

Aborder le principe alphabétique de la langue

Proposer une écriture possible et phonétiquement correcte pour des mots réguliers

E3, items 28,29, 30

Organiser l'apprentissage de la lecture dans la classe

L'apprentissage de la lecture a commencé avant le cours préparatoire à l'école maternelle. C'est en s'appuyant sur les acquisitions faites avant leur entrée à l'école élémentaire que les élèves apprennent à lire.

Le programme définit trois grands domaines de compétences et de connaissances qui doivent être travaillés de façon équilibrée tout au long de l'année de cours préparatoire :

- **savoir déchiffrer et reconnaître les significations des mots ;**
- savoir comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire ;
- savoir écrire seul des mots déjà connus, apprendre à rédiger de manière autonome un texte court.

Selon la méthode choisie par le maître, l'un de ces domaines peut temporairement prendre le pas sur les autres. Il faut toutefois s'assurer qu'aucun d'entre eux n'est négligé. En effet l'apprentissage de la lecture se fait pour chaque élève dans l'interaction entre ces différentes dimensions.

Dans le même temps, à travers des activités collectives ou individuelles de lecture ou de production d'écrit, le maître confronte les élèves aux différents usages de l'écrit.

Dans les activités quotidiennes de la classe, il s'assure que chaque enfant a bien compris le sens des tâches scolaires dans lesquelles il est engagé.

L'élève pourra ainsi opérer les distinctions et faire les liens nécessaires entre les situations où l'on exerce une compétence dans un contexte ouvert et complexe et celles, plus systématiques, où l'on apprend à maîtriser des techniques.

C'est au maître qu'il appartient de déterminer le meilleur équilibre entre ces différents domaines, pour la classe mais aussi pour chaque élève individuellement.

Les rythmes et les modes d'acquisition étant différents d'un enfant à l'autre, il faut différencier, adapter les tâches et, le cas échéant, apporter une aide personnelle à ceux qui en ont besoin.

Savoir déchiffrer et reconnaître les significations des mots

Au cours préparatoire, les élèves sont entraînés à déchiffrer seuls les mots. Cette compétence a été largement préparée par l'école maternelle.

Dès le début de l'année, **un travail systématique d'apprentissage de la relation entre sons et lettres est engagé.**

Certains élèves vont comprendre et appliquer plus rapidement que d'autres. Ces différences sont le plus souvent sans gravité en elles-mêmes, la différence d'âge étant ici particulièrement sensible. Mais elles produisent des écarts considérables entre élèves quant à leur autonomie dans le travail. Il faut donc savoir rechercher un rythme rapide pour ne pas ralentir certains élèves et soutenir fortement les autres pour qu'ils ne perdent pas pied. À cette grande différence dans les rythmes d'acquisition des élèves, l'enseignant répond par une forte différenciation. De même, il faut reprendre avec certains les apprentissages de l'école maternelle qui seraient mal installés.

Il ne faut pas, à cet égard, hésiter à poursuivre durablement pour certains des activités devenues inutiles pour d'autres.

Reconnaître les mots ne se limite pas à une activité visant à passer, par le déchiffrement, d'une forme écrite à une forme orale. Le sens du mot déchiffré peut en effet ne pas être disponible dans sa forme orale pour l'élève. C'est donc au croisement de deux compétences, l'une nouvelle pour l'élève de CP, le déchiffrement, et l'autre déjà ancienne qu'est la mobilisation des formes orales de la langue comme élément identifié du lexique disponible que le mot est reconnu.

En outre, c'est en lecture que le décalage entre le « vocabulaire passif » de l'élève (ce qu'il peut comprendre, mais pas nécessairement utiliser spontanément) et le nouvel univers de mots qu'il rencontre est le plus important. Les efforts de déchiffrement de certains mots restent vains si ces mots n'évoquent rien ; à proprement parler, il ne peut en effet y avoir reconnaissance de mots que si ces mots sont connus, inscrits dans le lexique mental des élèves (c'est-à-dire avec une forme orale connue et un sens associé). **La reconnaissance des mots fera l'objet de deux fiches :** « Identifier les mots par la voie indirecte » et « Identifier les mots par la voie directe ».

Lire au CP 2008, pages 4,5 ; Programmes 2008, janvier 2010

Identifier les mots par la voie indirecte

Programmes 2008	<ul style="list-style-type: none"> – Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique des mots. – Distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples et complexes. – Savoir qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot.
Objectifs pour la fin du CP	<p>Capacité à déchiffrer des mots réguliers inconnus, ce qui suppose acquise la maîtrise des correspondances graphèmes/phonèmes, au moins dans les cas les plus « simples ».</p> <p>– Capacité à écrire un mot inconnu régulier.</p> <p>Dès ce premier apprentissage, une forme de « vigilance orthographique » doit s'installer pour ce qui concerne les correspondances grapho-phonologiques : les élèves doivent porter attention à la valeur phonique des mots qu'ils écrivent (écrit codant exactement ce que l'on entend).</p>
Difficultés potentielles	<p>En matière d'identification :</p> <ul style="list-style-type: none"> – segmenter un mot en syllabes et les syllabes en phonèmes ; – distinguer des phonèmes et des graphèmes proches ; – mobiliser les acquis (correspondances entre un phonème et ses graphies différentes ; valeurs diverses d'une lettre ou d'un graphème selon l'environnement) ; – se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau. <p>En matière de production :</p> <ul style="list-style-type: none"> – analyser un mot en syllabes et en phonèmes ou en morphèmes connus ; – percevoir des similitudes à l'oral entre le mot à écrire et des mots connus ; – découper des mots connus et y prélever un « segment » ; – distinguer des lettres et/ou des sons proches ; – se repérer dans le « bagage » de la classe.
Pistes de travail	<p>Fiches de référence :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Identification : fiches D1-D2-D3-D4-A5. – Production : fiches D3 et E3.

Dans ce domaine, les acquis supposés résulter de l'école maternelle sont des appuis qui conditionnent au sens fort les apprentissages du CP, d'où l'extrême importance d'une évaluation de début d'année et d'une prise en compte de l'état réel des savoirs et savoir-faire des élèves.

L'importance de l'évaluation initiale

– L'incapacité à faire correspondre les mots d'une chaîne sonore et d'une chaîne écrite (courte phrase, syntagme tel que le titre d'un livre ou d'une chanson, par exemple) appelle une remédiation sans tarder.

Cette capacité est en effet requise dans un très grand nombre de tâches scolaires du début de l'année ; la remédiation peut être intégrée au cours normal des activités qui s'adressent à tous si elle est nécessaire pour le très grand nombre ou faire l'objet d'un travail spécifique pour un petit groupe si seuls quelques élèves en ont besoin.

– La capacité à identifier des phonèmes, quelle que soit leur place dans le mot, est un appui au début du CP mais ne saurait être considérée comme acquise pour tous ; elle doit faire l'objet d'un travail assidu dès le début de l'année. Elle est indispensable pour construire le système des correspondances oral/écrit et c'est vraiment prévenir la difficulté que d'y travailler avant même de la mobiliser explicitement.

Par contre, si en milieu d'année cette capacité n'est pas installée, des remédiations spécifiques devront être envisagées.

Des règles de progression

Sans préjuger des progressions proposées par les méthodes et manuels sur lesquels ils s'appuient, les maîtres gagnent à prendre en compte quelques règles de progression dans la difficulté :

– s'agissant du matériau sonore traité : les phonèmes présentent plus de difficultés que les syllabes. La position est également importante : une syllabe interne au mot s'entend plus difficilement qu'en position finale ou initiale ; de même, un phonème dans une syllabe se perçoit plus difficilement qu'en fin ou en début de syllabe – on parle de rime et d'attaque. Pour les phonèmes, les sons-voyelles sont pour l'essentiel plus aisés à repérer que les sons-consonnes et parmi ceux-ci les occlusives p, b, k, g, t, d sont les plus difficiles à percevoir ;

– s'agissant du lexique traité : les exercices premiers doivent être conduits avec des mots familiers ; les prénoms des élèves constituent un matériau privilégié, sous réserve qu'ils illustrent la régularité des correspondances en français ;

– s'agissant de la variété des opérations intellectuelles à mobiliser : on peut pratiquer des comparaisons (mobilisées

par exemple pour trouver des mots qui riment, des mots où l'on entend un son donné, etc.), les transformations mises en œuvre quand on fait des substitutions, des ajouts, des permutations, des suppressions, etc.

Les relations graphèmes/phonèmes

Pour chaque phonème, il convient d'abord de s'assurer que la discrimination est sûre ; il convient ensuite de bien stabiliser pour chacun les correspondances avec l'écrit, de fixer des mots-repères pour les diverses graphies du son, d'exercer les capacités d'assemblage avec d'autres phonèmes.

Dans l'autre sens, il faut entraîner les élèves à examiner de manière raisonnée les relations entre graphèmes et phonèmes qui sont rarement univoques : telle lettre ne « traduit » pas systématiquement tel son et tel son n'est pas toujours rendu par le même graphème.

Quand l'apprentissage est assez avancé (il faut avoir découvert préalablement des cas de correspondances divers), on peut commencer à catégoriser les valeurs phoniques de lettres ou graphèmes (c, t, s, h ; er, es...).

Les tris de mots selon les critères croisés (on voit/on ne voit pas et on entend/on n'entend pas) sont à encourager ; pour certains élèves, on donnera les mots écrits alors que d'autres en rechercheront dans les textes connus. Ainsi doit-on créer des automatismes sans trop de rigidité.

L'entraînement

Les élèves les plus fragiles ont, plus que les autres, besoin d'entraînement pour stabiliser leur compréhension, fixer des acquis ; au-delà des premières réussites, on n'hésitera pas à leur proposer de nombreuses situations de réinvestissement, non strictement identiques. La réussite répétée constitue pour eux une source réelle de motivation scolaire. Pour une durée équivalente de l'activité, la participation des élèves sera plus dense, et donc plus profitable, au sein d'un groupe réduit.

Lire au CP 2008, pages 8, 9,10 ; Programmes 2008, janvier 2010

L'élève peut-il proposer une écriture alphabétique, phonétiquement plausible, pour un mot simple (régulier) en empruntant des éléments au répertoire des mots connus ?
L'élève est-il capable de proposer une écriture possible et phonétiquement correcte pour un mot régulier ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Début CP : Proposer une écriture alphabétique, phonétiquement plausible, pour un mot simple (régulier) Milieu de CP : Proposer une écriture phonétique correcte.	Les erreurs de l'élève sont elles dues au fait que, scolarisé irrégulièrement, primo-arrivant ou en raison de lenteurs d'acquisition, il connaît mal : – les lettres de l'alphabet ; – la décomposition d'un mot à l'écrit en lettres, en syllabes ; – le principe de correspondance graphophonétique (sait-il que les lettres sont les éléments de base de l'écriture des mots, en relation avec ce que l'on entend ?) ; – la décomposition d'un mot à l'oral et à l'écrit en lettres ?	Pratiquer des jeux de désignation avec des étiquettes-lettres : bien faire distinguer le nom de la lettre, sa forme, le « son » qu'elle fait souvent (sa valeur phonique la plus courante). Pratiquer la comparaison entre les différents systèmes graphiques en considérant le même mot écrit en script, en majuscules d'imprimerie et en cursive, notamment pour identifier les différentes lettres d'un mot écrit en cursive. Recourir à la « dictée à l'adulte » en explicitant la procédure de « mise en mots » à l'écrit. Proposer des exercices de comparaison des mots à l'oral et à l'écrit avec les mots connus en début d'année (prénoms, noms des jours) en utilisant un vocabulaire précis : mot, lettre, son.
	Au milieu du CP, s'agit-il de difficultés à distinguer les phonèmes proches ?	Voir fiches D3, D4, A3, A5, R4, R6.
	L'élève a-t-il des difficultés à retrouver les mots affichés en fonction du mot qu'il cherche à écrire ?	Donner souvent des exercices d'écriture : écrire un mot nouveau à partir de deux mots connus donnés. (Je connais « tonton » et « moulin », je vais écrire « mouton ».) Parmi des étiquettes-mots en nombre limité, faire trouver celle : – correspondant au mot donné ; – contenant l'élément donné. Voir fiches A1, A2, A3, A4, A5, A6.
	L'élève a-t-il des difficultés à trouver les éléments à repérer lorsqu'ils dépassent une ou deux lettres ?	Constituer et utiliser des séries de mots : sapin, patin, lapin, rotin, etc. (à la manière des <i>Mille milliards de poèmes</i> de Queneau).
	L'élève ne confond-il pas dans certains cas le nom des lettres et le phonème ? (Il écrit par exemple « kdo » pour « cadeau ».)	Faire repérer des graphèmes correspondant aux sons « faits » par le nom des lettres : ca pour k dans Caroline, dé pour d dans Dédé, es pour s dans escargot, etc.
	L'élève ne confond-il pas dans certains cas lettre et chiffre ? (Il écrit par exemple « lap1 » pour « lapin ».)	Exercer l'élève à repérer l'écriture en lettres de certains chiffres dans des albums. Le faire classer dans des listes différentes chiffres et lettres.
	Les erreurs sont-elles dues à une méconnaissance partielle des lettres, du fait par exemple d'une confusion entre les lettres aux éléments graphiques semblables ? (p et q)	Parmi un stock d'étiquettes lettres, faire repérer les lettres qui se ressemblent (p-b, q-d, i-l, etc.). Expliciter les similitudes, les différences.
	S'agit-il d'une difficulté à reproduire la forme des lettres ?	Ne pas hésiter à guider la main de l'enfant. Diversifier les modèles : repasser sur, compléter des lettres, etc.
	S'agit-il d'une difficulté de mise en ordre des lettres ? Des difficultés surgissent-elles plutôt avec des éléments longs du répertoire ? (« apin » dans lapin repéré pour écrire « sapin ».)	Proposer des entraînements avec des étiquettes en désordre. Faire dire à haute voix la suite des lettres à écrire. Demander à l'élève de repérer les erreurs faites dans des exemples proposés qui utilisent des éléments recherchés dans le répertoire des mots connus.

Lire au CP page 61 ; Programmes 2008, janvier 2010