en écriture et en lecture de façon simultanée et complémentaire. (...)

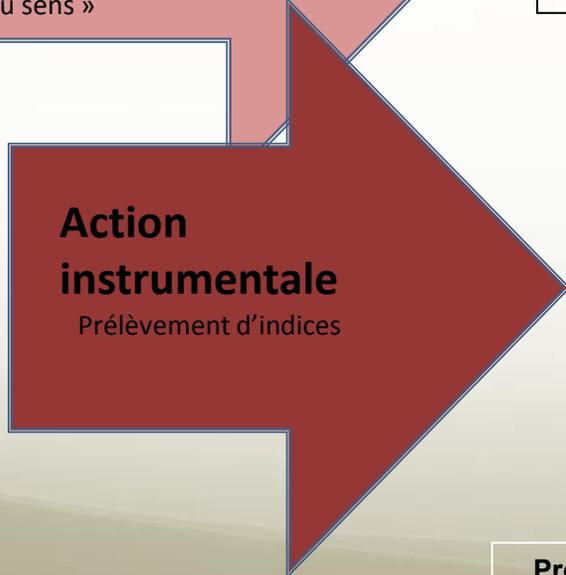


Il s'agit là d'un cadre de référence qui illustre les

composantes cognitives de l'apprentissage de la lecture.

Ces composantes sont représentées de manière distincte dans le schéma, mais, en réalité, **elles sont inter-reliées.**

Ces composantes majeures de l'apprentissage de la lecture progressent du bas vers le haut, la compréhension en lecture constituant la finalité de l'acte de lire.



Repérer
le support, le type de texte
C'est une histoire, c'est l'histoire de...

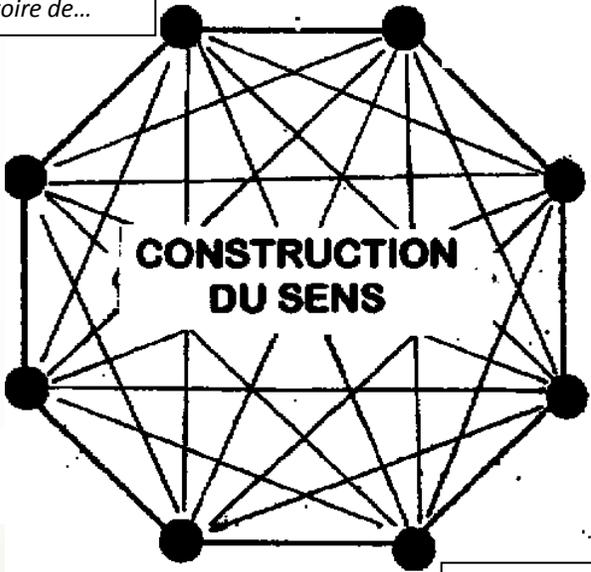
Mémoriser
L'ensemble des informations sémantiques

Organiser
Logiquement les éléments identifiés (Reconstruire l'énoncé)

Anticiper
sur les éléments syntaxiques et/ou sémantiques (un verbe, un nom, un déterminant,...)

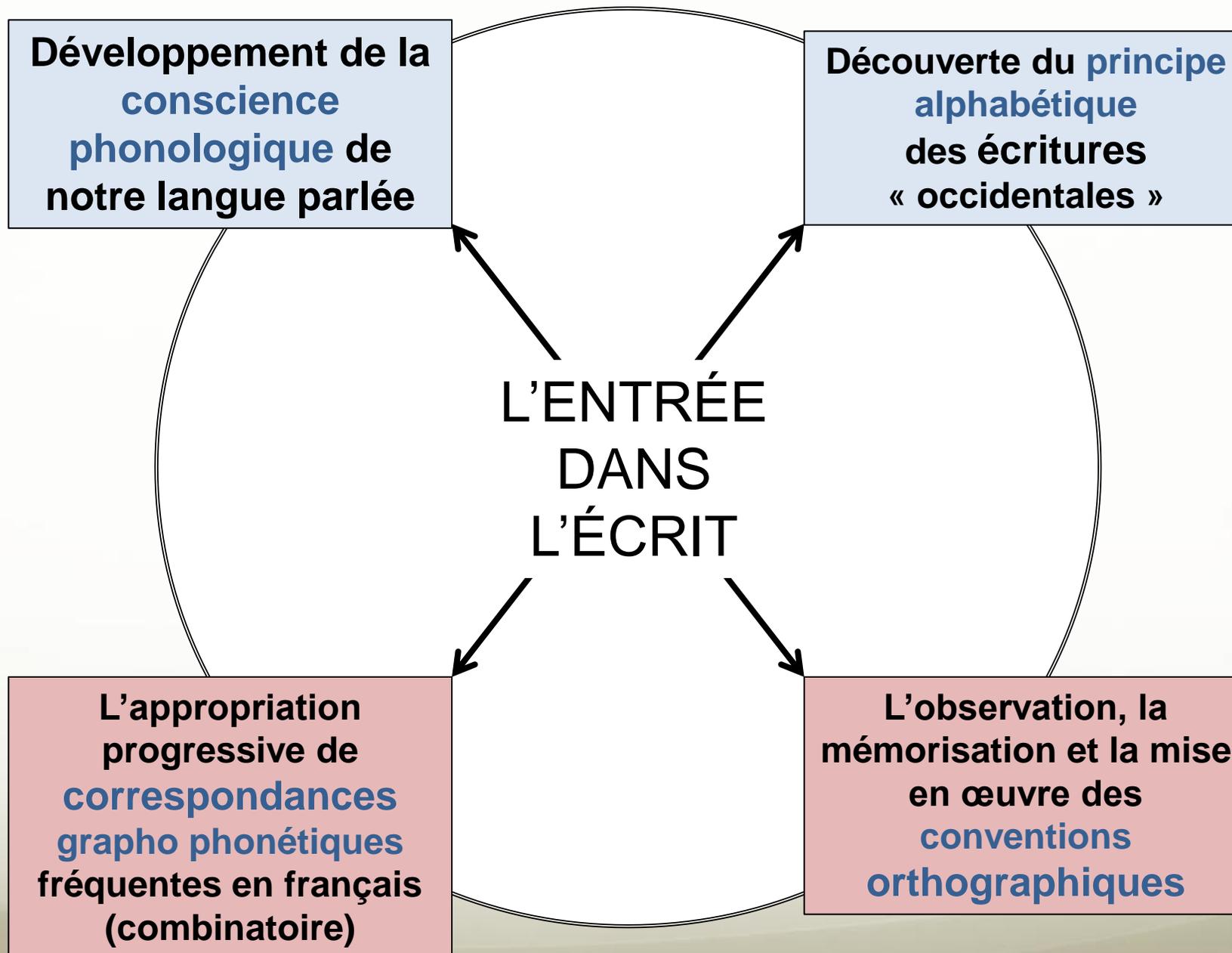
Questionner
le contenu
Ce qui se passe, ce que fait untel, ce qui arrive à tel autre,...

Explorer
une quantité de texte porteuse de sens
Je repère des phrases, des paragraphes,...



Identifier
des formes graphiques (mots, syllabes, lettres-sons)

Reconnaître
des mots « globalement » (c'est-à-dire ceux qui font partie du capital de mots, du dictionnaire visuel)



Développement de la
conscience
phonologique de
notre langue parlée

L'ENTRÉE
DANS
L'ÉCRIT



- Eduquer la discrimination auditive sur des matériaux sonores variés
- Segmenter et faire segmenter la langue orale

L'ordre des lettres

Selon une étude de l'Université de Cambridge, l'ordre des lettres dans un mot n'a pas d'importance, la seule chose importante est que la première et la dernière lettres soient à la bonne place.

Le reste peut être dans un désordre total et vous pouvez toujours lire sans problème. C'est parce que le cerveau humain ne lit pas chaque lettre elle-même, mais le mot comme un tout.

La preuve ...

astuvulenuagegrispipsurcebeaucielbleuattendsje
lecherchepopp parfoisjaimerai setrecommetoipipne
voirqueleboncotedeschosesleverreamoitiepleinet
nonamoitievidelejolinuagedeteetnonlenuagedepl
uieletempsdesabriteretjetexpliquepopilnyaplusde
saisonpipapreslapluievientlebeautempspopdetou
tefaconoptimistesou pessimistesnous sommes
slogesalamemeenseigne celledesriquis minusc
ulesgrainsdepoussiereballotesdansluniversinfinih
ierapresmidijediscutaisavecunelephantdupetitcir
queilmedisaitpresquemotpourmotlameme chose
ouvenonsnousquisommesnousouallonsnousque
dequestionspiprascalpipetpoppastelecoledesloisi
rs2005

MAJUSCULES

ACCENTS / CÉDILLE/ APPOS- TROPHE

PONCTUATION :

•POINTS

- Point
- Points d'exclamation
- Points d'interrogation
- Point de suspension
- Double points

•VIRGULES, Points- virgules

TIRETS

GUILLEMETS

SEGMENTATION

- des mots (ESPACES)
- des phrases
- des paragraphes

- As-tu vu le nuage gris, Pip ?
- Sur ce beau ciel bleu ? Attends, je le cherche, Pop.
- Parfois, j'aimerais être comme toi, Pip. Ne voir que le bon côté des choses : le verre à moitié plein et non à moitié vide, le joli nuage d'été et non le nuage de pluie...
- Le temps de s'abriter et je t'explique, Pop !
- Il n'y a plus de saison, Pip !
- Après la pluie vient le beau temps, Pop ! De toute façon optimistes ou pessimistes, nous sommes tous logés à la même enseigne : celle des riquiquis minuscules grains de poussière ballotés dans l'univers infini.
- Hier après-midi, je discutais avec un éléphant du petit cirque : il me disait presque mot pour mot la même chose...
- D'où venons- nous ? Qui sommes-nous ? Où allons-nous ?
- Que de questions, Pip !

- **Eduquer la discrimination visuelle:**

- Organisation spatiale de la page
- Repérage d'un détail dans un ensemble
- Repérage d'un pictogramme consigne

Découverte du **principe alphabétique**
des écritures
« occidentales »

- **Eduquer la discrimination visuelle:** L'ENTRÉE

- Dessin / écriture
- Systèmes d'écriture

DANS
L'ÉCRIT

- **Faire découvrir et apprendre:**

- Les différents signes de notre écriture
- Le nom des lettres de l'alphabet
- Les variations typographiques d'une même lettre
- L'écriture manuelle de notre alphabet

Le principe alphabétique

- La lettre est un signe abstrait qui ne porte à lui seul ni sens ni son.

A large, stylized red letter 'm' is centered on a white rectangular background. The letter is composed of thick, rounded strokes, with a vertical stem on the left and two rounded humps on the right.

Comment lire cette lettre ?

La lettre peut être utilisée de différentes façons [à différentes places dans le mot (*bon, plomb,...*), comme abréviation (*bien*), comme signe conventionnel en maths ($a+b=c$), comme élément de numérotation, etc]. C'est la différence entre lettre et idéogramme.

À quoi ça sert d'écrire « b » ?

26 lettres (+ l'apostrophe) pour tout transcrire ☞ COMBINATOIRE

L'ordre des lettres fait partie des règles qui modifient leur valeur phonique ou sémantique

Exemple: Avec les lettres i,c,n,e,h, on peut écrire NICHE, CHINE et CHIEN.

La langue écrite marque **le découpage entre deux mots par un espace vide** qui n'est pas perceptible en langue orale

Sans oublier:

- ***La finale muette = LIVR,***
- ***Les signaux grammaticaux (s ou x du pluriel),***
- ***Les signaux lexicaux tels que le h muet,...***

L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

```
graph TD; A["L'appropriation progressive de correspondances grapho phonétiques fréquentes en français (combinatoire)"] --> B["L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT"]; B --- C["• Mettre les élèves dans des situations de tentative d'écriture (essais d'encodage)"]; B --- D["• Faire percevoir la différence entre écritures non possibles, écritures phonétiquement possibles, orthographe d'un mot"]; B --- E["• Faire collectionner les valeurs sonores des graphèmes les plus fréquents et les graphies possibles d'un même son"];
```

L'appropriation progressive de **correspondances grapho phonétiques** fréquentes en français (combinatoire)

- **Mettre les élèves dans des situations de tentative d'écriture** (essais d'encodage)
- **Faire percevoir la différence entre écritures non possibles, écritures phonétiquement possibles, orthographe d'un mot**
- **Faire collectionner les valeurs sonores des graphèmes les plus fréquents et les graphies possibles d'un même son**

- **Segmentation en langue orale différente de la langue écrite**
- **Différence de syllabes en langue orale et en langue écrite**
- **Ce qui s'écrit/s'entend à la fin des mots**
- **Les écritures possibles pour un mot et « son » orthographe**

L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

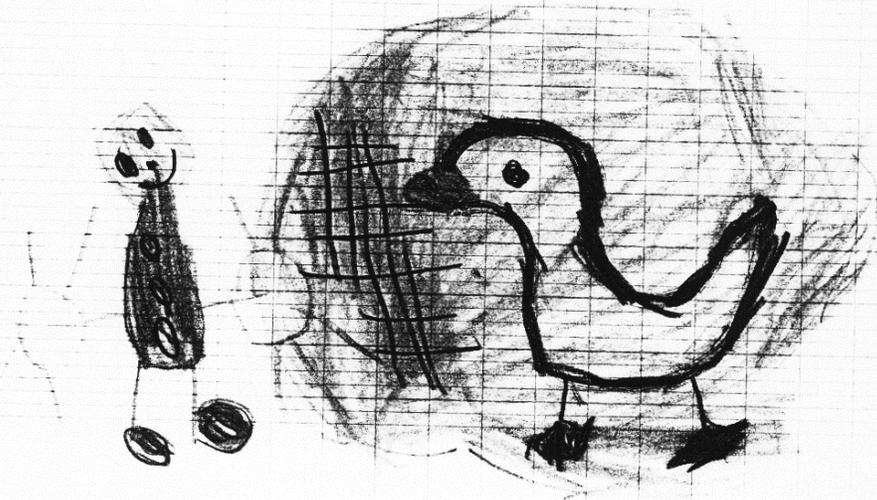


**L'observation, la
mémorisation et la mise
en œuvre des
conventions
orthographiques**

CP novembre

je suis allé au lac léman .
j'ai donné à manger
aux cygnes .

je suis allé au lac léman
j'ai donné à manger
aux cygnes



Mercredi, 8 septembre 2004

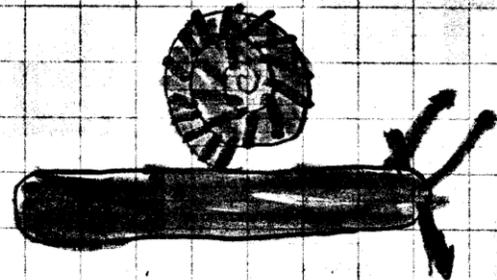
Dictée

sois

C'est un escargo qui écrit avec un grand stylo. Il tire la langue quand il s'applique. Un petit mot, un gros mot, il écrit trop petit, il écrit trop gros.

Correction

C'est un escargot qui écrit avec un grand stylo. Il tire la langue car il s'applique un petit mot, un gros mot, il écrit trop petit, il écrit trop gros.



L'usage de dictionnaire

Quelle utilisation en faites-vous?

S'initier aux principes du dictionnaire

Bien savoir se servir des dictionnaires, c'est savoir:

- ✓ **ce qu'on peut y trouver,**
- ✓ **comment y chercher des renseignements.**

C'est aussi, on l'ignore trop souvent,

apprendre à ne pas se précipiter sur des dictionnaires pour y chercher ce qu'on n'y trouvera pas, ou pas facilement.

Les principaux problèmes posés par l'utilisation du dictionnaire:

- **Ranger les mots selon un ordre conventionnel commun, de manière à toujours les retrouver facilement**
- **La lettre initiale comme première clé de recherche**
- **Que faire quand des mots différents commencent par la même lettre ?**
- **Découvrir quels sont les renseignements utiles qu'on y trouve**

L'élève identifie progressivement l'intérêt :

- **des renseignements formels**
- **des renseignements sémantiques**

Dès le cycle 2, les élèves commencent à distinguer différents systèmes pour définir le sens d'un mot :

- **le contexte d'utilisation**
- **l'observation du mot lui-même**
- **des liens de sens avec d'autres mots que l'on connaît**
- **Découvrir le principe des « mots-clés » pour la recherche encyclopédique**

Principales recommandations

Un travail spécifique et explicite sur les **relations inférentielles** est de nature à favoriser considérablement la compréhension.

Il faut **diversifier les supports en fonction des objectifs poursuivis** (familiarisation avec les textes écrits, compréhension de textes, identification et la production de mots, etc.), et **diversifier les manières de faire en fonction de ces objectifs**.

Il est nécessaire d'articuler fortement **l'apprentissage de la lecture** et la **production d'écrits**. L'articulation entre l'activité de lecture et l'activité d'écriture permet un réel travail d'analyse phonographique qui favorise une relation entre les phonèmes et les graphèmes et qui aide à la compréhension du principe alphabétique.

La **lecture à haute voix par le maître** est une situation qu'il convient de pratiquer de la petite section jusqu'au CM2.

La **lecture à voix haute par l'élève** est un entraînement à la lecture expressive par un travail sur l'intensité, le rythme, la ligne mélodique, et sur les effets à produire.

CONFERENCE 2016

Recommandations générales

R1. Poursuivre l'application des recommandations de la conférence de consensus de 2003

R2. L'objectif de l'apprentissage de la lecture est **l'acquisition de la « littératie »** (aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans toutes les situations de la vie courante).

R3. Dès l'école maternelle l'apprentissage de la lecture doit être préparé ou amorcé dans ses différentes dimensions :

- **identification des mots**
- **compréhension**

R4. La formation d'un lecteur habile et autonome suppose **un apprentissage continu de l'école maternelle jusqu'à la fin de la scolarité, sans ruptures inter-cycles.**

R5. Il faut parallèlement **enseigner explicitement** les mécanismes et les stratégies de lecture, et **susciter une répétition la plus importante** possible de l'activité lecture, répétition qui suppose de développer une appétence pour la lecture chez l'élève.

R6. Les **supports et types de tâches** autour de l'écrit doivent être choisis en fonction de **l'objectif poursuivi.**

R7. Afin de compenser les inégalités socio-économiques, il faut **impliquer, soutenir et accompagner les parents** pour favoriser une interaction autour de l'écrit dans le milieu de vie des enfants.

Des recommandations relatives à la maîtrise du code et l'identification des mots

R9. Dès la **grande section de l'école maternelle**, il faut enseigner aux élèves le **principe alphabétique** et leur faire acquérir la **capacité d'analyser les mots oraux** pour en identifier les composants phonologiques : **les syllabes puis les phonèmes**.

R10. En CP, les exercices de prise de conscience des phonèmes **doivent être couplés** avec des exercices d'appariement de l'écriture et de la prononciation des mots.

R11. L'étude des correspondances graphèmes/phonèmes doit commencer dès le début du CP. Lors des deux premiers mois, il est nécessaire **qu'un nombre suffisant de correspondances** (de l'ordre d'une douzaine ou d'une quinzaine) ait été étudié afin de permettre aux élèves de **décoder des mots de façon autonome**.

R12. Dès le début de l'apprentissage des correspondances graphèmes/phonèmes, il est important d'assurer **la reconnaissance d'un certain nombre de voyelles** afin de permettre l'identification et la prononciation des syllabes.

Des recommandations relatives à la maîtrise du code et l'identification des mots

R13. Il faut rapidement proposer aux élèves, particulièrement aux plus faibles, des textes **dont au moins la moitié des graphèmes sont déchiffrables.**

R14. Dès le CP il faut faire **régulièrement des exercices d'écriture** (sous dictée – en particulier pour les élèves les plus faibles - et/ou au choix de l'élève) parallèlement à ceux en lecture.

R15. Dès le CP, il faut **régulièrement faire lire les élèves à haute voix.**

R16. Le travail sur la conscience phonologique et l'étude des correspondances graphèmes/phonèmes doivent se poursuivre **tant que l'élève éprouve des difficultés à oraliser les mots écrits**, ceci tout au long du cycle 2, voire du cycle 3.

Des recommandations relatives au développement de la compréhension

R17. Le vocabulaire et la compréhension orale doivent être développés dès l'école maternelle.

R20. Au-delà du travail sur la dimension linguistique, l'enseignant doit conduire les élèves à prendre en compte l'ancrage dans **l'univers culturel du texte** (souvent éloigné du quotidien des élèves).

R18. Les enfants doivent **apprendre à maîtriser le vocabulaire désignant les états mentaux** (savoir, croire, vouloir, penser, etc.) et à **différencier son propre point de vue de celui d'autrui**.

R21. Il faut enseigner aux élèves à **comprendre les textes lus à haute voix par l'adulte** (dès l'école maternelle, en CP puis tout au long du cursus de l'école élémentaire, voire au-delà).

R19. Dès l'école maternelle, il faut consacrer **un temps conséquent à l'étude de la langue**, amorce prolongée tout au long de la scolarité obligatoire par un travail systématique sur la dimension linguistique (vocabulaire, morphologie, syntaxe, inférences, type de texte) des textes étudiés.

R22. Un **enseignement structuré, systématique et explicite de la compréhension** est nécessaire pour tous les élèves et prolongé aussi longtemps que nécessaire pour les élèves moyens ou faibles.

R23. L'enseignement de la compréhension doit **être prévu dès le début du CP** (Ne pas attendre que les élèves maîtrisent le code) et aller crescendo au cours du cycle.

24. Le travail sur la compréhension des textes **ne doit pas se limiter à l'utilisation de questionnaires**, d'autres tâches comme le rappel, la paraphrase, la reformulation ou les résumés (oraux et écrits) doivent être utilisées.

R25. Il faut enseigner à l'élève à **identifier les types de textes** (poème, roman, texte documentaire, etc.)

R26. Sans remettre en cause l'importance de l'étude de la littérature, les enseignants doivent reconnaître et prendre en compte les pratiques de lecture non scolaires des élèves et les inciter à réfléchir ces pratiques

R27. La classe de lecture et de littérature doit être un **espace de partage et de construction commune.**

R28. Dans la classe, **la lecture doit s'articuler avec l'écriture, l'écoute et la parole.**

Des recommandations concernant la lecture pour apprendre

R29. L'utilisation de l'écrit dans tous les domaines disciplinaires impose que soient enseignées la lecture et la production **de textes informatifs** (textes de savoir)

R30. La lecture de textes documentaires doit être **amorcée dès l'école maternelle.**

R31. Il faut confronter les élèves à **des textes longs** pour les inciter à réfléchir à la façon dont ces textes sont organisés et à ne pas s'en tenir au simple repérage d'informations

R32. En amont de la lecture, il est nécessaire de **clarifier avec les élèves le statut des documents et leur rôle pour la tâche projetée** et de **définir préalablement ce qui est à chercher.**

R33. Il est essentiel d'enseigner, d'une part, comment **discriminer les infos utiles et celles qui ne sont pas pertinentes,** d'autre part, l'importance de **différencier le fait de comprendre une info et celui de l'accepter comme vraie**

- La lecture doit faire l'objet d'un **enseignement explicite dans ses différentes dimensions**.
- Atteindre l'habileté du bon lecteur nécessite que l'activité soit **régulièrement** et **abondamment répétée** afin de devenir automatique.



- Prouvé scientifiquement, pas discutable
- Importance de l'enseignement de la compréhension
- Sortir maintenant des conflits autour des méthodes

Le PROJET de LECTEUR

Présentation des albums emportés

Chaque enseignant choisi un album en vue de la présenter au groupe

Le projet lecteur : une vision de la lecture

Les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent venir des **premières représentations d'un comportement de lecteur** que l'élève s'est constitué.

Autrement dit, **il ne sait pas ce qu'il pourra faire lorsqu'il saura faire ce qu'il ne sait pas encore faire.**

Quand les représentations sont claires et adaptées, elles **aident l'élève à entrer dans l'apprentissage et à gérer les problèmes qu'il va rencontrer.**

Ensuite, viendront les phases de **maîtrise** et d'**automatisation.**

Quand un enfant observe un adulte en train de lire, l'activité cognitive se réalisant entre la rétine et le cerveau est invisible pour lui.

Savoir lire relève donc du magique, selon lui, et donc de l'opaque.

Ceci génère des représentations de la lecture et de son apprentissage parfois surprenantes de la part des enfants:

- ***Quand je saurai lire, je pourrai faire le son des lettres ;***
- ***Pour bien apprendre à lire, il faut être silencieux (ou sage) ;***
- ***Pour savoir lire, il faut porter des lunettes ;***
- ***Je saurai lire quand je saurai répondre aux questions de la maîtresse.***

Le projet lecteur : un élément clé du parcours d'apprentissage en lecture

Le projet lecteur renvoie à une **vision claire** de ce qu'est l'acte de lecture et sur les **bénéfices personnels** qu'on peut en tirer.

Un enfant apprend à lire **s'il est mobilisé**.

Le projet lecteur est **indissociable du comportement de lecteur**. Rapidement, l'élève sera capable de distinguer **les moyens** (ex: apprendre les lettres) **des fins** (ex: découvrir une histoire plaisir.)

Le projet lecteur est donc ce **cap vers lequel un enfant est capable de se diriger lui-même**.

Le projet lecteur : un chemin parsemé d'embûches

L'enfant qui n'a pas de conception claire de l'acte de lecture est plus passif et peut confondre les moyens et les fins.

Pour tendre vers un apprentissage heureux de la lecture, **il faut accepter qu'il faille plus d'une année pour réussir à apprendre à lire et toute sa vie pour la perfectionner.**

Le projet lecteur **se peaufine donc progressivement.**

Le projet lecteur trouve sa source dans les histoires lues

Il faut des livres avant de lire.

Lire une histoire à haute voix de manière réussie comporte toujours un judicieux mélange de suspense, d'angoisse, de joie, d'espoirs dans lequel l'auditeur comme le lecteur se retrouvent.

Développer le projet de lecteur revient à **confronter les enfants à des supports de lecture extrêmement variés** pour qu'ils puissent concevoir les diverses fonctions de l'écrit.
L'entrée principale se fait donc par l'oral.

Le projet lecteur et les fonctions de l'écrit

La fonction *d'agir* portée par les recettes de cuisines.

La fonction *plaisir* apporté par l'album de jeunesse, par ex.

La fonction *d'apprendre* qu'on trouve dans les ouvrages documentaires et les manuels.

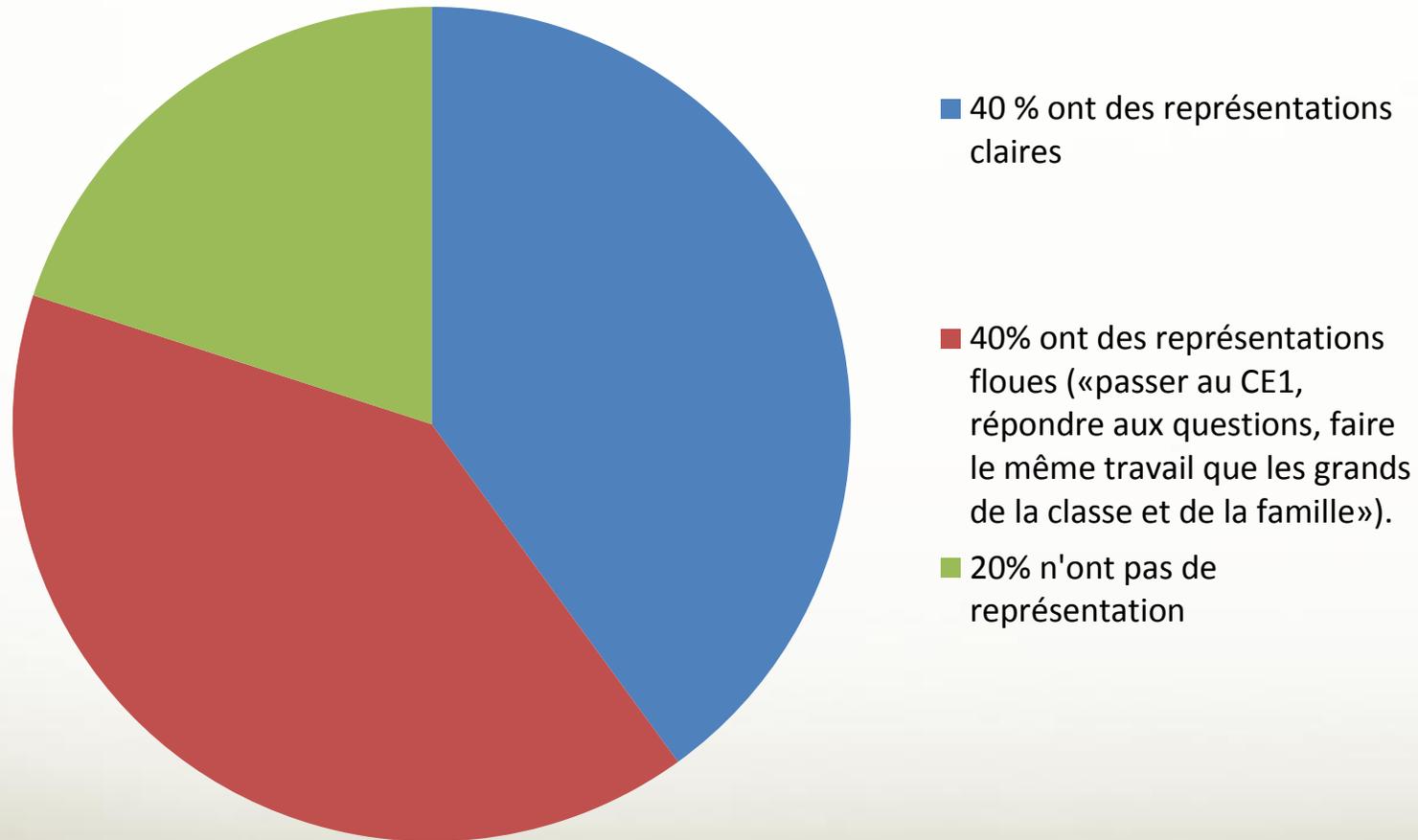
Certains supports comme la presse peuvent proposer les trois fonctions.

En fait, le projet lecteur met en jeu **la compétence de savoir repérer différents supports d'écrits** (comme la une d'un journal, le numéro d'un billet de train, la première de couverture d'un album, l'adresse d'une enveloppe postale ou bien encore le jour de la semaine sur un calendrier).

Le projet lecteur, c'est apprendre à comprendre comment fonctionne un livre et son organisation.

- Quels sont les écrits dans un livre (titre, pagination, table des matières, sigles, logos, signature, etc.) ?
- Comment s'y prendre pour ranger un livre dans la BCD ?

Les représentations des élèves à propos du projet de lecteur



Quand l'enfant sait indiquer comment faire pour lire, dans presque tous les cas, il va être rapidement lecteur.

À la fin du CP, les résultats sont les suivants:

25% des élèves sont « déjà lecteurs » :

- Ils ont conscience de l'opposition fiction/réalité.
- Ils sont capables de lire jusqu'au bout des petits albums de 20/25 pages.
- Ils ont envie de connaître la fin.
- Ils ont des goûts éclectiques.
- Ils vont à la bibliothèque municipale et savent ce qu'ils cherchent.

50% des élèves sont dit « stagnateurs » :

- Ils ne vont pas jusqu'au bout des livres.
- Ils ne perçoivent pas l'utilité de finir un livre.
- Ils n'ont pas d'avis sur ce qu'ils ont lu.
- Ils ne savent pas encore ce qu'ils aiment.
- Ils ne savent pas où chercher dans une bibliothèque.
- Ils sont incapables de résumer oralement un livre lu.
- Ils ont une vision très scolaire de la lecture (ils n'empruntent des livres qu'à l'école).

25% des élèves sont des « démarreurs » :

- Ils démarrent dans le code plus tard que les autres (janv. /fév.). A partir de ce moment là, ils vont aller vers des revues type « J'aime lire » que l'on trouve en classe, pour vérifier leurs acquis. Ils pourront devenir plus tard des « déjà lecteurs » ; l'un n'empêche pas l'autre.
- C'est souvent dans la classe ou à la maison qu'ils empruntent leurs livres. S'il n'y en a pas, ils ne liront pas.

À la fin du CP, les résultats sont les suivants:

25% des élèves sont

- Ils ont conscience de...
- Ils sont...

Attention!!

- **Les plus inquiétants sont les «stagneurs»** qui n'ont en fait pas de projet de lecteur: Et plus on les forcera, plus ce sera dramatique.

- **Un lecteur en difficulté** n'est pas forcément un lecteur qui n'aura pas de projet, qui ne prendra pas plaisir à lire.

2. - Certains élèves **décodent très bien mais ne comprennent pas.**

- Ils...
- Ils...
- C'est...

Pour avoir une idée des représentations que se font les élèves de la lecture, on leur posera les questions suivantes:

1) Leurs représentations de la lecture :

Que pourras-tu faire quand tu sauras lire ?

À quoi ça va te servir ?

Où est-ce que tu peux lire des livres ? (si l'enfant en parle)

2) Leurs représentations de l'apprentissage de la lecture:

Est-ce que tu as envie d'apprendre à lire ?

Donner un livre et poser la question:

Je sais que tu ne sais pas encore lire mais comment ferais-tu pour lire ce livre ? (Par où tu commences ? Est-ce que tu te dis quelque chose dans ta tête ? ...)

3) Fréquentation des livres et lieux de diffusion:

À l'école, à la maison, à la bibliothèque, est-ce que ta maîtresse, tes parents ou autres t'ont déjà lu des livres ?

Si tu te rappelles, lesquels ? (ça parlait de quoi ?)

À partir de ce travail,
on pourra réaliser une affiche (évolutive) autour de :

«ça sert à quoi de lire?»

Les réponses attendues pourront être de type:

Lire, ça sert à :

avoir peur,

s'endormir,

jouer,

apprendre,

patienter,

grandir,

se protéger, ...

**Donc qu'est-ce
qu'un projet de
lecteur ?**

Le projet de lecteur

- **Il définit les raisons culturelles et fonctionnelles pour lesquelles l'élève s'engage dans l'apprentissage de la lecture.**
- **Il englobe les représentations de l'apprentissage.**
(Les représentations erronées: apprendre à lire ça sert à bien lire, à aller au CE1, à faire ce que demande le maître, à lire les mots du cahier, à dire toutes les lettres, à deviner, ...)
- **Il englobe le type de rapport au livre**
(rapport confus: pas ou peu de souvenirs sur les titres ou histoires lues, lire les dix premières pages et rendre le livre, etc.)

Les six conditions pour devenir lecteur

- **Être témoin d'actes de lecture:**

C'est parce qu'ils nous voient lire que les élèves ont envie de lire à leur tour.

- **Être associé à des actes de lecture**

Ne pas hésiter à lire avec eux des textes qui les intéressent, même si on les trouve trop complexes

- **Être familiarisé avec tous les écrits**

Ils apprennent ainsi à s'intéresser et à lire des choses aussi différentes que des journaux, des histoires, des lettres, des affiches, etc.

- **Être destinataire d'écrits**

Il convient d'inscrire les enfants à la bibliothèque, de leur offrir des livres, de leur découper des articles de journal sur ce qu'ils aiment, de leur écrire des lettres, ...

- **Avoir un statut de lecteur**

Jamais on ne pensera qu'ils sont trop petits pour poser des questions sur ce qui est écrit et obtenir de vraies réponses

- **Avoir du pouvoir sur sa vie**

En remplissant les conditions précédentes, ils feront de la lecture une aide essentielle à la vie qu'ils commencent, même tout petits, à choisir.

C'est à plusieurs que l'on apprend à lire tout seul.

Le projet de lecteur: Pistes de travail

(liste non exhaustive)

- **Poursuivre la construction du patrimoine culturel commencée en maternelle (quels traces de lecture vont accompagner les élèves de la GS au CP, du CP au CE1 ?)**
- **Lire des livres devant les élèves (lectures offertes ritualisées)**
- **Fréquenter la BCD ou tout autre lieu où se trouvent des livres**
- **Construire et aménager avec les élèves une bibliothèque de classe**
- **Utiliser des livres pour « faire »**
- **Construire un carnet de voyage littéraire**

Pistes de travail

- Inviter des conteurs, échanger entre classes
- Organiser des discussions autour d'un livre, d'un personnage connu et rencontré dans plusieurs livres, etc
- Produire des écrits « à la manière de », à partir d'albums à structures répétitives.
- Correspondances interclasses (avec l'étranger ?)
- Fabriquer des marque-pages.
- Collectionner les différents supports de textes qu'on rencontre ou qu'on trouve dans les boîtes aux lettres (cartes postales, lettres, magazines, publicités, livres, ticket de train, tickets d'entrée, etc) et les catégoriser.

nos projets
de lecteurs :



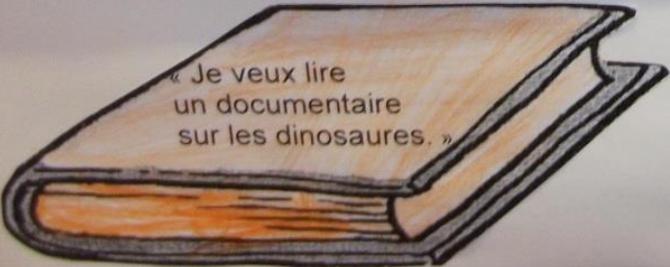
« Je veux lire
une histoire
à mon frère Célyan. »

Gwenaëlle

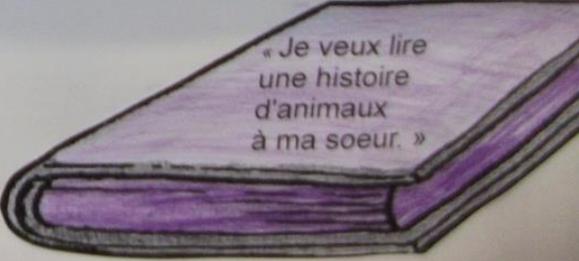


« Je veux lire
une B D. »

Julien

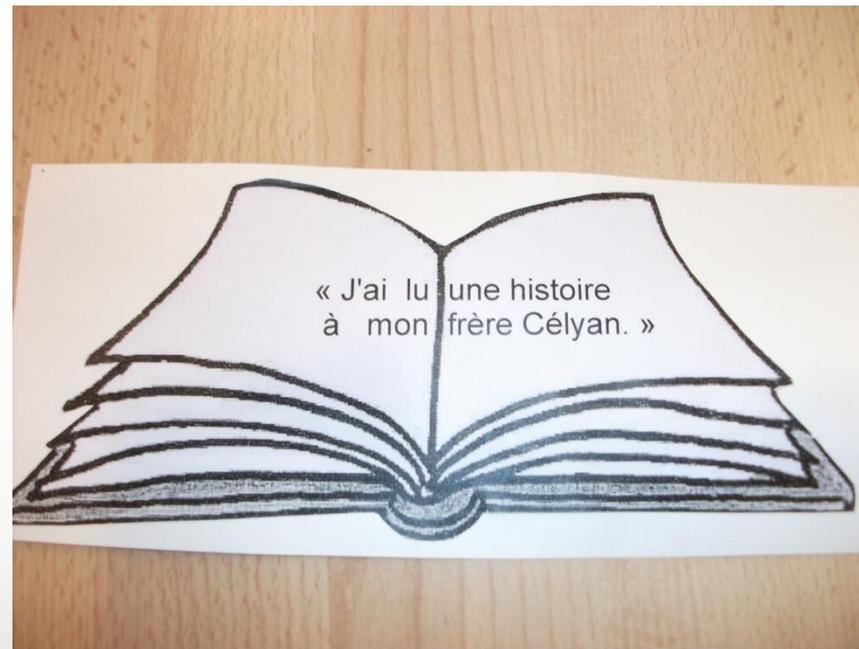


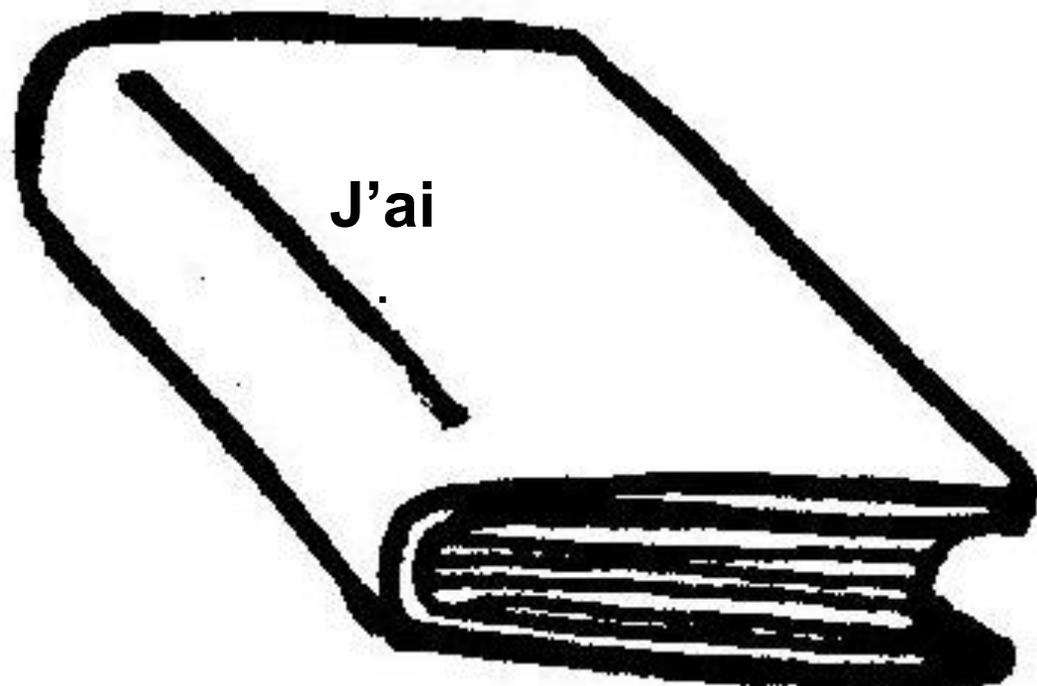
« Je veux lire
un documentaire
sur les dinosaures. »



« Je veux lire
une histoire
d'animaux
à ma soeur. »

Réalisation du projet de chaque élève





LIRE



PROCESSUS

APPRENDRE A LIRE



CONSTRUCTION D'UN APPRENTISSAGE

ENSEIGNER LA LECTURE



PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Côté enseignant, L'enseignement de la lecture demande:

- d'avoir des repères didactiques
- de connaître les compétences à développer et les enjeux institutionnels
- de mettre en œuvre des principes pédagogiques fondamentaux

L'enseignement de la lecture demande un environnement sécurisé pour l'élève:

Une école bienveillante et exigeante qui favorise la confiance en soi et valorise les réussites

Mettre en œuvre des temps d'automatisation
Travailler dans l'explicite: contrat didactique clair

Une école bienveillante qui travaille au développement de l'estime de soi et le sens des apprentissages

L'apprentissage doit être structuré :

progressif
adapté
explicite
régulier
automatisé

L'apprentissage doit être organisé :

Avec des dispositifs variés : collectif / individuel
groupes homogènes / groupes hétérogènes, ...

Organiser la classe dans le temps

- Les horaires dans les programmes:
10 hebdomadaires → 360 heures annuelles
- Dans les nouveaux programmes, cet horaire est rehausser par des activités quotidiennes de lecture/écriture, les deux étant indéfectiblement liées.
- Se rajoutent 10 heures hebdomadaires de langue orale, écrite en appui sur les autres disciplines

Exemple de répartition des 10 heures d'enseignement du français - ramenées à 9h15 pour tenir compte du temps de récréation

		début d'année	après vacances d'automne	2° trim	3°trim
langage oral : communiquer, échanger, réciter, ...		1h20	1h20	1h20	1h20
lecture	phono (selon les besoins)	1h	20mn	<i>aide perso</i>	<i>aide perso</i>
	<i>activités de français en autonomie</i>	1h			
	décodage encodage	1h20 collectif : 2 sons par semaine : 1 séance découverte + 1 séance de réinvestissement	1h40 - collectif - 40 mn (2 séances découverte de sons, 2x20 mn - par groupe - 1 h (2 ateliers d'entraînement, 2x30 mn)	1h40 <i>en introduisant progressivement des modules de fluidité de lecture</i> + <i>renforcement en aide perso si besoin</i>	1h40 <i>en introduisant progressivement des modules de fluidité de lecture</i> + <i>renforcement en aide perso si besoin</i>
	fluidité				
	compréhension	1h20	1h20	1h20	1h20
littérature		1h00	1h00	1h00	1h00
écriture	geste d'écriture copie	1h	1h	1h	1h
	production d'un message écrit			1h	1h
grammaire		55 mn	1h15	15mn	15mn
orthographe				20mn	20mn
vocabulaire		1h20	1h20	1h20	1h20
Total		9h15	9h15	9h15	9h15

Les attitudes de l'enseignant

D'après Mireille Brigaudiot,
*Première maîtrise de l'écrit – CP, CE1 et
secteur spécialisé,*
Hachette Education 2004

Pour que tous les élèves soient portés par

**une vraie dynamique
apprentissage,**

L'enseignant doit pouvoir adopter

six attitudes :

L'enseignant doit faire confiance à chaque élève. Il doit se dire qu'ils peuvent tous y arriver

L'enseignant doit avoir les mots qui rassurent pour que l'élève se fasse confiance. Dans la classe, au quotidien, l'attitude et le langage du maître sont décisifs parce que les élèves s'y voient « en miroir ». S'ils ont confiance en eux, ils osent prendre des risques cognitifs.

L'enseignant doit être convaincu et convaincre que l'on ne va pas y arriver du premier coup :

« On ne sait pas encore, mais on va essayer. Ce n'est pas magique. »

Il faut défendre le principe que les élèves ne se trompent pas, s'ils ne savent pas encore. Ils font des essais chacun à sa manière et dans la durée. On ne fait des erreurs que lorsqu'on sait déjà.

L'enseignant doit adopter l'attitude V.I.P. :

V comme Valoriser : Valoriser toutes les tentatives.

« Je suis content que tu te sois engagé(e) dans le travail »

I comme Interpréter :

« Je pense que tu as fais cela parce que...

Je pense que tu as pensé...

Je pense que ce que tu as fait c'est ..., peux-tu me le confirmer ? »

P comme poser un écart :

Montrer à quoi il faudrait arriver

« Ce que tu as fait est intéressant, mais ce n'est pas comme cela que ça marche.

Ce qu'on veut faire, c'est ça et je pense que tu en es là. »

L'enseignant doit adopter tour à tour **3 postures** :

Celle du **maître expert** :

L'enseignant transmet des savoirs et des savoir-faire

« *Je sais quelque chose que je vais te dire.* »

(S'oppose au socio-constructivisme absolu)

Celle du **maître tuteur** :

L'enseignant s'engage dans des négociations avec l'élève

« *Est-ce que tu veux bien essayer ? Si tu faisais comme cela ?* »

Celle du **maître observateur** :

L'enseignant ne fait rien d'autre que de regarder ce que fait l'élève, ce qui conditionne le **I de Interpréter**.

La clarté cognitive de l'enseignant est indispensable :

« Je sais clairement ce que je dois faire, pourquoi je le fais et comment je le fais. Et je dois le dire aux élèves, aux collègues et aux parents. »

Ceci est d'autant plus important que nous sommes actuellement dans un contexte où l'enseignant doit défendre son travail (pendant quelques années l'image de l'enseignant a été plutôt déconstruite).

DES QUESTIONS ?