

Guide Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP Nouvelle édition 2019

Extraits du document en lien avec la compréhension des textes

Introduction (extraits)

Savoir lire :

Reconnaître les signes écrits, les associer à des mots et à leur sens

Automatiser l'identification des mots par le décodage

Comprendre le texte lu ou entendu

Jusqu'à une époque récente, cette activité de compréhension n'était pas interrogée en tant que telle, en raison, sans doute, de son caractère d'évidence pour celui qui comprend et qui a du mal à expliciter les processus en jeu dans la compréhension. En outre, cet apprentissage s'est fait pour bon nombre de lecteurs sans qu'ils en soient conscients. Mais les évaluations en compréhension de l'écrit, nationales (Cèdre) et internationales (PIRLS, PISA), révèlent des difficultés persistantes, et qui ne sont pas seulement réductibles à des insuffisances d'acquisition du décodage. Si l'automatisation du décodage est une condition de la compréhension, cela ne suffit pas car la compréhension ne découle pas seulement de l'identification des mots.

Les travaux de recherche sur la compréhension, qui se sont considérablement développés depuis les années 1990, ont permis tout à la fois de mieux décrire ses mécanismes et de mesurer les effets bénéfiques d'un enseignement explicite de la compréhension sur les performances des élèves en lecture. Cet apprentissage spécifique doit commencer dès la maternelle, à partir de textes lus à l'oral aux élèves, et se poursuivre en parallèle de l'apprentissage du code avant de pouvoir être conduit sur les textes et documents lus par les élèves eux-mêmes, tout au long de l'école et du collège.

La compréhension, écrite comme orale, est une **activité cognitive complexe et multiforme**. Comprendre un texte, c'est-à-dire **se faire une représentation mentale cohérente qui intègre toutes les informations du texte**, suppose, une fois les **mots identifiés**, d'en **activer la signification mais aussi de comprendre leur mise en relation dans la phrase et de mobiliser, pour cela, des connaissances grammaticales (morphologie et syntaxe)**.

Il faut ensuite **établir des liens entre les phrases, identifier pour cela les informations reprises pour assurer la continuité du texte et les informations nouvelles qui le font avancer, en prenant appui sur des éléments linguistiques** (déterminants, pronoms, adverbes de liaison par exemple) **mais aussi en faisant ce qu'on appelle des inférences**, c'est-à-dire des raisonnements qui permettent de suppléer ce que le texte ne dit pas explicitement (relations logiques entre deux actions, identification du personnage auquel renvoie un pronom par exemple).

Les formes d'enchaînement et les modes d'organisation des informations sont différents selon les types de textes (narratifs, documentaires, argumentatifs, etc.) et **des connaissances sur ces modes d'organisation facilitent la compréhension**. Plus généralement, pour qu'un texte signifie quelque chose pour le lecteur, il faut qu'il **dispose de connaissances préalables sur ce à quoi renvoie le texte, c'est-à-dire son univers de référence, que cet univers soit le monde réel ou un monde fictif, afin de mettre en relation le texte avec ces connaissances**.

L'ensemble de ces traitements suppose enfin **des capacités d'attention et de mémorisation pour retenir les informations importantes et traiter les informations nouvelles afin de les intégrer à la représentation mentale qui se constitue de manière dynamique, au fur et à mesure de la lecture. Et le lecteur doit aussi pouvoir contrôler sa compréhension, corriger au besoin cette représentation si des éléments viennent la remettre en cause, voire revenir en arrière pour vérifier ce qu'il pense avoir compris**.

Ce sont ces différentes dimensions de la compréhension qui doivent pouvoir être

Commenté [LM1]: Le travail sur la compréhension ne doit pas être abandonné à la sortie de la GS même si une pression indéniable sur la maîtrise du code existe et qui par ailleurs est justifiée (condition première)

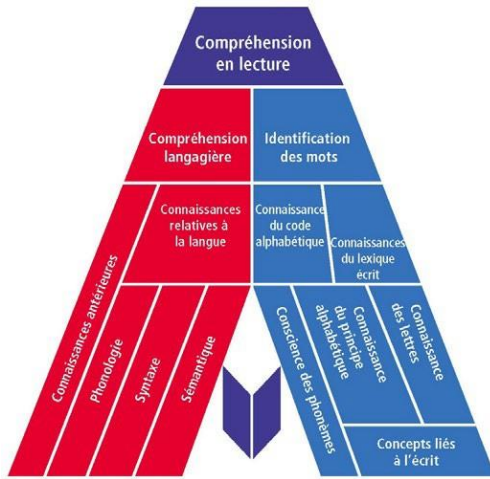
Commenté [LM2]: Nécessité d'enseigner la compréhension de manière explicite tout au long de la scolarité de l'élève.

Commenté [LM3]: Comprendre un texte entendu ou de manière autonome est une activité complexe et multiforme. S'en suit une définition de ce qu'est la compréhension et une identification des différences de compétences à faire construire à nos élèves. → CF contenus de la formation → apports théoriques

identifiées, explicitées et enseignées, en relation avec les différents types de textes et de documents qu'un élève est susceptible de rencontrer au cours de sa scolarité. Elles font l'objet d'un chapitre spécifique dans ce guide.

Chapitre I Comment devient-on lecteur et scripteur ?

Fondements cognitifs de l'apprentissage de la lecture : un cadre de référence p.44



Commenté [LM4]: Une représentation sous forme de schéma qui donne à voir ce qu'est la compréhension en lecture.

Comprendre en lisant p.48

Des lectures entendues

Si savoir parfaitement déchiffrer est une condition nécessaire pour comprendre, ce n'est pas, bien sûr, une condition suffisante. Tout adulte lecteur est amené à **éprouver des difficultés de compréhension lorsqu'il est confronté à des domaines éloignés de ses connaissances**. Cette situation est la même, fondamentalement, pour les apprentis lecteurs.

L'apprentissage de la lecture au CP ne signifie pas l'abandon de la lecture de beaux textes riches faite par le professeur, bien au contraire, il est important de poursuivre cette lecture. Tant qu'ils ne peuvent pas encore lire par eux-mêmes, les élèves ont besoin de cette lecture pour continuer **d'entendre de l'écrit d'un niveau de langue plus exigeant que celui de l'oral**. Ils ont besoin également **de poursuivre l'ouverture culturelle des textes offerts à l'école maternelle, et d'entretenir leur tension vers les bénéfices de l'imaginaire littéraire dont ils sont friands**.

La compréhension en lecture ne peut que profiter amplement de tout ce qui est lu par le professeur, à partir de multiples échanges dont le texte peut être l'objet. On peut **chercher à le raconter, à identifier les personnages et leur état d'esprit, à situer leurs actions dans le temps et l'espace, à discuter des pratiques et réactions qui jalonnent l'histoire, à l'interpréter**. Mais pour travailler la complexité de la compréhension, on ne saurait réserver aux textes longs et complexes entendus, les activités structurées d'apprentissage, dans l'attente des habiletés de décodage de textes simples. Ce n'est pas qu'au cours du CP que les élèves peuvent être confrontés à des textes

Commenté [LM5]: Il importe donc de conduire un temps de nourrissage, d'acculturation en lien avec l'univers de référence des textes que l'on étudie en classe avec nos élèves.

Commenté [LM6]: Déjà dit plus haut : pas de rupture entre la maternelle et l'élémentaire pour trois raisons : entre de l'écrit d'un niveau de langue plus exigeant que l'oral, poursuivre l'acculturation à la littérature de jeunesse, nourrir l'imaginaire littéraire des élèves parce que « la littérature nous parle de nous. »

Commenté [LM7]: Importance de la théorie de l'esprit (cf formation)

Commenté [LM8]: Mettre en lien les actions entre elles en identifiant les relations de causalité en lien avec le personnage, comprendre les réactions en lien avec les caractéristiques des personnages

Commenté [LM9]: Propositions d'activités pour travailler la compréhension en classe :

- **Chercher à raconter** activité qui n'a pas été abordée en formation mais que je vous propose d'explorer (cf rappel de récit P.6 et 7 ci-dessous)

déchiffrables permettant une lecture autonome. C'est dès les toutes premières leçons que s'engage la capacité de lecture autonome à partir de la déchiffrabilité complète des textes dont la complexité va croissant.

Michel Fayol exprime cette différence ainsi : « *Contrairement à la situation d'audition dans laquelle le destinataire est contraint par la vitesse d'élocution de l'émetteur, l'activité de lecture laisse aux lecteurs une grande latitude pour moduler leur vitesse de prise d'information en fonction des objectifs et/ou de la difficulté de la tâche.* »²⁰

Michel Fayol évoque ici la contrainte de la vitesse d'élocution de l'émetteur, mais on peut songer également aux moments d'inattention, aux oublis qui ne se concentrent pas forcément pour tous les élèves aux mêmes moments de la lecture entendue, et donc, du texte. Il devient difficile alors de deviner ce qui relève de l'inattention, de l'oubli ou de la compréhension proprement dite lorsque les élèves interviennent.

Le travail nécessaire, à partir de la littéralité du texte, pour pouvoir le questionner de façon approfondie, en étant attentif aux inférences qu'il faut décrypter, devient très difficile. On en vient à parler d'un texte que l'on n'a pas lu et pour lequel on peine à trouver les éclaircissements nécessaires, que seule l'attention à la précision des mots que l'on a sous les yeux permet d'obtenir.

Travailler la compréhension p.50

Sans que cela remette en cause la nécessité de changements importants dans la conduite de l'apprentissage du déchiffrement, les résultats de l'enquête PIRLS (2016), montrent, avec d'autres²¹, que **la compréhension de l'écrit doit faire l'objet, en France, d'une attention nettement plus soutenue.**

La lecture est, pour les élèves de CP, une nouvelle voie d'entrée dans la langue, qui jusqu'ici n'était possible que par la parole. L'apprentissage de la compréhension du langage parlé qui débute à la naissance de l'enfant, se poursuit à l'école maternelle, au cycle 2, et tout au long de la vie. À l'école maternelle, la compréhension des textes est travaillée exclusivement à l'oral, à partir de textes choisis et lus par le professeur. **Au cours préparatoire, la compréhension travaillée à partir de lectures offertes, sur des textes dits résistants, textes lus à haute voix par le professeur, permet, dans un esprit de continuité avec l'école maternelle, de poursuivre :**

- le développement de la mémoire auditive et les capacités de concentration et d'écoute ;
- le développement de l'imagination et **le désir de savoir bien lire ;**
- l'accoutumance au langage écrit avec la construction des connaissances lexicales et syntaxiques ;
- le développement de compétences langagières et discursives ;
- la mise en œuvre d'une méthode pour comprendre le langage oral, dans le cadre d'un enseignement explicite ;
- la découverte de la littérature, la constitution d'un patrimoine culturel partagé ;
- l'acquisition de compétences référentielles sur les thématiques abordées.

La lecture du professeur permet une **meilleure conscience de la structure de la langue et un apprentissage de la syntaxe en langage scriptural.** Les lectures d'albums de littérature de jeunesse, avec leurs caractéristiques linguistiques, constituent des voies d'accès privilégiées à la syntaxe de l'écrit. Alors qu'il est en mesure de produire spontanément en situation fonctionnelle des phrases simples, affirmatives ou négatives, relevant des différents types de phrases (déclaratives, interrogatives et impératives), **l'élève découvre grâce aux textes entendus des structures plus élaborées avec des enchaînements de phrases et des phrases plus complexes. Le rappel de récit permet, par le réinvestissement des structures syntaxiques entendues, une consolidation des**

Commenté [LM10]: Proposer un enseignement explicite de la compréhension dès les premières séances de lecture autonomes

Commenté [LM11]: Le dispositif de lecture pas à pas est une réponse possible

Commenté [LM12]: Au passage, il nous est indiqué que la conduite de la maîtrise du code telle qu'elle est pratiquée dans les classes est à questionner au vu des résultats des enquêtes internationales.

Commenté [LM13]: Aider à la construction du projet de lecteur de l'enfant, donner du sens à l'apprentissage de la lecture autonome

Commenté [LM14]: Redite

acquis.

Commenté [LM15]: Redite

Au cours préparatoire, dès que l'élève est en mesure de déchiffrer, c'est avec le texte sous les yeux, guidés par le professeur, que **les élèves apprennent véritablement à accéder au sens (???)**. **Ce travail ne fait pas appel aux mêmes compétences que celles qui sont décrites ci-dessus (???)**. Les élèves prennent l'habitude de porter leur **attention sur chacun des mots, d'en interroger le sens**, de prendre des indices éclairant la compréhension, tels que les marqueurs grammaticaux et la ponctuation. Ils s'autorisent à **effectuer des retours en arrière pour vérifier leurs hypothèses quant au sens des mots, et à la signification des segments de phrase et des phrases**. **Le professeur invite les élèves à reconsidérer, à l'aune du texte écrit, leur compréhension**. **Tout nouvel élément d'information sur les mots du texte amène chacun à restructurer la compréhension initiale qu'il avait du texte**. C'est en analysant les mots écrits qu'il fait évoluer ses représentations. Le travail de compréhension à partir des mots lus, participe à un système évolutif, qui remet en question, à chaque nouvelle découverte, le sens provisoire accordé à l'écrit en première lecture. La permanence de l'écrit, par opposition au texte entendu, permet ce travail en profondeur.

Commenté [LM16]: Le travail de compréhension dans le cadre de la lecture autonome. Les éléments surlignés sont aussi travailler dans la compréhension de textes entendus...

Maryse Bianco le souligne : « *Les recherches sur l'apprentissage initial de la lecture ont insisté sur la nécessité d'apprendre et d'automatiser les mécanismes sous-jacents à l'identification des mots écrits. De ce fait et dans l'enseignement, cette notion d'automatisme est, la plupart du temps, réservée au déchiffrement. Or, la compréhension des phrases et des textes repose aussi sur l'exercice de nombreux automatismes à chacune des étapes qui conduisent à l'élaboration de la signification.* »²² Il s'agit des **automatismes touchant toutes les habiletés cognitives qui relèvent du lexique, de la syntaxe, de la grammaire, des connaissances acquises impliquées dans le texte, nécessaires pour guider des comportements réfléchis en mesure d'élaborer la signification**.

Laurent Lima, pour sa part, insiste sur le fait que toutes ces habiletés doivent être précisément et explicitement enseignées.

Commenté [LM17]: Le travail sur la compréhension des textes par le biais d'un enseignement explicite doit permettre d'installer de nombreux automatismes en ce qui concerne le traitement du lexique, de la syntaxe, les indices grammaticaux, la mobilisation des connaissances acquises,

« *Dans le cadre de la compréhension de l'écrit, les synthèses disponibles montrent aussi que l'enseignement explicite de stratégies, est la forme d'enseignement la plus favorable aux progrès des élèves. Il s'agit d'une forme particulière d'enseignement direct dont le but est l'acquisition de stratégies de compréhension. (...) [Cet enseignement direct] accorde une grande place aux feedbacks (évaluations en terme de réussite, d'améliorations nécessaires et clarification des buts des tâches à accomplir), à la pensée à haute voix (verbalisation des processus cognitifs qu'on met en œuvre pour mener à bien une tâche) et est associé à des buts d'apprentissage ambitieux pour chaque élève.* »

Les faibles lecteurs sont ceux qui sont le moins susceptibles **de faire les inférences requises par le texte, qui repèrent moins souvent les endroits du texte qui leur font problème tels que les mots inconnus, la complexité de la syntaxe ou de certaines tournures de l'écriture**. Le repérage de ces difficultés, qui différencie les meilleurs des moins bons compreneurs, ne peut se faire que si, précise Laurent Lima, il fait appel à un traitement lui aussi explicite, délibéré²³.

Commenté [LM18]: ...les inférences

« *L'enseignement explicite est un état d'esprit qui n'exclut en rien l'appel à la réflexion et à l'utilisation d'activités de résolution problème et/ou de découverte, ni surtout la confrontation progressive à des situations complexes. En proposant d'établir les fondations de l'expertise, l'enseignement explicite a précisément pour vocation de préparer le terrain de la découverte et de la construction autonome des connaissances.*

De la même manière que l'acquisition du principe alphabétique donne aux enfants de cours préparatoire les procédures pour décoder de manière autonome des mots encore jamais rencontrés, l'acquisition des procédures et stratégies pour comprendre possède cette même fonction générative; elle permet à l'élève d'accéder à une interprétation autonome et réfléchie des textes. Doter de ces habiletés, les élèves les plus faibles et notamment ceux issus de milieux culturellement peu favorisés, leur ouvre certainement le chemin vers une compréhension autonome des textes et l'acquisition de nouvelles connaissances. » Maryse Bianco

Le rappel de récit met en évidence les capacités de compréhension d'un élève après une lecture individuelle d'un texte (le racontage). Serge Terwagne²⁴ a distingué six niveaux progressifs de reformulation des histoires par les enfants en fonction de leurs capacités et habiletés :

L'identification d'un ou de plusieurs personnages	— Quels sont les personnages rencontrés ?
	— Comment s'appellent-ils ?
	— Comment as-tu fait pour les reconnaître ?

Le rappel d'événements disjoints	— Quels sont les différents moments de l'histoire dont tu te souviens ?
---	---

Le début de l'organisation d'une histoire	— Au début de l'histoire, que s'est-il passé ?
	— Et après ?

La structuration dans le temps et dans l'espace	— Où se passe cette histoire ?
	— À quel moment ?
	— Où étaient les personnages ?
	— Ont-ils été dans plusieurs endroits ?

Commenté [LM19]: Le rappel de récit ou racontage permet d'évaluer le niveau de compréhension des élèves et de travailler les compétences narratives en production. Six niveaux progressifs de reformulation sont identifiés ci-contre.

²³ — L'ouvrage dirigé par Maryse Bianco et Laurent Lima propose des exemples multiples de stratégies pour conduire le travail explicite

L'évocation des relations causales

— Comment peux-tu expliquer ce qui a provoqué tel événement ?

L'explication causale à plusieurs niveaux de compréhension

Il s'est passé tel événement dans cette histoire.
Nous avons vu que nous pouvions l'expliquer avec la présence de tel personnage.

- Est-ce que nous pouvons l'expliquer autrement ?
 - Est-ce qu'un autre personnage est intervenu ?
 - Quelles étaient les intentions du héros ?
 - Quels étaient ses buts ?
 - Pourquoi a-t-il demandé ceci ?
-

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

- **La carte de récit**, telle qu'elle est définie par Jocelyne Giasson²⁵, permet de construire l'ossature du texte afin de lever les incompréhensions et de mieux comprendre l'histoire. Elle répond à cinq questions : Qui ? Les personnages ou les animaux les plus importants de l'histoire. Où ? L'endroit où l'histoire se passe. Quand ? Le moment où l'histoire se passe. Quel est le problème ? Le problème rencontré par le personnage. Qu'arrive-t-il ? Ce que fait le personnage pour essayer de régler le problème. Quelle est la solution ? Comment le problème est réglé.
- **Le plan de récit** est une représentation organisée des différentes étapes de l'histoire pour rendre visibles la structure du récit et son organisation interne.

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

D'autres représentations diverses (dessins, mises en scène avec marionnettes ou jeu théâtral) sont autant de manifestations de la compréhension d'un texte lu qu'elles insistent sur la part interprétative de ce que l'élève aura saisi. Ces tâches permettent de **revenir**, à de multiples reprises, **sur le texte en traduisant des informations implicites en des informations explicites, en comblant ce qui n'est pas dit dans le texte, en rendant accessibles les connaissances encyclopédiques ou les savoirs de base prioritaires pour comprendre, en identifiant les informations essentielles.** Le numérique peut ici apporter une contribution intéressante au scénario pédagogique : les enregistrements d'élèves permettent des activités en autonomie, analysées ensuite par le professeur, l'élève ou par d'autres élèves.

Commenté [LM20]: Cf Dispositif pédagogique Narramus

Commenté [LM21]: Importance de l'outil numérique dans l'accompagnement du rappel de récit

Commenté [LM22]: Des outils pour aider les élèves à faire un rappel de récit : la carte du récit et le plan du récit

Les questionnaires de lecture, très souvent proposés individuellement aux élèves, **constituent davantage un outil d'évaluation d'une apparente compréhension que d'enseignement.** Ce recours systématique, comme outil de vérification de la compréhension des textes, est à questionner. **En effet, le questionnaire ne s'intéresse très souvent qu'à une compréhension de surface des textes** et pose parfois lui-même des problèmes de compréhension aux élèves. De plus, la forme du questionnaire et les réponses qui peuvent être formulées **ne permettent pas aux élèves d'exprimer ce qu'ils ont interprété du texte.** Il est même parfois possible pour des élèves de répondre à ces questionnaires sans avoir véritablement compris l'ensemble du texte. Le danger serait que les élèves adoptent une stratégie leur permettant de répondre aux questions sans lire le texte.

Commenté [LM23]: Le questionnaire de lecture est un outil d'évaluation et ne permet pas d'apprendre à comprendre...

Après une lecture autonome, il est beaucoup plus efficace de s'assurer de la compréhension en confrontant l'élève à une manipulation des mots, des phrases du texte, en réalisant une série d'actions qui évolueront et se complexifieront au cours de l'année.

Commenté [LM24]: D'autres activités individuelles à proposer aux élèves à la place du questionnaire de lecture.

Relever, surligner entourer des informations,	— identifier les mots clés du paragraphe ; — surligner ce qui est important ; — identifier les personnages principaux et secondaires
---	---

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

Classer des informations	— placer les événements sur une échelle de temps.
-----------------------------	---

Écrire	Dès que cela est possible ou en dictant au professeur : — manifester sa compréhension pour imaginer la suite du texte : ajouter un nouveau personnage, ajouter un événement perturbateur dans un récit, changer le temps, le lieu ou l'époque, etc.
--------	---

Découper, reconstituer	— remettre en ordre les phrases de l'histoire.
------------------------	--

Relier	— mettre en relation une illustration et une phrase.
--------	--

Dessiner	— dessiner un personnage ; — représenter les déplacements du ou des personnages ; — dessiner et légènder le héros.
----------	---

Schématiser, titrer — trouver un titre qui donne bien la clé du texte, qui correspond le mieux à l'histoire.

Résumer l'histoire — choisir un résumé parmi plusieurs résumés.

Comme pour les activités autour des textes entendus, il est nécessaire de synthétiser et de rédiger des écrits structurants, prenant appui sur les activités proposées en lecture-compréhension. Outre les traces qui ont pu être construites, comme le plan ou la carte du récit, les dictionnaires de situations (personnages, actions, lieux, archétypes ou stéréotypes), un carnet, un journal de lecteur est aussi un moyen de garder une trace de textes lus et entendus. Il a pour objet de donner à la fois l'envie de lire, de stimuler la lecture et de donner des repères dans l'avancée des lectures. Il permet au lecteur de garder en mémoire les contenus et de s'exprimer sur ses goûts.

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

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

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

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

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

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

Toute une conception de l'enseignement est engagée dans la reformulation théorique et pratique de

Commenté [LM25]: Des écrits structurants pour conserver la trace du cheminement des élèves dans la compréhension de textes entendus ou lus en lecture autonomes

Commenté [LM26]: Les différents types d'évaluation permettront aux PE d'identifier les difficultés à dépasser, de repérer les besoins individuels et d'ajuster les actions à mettre en place pour aider les élèves en difficulté.

Commenté [LM27]: Les différents axes de la différenciation pédagogiques

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

Commenté [LM28]: Une des conditions de la mise en œuvre d'une approche pédagogique diversifiée est l'aménagement de l'espace de la salle de classe. En équipe réfléchir à la relation entre aménagement de la salle de classe et intentions pédagogiques.