

---

**Un monde à lire CP****Dire, lire, écrire et découvrir le monde****Sous la direction d'A. Bentolila****N. Robert, I. Le Guay, M. Hartmann, C. Boyer****C. Lamblin, A. Rocard****A. Popet, F. Picot, M. Hanrard-Ladoul****Paris, Nathan, 2004****Dominique Ulma***IUFM de Versailles*

---

## **I. Organisation du manuel**

Le manuel se présente comme une « méthode de lecture pour découvrir le monde et vivre ensemble ». La méthode est constituée de huit petits livres contenant des histoires « à lire à l'école et à la maison », de format similaire à de petits albums brochés, deux cahiers-livres brochés correspondant à cinq périodes de l'année, vingt-quatre posters pour la classe, trois CD et un guide pédagogique en deux volumes brochés.

Les petits livres contiennent des histoires élaborées pour la méthode de lecture et sont conçus comme des outils didactiques : une histoire, racontée dans sa version longue par l'enseignant, découpée en parties tenant chacune sur une page agrémentée d'une illustration et d'une phrase en rapport avec le texte, sorte de résumé (mais pas toujours). Pour les quatre premiers petits livres, le texte imprimé est un abrégé de l'histoire lue par l'enseignant, et la phrase du bas de la page se retrouve dans le cahier-livre de l'élève, telle quelle ou pour servir de base aux phrases étudiées dans le cahier-livre. Les petits livres suivants présentent l'histoire intégrale, imprimée en plus gros caractères dans les livres 5 et 6.

Les CD contiennent les six premières histoires lues par des comédiens, sous trois versions : l'une avec le texte seul, la deuxième avec bruitages, la troisième entièrement sonorisée et dialoguée, ainsi que des comptines.

- plan d'ensemble

La méthode couvre huit thèmes correspondant aux huit histoires, organisant le travail de l'année en huit unités : « Faisons connaissance ; Promenade en automne ; Je vois, j'entends, je goûte... ; Dans l'univers ; Autrefois... Aujourd'hui ; Au son des flutes et des tambours ; Nature en fête ; Écritures du monde ».

Les unités proposent de mettre la lecture en relation avec des thèmes étudiés en découverte du monde, vivre ensemble, éducation artistique. Chaque unité doit pouvoir être traitée en trois (unités 2 à 6) ou quatre semaines (unités 1, 7 et 8).

La méthode se présente comme permettant « d'assurer les 2/3 du temps hebdomadaire d'enseignement du CP (18h sur 26 : maîtrise du langage et de la langue française / découvrir le monde / vivre ensemble / éducation artistique) ». Il ne restera donc plus que les mathématiques et l'éducation physique à préparer.

- structure des chapitres

Chaque chapitre est composé de parties identifiées par un codage de couleur correspondant

à des groupements d'activités : en bleu l'étude du code, par quoi chaque chapitre débute, en rouge la compréhension et la production de textes, en vert la découverte du monde en lien avec les histoires proposées dans les petits livres, en orange des activités relevant des arts visuels, de l'éducation musicale ou du langage. Tous les chapitres contiennent des pages bleues et rouges (dans cet ordre), mais pas systématiquement des pages vertes ou orange. Le guide pédagogique précise que des activités complémentaires sont proposées sous forme de fiches à photocopier et dans le guide du maître. Un système de pictogrammes, identique entre les outils de l'élève et ceux de l'enseignant, aide au repérage.

La proportion de pages consacrées à chaque type d'activités (calculée dans les deux cahiers-livres) est de 35% pour l'étude du code, 28% pour la compréhension-production, 13% pour les ateliers langage, poésie et arts, 17% pour la découverte du monde, avec davantage de pages dans le second cahier-livre (les 7% restants sont les pages de présentation de chaque unité). Ainsi, chaque type d'activité peut être présent chaque semaine, ce qui correspond à l'argument du temps hebdomadaire couvert par la méthode, mais selon les semaines, les élèves feront du langage, des arts visuels ou de la poésie. De même, toutes les facettes de la découverte du monde ne seront pas abordées chaque semaine.

- renvois

Le cahier-livre se présentant comme un outil complet et polyvalent, il y a peu de renvois. Pas de renvois dans les activités proposées, mais la référence au petit livre contenant l'histoire de l'unité travaillée figure en haut de la page de gauche, les premiers petits livres comprenant des phrases récapitulatives à chaque page, phrases qui sont reprises dans le cahier.

En revanche, les renvois sont naturellement nombreux dans le guide du maître pour organiser le travail et sélectionner les outils de la méthode à utiliser à chaque phase du travail.

## **2. Contenus d'enseignement**

- équilibre et cohérence d'ensemble

Les thèmes abordés semblent correspondre aux intérêts d'enfants de 6 ans et aux programmes en vigueur. On note un effort de cohérence entre l'histoire longue proposée aux enfants, les sujets de découverte du monde et les ateliers.

Le lutin Kimamila, héros de la première histoire longue, se retrouve dans une autre histoire prévue pour la période de Noël. Les autres histoires mettent en scène des héros et des situations variées (enfants la plupart du temps).

- actualité, exactitude et pertinence des contenus

Les thèmes qui semblent répondre le plus aux préoccupations contemporaines se regroupent surtout dans les activités consacrées au vivre ensemble : hygiène alimentaire, développement durable, partage, solidarité, respect de l'environnement. Sous cet aspect à première vue politiquement correct, les activités consistent essentiellement à du questionnement oral mené en collectif à partir de thèmes prenant appui sur l'un des documents ou l'une des situations amenés par le support de lecture. L'étude des documents semble s'effacer derrière le questionnement assez traditionnel en grand groupe, et les activités proposées aux élèves semblent viser la systématisation de remarques initialement prévues (Cf. activités du cahier-livre et des fiches photocopiables).

- choix terminologiques et définitions

Le choix a été fait de ne pas recourir à l'alphabet phonétique « de façon à ne pas créer de surcharge d'apprentissage pour l'élève ». On note l'emploi de « son » et « phonème » dans des acceptions équivalentes.

Les « ateliers langage » prévoient des activités au niveau du lexique et de la syntaxe, qui relèvent plutôt de la langue, et des activités au niveau de la communication, qui relève effectivement du langage. On note que les activités de communication sont orientées surtout sur les contenus (possible/pas possible, les sentiments etc.) et que les postures langagières et les conduites discursives sont absentes du manuel.

La représentation du fonctionnement du code est celle d'un « meccano de syllabes et de lettres » qui s'appuie par exemple sur un jeu d'étiquettes de syllabes que le maître constitue. Par activités de production d'écrits, il faut comprendre essentiellement la copie et l'écriture sous la dictée de syllabes et de mots, ainsi que la réponse à des questions de lecture en cours d'année, c'est-à-dire ce qui est désigné comme « production de mots » dans les livrets *Lire au CP*. La production d'écrits proprement dite est quasiment absente du manuel.

- apports culturels

Le principe du manuel liant découverte de l'écrit et découverte du monde doit déboucher sur des apports culturels (voir 2. *actualité des contenus*). Les pages consacrées aux arts visuels et à l'éducation musicale s'appuient dans certaines activités sur des œuvres picturales et musicales.

### **3. Choix didactiques et mise en œuvre**

- progressivité et prise en compte des acquis

L'avant-propos du guide pédagogique est rédigé par Alain Bentolila. Il met l'accent sur la progressivité des apprentissages : ne pas demander à l'élève « de lire ou d'écrire des mots et des phrases qu'il n'est pas encore capable d'écrire ou de lire ». « Je vois des lettres, des syllabes et des mots », qui figure en exergue du cahier-livre de l'élève, annonce clairement la couleur : le modèle est ascendant. Or, pour répondre à l'hétérogénéité des élèves et différencier davantage, il est préférable d'envisager la diversification des démarches en permettant par exemple à chaque élève de progresser dans la zone proximale de développement grâce à des situations-problèmes, insuffisamment représentées dans le manuel.

- équilibre des activités

Du point de vue de l'étude du code, priorité du manuel, la progression dans l'exploration des relations grapho-phonologiques va du simple et bi-univoque au complexe : les syllabes à deux composants apparaissent à l'unité 2, les graphèmes complexes (ch, eau) apparaissent à l'unité 3, et l'unité 8 se clôt avec l'étude de graphies composites (ien, uyer, ouil etc). Les variantes rares des archigraphèmes ne sont pas abordées : elles relèvent davantage du CE1. Le guide du maître précise que la progression a été faite pour alterner voyelles et consonnes, aller du simple au complexe et respecter la fréquence d'utilisation des phonèmes dans la langue française.

La progression dans les activités de production de textes fait alterner les notions relevant des connaissances sur l'écrit (concepts de mot, phrase, texte), celles relevant du

fonctionnement des écrits (dialogue, succession des actions et identification des personnages dans le récit, anaphores), celles relevant de l'observation du fonctionnement de la langue (la ponctuation, les articles, les pronoms, la phrase interrogative, les adjectifs, les adverbes, la phrase négative, masculin/féminin), celles relevant de la morphosyntaxe (les accords dans le groupe nominal, l'accord sujet-verbe) et celles relevant de la morphologie (étude de préfixes et suffixes, les familles de mots).

Les supports des activités sont variés dans les types d'écrits sociaux, avec une priorité accordée aux histoires et aux images, légendées ou non. Plusieurs types de discours sont étudiés, principalement le narratif, mais aussi dans les pages documentaires les textes informatifs et prescriptifs.

- formes du questionnement

Dans les pages consacrées à l'étude du code, la page de gauche correspond toujours au passage de l'oral à l'écrit et la page de droite au passage de l'écrit à l'oral. La plupart des mots sont qualifiés de « décodables », c'est-à-dire pouvant être découverts par la combinatoire, et les auteurs précisent que seuls les « petits mots » devront être appris par cœur.

Les activités de compréhension visent principalement le repérage d'informations du texte et la reformulation. Les opérations de haut niveau et mettant en jeu la participation du lecteur sont peu présentes. S'il est difficile de les mettre en œuvre avec des lecteurs débutants à partir d'exercices écrits, en revanche, le travail sur la compréhension orale doit être privilégié. L'écoute du CD et de l'histoire lue par le maître ne fait pas toujours l'objet d'une exploration suffisante dans le domaine de la compréhension.

- intérêt des travaux proposés

Les activités prévues dans le cahier-livre sont complétées par des activités menées à l'oral, des activités sur l'ardoise ou dans un cahier séparé.

En plus des activités déjà mentionnées dans les paragraphes précédents, on trouve des activités de discrimination auditive au niveau du phonème et au niveau de la syllabe (notamment par appui sur des comptines).

- aides à la mémorisation et au réinvestissement

Des situations de réinvestissement sont proposées régulièrement (par exemple dans l'unité I p. 8, 20, 26, 32 du cahier-livre) et visent des compétences différentes.

- évaluations et bilans

Une aide à l'évaluation diagnostique est proposée à l'enseignant. Des moments de bilan et d'évaluation sont programmés

#### **4. Adéquation aux programmes**

En plus des *Programmes*, les auteurs citent les livrets *Lire au CP* comme référence du travail qu'ils proposent. Pourtant, la primauté faite au code et aux relations « entre les lettres et les sons » renvoie à une conception de la lecture qui n'est pas tout à fait celle des *Programmes* et encore moins celle des livrets *Lire au CP 1* et *2* (Scéren-CNDP, 2002 et 2004) : ces outils préconisent un équilibre entre les quatre pôles que sont l'identification-production de mots, la compréhension, l'acculturation et la production de textes. *Un monde à lire* privilégie l'entrée grapho-phonétique, malgré l'ambition affichée de permettre aux enfants d'utiliser la

lecture comme moyen de découvrir le monde.

- objectifs

Par son sous-titre, *Un monde à lire* évoque l'articulation souhaitée par les *Programmes 2002* d'une didactique intégrée de la langue française, outil traversant les disciplines et mis à leur service pour réaliser des apprentissages. De fait, les thèmes sont empruntés aux divers aspects de la découverte du monde au cycle 2.

- contenus et démarches

Voir commentaires dans les paragraphes précédents.

## **5. Adéquation aux élèves**

- présentation

Les illustrations sont le fait de plusieurs illustrateurs et certaines font penser à des manuels plus anciens (cf p. 90 du cahier-livre 1). On trouve quelques photos en complément des illustrations originales, notamment dans les pages consacrées à la découverte du monde, ainsi que quelques documents authentiques ou leur fac simile.

- lisibilité

La présentation est assez aérée, avec une évolution de la taille des caractères et de la charge de chaque page au fur et à mesure des cahiers, correspondant à la progression proposée aux élèves.

- aides à une utilisation autonome

Présence de repères de couleur et de pictogrammes pour chaque type d'activité.

- prise en compte d'aspects socioculturels

La vision de la société semble traditionnelle, notamment pour ce qui est des rôles par rapport aux genres (les garçons sont plus aventureux, s'intéressent aux sciences et rêvent de vélo, les filles font la cuisine, s'occupent des animaux de compagnie et rêvent de poupées).

## **6. Avis**

- points forts

Pour les enseignants souhaitant s'investir dans les démarches en mathématiques, ce manuel présente l'avantage d'être un « clé en mains » couvrant presque toutes les autres disciplines, le tout dans un seul outil, ce qui peut se révéler économique et alléger les cartables.

Un enseignant désireux de s'appuyer sur une progression pré-établie dans la revue des relations grapho-phonologiques trouvera de quoi construire sa programmation.

- points faibles

La conception de la lecture comme « meccano » laisse croire que l'identification des mots est un simple système de combinaisons, ce qui est peut-être valable pour la partie alphabétique du plurisystème graphique du français, mais laisse de côté son caractère orthographique en négligeant les morphogrammes.

La priorité accordée à l'étude du code ne répond assez pas aux données de la recherche qui préconisent d'articuler plus fortement que ce n'est fait dans ce manuel :

- les activités visant l'acculturation,
- celles visant la compréhension (représentées dans le manuel),
- celles de production d'écrit (le manuel ne propose que de la production de mots)
- et celles visant à la prise de conscience des processus (métacognitives et méta-méthodologiques) qui sont absentes du manuel.

Sans nier totalement l'apport de la démarche intégrative, articulant ces quatre pôles, aux progrès de l'élève, le manuel lui accorde trop peu de place. L'étude systématique et explicite des relations grapho-phonologiques y est conduite dès la première leçon et suit une progression à laquelle on peut trouver une certaine logique, mais on peut regretter la priorité accordée aux activités de synthèse par rapport aux activités d'analyse, quand les Programmes préconisent de travailler les deux approches.

Par ailleurs, il est démontré que ce n'est pas seulement en apprenant à lire et assembler des syllabes que l'élève arrive à reconnaître les mots, et que ce n'est pas en lisant tous les mots d'un texte que l'on comprend ce texte. On peut par conséquent douter de l'efficacité de la méthode choisie par les auteurs pour permettre à tous les élèves de parvenir à la lecture conçue comme compréhension des textes.

Il manque aussi à ce manuel une plus grande familiarisation des élèves avec le monde des livres. Divers types d'écrits sont certes présents, mais l'ensemble repose sur 8 récits, ce qui est trop peu et ne permet pas, telle que l'exploitation en est proposée, d'explorer des parcours de lecture, notamment dans le domaine de la littérature de jeunesse. La vision de la lecture qui est proposée dans le manuel renvoie principalement à une lecture exhaustive et intensive des textes étudiés, sans prise en compte suffisante des autres modes et stratégies de lecture. Même les textes narratifs peuvent se lire autrement que linéairement.

L'argument du « tout en un » peut se retourner : quel plaisir enseignants et enfants peuvent-ils prendre à ne travailler les 2/3 du programme que sur un seul support ? Voilà qui n'est pas sans rappeler le *Tour de France par deux enfants* conçu comme manuel unique.