

Introduction

Apprendre à lire est difficile, c'est aussi un enjeu majeur pour l'enfant qui grandit ; cela exige du temps, des efforts. Comme la plupart des activités scolaires, la lecture fait appel à la fois à des capacités (attention, mémoire...), à des savoirs (connaissance des lettres...) et à des savoir-faire (déchiffrer ou chercher le sens d'un mot à partir de son contexte...) ; ces éléments s'articulent entre eux et il est bien souvent difficile de les dissocier lorsqu'on analyse la démarche ou l'activité d'un enfant. L'échec à une tâche donnée peut résulter ainsi de l'insuffisante maîtrise d'un ou plusieurs de ces savoirs ou de leur articulation.

Le CP est le temps fort de l'enseignement de la lecture, mais l'ensemble du cycle des apprentissages fondamentaux est concerné. Parmi les élèves qui ne parviennent pas à apprendre à lire durant le cycle des apprentissages fondamentaux, certains peuvent présenter des difficultés sensorielles (auditives ou visuelles) ou un trouble spécifique que l'école seule ne peut permettre de surmonter. Il est important, quand un doute apparaît, de s'adresser aux professionnels de la santé, et ce dès l'école maternelle, car l'intervention rééducative est d'autant plus efficace qu'elle est précoce.

D'autres élèves, un peu lents ou maîtrisant incomplètement les acquisitions visées par l'école maternelle, ne disposent pas de tous les outils qui permettent d'entrer dans des apprentissages structurés et systématiques. Ils peinent alors davantage pour accéder à la lecture et peuvent être identifiés « élèves en difficulté ». Il ne faut pas chercher à effacer ou à éviter les obstacles, mais aider pas à pas les élèves à les franchir pour éviter que l'accumulation des difficultés ponctuelles, non prises en compte, n'aboutisse à une situation d'échec. Le rôle du maître est central.

Dans une première partie, le présent document donne des indications pédagogiques et méthodologiques visant à aider les maîtres à aménager l'organisation des activités pour

mieux prendre en compte la diversité des acquis et des rythmes d'apprentissage des élèves.

Dans une seconde partie, il identifie, sous forme de questions simples, les obstacles à l'acquisition des compétences visées et propose des pistes de travail.

Ces pistes de travail s'appuient sur les programmes de l'école et sur les outils existants. Elles devraient constituer une aide pour les parents mais aussi pour les maîtres du cycle II qui, dans leur classe, sont les mieux à même d'analyser les démarches des élèves, de repérer leurs difficultés et d'apporter ainsi des réponses pédagogiques appropriées.

La diversité des méthodes et des activités dans l'approche de la lecture et de l'écriture constitue une richesse d'adaptation pédagogique, mais un meilleur repérage des compétences décisives autour desquelles doivent s'organiser les apprentissages reste nécessaire ; il faut aussi identifier les principaux obstacles que les élèves ont à franchir pour apprendre à lire.

PRÉVENIR LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Depuis plus de dix ans, l'organisation de l'école en cycles a pour objectif de favoriser la prise en compte des différences entre les élèves. Simultanément, elle impose aux maîtres de chaque cycle un travail en commun d'élaboration d'une programmation pour la durée du cycle. Cela pose un certain nombre de questions pédagogiques auxquelles il n'est pas toujours aisé de répondre.

Les éléments qui suivent identifient des attitudes à tenir, des stratégies pédagogiques à mettre en œuvre au CP pour prendre en compte les élèves tels qu'ils sont et les faire progresser vers des objectifs identiques pour tous en respectant les besoins divers.

■ S'INTÉRESSER À L'ACTIVITÉ INTELLECTUELLE DES ÉLÈVES ■

Les progrès dans l'apprentissage de la lecture dépendent à la fois de l'enseignement dispensé et du développement de chaque enfant, autrement dit des apprentissages qu'il a déjà réalisés. Il est donc normal d'observer des décalages entre les élèves au début du CP et au fil de l'année, mais l'école doit tout faire pour que ces différences initiales ne se transforment pas en échec pour les moins avancés d'entre eux.

À l'entrée au CP, certains élèves n'ont pas encore effectué toutes les acquisitions nécessaires à la réalisation des tâches de base. Des compétences élémentaires (tableau de la page 25), sur la base desquelles les compétences plus complexes se construisent, doivent être évaluées et, si nécessaire, exercées et consolidées sans attendre. Lors du travail collectif, les difficultés rencontrées par ces élèves sont souvent masquées par la réussite de la grande majorité de leurs camarades. C'est pourquoi il est important que les maîtres consacrent une part de leur temps à les observer lorsqu'ils réalisent individuellement les tâches demandées.

■ PRENDRE EN COMPTE LES DIFFÉRENCES DANS LA CONDUITE DE LA CLASSE ■

Face à ce qu'il est convenu d'appeler l'hétérogénéité de la classe, deux écueils sont à éviter :

- maintenir coûte que coûte un enseignement totalement identique pour tous en proposant des tâches qui submergent certains élèves, car elles excèdent leurs capacités actuelles de traitement et/ou requièrent des connaissances encore incomplètement acquises ;
- attendre passivement un éventuel « effet de maturation », voire organiser une différenciation des activités dans laquelle les plus faibles seraient trop peu stimulés, en cherchant la réussite au prix d'une baisse des exigences.

Il est nécessaire, au contraire, d'associer les élèves les moins performants à toutes les activités du groupe classe, de continuer à les exposer aux mêmes textes, d'entreprendre avec eux les mêmes apprentissages que pour les autres. Mais, pour viser les mêmes objectifs, le maître doit pouvoir ajuster son intervention aux caractéristiques des élèves. Il dispose pour cela de plusieurs stratégies.

Intervenir avant les temps collectifs

Face aux difficultés, on a coutume de chercher des « remédiations », c'est-à-dire d'intervenir après avoir constaté une situation d'échec, de blocage. Cette modalité d'intervention n'est pas à écarter, mais elle ne saurait être exclusive.

Sans dénaturer les tâches, le maître peut, par une préparation spécifique portant sur ce qui pourrait poser problème, alléger la charge de travail de certains élèves de telle manière qu'ils puissent profiter de la situation collective.

Reprendre ou poursuivre des enseignements engagés précédemment

Dans tous les cas, le maître ne doit pas hésiter à reprendre ou poursuivre certaines activités, même si la programmation de l'enseignement (qui est généralement adaptée au niveau moyen des élèves de la classe) ne les prévoit plus.

Recourir à des tâches déjà connues des élèves, notamment celles de grande section de maternelle, peut être particulièrement intéressant : d'une part, parce que ces tâches ont fait la preuve de leur efficacité pour la plupart des élèves ; d'autre part, parce que les élèves ont déjà eu l'occasion de les traiter, même imparfaitement. Connaissant les consignes et le but de ces activités, ils sont plus à même de s'y repérer et donc de mieux comprendre ce qu'on attend d'eux.

Conduire autrement les activités habituelles

Clarifier l'activité intellectuelle demandée

Des malentendus pédagogiques peuvent parfois s'établir entre maître et élèves sur la nature de l'activité intellectuelle sollicitée par une tâche.

Il importe donc de bien identifier avec les élèves ce sur quoi doit porter la réflexion ou la remémoration.

Mettre en place des stratégies pour aider les élèves à suivre le déroulement des tâches scolaires (leçons, exercices, travaux de groupe...)

- Prendre en compte, en donnant les consignes, le décalage entre le rythme des enfants et celui de l'adulte : les maîtres peuvent sous-estimer le temps nécessaire aux enfants. S'assurer de la compréhension des consignes et ne pas hésiter à reformuler les attentes pendant l'activité. Une courte pause durant laquelle les élèves sont invités à « se redire » la consigne — et à demander des éclaircissements le cas échéant — est très utile avant que chacun ne s'engage dans la tâche.
- Stabiliser le déroulement des tâches : les présenter selon des rituels solidement établis pour laisser le temps aux élèves de devenir experts d'un domaine ou d'une connaissance avant d'en changer, etc. ; la variété des tâches n'est pas en soi un gage de qualité. La régularité, la répétition sont nécessaires pour asseoir des modalités de travail et pour exercer et conforter des savoirs et savoir-faire.
- Encadrer, guider fortement l'activité des élèves.
- en construisant avec eux une consigne (la reformuler ne

- suffit pas toujours), en comparant les tâches, en incitant à procéder par analogies ;
- en les incitant systématiquement à décrire les données de la tâche, puis à rechercher et trier les informations pertinentes ;
 - en les habituant à chercher le but de la tâche, à prévoir son résultat (exemple : « à quoi ressemblera le travail une fois terminé ? ») ;
 - en les aidant à organiser leur travail (ordonner les actions, prévoir les modes de réalisation) ;
 - en les accompagnant dans la réalisation de la tâche, en les aidant à contrôler leur travail pour qu'ils n'en perdent pas le but (« qu'est-ce que tu es en train de faire ? que veux-tu obtenir ? comment sauras-tu si tu y es parvenu ?... ») ;
 - en les conduisant à identifier et à évaluer ce qu'ils ont appris ou compris de nouveau.
- Réduire momentanément la part d'inconnu
 - en limitant le nombre d'objectifs d'une même tâche ;
 - en aménageant les tâches complexes. Le maître peut proposer des tâches épurées, ciblées autant que faire se peut sur une seule compétence, celle qui fait problème. Il réduit ainsi la part d'inconnu et/ou de difficulté et centre l'attention des élèves sur l'objectif essentiel.
 - Dispenser une aide plus forte aux plus faibles (y compris en collectif)

Plutôt que de refaire à l'identique, même moins vite ou en petit groupe, la tâche échouée, il vaut mieux encadrer plus fortement l'activité de l'élève en le guidant pas à pas, en lui proposant de réessayer des stratégies déjà utilisées avec succès, en lui rappelant des exemples analogues...
 - Prendre le temps d'installer les automatismes (entraîner, réitérer...).
- Une réussite ponctuelle n'atteste pas d'une maîtrise assurée. Certains élèves ont besoin d'éprouver, de conforter leurs acquisitions dans nombre d'activités variées pour les stabiliser.

Organiser le groupe classe de manière souple

Le travail du maître sera facilité s'il groupe ponctuellement les élèves qui requièrent une aide particulière afin d'éviter de perdre lui-même en efficacité en se dispersant et en apportant une aide « en pointillé » (individuelle et trop rapide). À certains moments de la journée, la classe de CP peut être conduite comme une classe à cours multiples. Pendant que le maître mène une séance avec les uns, ceux qui sont plus autonomes travaillent seuls. Pour éviter qu'ils ne le sollicitent, le maître propose aux élèves en autonomie des exercices d'entraînement familiers : matériel, consignes et procédures connus, enjeu repérable.

LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE : ANALYSES ET PISTES DE TRAVAIL

À l'entrée au CP, les élèves ont une histoire et des acquisitions différentes. Tous néanmoins doivent apprendre à lire. C'est pourquoi le maître a besoin de savoir ce qui s'est passé au cours de la grande section de maternelle, quelles activités ont été conduites, quelles acquisitions ont été réalisées, quelles difficultés rencontrées. Au fur et à mesure du travail mené, pour intervenir en temps voulu, il lui faut être en mesure d'identifier les divers savoirs et savoir-faire mis en jeu dans la tâche proposée de façon à pouvoir analyser les difficultés que peuvent rencontrer les élèves.

L'attention portée par le maître au rythme de la classe et des élèves, sa capacité à apprécier quand il faut intervenir sont déterminantes pour la réussite des apprentissages. Cela ne veut pas dire que l'apprentissage de la lecture doive se diluer en attendant que l'élève « mûrisse », mais plutôt qu'il faut savoir où en est chaque enfant pour le stimuler à bon escient et au bon moment, pour l'aider à acquérir telle compétence qui, non disponible, peut bloquer l'apprentissage ou interdire l'appréhension d'une tâche.

Cela demande que l'on sache se poser les questions-clés pour connaître la situation de chaque élève dans son parcours d'apprenti lecteur, dès le début de l'année, mais aussi dans le courant de l'année.

Deux tableaux de synthèse, intitulés *À l'entrée en cours préparatoire* et *Au milieu du cours préparatoire*, présentent ci-après les questions à se poser lors de moments d'évaluation qui viennent scander l'apprentissage, même si la vigilance s'impose tout au long de l'année. Ces questions situent des « points d'alerte » dont l'ensemble ne doit pas être considéré comme constituant la totalité des compétences qui sont à travailler. Le travail s'organisant dans la durée, des éléments considérés comme points d'alerte au milieu du CP sont abordés dès la grande section, mais il faut s'assurer au début du CP des acquisitions réelles des élèves pour ajuster le cas échéant le programme de travail. De même, d'autres éléments, points d'alerte au début du CE1, sont travaillés tout au long du cours préparatoire. C'est ce qui justifie la présence du troisième tableau de synthèse, *Au début du cours élémentaire première année*, dont le rôle est d'aider les enseignants à définir une progression au cours du cycle.

Les deux premiers tableaux de synthèse renvoient à des fiches techniques. Celles-ci présentent quelques exemples de difficultés rencontrées au cours des activités que les maîtres proposent classiquement à leurs élèves et, en regard des difficultés, des aides possibles, des activités ou des jeux à partager régulièrement avec les enfants pour entraîner, faire comprendre, imprégner.

À L'ENTRÉE DU COURS PRÉPARATOIRE

Comprendre	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève est-il capable de manifester qu'il comprend une « histoire » lue par le maître et adaptée à son âge (en sélectionnant une image ou en ordonnant une séquence d'images, en reformulant, en répondant à des questions simples sur les personnages et événements, etc.) ? • L'élève a-t-il une représentation de l'acte de lire ? Connait-il les usages de quelques supports de l'écrit ? • L'élève comprend-il les consignes de la classe, le vocabulaire technique utilisé en classe à propos des textes (début et fin du livre, haut et bas de la page, phrase, mot, lettre, majuscule, point, ligne, etc.) ? Utilise-t-il ces termes à bon escient ? 	(Fiches 1-a et 1-b)
Établir des correspondances entre l'oral et l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève peut-il situer les mots d'une phrase écrite après lecture par l'adulte (montrer tel mot demandé, dire quel est le mot qu'on lui montre) ? • L'élève est-il sensible à des similitudes entre deux mots à l'écrit et à l'oral ? Les met-il en relation ? (Ex. : « di » dans lundi et dimanche.) • L'élève reconnaît-il quelques mots parmi ceux qui ont été beaucoup « fréquentés » antérieurement. (prénoms, mots outils, etc.). 	(Fiches 2-a et 2-b)
Identifier des composantes sonores du langage	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations syllabiques telles que segmenter, dénombrer, permuter, substituer, etc. ? • L'élève manifeste-t-il, dans des jeux ou exercices, une « sensibilité phonologique » (par exemple, production de rimes ou assonances, détection d'intrus dans une liste de mots qui ont un son en commun, etc.) ? 	(Fiche 3)
Dire, redire, raconter	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève est-il capable de décrire un objet ou une image, de rapporter un événement vécu de manière à être compris d'un tiers qui n'en a pas connaissance ? • L'élève est-il capable de raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les lectures faites en classe par le maître dans les années antérieures ? 	(Fiche 4-a)

AU MILIEU DU COURS PRÉPARATOIRE

Comprendre des textes	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève comprend-il un récit adapté à son âge ou un texte documentaire en relation avec les activités de la classe, textes lus par le maître ? (La compréhension peut être vérifiée par des choix d'images, des dessins ou représentations graphiques, des reformulations, des réponses à des questions, la sélection d'un résumé pertinent, etc.) • L'élève est-il capable de lire seul et de comprendre un court texte dont le thème est connu et le sens « porté » par des mots qu'il devrait être en mesure de reconnaître ? • L'élève sait-il choisir les supports de lecture correspondant à ses buts (par exemple, chercher l'écriture d'un mot, une information...) ? 	(Fiche 1-c)
Établir des correspondances entre l'oral et l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève reconnaît-il (identification immédiate) les mots du « répertoire » de la classe ? • L'élève est-il capable de déchiffrer un mot régulier nouveau ? • L'élève est-il capable d'identifier instantanément les mots classés dans les 50 premiers rangs de la liste de fréquence ? 	(Fiches 2-b et 2-c)
Identifier des composantes sonores du langage	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations sur les phonèmes (identifier les phonèmes successifs d'un mot, les dénombrer, permuter, substituer, etc.) ? • L'élève est-il capable de distinguer les phonèmes proches ? Exemples : t-d ; p-b ; k-g ; f-v ; s-z ; ch-j ; m-n ; an-on ; etc. 	(Fiche 3)
Lire à haute voix	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève peut-il lire à haute voix une phrase au moins ? Commence-t-il à restituer correctement la courbe mélodique ? 	(Fiche 4-b)

AU DÉBUT DU COURS ÉLÉMENTAIRE PREMIÈRE ANNÉE

Comprendre des textes

- Comprendre un récit ou un texte documentaire adapté (âge, intérêts), lu par un tiers — maître ou média.
- Lire seul et comprendre une consigne (une à deux lignes de texte, vocabulaire usuel des consignes).
- Lire seul et comprendre un texte dont le maître a déjà parlé.
- Sélectionner un support (livre, magazine, etc.) ou un texte en fonction d'un projet personnel ou dans le cadre d'une activité de la classe (par exemple, dans les activités de découverte du monde).
- Extraire d'un texte découvert collectivement les informations permettant de répondre à des questions préalablement identifiées.
- Juger de la cohérence d'un texte court.

Identifier des mots

- Déchiffrer des mots réguliers inconnus (mots un peu longs — trois syllabes par exemple — avec graphèmes complexes — ex. : ien / gn / ill / ...).
- Identifier immédiatement
 - les mots outils les plus fréquents,
 - les mots usuels des activités de la classe et du vocabulaire acquis dans le cadre d'autres enseignements (date ; nom d'exercices ou d'activités — dictée, copie, poésie, etc. ; noms des nombres et de figures géométriques connus ; vocabulaire mémorisé dans les autres domaines).

Lire à haute voix

- Lire un court texte connu (narratif, informatif, poétique) en articulant correctement et avec une intonation appropriée,
 - pour faire partager à d'autres un « plaisir de lecture »,
 - pour donner une explication ou des informations que l'on a recherchées,
 - etc.
- Lire le texte d'une consigne, d'un problème. Lire la réponse donnée à un problème ou toute autre production écrite personnelle dans le cadre d'un échange ou d'une communication en classe.
- Relire un court texte (résumé, compte rendu d'activité) construit collectivement.
- Tenir sa place dans une lecture dialoguée (texte adapté avec répliques courtes).

■ COMPRENDRE DES HISTOIRES / COMPRENDRE DES TEXTES ■

FICHE 1-A

L'enfant est-il capable de manifester qu'il comprend une « histoire » lue par un adulte et adaptée à son âge ?

On peut s'en assurer, suite à la lecture d'un récit, en demandant à l'enfant :

- de donner des indications sur ce qu'il a compris (par des dessins, dans des échanges verbaux),
- de ranger des images pour reproduire l'ordre de l'histoire ou de sélectionner une ou des images en relation avec l'histoire dans des séries d'images,
- de repérer des erreurs dans un résumé fait par l'adulte...

Les mêmes activités peuvent s'appuyer sur le visionnement d'un court film ou d'un dessin animé, par exemple.

Si l'enfant rencontre régulièrement des difficultés dans ce genre de situations, on essaiera de déterminer où elles se situent ; deux cas de figure sont à distinguer :

- L'enfant ne sait pas dire de qui ou de quoi parle le texte (on dit qu'il ne sait pas extraire le thème de l'histoire), mais il mémorise des détails.
- Il a des difficultés à repérer les diverses composantes d'un récit ; par exemple :
 - il ne retient que les personnages ;
 - il a du mal à identifier les différents personnages ;
 - il ne repère et ne distingue pas les différents lieux ;
 - il ne distingue pas les différents moments de l'histoire (par exemple, il ne traite que le début ou la fin) ou il a du mal à reconstituer entièrement un récit (il commence bien mais finit mal).

Dans le premier cas, on racontera et on lira beaucoup d'histoires en indiquant à l'avance à l'enfant de quoi ou de qui elles parlent pour l'habituer à ce raisonnement ; on fera ce repérage à propos des dessins animés ou films vus à la télévision. À l'inverse, en évoquant ce que l'on a vu, lu ou écouté, on interrogera pour conduire à faire ce lien : « Dans quel livre, parlait-on d'un loup qui ..., d'une princesse qui ... ? »

Si l'enfant ne parvient pas à le dire lui-même, on lui propose plusieurs courts résumés ou titres pour une histoire et on lui demande de choisir celui qui correspond le mieux, et d'expliquer pourquoi ; on peut aussi lui donner plusieurs titres convenables et un intrus qu'il lui faudra débusquer (et dire pourquoi c'est un intrus).

Dans le second cas,

- par des questions, on peut l'aider à identifier les différents personnages (on attirera son attention sur différentes manières de nommer un même personnage ; exemple : le petit chaperon rouge peut aussi être « la petite fille », « la fillette », « la petite imprudente »), le guider dans le rappel des différentes étapes.
- On peut jouer à reconstituer des récits en images, faire soi-même des erreurs et demander à l'enfant de les repérer et de les corriger, faire expliquer les corrections.
- On guidera la compréhension en scindant la lecture de l'histoire en étapes successives.
- On peut aider à repérer les liens de causalité (pourquoi ... ? comment est-ce dit dans l'histoire ?) et de chronologie (pour la chronologie, les histoires en images sont très intéressantes).
- On peut jouer au vrai/faux.

FICHE 1-B

L'enfant se représente-t-il bien l'acte de lire ? Connaît-il les usages de quelques supports de l'écrit ?

L'acte de lire étant silencieux, les enfants ne se représentent pas aisément en quoi il consiste.

Ainsi certains enfants confondent-ils lire et deviner, lire et raconter, lire et réciter : on peut les aider à distinguer ces activités bien avant le CP :

- par exemple, on expliquera que l'on peut raconter l'histoire écrite dans un livre en suivant les images plutôt que le texte ; on jouera sur une même trame à ajouter des détails, à introduire des variantes, etc. On distinguera ces situations de celles

Suite ►

où on lit : alors on dit exactement le texte mot par mot, on suit les lignes, on précise où on en est, on marque la page pour reprendre exactement là où l'on s'est arrêté. Quand on tourne les pages, on peut expliquer pourquoi (le texte est terminé sur cette page ; il s'arrête sur le mot « ... ») ; on pointe dans la page ce qui est lu. On manifeste bien que l'on respecte tous les mots, tous les signes (on peut faire remarquer les points d'interrogation par exemple, les tirets qui signalent les répliques d'un dialogue).

- Dès que l'enfant commence à lire, on veillera en cas d'erreur à le ramener au texte pour faire rectifier : même si le sens est globalement respecté, on n'admet aucun écart. Par exemple, en prenant des indices sur une image, un enfant peut dire « Marie joue avec un seau sur la plage » alors qu'il est écrit « Marie joue avec son seau au bord de l'eau » ; on lui fera alors rechercher « un » pour lui faire prendre conscience qu'il est écrit « son », etc.

Dans la vie quotidienne, on peut valoriser et « mettre en scène » toute occasion de recours à la lecture ou à l'écriture pour en marquer l'intérêt :

- on montre ainsi que, par la lecture, on peut apprendre quelque chose de neuf (sur l'actualité ou en matière de connaissances générales : dans les deux cas, on ne va pas vers la même source), on peut régler des désaccords en se référant à un texte, on peut lire pour le plaisir ;
- grâce à l'écriture, on se rappelle ce que l'on doit faire (liste des courses) ou un message que l'on doit transmettre (note à côté du téléphone pour penser à dire ...), on informe un tiers (lettre à la maîtresse pour justifier une absence), on manifeste amitié ou tendresse (message pour un anniversaire, pour la fête des Mères), etc.

Associer l'enfant à ces activités banales, c'est l'initier, par la pratique, à une première approche de la culture de l'écrit ; avant même de savoir lire, l'enfant acquiert ainsi une connaissance des pratiques de lecture et d'écriture. Il reconnaît sans leçons artificielles certains supports de lecture et commence à distinguer à quoi ils servent, dans quelles occasions on y a recours : les albums pour connaître une histoire, des documentaires pour trouver des informations, le magazine de télévision pour savoir le programme, le journal pour découvrir des informations sur la vie

dans le monde, une affiche pour savoir où a lieu un spectacle et quand, un emballage pour connaître ce qu'il contient, etc.

La vie quotidienne est une occasion d'expliquer le lien entre un « objet à lire » et les informations que l'on y trouve. C'est la répétition de ces situations qui familiarise l'enfant avec les usages de la lecture et les fonctions de tous les écrits qui l'entourent.

FICHE 1-C

L'enfant est-il capable de lire seul et de comprendre un court texte dont le thème est connu et le sens « porté » par des mots qu'il devrait être en mesure de reconnaître ?

On observera les attitudes, comment l'enfant s'y prend ; on peut aussi l'interroger sur la manière dont il conduit son activité, ce qui est difficile pour lui.

- L'enfant élabore-t-il un sens partiel ou approximatif à partir d'extrapolations sur la base de quelques mots ou d'illustrations ? Se contente-t-il de repérer les mots reconnus sans chercher à construire du sens ?

On guidera sa lecture en l'obligeant à traiter phrase par phrase d'abord, puis paragraphe par paragraphe ; on le questionnera régulièrement pour l'amener à traiter l'information (de qui/de quoi parle-t-on ? que fait ... ? où ... ? avec qui ... ? quand ?).

On fera des synthèses partielles (après deux ou trois phrases) pour l'aider ; puis on lui demandera de les faire lui-même. On l'entraînera à adopter des réflexes de retours en arrière dans la lecture du texte pour vérifier s'il a bien compris.

- L'enfant se concentre-t-il exclusivement sur le déchiffrage ?

On fractionnera la tâche pour :

- l'aider à construire progressivement des blocs de sens (utiliser des outils de masquage : caches, fenêtres ... ou segmenter la phrase avec des barres obliques), les faire mémoriser (on mémorise le sens global, pas le mot à mot) et redire,
- faire prédire une suite possible en cours de lecture (prédire n'est pas deviner : on s'appuie sur des indices).

Suite ►

On lui proposera des phrases ou des textes courts avec des erreurs à débusquer pour rétablir le sens (par exemple, mots erronés qui constituent des anagrammes de mots qui seraient à leur place : « Le chien se cache dans sa chine », « La loupe se promène avec ses poussins »).

■ A-t-il des difficultés à reconnaître les mots ? A-t-il mémorisé les mots censés être connus ? Arrive-t-il à décomposer les mots en syllabes ? A-t-il compris le principe de la combinatoire lui permettant de lire les mots qu'il n'a pas mémorisés ?

Il faut beaucoup travailler sur le mot :

- donner l'habitude de revenir aux listes de mots appris (aux pages du livre et du cahier),
- insister sur la forme orthographique (détail de l'écriture en liaison avec les sons) et non sur l'image globale du mot (ne pas se contenter de quelques indices),
- exercer au découpage de mots en syllabes : produire des syllabes à partir d'une consonne ou d'une voyelle, écrire des syllabes sous la dictée, découper un mot écrit régulier en syllabes (puiser prioritairement dans le stock de mots connus).

■ Ses difficultés surgissent-elles plutôt avec des mots peu chargés en signification (et, le dans, après...) ?

Les mots-outils sont peu perceptibles à l'oral (les enfants ne séparent pas aisément l'article du nom qui le suit dans le langage oral) ; on y travaillera à partir de manipulations d'étiquettes, de jeux...

Avec les étiquettes : compléter des phrases à trous, corriger des phrases en remplaçant les étiquettes erronées...

■ Bute-t-il sur des mots avec marques grammaticales (accord du verbe, pluriel des noms...) ?

Dans un premier temps, on signalera systématiquement les marques grammaticales en précisant que les lettres soulignées ou surlignées ne s'entendent pas.

On habituera l'enfant en jouant avec les modifications qu'entraîne le passage du singulier au pluriel, du masculin au féminin ou inversement.

■ ÉTABLIR DES CORRESPONDANCES ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT ■

FICHE 2-A

L'enfant est-il sensible à des similitudes entre deux mots à l'écrit et à l'oral ?

C'est d'abord par la pratique régulière de l'écoute, de la mémorisation et de la diction de comptines et poèmes jouant sur les répétitions, assonances, rimes... (puis de l'invention à la manière de...) que l'on travaille l'affinement de la perception qui permettra d'analyser les mots en sons. Cette capacité est déterminante pour l'apprentissage de la lecture.

Les difficultés peuvent porter sur :

■ L'analyse des mots en syllabes.

Dans ce cas, on peut :

- jouer à faire des décompositions syllabiques des mots (on joue au robot qui hache les mots, on joue en marchant : un pas / une syllabe) ;
- développer la mémoire phonologique en faisant répéter des formulettes, des mots inconnus ou inventés, etc.
- jouer avec les mots pour les « réduire » (enlever la première ou la dernière syllabe ; dire si ce qui reste est encore un « mot ») ou pour les « allonger » (en mettant une syllabe avant ou après).

■ La mise en relation de l'oral et de l'écrit, en particulier quand l'enfant se laisse surtout guider par ce qu'il voit.

Multiplier les recherches d'intrus dans des listes de mots qui ont un fragment écrit commun qui s'entend ou ne s'entend pas de la même façon, ou qui ont une syllabe commune à l'oral qui ne s'écrit pas pareil.

■ L'analyse des composantes graphiques d'un mot (lettres, correspondants écrits des syllabes orales).

Pour les lettres, on associe écriture et repérage visuel (forme globale, traits distinctifs) ; on multiplie les exercices dans lesquels il faut repérer une lettre dans divers mots (lettre en position différente).

On peut aider en montrant le découpage en syllabes (couleurs par exemple).

Il est important d'associer lecture et écriture.

Suite ►

- La confusion entre certaines lettres (symétrie horizontale ou verticale).

On fera pratiquer des tris de lettres (les jeux nombreux du commerce peuvent y aider), des repérages (sur étiquettes, titres de journaux, etc.). On rendra l'enfant sensible au changement de sens du mot si on modifie une lettre (ex : boule / doule ; qui/pui).

- L'ordre des lettres dans un mot.

On peut :

- faire détecter des erreurs pour entraîner l'analyse perceptive : on donne des séries de mots presque semblables dans lesquelles il faut éliminer les mots mal écrits ou repérer précisément les fautes dans ces mots mal écrits (ex : mot-modèle : enfant / liste : enfants – enfant – méfait – éléphant – enfant – enfance – fente –) ;
- jouer avec des anagrammes simples : proposer un couple de mots dans lequel l'enfant doit choisir celui qui complète une phrase qu'on lui donne oralement (exemples : poule/loupe ; arbre/barre/ ; caler/lacer ; raide/aider).

FICHE 2-B

**L'enfant reconnaît-il des mots familiers, c'est-à-dire ceux qui ont été beaucoup rencontrés antérieurement (prénoms, mots outils, mots chargés affectivement) ?
Reconnaît-il des mots du « répertoire » de sa classe ?**

La reconnaissance des mots est un point d'appui important pour la lecture, car elle prend moins de temps que le déchiffrement intégral de chaque mot rencontré. La majorité des enfants commence très tôt à mémoriser des mots familiers (maman, papa, le prénom, etc.) ou très fréquents ; d'autres enfants éprouvent de très grandes difficultés et devront construire d'autres stratégies (cas des enfants atteints de troubles du langage).

Les difficultés rencontrées ne susciteront pas le même type de comportements selon que l'on est au tout début du cours préparatoire ou à un moment plus avancé de l'année.

■ Les mots peuvent être reconnus dans certaines circonstances et pas dans d'autres (exemple : Noël est reconnu dans l'expression Papa Noël mais pas tout seul), ou pas du tout.

On s'attachera à ce que l'enfant revienne à des modèles et isole le mot dans l'expression ; on peut l'inciter à le retrouver dans un cahier ou un livre. On peut aussi lui demander de déchiffrer si les composantes du mot ont été travaillées (l'aider à le faire).

■ Les erreurs peuvent être liées à l'écriture : un mot peut être reconnu en caractères d'imprimerie et pas en écriture cursive ou inversement.

Il importe de présenter simultanément un même mot sous des codes variés (écriture cursive, imprimerie ; le traitement de texte permet aujourd'hui de reproduire des séries de mots dans des polices diverses).

On peut faire apparier des étiquettes mots (inventer des jeux sur le modèle des dominos ou du Mémory).

■ L'enfant peut peiner à fixer la forme orthographique du mot, c'est-à-dire les lettres successives qui composent le mot ?

On doit solliciter de manière régulière la mémoire en faisant apprendre par cœur l'écriture des mots outils, en associant écriture et lecture, en pratiquant régulièrement l'épellation (on peut faire rappeler un mot simplement par l'épellation) ; régulièrement on fait de petites « révisions ».

On peut jouer à compléter des mots : plutôt que de demander d'écrire toujours les mots entiers, on peut aussi donner des mots à trous que l'enfant complétera sous la dictée (exemple : bon- — [bonjour], —tée [dictée], é—ture [écriture]).

■ L'enfant peut aussi effectuer des confusions :

– si elles affectent des mots proches (par exemple : le/la – Marie/Marine – petit/partit), on développera la discrimination visuelle avec des gammes d'exercices-jeux (entourer, dans une liste, des mots identiques à un modèle ; entourer un mot court dans un mot long comme par exemple : « jour » dans journal / aujourd'hui / bonjour). On développera aussi des techniques de comparaison de mots ; il importe de faire identifier et dire ce qui est pareil et ce qui n'est pas pareil (le dire avec le nom exact des lettres) ;

– si les difficultés surgissent plutôt avec des « petits mots » (peu chargés en signification : ex. : le, une, dans...), on veillera à les

Suite ►

fixer par leur forme et par leur usage (repérage avec des expressions usitées) ; on fera repérer les petits mots dans des textes ou supports divers (emballages, journaux, magazines, livres, etc.). Dans des textes connus, on demandera de réinsérer les petits mots préalablement effacés.

FICHE 2-C

L'enfant est-il capable de déchiffrer un mot régulier nouveau ?

On appelle « mot régulier » un mot dans lequel les phonèmes sont écrits de la manière la plus simple possible (exemples : caravane – machine – punir - ; contre-exemples : monsieur – femme).

Face à des difficultés, on se demandera :

- Si l'enfant peut segmenter le mot en syllabes, les syllabes en unités plus fines, s'il sait reconnaître les unités sur lesquelles il a travaillé.

On aidera à la segmentation par diverses techniques : cache qui dévoile les syllabes progressivement, encadrement ou séparation des syllabes, mise en parallèle avec des mots connus pour suggérer les analogies (exemple : pour déchiffrer « manteau », on lui proposera de s'aider avec « maman » et « gâteau » si ces deux mots sont connus).

On travaillera sur des paires ou des séries de mots pour des difficultés particulières, notamment pour déterminer la « frontière » entre syllabes avec les lettres M ou N à l'intérieur d'un mot (exemples : maman/manège/manie/ — bonjour/bonnet/bocal/...).

On proposera des reconstitutions de mots avec des étiquettes syllabes (en associant ou non des images).

- S'il a mémorisé les règles de correspondance graphème-phonème, les variantes graphiques correspondant à un même phonème.

On l'habitue à s'appuyer sur des mots-référents (le [an] de maman ; le [f] de éléphant ; ...).

On jouera à l'oral sur des fusions de syllabes en mots, des fusions de phonèmes en syllabes, et inversement sur la suppression de syllabes ou de phonèmes, la permutation. Il faut faire acquérir de l'habileté dans ces manipulations.

On lui fera rechercher (dans des albums, par exemple) et classer des mots pour lesquels il peut y avoir des ambiguïtés (exemple : mots où l'on voit « an »)

- S'il est capable de prendre appui sur les mots familiers.

On l'habitue à retrouver des mots ou morceaux de mots, à l'oral puis à l'écrit, dans des mots nouveaux (ex. : aujourd'hui / on peut retrouver « au » et « jour »)

On peut le faire jouer :

- avec les mots (les raccourcir, permuter des syllabes) en découpant les étiquettes pour concrétiser les manipulations,
- à « faire des chaînes » sur la base de la substitution d'une syllabe ou d'un son (exemples : balle/sale/sac/bac/bouc/boule/coule/coupe/...).

- S'il est capable de tirer parti d'un contexte (le sens de la phrase ou du texte, une illustration...) pour identifier un mot nouveau.

En cas de « blocage » sur un mot, on fait pratiquer une interrogation sur le mot qui pourrait convenir compte tenu du sens global, de l'environnement du mot, et, systématiquement, on fait rechercher la validation en prenant appui sur ce que l'on voit (l'écriture est-elle compatible avec la forme orale du mot ?).

Exemple avec la phrase : « Quand il fait nuit ou quand il fait sombre, on utilise l'électricité. »

Problème avec « électricité » : on interroge l'enfant : qu'est-ce qu'on peut utiliser ?

S'il dit « la lumière », le recours au texte montrera qu'il n'y a pas « la », ni « lu ».

S'il dit « l'éclairage », le recours au texte montrera que le mot inconnu commence avec l'é – mais que la suite n'est pas compatible avec éclairage (on ne trouve pas la syllabe « ra » par exemple).

■ IDENTIFIER DES COMPOSANTES SONORES DU LANGAGE ■

FICHE 3

L'enfant est-il capable de réaliser diverses manipulations sur les phonèmes ?

Avant de distinguer des sons, l'enfant doit prendre conscience du fait que les mots sont constitués de syllabes (qu'il appelle des morceaux parfois) ; la première approche est presque physique et musicale et peut se faire en jouant : par exemple, on scande les syllabes d'un mot en frappant, on marche en posant un pied pour une syllabe, on dépose autant de jetons que de syllabes que l'on détache en énonçant une phrase (les comptines se prêtent à ces jeux).

Si l'enfant a des problèmes, on s'assurera qu'il entend bien, qu'il prononce bien.

Plus tard, on peut jouer à détecter une syllabe dans un énoncé : est-ce que l'on entend « to » par exemple dans la phrase « j'ai entendu une moto qui faisait beaucoup de bruit » ; « j'ai joué aux dominos ».

■ L'enfant fait-il la différence entre phonème et syllabe ? Perçoit-il la succession des phonèmes dans un mot ?

On doit travailler régulièrement sur les mots, leur découpage en syllabes puis en phonèmes ; on aide l'enfant en matérialisant de manière différente syllabes et phonèmes (par exemple, un rectangle pour la syllabe et des points pour le codage du nombre de phonèmes).

Exemple : chocolat :

•	•	•	•
---	---	---	---

 écraser :

•	•••	••
---	-----	----

De manière inverse, on lui demandera de trouver des mots (dans une série donnée, dans le vocabulaire connu) qui correspondent à un « schéma » particulier (avec le code ci-dessus par exemple, ou en indiquant : « un mot de deux syllabes qui ont chacune deux sons »).

Pour jouer sur les sons, on choisit avec l'enfant un mot qui lui plaît bien, on le dit normalement, puis on l'articule en tirant sur les phonèmes (« les mots élastiques »).

On recherche une syllabe commune à plusieurs mots (donnés oralement ou suggérés par des images), un phonème commun. On peut réaliser diverses manipulations sur les phonèmes :

dénombrer les phonèmes d'un mot, identifier les phonèmes successifs d'un mot, faire des substitutions à l'intérieur d'un mot pour former un autre mot.

■ Confond-il des phonèmes proches ? Prononce-t-il correctement (en particulier les syllabes où s'articulent plusieurs consonnes) ?

Attention : l'articulation peut être imprécise et le discours de l'enfant rester compréhensible ; les difficultés de prononciation peuvent ainsi passer quasiment inaperçues dans le langage courant.

Il faut prendre le temps de dire, de redire en articulant très nettement, et faire répéter de manière ludique en jouant à parler lentement, vite, fort, etc.

On peut proposer des jeux de loto sonores (avec baladeurs et cartes à images), utiliser des comptines qui mobilisent abondamment les sons pour lesquels il y a des difficultés.

■ Rencontre-t-il des difficultés spécifiques avec les sons consonnes ?

NB : les consonnes dites occlusives (b/p ; t/de ; qu/gu) sont les plus difficiles à « entendre »

On peut jouer avec des « mots tordus » pour les faire corriger : c'est le sens qui conduit à rétablir la bonne forme orale. Divers albums de littérature de jeunesse sont de bons supports pour cette activité.

■ DIRE, RACONTER – LIRE À HAUTE VOIX ■

FICHE 4-A

L'enfant est-il capable de décrire un objet ou une image, de rapporter un événement vécu de manière à être compris par un tiers qui n'en a pas connaissance ?

Dans les deux situations (décrire ou raconter), l'enfant peut avoir des difficultés analogues :

■ Il se centre sur des détails quand il décrit ou quand il raconte ; il a de l'événement vécu une vision partielle et trop anecdotique

On peut jouer aux devinettes : faire deviner un objet en le décrivant après s'être mis d'accord sur des catégories de caractéris-

Suite ►

tiques (visuelles, tactiles, auditives...), trouver des images à partir d'indices verbaux.

On habituera l'élève à relater ses activités en tenant compte de la chronologie.

Pour concentrer la réflexion sur « l'idée générale », on travaillera sur les titres : faire donner un titre à un texte lu, faire choisir parmi plusieurs titres celui qui convient au texte lu.

■ Il a du mal à mobiliser le vocabulaire adéquat (mots imprécis ou passe-partout).

Le lexique s'acquiert en situation : on « travaille » le lexique des couleurs, des formes, des positions relatives dans la vie de tous les jours.

Après la lecture d'un album, on peut récapituler des mots nouveaux, faire rappeler le sens.

À partir des lectures, dans des activités diverses, on fait constituer des « familles » (les mots de la musique ; la famille de « nourriture »).

■ Il est complet, mais son propos est désordonné.

On aura recours à l'image, au dessin, à la photo, à la vidéo pour l'aider à structurer le récit de l'événement (images séquentielles).

■ Il n'utilise pas, ou pas à bon escient, les mots d'articulation du point de vue spatial, temporel et logique (au-dessus, entre, à droite de, ensuite, après, parce que, alors...)

On travaillera l'utilisation de ces termes en situation dans les diverses activités (prendre l'habitude d'expliquer, de mettre en évidence les relations de cause à conséquence) ou dans des jeux (Jacques a dit / histoires en images).

FICHE 4-B

L'enfant peut-il lire à haute voix une phrase au moins ?

Précaution essentielle : on ne demande pas la lecture à haute voix d'une phrase ou d'un texte inconnu(e).

Les difficultés peuvent être de nature très variable :

- L'enfant a du mal à mobiliser ce qu'il a appris : il ne reconnaît plus des mots, il ne sait pas déchiffrer.

On a évoqué ces difficultés dans des fiches précédentes.

- Il bute sur des mots qui ont des marques grammaticales (par exemple, -ent des verbes).

Avant la lecture à haute voix, on travaillera sur la segmentation des mots (utilisation des couleurs pour les différentes syllabes, repérage des lettres qui ne se prononcent pas).

- Il bute sur les mots qui n'appartiennent pas à son vocabulaire.

Il faut expliquer préalablement le texte à lire en insistant sur le lexique et faire répéter les mots « nouveaux » pour l'enfant (pour qu'il les ait bien « en bouche »).

- Enfin, il peut lire correctement (sans « accrocher », sans erreur, à un rythme satisfaisant) mais ne pas parvenir à restituer la prosodie (« il ne met pas le ton », dit-on alors). Plusieurs explications sont possibles : le sens n'est pas compris ou bien la timidité, la pudeur limitent l'expression – c'est alors encore plus vrai et plus net devant toute la classe.

Pour aider, on proposera des textes ou des phrases à lire qui facilitent une lecture expressive (dialogues, par exemple). Avant la lecture à haute voix, on travaillera avec l'enfant sur la segmentation de la phrase à lire en groupes de souffle en fonction du sens et de la ponctuation.

On lira soi-même les phrases et on demandera une imitation ; on peut jouer sur certaines formes d'expression (dire doucement, avec colère, avec surprise, etc.).

Mais il importe aussi de lire régulièrement à haute voix de courts textes, de manière expressive sans exagération ; cette imprégnation est d'une grande importance.

Suite ►