



éduscol

Ressources pour faire la classe à l'école

Maîtrise de la langue

Lire au CP

Programmes 2008

Janvier 2010

Sommaire

Introduction	3
Organiser l'apprentissage dans la classe	4
Savoir déchiffrer et reconnaître les significations des mots	4
Savoir comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire	5
Écrire seul des mots déjà connus, apprendre à rédiger de manière autonome un texte court	7
Fiches	
Identifier les mots par la voie indirecte	8
Identifier les mots par la voie directe	11
Apprendre à comprendre des textes lus par le maître	13
Apprendre à comprendre un texte lu seul ou en groupe	16
Lire à haute voix	18
Reconnaître et connaître les différents supports de l'écrit et leur usage	19
Lire des textes littéraires	20
Apprendre à copier	21
Écrire sous la dictée – Transformer des phrases en textes	22
Apprendre à écrire seul ou en groupe	23
Apprendre à utiliser des mots nouveaux et un vocabulaire précis	25
Prévenir les difficultés d'apprentissage et aider les élèves qui en rencontrent	28
Définir les priorités	29
Reprendre et poursuivre des enseignements engagés précédemment	30
Tableau de synthèse	35
La reconnaissance des mots	
Fiche D1 : L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations syllabiques ?	37
Fiche D2 : L'élève manifeste-t-il, dans des jeux ou exercices, une « sensibilité phonologique » ?	38
Fiche D3 : L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations sur les phonèmes ?	39
Fiche D4 : L'élève est-il capable de distinguer les phonèmes proches ?	40
Établir des correspondances	
Fiche A1 : L'élève peut-il situer les mots d'une phrase écrite après lecture par l'adulte ?	41
Fiche A2 : L'élève est-il sensible à des similitudes entre deux mots à l'écrit et à l'oral ?	42
Fiche A3 : L'élève reconnaît-il quelques mots parmi ceux qui ont été beaucoup fréquentés antérieurement ?	43
Fiche A4 : L'élève est-il capable de reconnaître la plupart des lettres de l'alphabet ?	44



Ce sommaire est interactif. Pour accéder directement à une rubrique ou à une fiche, cliquer sur celle-ci.

Fiche A5 : L'élève est-il capable de déchiffrer un mot régulier nouveau ? **45**

Fiche A6 : L'élève est-il capable d'identifier instantanément les mots classés dans les cinquante premiers rangs de la liste de fréquence ? .. **46**

Comprendre

Fiche C1 : L'élève est-il capable de manifester qu'il comprend une « histoire » lue par le maître et adaptée à son âge ? **47**

Fiche C2 : L'élève est-il capable de comprendre les consignes de la classe ? **48**

Fiche C3 : L'élève est-il capable de comprendre et de manipuler le lexique courant ? **50**

Fiche C4 : L'élève a-t-il une représentation de l'acte de lire ? Connaît-il les usages de quelques supports de l'écrit ? **51**

Fiche C5 : 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 ? **52**

Fiche C6 : 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 ? **54**

Fiche C7 : L'élève sait-il choisir les supports de lecture correspondant à ses buts ? (Chercher l'écriture d'un mot, une information...) **56**

Dire, redire, raconter

Fiche R1 : L'élève est-il capable de s'exprimer de façon correcte ?..... **57**

Fiche R2 : L'élève 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 ? **58**

Fiche R3 : L'élève est-il capable de raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les années antérieures ? **59**

Fiche R4 : L'élève est-il capable de donner son point de vue sur un texte ou des textes connus et de le justifier ? **60**

Écrire

Fiche E1 : 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 ? **61**

Fiche E2 : L'élève est-il capable de copier sans erreur et mot par mot un texte de trois ou quatre lignes imprimées, en utilisant une écriture cursive et lisible ? **63**

Fiche E3 : L'élève est-il capable d'orthographier les trente-cinq « mots grammaticaux » les plus fréquents ? **65**

Fiche E4 : L'élève est-il capable d'écrire une phrase simple, en recourant éventuellement aux outils d'aide en usage dans la classe ? **66**

Lire à haute voix

Fiche L1 : L'élève peut-il lire à haute voix une phrase au moins ? Commence-t-il à restituer correctement la courbe mélodique ? **67**



Introduction

L'entrée au cours préparatoire est un véritable événement dans la scolarité pour le jeune élève comme pour sa famille : c'est l'année où l'on apprend à lire.

Le programme présente clairement les connaissances et les compétences attendues en fin de cours préparatoire. Mais c'est tout au long de l'année que le maître guide ses élèves sur le chemin de l'apprentissage de la lecture.

Cet apprentissage, l'enfant le construit sur des compétences acquises à l'école maternelle. Or, à ce niveau les écarts de compétences d'un élève à l'autre sont considérables. C'est pourquoi le maître de CP doit organiser le travail de chacun des élèves pour garantir à tous des moyens d'apprendre à lire. Simultanément, il lui faut apporter à chaque élève les aides nécessaires dès le début de l'année. À cette fin, outre la différenciation conduite au sein même de la classe, il mobilise les moyens de l'aide personnalisée, voire, pour certains élèves de l'aide spécialisée.

Les aides personnalisées éventuellement nécessaires pourront être apportées immédiatement par le maître de la classe. Il est cependant souhaitable que les enseignants de l'école maternelle qui les connaissent bien accompagnent les élèves les plus fragiles pour débiter au cours préparatoire.

Les maîtres trouveront dans ce guide une aide dans cette tâche délicate. Il est composé de deux parties complémentaires :

- organiser l'apprentissage de la lecture dans la classe,
- prévenir les difficultés d'apprentissage et aider les élèves qui en rencontrent.

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 déchiffrage, 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 déchiffrage, 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 déchiffrage 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 ». Les activités concernant le vocabulaire sont développées dans une fiche : « Apprendre à utiliser des mots nouveaux et un vocabulaire précis ».

Savoir comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire

Comprendre ce qu'on lit est le but de l'apprentissage de la lecture. L'accès autonome aux textes suppose la capacité à identifier des mots mais la virtuosité dans ce domaine ne saurait garantir la compréhension. Elle la facilite, une reconnaissance laborieuse entraînant des lenteurs qui mettent en défaut la mémoire de travail utile à la compréhension.

L'enfant doit apprendre que le sens d'une phrase ou d'un texte ne résulte pas de la simple addition des mots qui le composent.

Le travail commencé à l'école maternelle sur les supports et les différents usages de l'écrit doit être poursuivi dès le début du CP.

De même, les enseignants veilleront à faire apparaître chez chaque enfant l'intérêt personnel qu'il peut tirer de la lecture.

Ainsi, tout en apprenant à maîtriser les techniques qui donnent accès à la lecture autonome, l'élève de CP fera un usage réel de la lecture et de l'écriture, il éprouvera ses compétences en construction et pourra ainsi mieux comprendre le sens des acquisitions scolaires. Cet aspect est déterminant pour l'apprentissage de la lecture, comme il l'est pour tout apprentissage scolaire.

Très rapidement, les élèves doivent apprendre à prendre appui sur l'ordre et les variations des mots ainsi que sur les indices textuels (ponctuation, majuscule, paragraphe, renvoi à la ligne...) pour comprendre. Le travail sur la phrase est tout à fait indispensable, les variations des verbes et des noms sont vite repérées, d'autant qu'il s'agit d'une unité de sens assez brève pour être facilement maîtrisée par tous.



Mais le CP est la première étape d'un autre apprentissage : celui de l'activité autonome de lecture des textes.

Tout ce qui permet la compréhension de textes écrits est entraîné par la fréquentation et la compréhension des énoncés oraux de plus en plus longs et complexes. La compréhension des textes lus est tributaire de la qualité de la reconnaissance des mots ; lorsque celle-ci s'opère de manière quasi automatique, l'élève peut traiter de façon coordonnée l'information lexicale, l'information syntaxique, et relier ce qu'il découvre aux connaissances qu'il possède déjà, de manière à construire une représentation mentale fidèle à ce qu'il a lu.

C'est dans ce type de situation que les élèves font l'expérience réelle de la lecture. Ils peuvent y percevoir la finalité des apprentissages en cours et les éprouver dans toutes leurs dimensions et dans leur complémentarité.

La compréhension d'un texte n'est pas une procédure innée : on peut oraliser un texte très tôt correctement et ne pas en avoir compris le sens. Il existe un certain nombre d'activités que l'enseignant doit mener, avant même que l'enfant sache lire de manière fluide, afin de développer la compréhension. L'élève peut apprendre à comprendre, à travers des textes lus par l'adulte et sur lesquels il sera invité à réfléchir. Cette démarche est utile car les enseignants se montrent trop rarement en situation de lire des textes. Ils ne se montrent souvent lecteurs qu'à l'occasion de lectures de consignes d'exercices. L'exemple de l'enseignant lecteur est primordial. Après une lecture, il ne s'agit pas de poser des questions de compréhension, mais bien d'engager avec la classe ou avec un petit groupe d'élèves un débat sur le sens du texte qui est systématiquement arbitré par le maître en retournant à des passages du texte.

Il ne faut pas hésiter, pour être efficace, à aller assez loin dans la compréhension. Il est possible, par exemple, de faire apparaître la cohérence du texte en élucidant les reprises anaphoriques, en segmentant en paragraphes.

De même, il est important de ne pas en rester à une compréhension littérale mais de favoriser l'expression d'inférences voire d'interprétations.

En accédant petit à petit à l'autonomie en lecture, les élèves vont être confrontés à des mots nouveaux. Ils vont ainsi élargir leur vocabulaire. Ce vocabulaire nouveau (il peut ne pas l'être pour tous les élèves) est présenté, expliqué. Il ne doit pas faire obstacle à la lecture autonome.

Les activités visant la compréhension des différentes fonctions de l'écrit sont développées dans deux fiches : « Reconnaître et connaître les différents supports de l'écrit et leur usage », « Lire des textes littéraires ».

La compréhension des phrases et des textes est développée dans trois fiches : « Apprendre à comprendre des textes lus par le maître », « Apprendre à comprendre un texte lu seul ou en groupe », « Lire à haute voix ».

Les activités concernant le vocabulaire sont développées dans une fiche : « Apprendre et utiliser des mots nouveaux et un vocabulaire précis ».



**Écrire seul des mots déjà connus,
apprendre à rédiger de manière autonome un texte court**

Si l'activité de conception et de rédaction de textes constitue l'objectif ultime, l'entraînement spécifique qui va la rendre possible doit être conçu dans l'articulation de tâches plus partielles, plus ciblées, par lesquelles les élèves acquièrent l'habileté du geste, des habitudes d'observation et de maniement de formes particulières (ponctuation, orthographe...), des modèles pour dire et écrire.

Ce travail est fortement lié à la lecture, les compétences acquises dans l'un des domaines renforçant celles acquises dans l'autre.

Des activités variées de productions d'écrits doivent être développées :

- les activités de dictée à l'adulte : elles permettent de faire prendre conscience de la permanence du message écrit et d'apprendre que l'on n'écrit pas comme on parle ;
- les activités de dictée de mots qui s'inscrivent dans une sorte de progression qui va de l'écriture inventée à l'écriture orthographique ;
- les activités de dictée de phrases qui demandent à l'élève de segmenter la phrase en mots. La phrase peut être partiellement copiée, l'élève n'ayant à rechercher que certains mots cachés ;
- les activités réelles de production d'écrit, l'élève participant à l'élaboration d'un message écrit. Il s'agit là de rendre l'élève producteur d'un message en intégrant des contraintes. Cette situation va permettre aux élèves de mobiliser le langage de l'écrit, de segmenter un énoncé en mots, de mobiliser leurs acquis en matière de code, de mobiliser les outils de référence de la classe. Ces activités peuvent prendre appui sur la vie de la classe, sur la littérature de jeunesse ou sur des activités de découverte du monde. Ce peut être des écrits fonctionnels pour communiquer, correspondre, évoquer ou informer ;
- les activités de copie qui sont à encourager de manière régulière ;
- l'écriture et la production d'écrit sont développées dans trois fiches :
« Apprendre à copier », « Apprendre à écrire seul ou en groupe »,
« Écrire sous la dictée ».



Identifier les mots par la voie indirecte	
Programmes 2008	– 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	– 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 ». – Capacité à écrire un mot inconnu régulier. 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).
Difficultés potentielles	En matière d'identification : – 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. En matière de production : – 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	Fiches de référence : – 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.



La décomposition des mots en syllabes

Un travail de décomposition de mots en syllabes et de recombinaison de mots avec des syllabes est également à entraîner afin de développer l'activité de déchiffrement : reconstituer des mots en empruntant des syllabes à un corpus de mots donnés ; composer des mots à partir de « syllabes » données (aides possibles : images ou mots dictés) ; inventer des noms pour des êtres ou objets imaginaires (animaux, véhicules, etc.) à la manière de certains albums pour enfants, sur la base du découpage et de la recombinaison de mots donnés (exemple : écureuil et éléphant : écuphant et éléreuil).

Dans tous les cas, il importe de s'assurer de la capacité à lire les mots (re)composés.

Les mêmes types d'activités peuvent se répéter avec du matériel différent au fur et à mesure de la progression des élèves ; ces « gammes » ne peuvent être considérées comme des objectifs de lecture mais contribuent à accroître l'habileté et la fluidité du déchiffrement.

L'encodage de mots nouveaux

Une bonne manière de voir où en sont les élèves dans leur appropriation des clés techniques de la correspondance orale/écrite consiste à leur soumettre des problèmes d'encodage de mots « nouveaux ». Mis en situation d'écrire des mots dont ils ne connaissent pas la forme écrite, les élèves se posent des questions qui révèlent où ils en sont dans leur conception du rapport entre oral et écrit, en particulier si le principe alphabétique est bien intégré. Au fur et à mesure que l'on progresse dans le mot que l'on est obligé de décomposer pour le « maîtriser », on fait appel à des mots-références, on s'interroge sur des découpages (en syllabes, en morphèmes, en phonèmes avec la recherche de leurs correspondants écrits). La recherche individuelle suivie d'une mise en commun dans un petit groupe avec des échanges sur les stratégies employées peut se renouveler quotidiennement ; pour les élèves plus autonomes, la recherche individuelle peut porter sur des mots plus complexes.

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.



Identifier les mots par la voie directe	
Programmes 2008	– Lire aisément les mots étudiés. – Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils).
Objectifs pour la fin du CP	– Reconnaissance directe, immédiate d'un certain nombre de mots : ce sera au moins le cas pour les mots outils fréquents et les mots usuels des activités scolaires (y compris des mots « irréguliers » fréquemment utilisés en classe, dont l'orthographe doit être mémorisée, par exemple six, album). – Restitution exacte par écrit de ces mots.
Difficultés potentielles	En matière de reconnaissance directe : – reconnaître les mots hors du contexte de l'acquisition ; – reconnaître un mot quelle que soit l'écriture (script, cursive, capitales d'imprimerie) ; – distinguer des mots graphiquement proches ; – distinguer les petits mots-outils ; – reconnaître un mot avec des flexions inhabituelles (exemple : les terminaisons verbales du type -aient perturbent les lecteurs débutants). En matière d'écriture : – distinguer des mots proches ; – ordonner correctement les lettres (l'image globale, approximative, prévaut alors sur l'image orthographique).
Pistes de travail	Fiches de référence : – Identification : fiches A3-A6. – Production : fiche E3.

À l'arrivée au CP, la reconnaissance du prénom est souvent en place ainsi que celle d'autres mots ayant été beaucoup utilisés en maternelle : ce peut être une reconnaissance purement logographique (image globale du mot, silhouette) et non une reconnaissance orthographique (sur la base des composantes du mot) que l'on vise et qui doit être construite au CP. C'est également vrai pour d'autres mots très pratiqués.

La fixation des mots exige qu'ils soient fréquemment utilisés en lecture et en écriture (ce qui est le cas des mots-outils naturellement présents dans tout texte), qu'ils soient manipulés dans des contextes variés. L'écriture aide à assimiler la forme orthographique des mots (copie par syllabe, identification des lettres et des enchaînements, etc.).

Le recours au jeu

Pour effectuer un travail décontextualisé et entraîner la mémoire de manière attrayante, on peut recourir à des « jeux », construits par les élèves, qui entraînent la copie et la mémorisation ; par exemple :

- le « loto » : une carte comporte des mots écrits et ceux-ci sont également inscrits sur des étiquettes qui devront trouver leur place sur les cartes (pour les mots-outils ; pour les autres mots fréquents ou usuels en classe : jours de la semaine, noms des activités scolaires, nombres, etc. ; pour les mots référents choisis pour se remémorer les correspondances entre phonèmes et graphèmes) ;



- les « dominos » : sur chaque domino, deux mots différents, l'un en cursive, l'autre dans une autre écriture (script ou capitales d'imprimerie) ; le but est de faire des suites en faisant se succéder deux formes graphiques différentes du même mot.

Les élèves peuvent réaliser eux-mêmes le matériel pour jouer (et donc réaliser plusieurs jeux, ce qui variera les entraînements) ; les exigences très fortes que l'on peut avoir pour la copie se justifient par la nécessité d'être lu par tout autre élève qui jouera. Au long de l'année, on ajoutera des mots et des thèmes nouveaux. Les élèves peuvent jouer à deux ou seuls (dominos) pendant que le maître prend en charge un groupe ; s'ils ont joué seuls, l'enseignant s'assurera de la capacité à lire au-delà de la capacité à apparier des formes ; il est intéressant de conserver une trace des performances pour mettre en évidence les progrès.

L'utilisation des mots en contexte

Pour activer les associations forme/sens (que le loto et les dominos ne mobilisent pas), il faut utiliser les mots en contexte, dans des phrases ou dans des textes qui peuvent être empruntés au manuel de lecture, à une comptine ou une chanson connues, aux synthèses ou comptes rendus d'activités dans divers domaines disciplinaires :

- textes à trous : les mots manquants sont donnés (en désordre), dictés ou trouvés par les élèves (selon le niveau de leurs acquisitions) ;
- textes ou phrases à compléter en choisissant pour chaque mot entre deux occurrences (exemples : Le chat dort sur/sous un coussin. Il/Elle a attrapé six/si petits oiseaux mais il/elle ne les a pas tous/tout mangés).

Avec les mots outils (qui sont surtout des déterminants, pronoms, prépositions), se met en place une première approche des anaphores¹ et des connecteurs, éléments essentiels de la compréhension puisqu'ils garantissent la continuité et la cohérence des textes.

Avec des mots usuels, l'écriture de la date offre au quotidien l'occasion d'exercer la mémoire sur les noms des jours (très tôt dans l'année) et sur les noms des mois (un peu plus tard). Deux ou trois élèves peuvent être sollicités pour écrire le nom du jour en parallèle au tableau ; on compare, on vérifie l'exactitude ; on efface et chacun écrit sur son cahier ; la date est ensuite fixée au tableau par le maître pour complément et correction par chacun sur son cahier. Avec ces rituels s'acquièrent des habiletés d'écriture et de reconnaissance (aussi réelles pour les nombres que pour les mots).

1. « L'anaphore se définit traditionnellement comme toute reprise d'un élément antérieur dans un texte », M. Riegel, J.-C. Pellal, R. Rioul, Grammaire méthodique du français, PUF, collection Gredinge, 2004 (3^e éd.).

Apprendre à comprendre des textes lus par le maître

Programmes 2008	– Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte.
Objectifs pour la fin du CP	– Compréhension de textes courts lus par le maître : capacité d'en tirer des informations, d'en restituer l'essentiel. – Capacité à suivre une lecture longue.
Difficultés potentielles	– Se concentrer tout au long de la lecture dans une « attention pour comprendre » : garder en tête des questions auxquelles on cherche des réponses, des hypothèses qu'il faut infirmer ou confirmer. – Extraire le thème. – Distinguer et « suivre » les personnages (à cause, en particulier, des reprises anaphoriques). – Retrouver des informations littérales. – Identifier des enchaînements logiques ou chronologiques. – Réaliser des inférences.
Pistes de travail	Fiches de référence : – fiches C1-C2-C5.

Les activités qui permettent de construire cette compétence doivent être présentes tout au long de l'année : elles permettent de proposer aux élèves de vrais problèmes de compréhension que les premiers textes écrits qu'ils traiteront devront limiter afin de doser la lourdeur de la tâche (voir la rubrique suivante) ; ce faisant, elles préparent les élèves à affronter seuls des textes écrits en les aidant à construire des attitudes et des stratégies qu'ils auront ensuite à transférer.

La préparation à l'écoute

Elle ne doit pas être négligée afin que les élèves mobilisent leurs acquis :

- autour du texte, en construisant un « univers de référence », c'est-à-dire en mobilisant des appuis cognitifs par l'évocation de vécus, de lectures antérieures, de « leçons » sur le sujet ; on active alors du vocabulaire, des connaissances sur le monde, etc. ;
- sur le texte, en construisant un « horizon d'attentes » par la présentation des personnages, en racontant l'histoire, en la résumant et en montrant des images.

En ce qui concerne les textes courts (à distinguer des albums, contes complets, etc.), les élèves doivent apprendre à entrer dans l'écoute avec des questions qui seront formulées préalablement, en fonction du projet particulier (recherche d'informations après un travail en sciences, découverte d'une nouvelle histoire...) et du type de texte (fictionnel, documentaire, prescriptif, etc.). Le maître peut inscrire ces questions (peu nombreuses) au tableau et y revenir en fin de séance pour vérifier que le travail a été effectué. Des arrêts de lecture peuvent être ménagés dans le cours du texte pour des reformulations d'étape ou des échanges dans lesquels on incitera chaque élève à identifier ce qu'il n'a pas saisi ; s'il y a désaccord entre les élèves, on reviendra au texte pour trancher le débat, de mémoire si c'est possible, et toujours par la



relecture de l'adulte. Un résumé final peut être fait par le maître, avec la participation des élèves (forme de travail évolutive dans l'année).

Le cas des textes longs

Pour ces textes (albums, contes extraits d'un recueil non illustré), la démarche est à la fois comparable à la précédente (préparation à l'écoute, vérification de la compréhension, etc.) et dissemblable. La longueur du texte lu en une fois doit être contrôlée pour que la mémoire puisse traiter la matière offerte ; tout texte gagne à être lu au moins une fois dans sa totalité et dans sa continuité, mais ce peut être de manière terminale, quand le travail prévu a été conduit à son terme. La lecture en épisodes, si ceux-ci ne sont pas trop espacés, présente des avantages pour apprendre à gérer la durée et la longueur :

- elle oblige à des reformulations d'étape formalisées, ce qui conduit à des reprises du vocabulaire nouveau et en favorise la mémorisation : on peut enregistrer et se réécouter le lendemain, noter rapidement et relire le lendemain (travail écrit de l'adulte sous dictée ou sous forme de notes qu'il relira lui-même) ;
- elle permet de travailler l'anticipation et les inférences : par exemple, établir des relations entre cause et conséquence, entre le caractère du personnage et un comportement attendu ; s'appuyer sur ce que l'on sait – plus ou moins implicitement – du genre ; etc.

La lecture est suivie d'échanges guidés par des questions très ciblées qui permettent d'explorer les paramètres qui seront ensuite mobilisés pour chercher à comprendre en autonomie (qui/quoi/quand/pourquoi/comment) ; la relecture des mêmes textes permet d'explorer des rapports plus subtils pour lesquels il faut entrer dans la relation entre la forme et le sens (par exemple, qui parle ? qui raconte ?). Le maître suscite les échanges de points de vue sur des personnages, l'univers des histoires entendues, les relations avec d'autres livres ou contes déjà lus.

Dans tous les cas, le travail sur la compréhension doit être rendu explicite ; une fiche technique « méthodologique » pourra être constituée progressivement ; elle servira ensuite quand les élèves affronteront seuls de courts textes pour soutenir l'organisation de leur travail.

Il importe que les élèves vivent et assimilent la compréhension comme un processus dynamique qui intègre la consigne de lecture, la situation, les acquis antérieurs et, bien sûr, le texte lui-même. La progression dans la découverte du texte conduit à réajuster la compréhension (ralentir, revenir en arrière, noter pour se rappeler, etc.), ce qui procède d'un travail normal de lecture et non de difficultés anormales, en particulier avec les textes littéraires.

Par la lecture à haute voix, les maîtres peuvent faciliter la compréhension des élèves en variant les procédés de lecture : la prosodie et la gestualité qui permettent par exemple d'accentuer la force de certains passages, de « caractériser » des personnages, guident la compréhension alors que des lectures plus « neutres » laissent plus de travail aux élèves.

Avec des élèves ayant de fortes difficultés avec la langue, l'interruption de la lecture proprement dite pour des reformulations autour des images (il faut alors un groupe à faible effectif) peut être une stratégie d'aide.



Le rôle des images

De manière générale, avec les albums, on n'oubliera pas les images, leur pouvoir illustrateur et évocateur, d'attirer l'attention des élèves sur les signifiants (par exemple, comment sait-on que c'est l'hiver ? comment sait-on que tel personnage est le méchant ?). Il s'agit moins d'entraîner à un décodage systématique et artificiel des images que de mobiliser la réflexion sur des indices et sur l'activité de compréhension elle-même (élucider comment on comprend).

La constitution de groupes

Pour ces activités, on peut constituer des groupes hétérogènes, les élèves les plus avancés entraînant alors les autres, ou des groupes plus homogènes en choisissant des textes ou ouvrages de niveaux différents mais dont la lecture par des groupes différents permettra de concourir à un même projet collectif ; dans ces situations, la perspective d'une mise en commun enrichit le travail en articulant, avec l'écoute/compréhension, la production d'écrits et d'illustrations pour soutenir le rappel devant les camarades de l'autre groupe ; par exemple :

- un même « sujet » peut être traité de manière complémentaire ; ainsi, un travail sur les règles d'hygiène peut-il conduire à ce que les uns conduisent des recherches sur l'alimentation, d'autres sur le sommeil ;
- deux versions d'une même histoire (*Le Petit Chaperon rouge* par exemple), deux histoires d'un même « personnage » (le loup, le père Noël...), deux récits construits selon un même procédé, deux ouvrages du même auteur ou d'une même collection, deux histoires sur un même « objet » peuvent donner lieu à des travaux en parallèle. On choisit alors des textes de longueur et de difficultés contrastées avec des illustrations qui relèvent de choix esthétiques différents. Sur une semaine, à raison d'une séance par jour, ces ouvrages peuvent faire l'objet d'une lecture longue et d'une exploration approfondie avec deux groupes d'élèves qui ensuite se raconteront l'histoire, se montreront les livres qui seront lus par le maître pour tous, avec la participation éventuelle de quelques élèves (phrases mémorisées).



Apprendre à comprendre un texte lu seul ou en groupe

Programmes 2008	– Dire de qui ou de quoi parle le texte lu : trouver dans le texte la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens.
Objectifs pour la fin du CP	Capacité à lire seul : – une consigne simple, pour l'exécuter ; – un court texte en relation avec un univers connu (fictif ou documentaire) et à en tirer des informations.
Difficultés potentielles	– Avoir une attitude de « chercheur de sens » tout en respectant l'ensemble des données du texte. – Dépasser le déchiffrage ou le repérage de mots connus. – Éviter le « devinement » (c'est-à-dire l'activité qui consiste à privilégier quelques appuis dans le contexte et le texte pour anticiper, non contrôlés par un retour aux mots exacts du texte, et à « broder » autour). – Traiter des mots « savants » ou rares. – Extraire le thème. – Distinguer les personnages (en particulier à cause des reprises anaphoriques). – Retrouver des informations littérales. – Restituer des enchaînements logiques ou chronologiques ; anticiper sur des suites, des conséquences. – Réaliser des inférences. – Réparer la perte de compréhension en cours de lecture (revenir en arrière, demander une information à un adulte, etc.).
Pistes de travail	Fiches de référence : – fiches C1-C2-C6.

Si le travail évoqué à la rubrique précédente est régulièrement conduit, les élèves accéderont aux textes avec un double bagage : des stratégies pour comprendre et une réelle familiarisation avec la langue de l'écrit ainsi que des connaissances abondantes sur les univers fictionnels, des personnages types, etc. Ils pourront utiliser la fiche de « méthode » qui aura été constituée.

Une démarche collective guidée

Avant que les élèves soient autonomes avec des textes, il convient de les y entraîner en leur faisant vivre une démarche collective de lecture-découverte (en classe entière ou en groupe) ; ensuite, et certainement de manière décalée selon les enfants, ils mettront en œuvre seuls et silencieusement ces acquis.

Pour commencer ce travail, on choisira des textes renvoyant à des univers connus (soit par le vécu, soit par les activités scolaires antérieures) et ne comportant pas de mots rares ou très complexes (si c'est le cas, on donnera les mots préalablement en expliquant leur sens). Néanmoins, ces textes ne doivent pas être « insipides », sans enjeu ou trop simples ; en particulier, il importe qu'ils suscitent l'élaboration d'inférences. En effet, c'est très tôt qu'il faut permettre à tous les élèves de prendre conscience que l'on peut et doit en effectuer (importance stratégique) et d'apprendre comment (approche linguistique).

Il n'y a pas alors de lecture préalable du maître, c'est la complexité de l'acte de lire que l'on affronte. Les élèves sont invités à mobiliser



des connaissances en fonction du thème, du contexte ; ils font des hypothèses sur ce que le texte peut rapporter ou raconter.

Ils appréhendent le texte de manière ordonnée. Il importe en effet que dès le CP les apprentis lecteurs découvrent que l'activité de lecture porte sur plusieurs niveaux (les mots, les mots réunis en phrases, l'enchaînement des phrases, etc.).

Les mots sont déchiffrés ou reconnus ; s'il y a des difficultés, les élèves sont incités à s'appuyer sur des éléments du texte pour trouver le mot qui « résiste ». Toute proposition est alors confrontée au mot écrit pour vérifier si elle est plausible et juste (exemple : un enfant disant « vitesse » pour « allure », ce qui peut être sémantiquement plausible, sera conduit dans les échanges avec le maître et avec les autres à prendre conscience que le mot recherché commence par a, ne comprend pas de i, etc.). L'exploration du texte est faite, phrase par phrase.

Le travail sur les erreurs

Les élèves expérimentent les procédures à mettre en œuvre et à valider les unes par les autres pour atteindre une efficacité de lecture. Les maîtres doivent être vigilants et intervenir sur les erreurs commises :

- si elles affectent l'acceptabilité grapho-phonologique, c'est-à-dire quand le mot dit ne peut être le correspondant à l'oral de ce qui est écrit ; il convient de confronter précisément l'élève aux composantes du mot décodé de manière erronée, de revenir à des mots semblables que l'on aidera à décomposer pour retrouver les constituants communs, etc. On sera alors attentif aux causes de l'erreur (confusions de lettres proches – p/q ; b/d ; m/n ; h/n – mauvais découpage ou mauvaise correspondance oral-écrit – « on » lu comme « un ») pour y revenir de manière spécifique ; pour quelques mots, c'est le contexte qui permet d'arbitrer entre deux valeurs orales possibles du mot (exemples : « fils », « portions », « convient ») ;
- si elles affectent aussi l'acceptabilité sémantique, c'est-à-dire quand le mot dit ne peut s'intégrer à la phrase compte tenu du sens général (exemple : « L'abeille se pose sur les pétales et elle avale le nectar... »), on reviendra au sens de la phrase et/ou du texte, au contexte et on fera verbaliser pourquoi c'est impossible, avec quoi il y a eu confusion ;
- si elles touchent également à l'acceptabilité syntaxique, c'est-à-dire quand l'erreur porte sur la classe du mot (exemple : « à vive allure » lu « à vite allure ») ; sans faire de grammaire explicite, on argumentera sur les mots qui pourraient être à cette place dans la phrase (dans l'exemple cité, « grande », « forte ») pour exclure celui qui est proposé et qui sera utilisé dans un autre contexte de manière adaptée.

D'autres modalités de travail

Le travail sur la compréhension peut aussi se développer par d'autres voies :

- texte-puzzle à reconstituer, donné par phrases désordonnées (aides possibles fournies par des illustrations). La reconstitution sera discutée, les points d'appui et les indices mis en évidence (ordre logique et mots qui le restituent, enchaînements, etc.) ; cette activité

favorise l'appréhension des relations logiques ou chronologiques et la prise de conscience de la valeur de certains mots (connecteurs qui assurent les liens, anaphores qui permettent de « suivre » des personnages sous des noms différents) ;

- textes courts construits à propos pour susciter la détection d'incohérences ou de contradictions ;
- textes avec des « mots tordus » qu'il faut « redresser » pour recomposer le sens du texte ; cette activité valorise la réflexion sur les aspects sémantiques et sur le lexique ;
- élaboration de questions sur un texte à poser à un autre groupe, une autre classe. Cette activité vaut surtout pour les textes qui recèlent des ambiguïtés, des opacités, où l'on est incité à dépasser le prélèvement d'informations littérales pour affronter des « énigmes ».

Lire à haute voix	
Programmes 2008	– Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation.
Objectifs pour la fin du CP	– Lecture à haute voix d'un texte court en situation de communication (lecture préparée). – Capacité à tenir sa place dans une lecture dialoguée préparée (répliques courtes). On doit rester modeste au CP ; le travail s'affinera et s'approfondira ensuite.
Difficultés potentielles	– Mobiliser les acquis de base (déchiffrage, reconnaissance de mots). – Restituer l'unité de « groupes de sens ». – Restituer la prosodie d'une phrase.
Pistes de travail	Fiches de référence : – fiche R3.

La lecture à haute voix de phrases ou de textes est toujours seconde par rapport à la lecture-découverte et la lecture-compréhension. Elle requiert une excellente coordination de toutes les habiletés de lecture et une certaine aisance dans la communication. Elle est donc autant préparée par le travail effectué sur l'oral que par le travail de lecture ; elle est sans doute facilitée par le fait d'avoir écouté beaucoup de lectures du maître.

Il faut de l'entraînement (avec un magnétophone le cas échéant) et les petits groupes homogènes facilitent les essais ; outre l'amélioration de la reconnaissance rapide des mots, on travaillera sur :

- le repérage des groupes de mots : ce repérage contribue à affiner la perception du sens d'une phrase autant qu'il en est une conséquence. Des marques dans le texte peuvent préparer la lecture à haute voix ; on peut partir d'une lecture modèle de l'adulte ;
- l'utilisation de la ponctuation ;
- l'entraînement de l'articulation avec des jeux et exercices de type virelangues (formules ou phrases qui en jouant sur les allitérations, les assonances sont difficiles à dire ; par exemple, « trois petites



truites cuites trois petites truites crues », « les chaussettes de l'archiduchesse ») ;

- l'entraînement de la modulation de la voix selon le sens du texte : on peut théâtraliser à l'excès pour faire prendre conscience des ressources de la diction.

Il existe des ouvrages adaptés à des lecteurs débutants, conçus pour la lecture à haute voix et/ou le jeu dramatique.

Reconnaître et connaître les différents supports de l'écrit et leur usage

Programmes 2008	– Les enfants découvrent les usages sociaux de l'écriture comparant les supports les plus fréquents. [...] Ils apprennent à les nommer de manière exacte et en comprennent les fonctions (programme de l'école maternelle).
Objectifs pour la fin du CP	– Capacité à sélectionner un support ou un texte pour réaliser un projet.
Difficultés potentielles	– Distinguer des supports et leur attribuer une fonctionnalité (journal, manuel, documentaire, album, recueil de poésie, dictionnaire, mais aussi sommaire de manuel). – Se repérer dans un ensemble (local, étagère, fichier...) et mobiliser des acquis (ordre de rangement...). – Reconnaître des mots connus dans des contextes nouveaux. – Isoler une information pertinente pour répondre à un besoin précis. – Assumer une tâche complexe.
Pistes de travail	Fiches de référence : – fiche A6.

Ces compétences ont été longuement travaillées à l'école maternelle et elles sont bien maîtrisées par la plupart des élèves dès le début du CP. Il faut toutefois y revenir pour ceux qui ne les maîtrisent pas complètement.

Les activités qui développent ces savoirs et savoir-faire s'insèrent naturellement dans les divers domaines de travail et peuvent se réaliser en classe (bibliothèque ou coin-livre), en BCD, auprès de la bibliothèque ambulante de la bibliothèque départementale de prêt ou à la bibliothèque municipale. Selon les acquis des élèves, les attentes peuvent être différentes mais tous les élèves peuvent, en travaillant sur des commandes différentes, concourir à un même projet collectif.

Au CP, on peut se limiter à certains types de supports dont la manipulation conduira à une première typologie (manuels ; albums distingués des documentaires ou des recueils de poésies par exemple ; dictionnaires ; revues).

Pour la recherche d'informations plus précisément, on laissera les élèves les plus avancés aux prises avec des ouvrages (adaptés à leur âge bien sûr) alors qu'on pourra limiter la masse d'écrits pour les moins avancés (une page comportant divers types de textes et informations, extraite d'une revue ou d'un documentaire peut donner lieu à des recherches riches). Sans en faire une approche abstraite, il importe de travailler avec les élèves sur la source de leurs découvertes, les indices





qui les ont orientés vers tel ouvrage ou tel « rayonnage », les impasses qu'ils ont affrontées.

La recherche ailleurs qu'à l'école dans un temps restreint (bibliobus, bibliothèque municipale) oblige à anticiper et à formaliser un projet, donc à utiliser des mots justes : où cherchera-t-on ? que va-t-on demander au bibliothécaire ? comment passer une commande ?

Lire des textes littéraires	
Programmes 2008	– Écouter lire des œuvres intégrales notamment de littérature de jeunesse.
Objectifs pour la fin du CP	Fréquentation spontanée de livres ou albums : – pour retrouver des histoires entendues en classe ; – pour découvrir une histoire ou apprendre sur un sujet qui intéresse, seul ou avec une aide extérieure.
Difficultés potentielles	L'absence d'appétence peut provenir tout autant d'un déficit personnel d'intérêt pour le livre et la lecture lié à des difficultés que d'un manque de « coopération » dans l'entourage familial.

C'est souvent l'offre qui induit la demande. Il faut donc que des moments existent où les élèves peuvent choisir un livre à emporter à la maison. Il faut aussi qu'il soit fait cas de ce qu'ils peuvent avoir à en dire au retour :

- échanger sur l'histoire, sur ce qui a plu ou non ;
- donner la parole dans un moment collectif pour faire connaître le livre ;
- (aider à) consigner dans un carnet personnel de lecteur ce que l'enfant a à dire du livre et de sa lecture et le laisser lui-même copier des mots, des phrases, des images (par calque) ; on peut suggérer de conserver la photocopie d'une page de texte ou d'une image, etc.

La coopération avec l'entourage est importante, car la valorisation du livre dépend beaucoup des relations partagées avec des adultes ou des « plus grands » autour des premières lectures ; ces relations peuvent exister même lorsque les parents ne sont pas lecteurs (raconter à partir des images ; écouter l'enfant redire l'histoire que le maître a lue en classe et le valoriser, etc.). L'alliance avec l'entourage suppose, au-delà de l'information, quelques suggestions pour qu'il puisse entrer dans ce projet.

Dans certains cas, il importe de mobiliser d'autres vecteurs, qui sont aussi d'autres « modèles de lecture » que le maître, dans le cadre d'activités périscolaires, de l'accompagnement à la scolarité, des études surveillées ou de tout autre dispositif local en faveur de la lecture des plus jeunes.



Apprendre à copier	
Programmes 2008	– Copier un texte très court dans une écriture cursive lisible, sur des lignes, non lettre à lettre, mais mot à mot, en prenant appui sur les syllabes qui le composent, en respectant les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules.
Objectifs pour la fin du CP	– Copie d'un texte court mot par mot. – Capacité à se relire pour se corriger (comparaison avec un modèle).
Difficultés potentielles	– Respecter la forme des lettres, le sens des tracés, les proportions, les ligatures. – Respecter l'ordre des mots et l'intégralité du texte, y compris la ponctuation. – Restituer les mots entiers (mémorisation). – Détecter des erreurs et les corriger.
Pistes de travail	Fiches de référence : – fiche E2.

Des activités d'écriture guidée

Les activités d'écriture guidée permettant d'acquérir le sens du tracé, la forme des lettres, les proportions et ligatures sont indispensables au CP ; le but est d'assurer la justesse du geste de façon à ce que les élèves construisent de bonnes habitudes qui les conduisent à la sûreté et la rapidité. Dans cette phase d'apprentissage, il importe de veiller à la tenue du crayon et à la posture.

La copie est d'abord guidée (geste du maître et commentaires dans lesquels le nom des lettres sera clairement distingué du « son » auquel elles correspondent) ; progressivement, le maître encadre l'activité en cachant l'unité qui a été observée et qui sera écrite de mémoire (syllabe ou unité plus large), puis le mot. Ce travail doit être prolongé avec les élèves en difficulté aussi longtemps que nécessaire. Pour les élèves les plus en difficulté, le modèle peut ne pas être seulement écrit au tableau mais recopié sur un papier (uni ou réglé) déposé sur leur table de travail.

Chaque séance de copie est à prolonger par une relecture attentive afin de repérer des erreurs éventuelles et les corriger (savoir entourer ou effacer seulement la partie erronée est signe d'une approche assez analytique qui mérite d'être repérée) ; ce travail peut se faire d'abord à deux (il est plus aisé de voir les erreurs d'un autre que les siennes), puis individuellement. L'approche analytique requise par la précision de la copie conforte la fixation de l'image orthographique des mots.

La copie-transcription

Celle-ci (du modèle en script à la copie en cursive) est une seconde étape ; elle suppose acquis des automatismes d'écriture puisqu'elle n'offre plus de modèle au sens strict.

La copie doit devenir aussi souvent que possible fonctionnelle : les situations abondent, dans lesquelles il faut reporter sur un cahier personnel une synthèse ou un compte rendu, un poème ou une chanson.

Écrire sous la dictée – Transformer des phrases en textes

Programmes 2008	– Écrire sans erreur, sous la dictée, des syllabes, des mots et de courtes phrases dont les graphies ont été étudiées.
Objectifs pour la fin du CP	– Écriture sous dictée ou autodictée d'une ou deux phrases simples, lues préalablement. – Écriture de phrases simples transformées, enrichies ou tronquées.
Difficultés potentielles	– Segmenter un énoncé en mots. – Mobiliser ses acquis en matière de correspondance oral/écrit. – Mobiliser les outils de référence de la classe (emprunts directs ou travail par analogie).
Pistes de travail	Fiches de référence : – fiches E1-E4.

L'écriture sous dictée

Elle peut intervenir très tôt si l'on a des exigences mesurées : textes à trous à combler avec les mots dictés ; dictée de phrases lues ou recomposées avec des mots connus. Il s'agit d'entraîner la mémoire et de vérifier la stabilité des acquis et, pour ceux qui en ont besoin, la capacité à utiliser des aides : répertoires, manuels, etc. (activité favorable à la reconnaissance des mots).

L'observation des élèves est importante pour connaître leurs procédures de travail ; le maître peut apporter une aide aux élèves les plus lents ou en difficulté (donner une piste qui réactive le rappel en mémoire, suggérer une recherche à un élève « bloqué »).

Pour donner à cet exercice son efficacité, sa forme doit être adaptée à l'objectif visé.

S'il s'agit de stabiliser des formes fréquentes et connues (mots-outils par exemple) dont l'orthographe doit être produite avec sûreté, une dictée rapide sur l'ardoise sera adaptée.

S'il s'agit de mémoriser l'orthographe de mots déjà lus, la dictée devra inclure une phrase de rappel de la mémoire, de réflexion, voire d'épellation.

S'il s'agit de contrôler des connaissances orthographiques, la dictée se fera assez rapidement dans un cahier ligné pour garantir une graphie de qualité.

La correction

Toutes les dictées réclament une correction attentive.

- La correction collective sera l'occasion de revenir sur les erreurs les plus fréquentes ; individuellement des exercices spécifiques prolongeront la correction en guise d'entraînement sur des difficultés spécifiques.
- La correction d'une dictée de contrôle (qui ne doit pas comporter de difficultés majeures que les enfants ne pourraient surmonter) peut comporter plusieurs éléments :
 - une correction différée, afin que le maître puisse avoir vu toutes les erreurs ;
 - une grille de correction peut être proposée aux élèves : après la dictée, les élèves relisent leur travail, et vérifient la dictée en fonction de la grille.



La régularité de la correction est nécessaire pour que la mobilisation des acquis, la réactivation des savoirs antérieurs se renforcent. Les progrès se manifestent dans les moments de contrôle et dans la capacité à revenir sur ses propres productions écrites pour les corriger à bon escient.

Apprendre à écrire seul ou en groupe	
Programmes 2008	– Choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons. – Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente, puis plusieurs. – Comparer sa production écrite à un modèle et rectifier ses erreurs. – Produire un travail écrit soigné, maîtriser son attitude et son geste pour écrire avec aisance, prendre soin des outils du travail scolaire.
Objectifs pour la fin du CP	Capacité à produire seul un écrit avec l'aide des outils de la classe.
Difficultés potentielles	– Mobiliser le « langage » adéquat, la « langue de l'écrit ». – Segmenter un énoncé en mots. – Mobiliser ses acquis en matière de code. – Mobiliser les outils de référence de la classe.
Pistes de travail	Fiches de référence : – fiches E1-E4.

L'écriture de phrases avec transformations

L'observation puis la production de phrases nouvelles (voire de textes nouveaux) par transformation se construit en prenant des mots connus dans les répertoires, les manuels, les outils de la classe.

Les traces de ces activités deviendront petit à petit l'étude de la langue française. Il importe que les élèves acquièrent et structurent le vocabulaire au cours de séances spécifiques et réemploient ce même vocabulaire au cours de séances de productions.

Il existe 3 grands types de transformations :

- 1. les ajouts ou les retraits,
- 2. les déplacements,
- 3. les substitutions.

Dans tous les cas, les enfants sont conduits à centrer leur intérêt sur les effets de sens produits (ou de non-sens le cas échéant), sans s'interdire autant que possible l'observation ou la production d'effets formels.

L'observation des transformations

L'observation des effets des transformations s'appuie sur une reconnaissance de plus en plus affirmée des mots en même temps qu'elle la favorise. Deux domaines sont particulièrement concernés :

- les transformations de sens : les plus simples concernent l'ordre des mots et peuvent produire des effets comiques très motivants (le chat mange la souris – la souris mange le chat). Il est aussi possible d'analyser des effets sémantiques plus subtils comme le changement de sens d'un mot en conséquence de la substitution d'un autre (il a



- mis l'oiseau dans la cage – il a mis le ballon dans la cage ; où cage change de sens) ou (il est tombé sur le chemin – il est tombé sur les genoux) ;
- les effets formels, principalement dans le domaine des accords (le lion est féroce – les lions sont féroces).

La production par transformation

Là encore, ces activités, très faciles à mettre en œuvre, sont très productives en matière de reconnaissance des mots et de production autonome par copie. La différenciation par les aides y est aisée, notamment par le recours aux étiquettes-mots et aux diverses formes de lexique.

C'est l'occasion de permettre des productions relativement complexes, à l'oral notamment et de produire de façon autonome des phrases au sens nouveau.

Dans la pratique quotidienne, ces deux dimensions peuvent et doivent être étroitement liées dans des jeux faisant alterner lecture-écriture-analyse. Dans ces activités, les élèves renforcent les connaissances déjà acquises et font de nombreuses découvertes.

D'autres entrées dans l'écrit

D'autres entrées dans l'écrit peuvent être très profitables, parce qu'elles limitent la quantité d'écrit à ce que des élèves débutants peuvent raisonnablement produire, fournissent des modèles, donnent une forme et guident ainsi des élèves peu audacieux, par exemple :

- la transformation d'un texte narratif en « bande dessinée » avec des paroles de personnages inspirées voire copiées du texte initial ; travail inverse : transformation d'une bande dessinée en texte narratif en réutilisant l'écrit de la bande dessinée initiale (dialogues et récit) ;
- la suite d'un récit à structure répétitive, d'une comptine ;
- l'élaboration collective d'un jeu de l'oie (thématiques diverses en rapport avec les apprentissages) où chaque case doit porter une phrase-consigne (phrases avec impératif) en rapport avec le thème choisi : l'élaboration des consignes peut se faire collectivement et l'écriture individuellement ou à deux, la relecture partagée permettant des mises au point.

Des productions longues

On peut aussi envisager des productions longues qui mobilisent une orientation continue, une cohérence globale même si (surtout si) le texte est écrit par étapes et en se partageant la tâche après une élaboration collective du canevas. Ce peut être une histoire inventée qui fait suite à une série de lectures avec le même personnage-héros à qui l'on imagine de nouvelles aventures ; ce peut être un texte original qui mobilise des formes d'écrits moins habituelles à la manière d'un livre que l'on aura découvert.

Dans ces types d'écrits, qui peuvent être gérés dans des groupes distincts, qui créeront des histoires différentes à partager ensuite, il y a place pour des formes de participation diverses : dictée à l'adulte pour ceux qui ont besoin d'assistance, essais individuels pour les plus avancés.



Apprendre à utiliser des mots nouveaux et un vocabulaire précis

Programmes 2008	Les élèves acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes.
Objectifs pour la fin du CP	– Utiliser des mots précis pour s'exprimer. – Commencer à classer les noms par catégories sémantiques larges (noms de personnes, noms d'animaux, noms de choses) ou plus étroites et se référant au monde concret (ex : noms de fruits). – Trouver un ou des noms appartenant à une catégorie donnée (ex : un nom d'arbre, un nom de commerçant). – Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif ou un verbe d'action. – Ranger des mots par ordre alphabétique.
Difficultés potentielles	– Fixer les mots nouveaux rencontrés : en comprendre le sens, les réemployer à bon escient. – Fixer la forme écrite.
Pistes de travail	Fiches de référence : – fiches C2-C3.

L'association de la découverte des mots et de leur sens (acquisition en situation à l'occasion de « leçon » ou d'expériences de vie, de lectures littéraires ou documentaires) et de la reconnaissance en lecture et dans l'écriture doit être organisée dès le début du cours préparatoire. D'autant plus que ce travail s'appuie sur les différentes acquisitions faites préalablement en grande section de maternelle. Les outils constitués font partie de la mémoire collective. Ils sont matérialisés par des supports dont il est indispensable de s'assurer que tous les élèves les maîtrisent et les utilisent.

Les univers de référence se constituent lors d'activités dont le scénario se répète (piscine : plongeur, maillot de bain, couloir, bouée, cabine, maître nageur, serviette de bain ; éducation physique : saut, course, survêtement, tennis, poutre, corde lisse, barres ; bibliothèque : présentoir, livres, documentaires, contes ; consignes scolaires : relie, vérifie, compte, ajoute, calcule).

Ces références sont complétées par les différentes disciplines :

- découverte du monde : à propos des semis par exemple, les mots pouvant être appris sont de la même famille (planter, planter, plantation ...) et s'étendent à l'univers ;
- pratiques artistiques et histoire des arts, instruction civique et morale : le vocabulaire particulier à ces pratiques réclame un enseignement attentif aboutissant à une collection de mots dans un petit carnet par exemple.

Dans ces différents univers, les mots sont progressivement isolés puis classés, notamment en catégories grammaticales (verbe, nom, adjectif).

Comment acquérir des mots nouveaux ?**1) Des activités en situation de lecture**

Toute démarche d'enseignement de la lecture doit favoriser l'apprentissage du vocabulaire à travers l'expression orale des élèves,



l'écoute par les élèves de lectures faites par l'enseignant et la pratique régulière de la lecture par les élèves.

Cela nécessite un choix judicieux des textes. Il ne faut pas que les textes lus ou à lire comportent trop de mots nouveaux (ces mots ne sont d'ailleurs pas nouveaux pour tous les élèves et il faut s'assurer qu'ils seront rencontrés dans d'autres textes ultérieurement pour qu'ils soient plus sûrement fixés dans la mémoire des élèves). Pour la plupart des élèves, si le texte est bien choisi, le sens des mots nouveaux peut être approché par le contexte ; il doit être alors précisé, explicité avec la classe dans un dialogue à conduire une fois le texte intégralement lu une première fois.

Lorsque l'accès au sens par la reconnaissance des mots est très lent et peu assuré ou lorsque le volume de vocabulaire inconnu est très important, cette activité n'est que peu productive. Ainsi, ce sont les élèves les plus en difficulté qui profitent le moins de ces activités ; ce qui contribue à accroître les écarts.

Pour ces élèves, il est indispensable de préparer l'activité de lecture en amont en leur indiquant, en petit groupe ou individuellement, quel est le thème du texte pour s'assurer qu'ils savent de quoi il sera question. De même, en conduisant une activité orale sur le texte, le vocabulaire nouveau leur sera apporté. Ainsi, ils aborderont l'activité collective à égalité avec leurs camarades de classe. Les activités spécifiques d'acquisition du vocabulaire en situation de lecture doivent être complétées et poursuivies systématiquement par des activités de tri, de classement de mots ; de recherche de définition dans un dictionnaire, de production de définitions et d'exemples ; de recherche de synonymes et de mots de sens contraire.

2) Des activités spécifiques

L'acquisition du lexique est facilitée par la fréquence des mots, par leur caractère saillant. Mais elle est également facilitée par leur transparence morphologique, les élèves étant sensibles aux parentés (jusqu'à établir de faux liens et produire des dérivés). Ainsi « manger » et « mangeable » seront vite liés, comme « boire » et « buvable », mais on peut avoir des créations comme « marchable » à côté de « marcher ».

Toutes les tâches de catégorisation (selon des critères sémantiques, associatifs...) aident à la mémorisation.

Les activités de tri, de classement

Les activités de tri consistent en regroupement de mots déjà connus sur des critères précis et définis explicitement (les noms, d'animaux puis ceux qui ont quatre pattes, des poils, des plumes...). Les activités de classement permettent de ranger les mots d'un regroupement selon, là aussi, des critères précis et définis.

Trier des mots : c'est l'activité de base du vocabulaire où l'on croise la grammaire lorsque l'on trie les verbes, les noms...

Au cours préparatoire, les tris doivent se faire physiquement avec des étiquettes que l'on déplace et commencent toujours par une phase individuelle suivie d'une confrontation qui doit aboutir à un seul tri : s'il y a plusieurs tris possibles, c'est qu'il y a plusieurs critères de tris, chaque tri accepté correspondant à un critère énoncé.



Deux activités sont particulièrement productives pour la précision du vocabulaire :

- les tris croisés : ils font apparaître que des termes appartiennent à plusieurs catégories alors que certaines catégories sont vides voire permettent de repérer les archi lexèmes (termes englobants) lorsqu'un mot appartient à toutes les catégories d'un tri ;
- les compléments de groupements : lorsqu'un tri a été constitué et collectivement validé, les élèves peuvent individuellement ajouter et faire valider par le groupe puis par le maître des mots à ajouter. C'est l'occasion pour l'élève qui ajoute le mot d'en préciser le vocabulaire et pour les autres de connaître un mot nouveau.

Les recherches et production de définition

La définition d'un mot est produite à travers deux activités complémentaires : la définition elle-même, qui consiste à décrire les caractéristiques du référent du mot à définir en commençant par les plus généraux, pour aller vers le plus particulier ; l'exemple qui permet d'inscrire le mot défini dans un contexte (une phrase en général).

La production de définition est très productive puisqu'elle conduit à hiérarchiser les termes du général au spécifique (animal, ovipare à plume, ...) mais elle est très difficile pour les élèves de CP et ne peut être conduite que collectivement sous la direction du maître. En revanche, la rédaction d'exemples peut se faire individuellement. La confrontation des exemples rédigés individuellement permet de faire apparaître la physionomie des mots et donc engage une nouvelle activité de définitions.

Ces activités de production doivent être conduites simultanément à des activités d'observations de définitions de dictionnaire qui viennent enrichir la production des élèves ou en sont le point de départ.

Les recherches de synonymes et de mots de sens contraire

Ces activités sont très faciles à conduire, dès les débuts du CP, à partir de listes de mots à appairer.

C'est l'occasion de dépasser le corpus étudié en classe et donc d'introduire des mots nouveaux.

C'est aussi l'occasion de préciser le sens des mots connus puisque les mots appariés sont rarement des synonymes ou des antonymes stricts. C'est pourquoi la correction d'une telle activité ne peut pas consister simplement en la vérification que l'appariement a été correctement réalisé mais en expliquant les variations de sens ou de registre le cas échéant.

L'activité consistant à rechercher un synonyme ou un antonyme est plus productive encore mais nécessite que les élèves disposent à priori d'un important bagage lexical. C'est pourquoi elle doit être réalisée encore dans des groupes de travail hétérogène où les connaissances lexicales des uns enrichissent celles des autres.



Prévenir les difficultés d'apprentissage et aider les élèves qui en rencontrent

Au début du CP, les écarts d'âge entre les élèves sont particulièrement sensibles, il en va de même des progrès dans l'apprentissage de l'enseignement dispensé et des apprentissages que chacun 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 du CP, certains élèves n'ont pas encore effectué toutes les acquisitions nécessaires à la réalisation des tâches de base. Ainsi, par exemple, une difficulté constatée dans une tâche de remise en ordre d'étiquettes-mots peut avoir plusieurs causes : l'élève mémorise peut-être mal une phrase orale (il n'est pas attentif, il transforme la phrase, il ne sait pas se concentrer pour mémoriser), il ne parvient peut-être pas à établir la correspondance entre phrase orale et phrase écrite (en particulier s'il a encore du mal à segmenter l'énoncé oral en mots), ou encore à coordonner la disposition spatiale gauche-droite avec la succession temporelle des mots prononcés. Il est possible aussi qu'il échoue à identifier chacun des mots pourtant maintes fois lus, etc. Toutes ces compétences élémentaires doivent être évaluées et, si nécessaire, exercées, remédiées et consolidées sans attendre.

Les maîtres ont besoin de repérer les acquis de chacun parce qu'ils constituent des points de départ possibles pour construire les apprentissages, et des leviers pour entretenir motivation et confiance en soi.

Lors du travail collectif, les difficultés rencontrées par les élèves les moins avancés dans l'apprentissage 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.

Les évaluations conduites par les enseignants de l'école maternelle sont ici un appui précieux. Elles permettent de repérer les élèves qui risquent d'avoir des difficultés à suivre le rythme d'apprentissage des premiers mois du CP, souvent faute de maîtrise suffisante des compétences sur lesquelles l'apprentissage systématique de la lecture prend appui.

Les compétences figurant dans la partie « début du cours préparatoire » sont facilement identifiables dans les évaluations de fin d'école maternelle qui constituent donc un premier outil d'analyse dès le début de l'année scolaire.

Exemple

Si un maître constate qu'un élève a du mal à retrouver un mot identique à un mot dans une liste, il cherchera à vérifier :

- si l'enfant a compris le rôle du modèle et s'il l'a bien observé ;
- s'il sait organiser son travail pour faire une étude exhaustive de tous les mots, en particulier si la liste n'est écrite ni en ligne ni en colonne ;
- s'il ne s'appuie que sur les premières lettres des mots et ne va pas jusqu'au bout de la comparaison ; la difficulté pourrait alors venir d'une



insuffisante maîtrise des procédures de comparaison : il ne s'agirait donc pas seulement d'un problème de lecture ;

- s'il distingue les lettres qui ont de fortes similitudes graphiques (u/n, b/d, n/m...)
- s'il est attentif à l'ordre des lettres ;
- si ses erreurs sont ponctuelles ou systématiques, si elles existent de la même manière selon que les mots sont donnés en script ou en cursive...

Selon le résultat de ses observations, le maître pourra choisir :

- d'organiser des temps d'apprentissage dédiés à la maîtrise des procédures de mise en ordre et de comparaison (analyse précise du modèle, analyse lettre après lettre, mot à mot, etc.) ;
- de proposer des gammes d'exercices visant à une discrimination visuelle fine et à une identification de l'unité lettre ;
- de lier étroitement écriture et reconnaissance de mots (copie dirigée puis copie différée et autonome).

Face à 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 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 leur proposer les mêmes textes, d'entreprendre avec eux les mêmes apprentissages. Mais, pour viser les mêmes objectifs, le maître doit pouvoir leur apporter l'aide nécessaire. Il lui faudra d'abord définir des priorités, organiser les aides dans le cours même de la classe et le cas échéant, apporter une aide individualisée.

Définir des priorités

Cela demande que l'on sache se poser les questions-clés pour connaître la situation de chaque élève dans son parcours d'apprenti-lecteur, non seulement dès le début de l'année, mais aussi dans le courant de l'année. Un tableau de synthèse présente les questions à se poser. Ces questions signalent 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 point d'alerte au milieu du CP sont abordés dès la grande section, mais leur maîtrise, nécessaire pour faire face à des exigences nouvelles doit être vérifiée au début du CP pour que le programme de travail soit ajusté le cas échéant.

Organiser les aides dans le cours même de la classe

Il s'agit d'aider les élèves à exécuter au mieux les tâches demandées, à mieux comprendre comment elles permettent les apprentissages, à évaluer les effets.



Le maître apporte ces aides à l'ensemble de la classe, mais il lui faudra aussi avoir une action particulière à l'égard de certains élèves dès qu'apparaissent des signes de fragilité.

Intervenir avant les temps collectifs

Pour limiter voire éviter les difficultés, le maître peut, par une préparation spécifique, alléger la charge de travail de certains élèves de telle manière qu'ils puissent profiter de la situation collective, des stimulations qu'elle apporte et effectuer des progrès à leur mesure.

Exemple

Il peut leur raconter les grandes lignes du récit qui va être lu à haute voix ultérieurement à toute la classe afin de les aider à se représenter la globalité du sens du récit, les principaux personnages et les événements. Il peut ainsi faciliter le maintien de leur attention durant le temps collectif malgré leurs difficultés linguistiques (lexique, syntaxe), textuelles ou culturelles. Au cours de ces activités, le maître s'assure que les enfants connaissent le sens des mots ayant une importance particulière pour la compréhension du texte.

L'anticipation des activités permet ainsi d'intervenir au bon moment, si l'on a pu repérer ce qui pourrait poser problème.

Reprendre et poursuivre des enseignements engagés précédemment

Pour les élèves les plus fragiles, le maître ne doit pas hésiter à reprendre ou à poursuivre certaines activités, même si la programmation d'enseignement ne les prévoit plus.

Recourir à des tâches déjà connues, notamment celles de grande section de maternelle, peut être 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 ceux-ci 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. Ils peuvent d'ailleurs pour des raisons diverses n'avoir pas suivi ces activités : elles seront d'autant plus utiles.

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. Certains élèves peuvent être déconcertés par l'habillage des tâches proposées et s'égarer dans le traitement de contenus non pertinents par rapport à l'objectif (c'est souvent le cas pour les plus jeunes). Un contexte trop complexe, trop chargé affectivement ou pseudo-concret, peut détourner leur attention de ce qui est jugé central par l'enseignant et les induire en erreur sur la nature de l'activité attendue. Ils réalisent alors une tâche différente de celle prévue. Il faut, pour ces élèves, préciser la nature de la tâche attendue, en comparant les tâches par analogie.

Exemple

Exploitant l'univers animalier d'un album, le maître demande de citer les animaux qui sont invités à entrer dans la maison du loup, avec l'intention de les faire identifier par les élèves. Les enfants en proposent toutes sortes

que le maître rejette à l'exception de poule, mouton, hibou, kangourou et pou. Certains élèves vont progressivement découvrir la règle de tri (proposer des noms d'animaux qui comportent le son/ou/), beaucoup n'y parviendront pas, obnubilés par la question du sens. Dès que le maître accepte poule, ils proposent coq, pour accompagner mouton, ils suggèrent agneau, après pou ils risquent puce... Autrement dit, ils ne reconnaissent pas l'exercice de « chasse au son » qui leur est pourtant familier et se perdent dans un jeu de devinettes sans fin qui ne leur apporte rien sur le plan phonologique.

L'on voit donc les confusions que peut induire ce type de malentendus. Il ne faut pas, alors, hésiter à expliciter ou faire expliciter la consigne ce qui permet à chaque élève de mieux comprendre le sens de l'activité scolaire.

Aider les élèves dans le déroulement des tâches scolaires

- Prendre en compte, en donnant les consignes, le décalage entre le rythme des enfants et celui de l'adulte : les maîtres sous-estiment parfois le temps nécessaire aux enfants. 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 s'engage dans la tâche.
- S'assurer de la compréhension des consignes et ne pas hésiter à reformuler les attentes pendant l'activité. Il convient que cette reformulation soit réservée aux seuls élèves qui en ont besoin et ne perturbe pas le travail des autres qui doivent être confortés dans leur autonomie.
- Stabiliser le déroulement des tâches : les présenter selon des rituels solidement établis permettant aux élèves d'anticiper sur leur résolution pour leur laisser le temps 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 les incitant 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 ;
 - en les aidant, le cas échéant à organiser leur travail (ordonner les actions, prévoir les modes de réalisations) ;
 - en les amenant à identifier et évaluer ce qu'ils ont appris de nouveau.

Aménager les tâches scolaires pour certains élèves

- Réduire momentanément la part d'inconnu (notamment en limitant le nombre d'objectifs d'une même tâche) en aménageant les tâches complexes pour éviter que certaines d'entre elles, même si elles sont parfaitement adaptées au niveau moyen du groupe-classe, ne condamnent à la passivité les élèves plus lents ou moins prêts. Il est alors souhaitable d'alléger certaines dimensions de la tâche (qui

reste complexe) pour mieux centrer l'attention des élèves sur l'objectif que le maître juge prioritaire. Autrement dit, le maître peut proposer des tâches épurées, ciblées autant que faire se peut sur une seule compétence, celle qui pose problème. Il réduit ainsi la part d'inconnu et/ou de difficulté sans renoncer aux objectifs visés pour tous les élèves.

Exemple

Dans le cas d'un texte inconnu difficile qui présente simultanément des mots compliqués à décoder, une proportion importante de lexique nouveau, une syntaxe très éloignée de celle de l'oral, une organisation complexe du texte, ou encore un univers de connaissances peu familier aux élèves... ; le maître peut apporter des connaissances complémentaires sur l'univers de référence et sur les mots nouveaux (s'il a choisi de privilégier le décodage) ou bien, au contraire, prendre en charge lui-même le décodage pour aider les élèves à centrer leur attention sur la découverte du sens des mots en contexte (si cet aspect est son objectif principal).

De même, si l'on cherche des mots où l'on entend un son précis (« chasse au son »), les élèves que le maître sait plus fragiles ou en difficulté, parce qu'ils « manquent de vocabulaire » par exemple, recevront quelques vignettes-images ou un support imagé (catalogue, album, cartes de loto, etc.) à consulter après une première recherche « dans leur tête ». Alors que leurs camarades plus à l'aise devront mobiliser dans leur mémoire le stock des mots connus, ils seront aidés par les images dont ils pourront évoquer mentalement le nom ; ils parviendront ainsi plus aisément à se focaliser sur le repérage du son recherché dans les mots évoqués. Dans le même exercice, les élèves les plus avancés pourront être interrogés sur la place du son dans le mot ou pourront être sollicités pour trouver des mots dans lesquels le son en question est en position intermédiaire (ni initiale, ni finale) alors que pour les plus fragiles, on se contentera, dans un premier temps, du seul repérage.

L'allégement consiste à réduire ainsi la complexité de la tâche en apportant une aide particulière qui permet aux élèves de focaliser et maintenir leur attention et leurs efforts sur les seuls éléments correspondant aux objectifs jugés prioritaires pour la séance.

Pour dispenser une aide plus forte aux plus faibles (y compris en collectif), il vaut mieux encadrer et contraindre plus fortement l'activité de l'élève plutôt que de refaire à l'identique, même moins vite ou en petit groupe, la tâche non réussie. Dans une activité de reconstitution de phrases à partir d'étiquettes-mots, le maître peut rappeler la phrase orale à plusieurs reprises au fur et à mesure de la reconstitution, décoder les mots inconnus, inciter l'élève à désigner tour à tour les mots écrits que lui-même relit à haute voix, etc.

Installer des automatismes

Prendre le temps d'installer des automatismes (entraîner, réitérer...). Une réussite ponctuelle n'atteste pas 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 pointillés » (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.

Exemples de préparation en petits groupes d'un travail collectif

Premier exemple :

Découvrir un court récit écrit inconnu.

S'adressant au groupe d'élèves qui a des difficultés à combiner reconnaissance des mots, déchiffrement des mots nouveaux et compréhension, l'enseignant raconte l'histoire dans ses grandes lignes. Le groupe est très rapidement réuni autour du maître.

Les autres élèves, pendant ce temps très bref, cherchent individuellement à repérer ce que raconte le texte.

La classe est ensuite réunie pour un travail collectif.

Deuxième exemple :

Situation collective prévue : copier une phrase sur le cahier.

Le groupe le moins adroit dispose du modèle à copier sur son cahier

Un second groupe dispose, à côté du cahier, de la phrase en écriture cursive, photocopiée sur une fiche sans lignes.

Le groupe le plus à l'aise copie la phrase, qui est au tableau (sans lignes), sur son cahier qui, selon les compétences des élèves, peut avoir des réglures différentes.

Pendant ce temps, l'enseignant observe les réalisations des élèves, leur posture, leur façon de tenir le crayon, de tracer les lettres, etc.

Apporter une aide personnalisée

Il arrive bien souvent que la seule différenciation pédagogique au sein même de la classe ne suffise pas. En complément, les enseignants ont la possibilité d'apporter, au-delà des 24 heures d'enseignement à tous les élèves, une aide personnalisée.

Il est essentiel que les enfants concernés, et leurs parents, comprennent le sens de cette aide ; c'est pourquoi il faut systématiquement leur expliquer pourquoi et comment elle est apportée.

Il est tout aussi essentiel que l'enfant et ses parents puissent mesurer les progrès faits, c'est pourquoi les objectifs doivent être précisés et le temps d'intervention prévu à l'avance.

Les élèves concernés sont alors en très petit groupe (de 2 à 5 élèves). Le maître pourra ainsi plus aisément observer et aider chacun individuellement.

Ces activités visent un apprentissage qui n'est pas maîtrisé par ces élèves alors qu'il l'est pour les autres élèves de la classe. Elles peuvent se situer dans le prolongement de celles de la classe, il peut s'agir de

reprendre ce qui n'est pas compris. Elles peuvent également permettre de préparer un travail à venir. Il peut aussi s'agir d'installer ou de conforter des automatismes qui, mal assurés, sont susceptibles de perturber les apprentissages en cours.

Dans le tableau de synthèse comme dans la suite du document, les compétences à construire ont été regroupées en trois ensembles :

- savoir déchiffrer et reconnaître les significations des mots ;
- savoir comprendre ;
- savoir écrire.

Ce tableau renvoie à des fiches techniques. Celles-ci présentent des exemples de difficultés rencontrées au cours des activités que les maîtres proposent à leurs élèves, et des pistes de travail.

La présentation en tableaux, qui vise à faciliter la lecture, ne doit pas masquer le fait que les compétences ne se construisent pas séparément, et que répondre à une difficulté peut conduire à revenir sur une autre compétence mal assurée.

C'est pourquoi quelques-unes des fiches font référence à d'autres puisque des compétences différentes peuvent avoir pour partie des composantes identiques. Ces fiches ne sauraient signaler toutes les compétences à construire, toutes les difficultés potentielles, toutes les pistes de travail envisageables. Elles visent à offrir aux maîtres quelques éléments de référence et pour cela prennent largement appui sur les pratiques existantes.

Tableau de synthèse

Début du cours préparatoire	Milieu du cours préparatoire
La reconnaissance des mots	
Identifier des composantes sonores du langage • L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations syllabiques (segmenter, dénombrer, permuter, substituer, etc.) ? – Fiche D1 • L'élève manifeste-t-il dans des jeux ou exercices, une « sensibilité phonologique » (production de rimes ou assonances, détection d'intrus dans une liste de mots qui ont un son en commun, etc.) ? – Fiche D2	Identifier des composantes sonores du langage • L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations sur les phonèmes (identifier les phonèmes successifs d'un mot, les dénombrer, permuter, substituer, etc.) ? – Fiche D3 • L'élève est-il capable de distinguer les phonèmes proches ? (t/d ; p/b ; k/g ; f/v ; s/v ; ch/m/n ; an/on ; etc.) – Fiche D4
Établir des correspondances entre l'oral et l'écrit • L'élève peut-il situer les mots d'une phrase écrite après lecture par l'adulte ? – Fiche A1 • L'élève est-il sensible à des similitudes entre deux mots à l'écrit et à l'oral ? Les met-il en relation ? (exemple : « di » dans lundi et dimanche) – Fiche A2 • L'élève reconnaît-il quelques mots (prénoms, mots-outils, etc.) parmi ceux qui ont été beaucoup « fréquentés » antérieurement ? – Fiche A3 • L'élève reconnaît-il les lettres de l'alphabet ? – Fiche A4	Établir des correspondances entre l'oral et l'écrit L'élève reconnaît-il (identification immédiate) les mots du « répertoire » de la classe ? – Fiche R7 • L'élève est-il capable de déchiffrer un mot régulier nouveau ? – Fiche A5 • L'élève est-il capable d'identifier instantanément les mots classés dans les cinquante premiers rangs de la liste de fréquence ? – Fiche A6
La compréhension de phrases et de textes	
Comprendre • 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.) ? – Fiche C1 • L'élève comprend-il les consignes de la classe, le vocabulaire technique utilisé en classe à propos des textes ? Utilise-t-il ces termes à bon escient ? – Fiche C2 • L'élève est-il capable de comprendre et de manipuler le lexique courant ? – Fiche C3 • L'élève a-t-il une représentation de l'acte de lire ? Connaît-il les usages de quelques supports de l'écrit ? – Fiche C4	Comprendre • 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 (compréhension manifestée par des choix d'images, des dessins ou représentations graphiques, des reformulations, des réponses à des questions, la sélection d'un résumé pertinent, etc.) ? – Fiche C5 • 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 ? – Fiche C6 • L'élève sait-il choisir les supports de lecture correspondant à ses buts (chercher l'écriture d'un mot, une information, etc.) ? – Fiche C7



Dire, redire, raconter • L'élève est-il capable de s'exprimer de façon correcte ? – Fiche R1 • 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 ? – Fiche R2 • 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 R3	Dire, redire, raconter • L'élève est-il capable de donner son point de vue sur des textes connus et le justifier ? – Fiche R4
	Lire à haute voix • L'élève peut-il lire à haute voix une phrase au moins ? • Commence-t-il à restituer correctement la courbe mélodique ? – Fiche L1
Écrire	
Écrire • L'élève peut-il proposer une écriture alphabétique, phonétiquement plausible, pour un mot simple (régulier) en empruntant des éléments au répertoire des mots connus ? – Fiche E1 • L'élève est-il capable d'écrire en écriture cursive une ligne de texte imprimé (bonne tenue de l'instrument, feuille bien placée, respect du sens des tracés) ? – Fiche E2	Écrire • L'élève est-il capable de produire à l'ordinateur en dictée un texte ? • L'élève est-il capable de proposer une écriture possible et phonétiquement correcte pour un mot régulier ? – Fiche E1 • L'élève est-il capable d'écrire en écriture cursive une ligne de texte imprimé (bonne tenue de l'instrument, feuille bien placée, respect du sens des tracés) ? – Fiche E2 • L'élève est-il capable de copier sans erreur et mot par mot un texte de trois ou quatre lignes imprimées en utilisant une écriture cursive et lisible ? – Fiche E2 • L'élève est-il capable d'orthographier les trente-cinq « petits mots » (mots grammaticaux les plus fréquents) ? – Fiche E3 • L'élève est-il capable d'écrire une phrase simple, en recourant éventuellement aux outils d'aide en usage dans la classe (phrase dictée, phrase produite par l'élève) ? – Fiche E4

Fiche D1

L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations syllabiques ?		
Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Discriminer les sons et effectuer diverses opérations sur ces composants de la langue. <i>Tâches</i> Frapper dans ses mains pour marquer chaque syllabe orale d'un énoncé donné : – mot isolé (lavabo, tambourin) ; – groupe de mots (chat marron, petit lavabo) ; – courte phrase (d'un poème, d'une comptine ou d'un texte entendu).	Maîtrise-t-il la tâche associée ? (Frapper des mains.) Coordonne-t-il le geste et la parole ?	Faire seulement scander (frapper) sans répéter l'énoncé qui est dit par un autre élève ou par le maître.
	Mémore-t-il l'énoncé oral à scander ?	Répéter et faire répéter l'énoncé entier avant segmentation. Utiliser des supports iconographiques (sans écrit).
	L'élève parvient-il à s'attacher à la seule forme des mots ?	Recourir à des items non signifiants pour détourner l'attention de la signification et focaliser sur la structure phonologique. Faire trouver parmi plusieurs images celle qui correspond au mot qui sera scandé par frappements (par exemple, choisir entre perroquet et tambour si trois frappements sont donnés).
	S'il associe les syllabes du début d'un énoncé long, mais n'en segmente pas la fin (lo/co/motive) : – parvient-il à se concentrer dans la durée ? – articule-t-il bien le mot ? Etc.	Varier la longueur de l'énoncé. Jouer sur les syllabes finales pour attirer l'attention de l'élève sur la fin des mots (Y a-t-il la syllabe ou le morceau /to/ dans « j'ai mis mon manteau bleu » ? Ou « lève un doigt chaque fois que /je dis/tu dis : /to/ »...) Entraîner l'élève à partir de mots courts, puis progressivement d'énoncés plus complexes.
N.B. : – Éviter l'emploi de mots qui comportent un « e » muet lors de ces passations. – Tenir compte des particularités régionales pour les découpages syllabiques. – Vérifier la persistance des erreurs par plusieurs prises d'information, en passation individuelle. Ces jeux doivent être pratiqués plus intensément et en petits groupes pour les enfants qui ne prononcent pas correctement surtout lorsque le défaut de prononciation ne gêne pas la communication orale.		



Fiche D2

L'élève manifeste-t-il, dans des jeux ou exercices, une « sensibilité phonologique » ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Début de CP : Dénombrer les syllabes d'un mot. Localiser une syllabe dans un mot (début/fin). <i>Tâches</i> Produire des rimes (par exemple dans des comptines à continuer ou à imiter). Trouver des mots qui finissent ou commencent comme des mots donnés à l'oral (jeu du corbillon). Détecter des intrus dans une série (liste de mots donnés à l'oral ou collections d'images dont il faut éliminer celles qui correspondent à des mots qui ne finissent pas comme tel mot).	L'élève a-t-il compris la consigne ? L'activité attendue a-t-elle un sens pour lui ? (Il ne dit rien ou des mots sans rapport avec les attentes.) Répond-il par une « association d'idées » ? On cherche des mots qui se terminent avec le son /on/ et il répond « chèvre », alors que l'on vient de dire « mouton ».	Travailler la formulation de la consigne : s'appuyer sur des exemples. Justifier réussites et échecs (ou faire justifier) en faisant entendre le son sur lequel on travaille (en le prolongeant, par exemple ; pour cela, on a intérêt à s'appuyer d'abord sur des sons voyelles ou des consonnes fricatives telles que s/z/ch/j/f/v). Faire répéter des énoncés pris dans le patrimoine des comptines, des formulettes, des formules magiques (abracadabra, turlututu...). Multiplier les jeux vocaux : jeux sur les allitérations – répétition du (des) même(s) son(s) dans la phrase –, virelangues avec difficultés articulatoires (« trois tristes tortues sur trois toits gris », etc.). Faire apprendre quelques comptines simples pour constituer un bagage de mots qui riment (ou rappeler des acquis de l'école maternelle).
	L'élève a-t-il des difficultés à prendre en compte la position du son dans le mot ? (On cherche des mots qui finissent avec /o/ et il cite « olive ».)	Faire repérer le nombre de syllabes (traces écrites) et situer le son dans la syllabe.
	Confond-il le son sur lequel on travaille avec un son proche ? (o/on, è/in, s/z.)	Voir fiche D4.
	Se contente-t-il de répéter les mots entendus ?	Faciliter la tâche en donnant des images dont certaines représentent des mots qui conviennent. Donner des mots à apparier (série de prénoms dans laquelle il faut repérer des ensembles qui riment : Marie – Lola – Didier – Flora – Olivier – Julie – Benoît – François).



Fiche D3

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

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Milieu de CP : Distinguer les sons constitutifs du langage. Localiser un son dans un mot (début/fin). <i>Tâches</i> Réaliser des 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.	L'élève fait-il la différence entre phonème/syllabe ?	Travailler régulièrement sur les mots, leur découpage en syllabes puis en phonèmes. Matérialiser de manière différente syllabes et phonèmes. De manière inverse, trouver des mots dans une série donnée qui correspondent à un « schéma » particulier (avec le code de la classe). Choisir avec l'élève un mot qui lui plaît bien, le dire normalement puis l'articuler en tirant sur les phonèmes (« les mots élastiques »). Rechercher une syllabe commune à plusieurs mots (donnés oralement ou suggérés par des images), un phonème commun.
	Confond-il avec un phonème proche ?	Voir fiche D4.
	Prononce-t-il correctement ? (En particulier les mots complexes.) N.B. – L'articulation peut être imprécise et le discours rester compréhensible ; les difficultés de prononciation peuvent ainsi passer quasiment inaperçues dans le langage courant. (Attention aux enfants dont le français n'est pas la langue maternelle.)	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. 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 ?	Jouer avec des « mots tordus » pour les faire corriger (liens sens/forme sonore).
	Perçoit-il la succession des phonèmes dans un mot ?	Pratiquer des codages écrits des syllabes et sons.



Fiche D4

L'élève est-il capable de distinguer les phonèmes proches ?		
Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Distinguer deux phonèmes proches tels que : t/d ; p/b ; k/g ; f/v ; ch/z ; s/z ; m/n ; an/on... <i>Tâches</i> Début de CP : – Dans les jeux de « pigeon vole ! » (lever le doigt si le mot entendu contient ...) ; – dans la chasse aux intrus (avec mots dits ou sur images) ; – dans des chasses aux mots (chercher des mots où l'on entend...). Milieu de CP : – Répéter des mots, syllabes, sons, prononcés par le maître. – Prononcer des mots à partir d'images. – Réaliser des paires de mots. Par opposition dire « sous », répondre « son ». Dire « font », répondre « vont ». N.B. : la vérification en milieu de CP ne concernera généralement que les items repérés en début de CP.	Les confusions affectent-elles diverses paires de phonèmes ou sont-elles spécifiques à certains sons ? Se produisent-elles uniquement en réception ? N.B. – Si les confusions affectent de manière spécifique certains sons chez les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français, il n'est pas exclu que les sons en question ne soient pas présents de la même manière dans la langue maternelle ; alors l'oreille n'est pas « formée » à les entendre.	Proposer de nombreux jeux articulatoires (faire durer le son, articuler en chuchotant...) et faire sentir physiquement aux élèves certaines oppositions (vibrations du larynx). Multiplier les jeux avec les mots : jeux de familles, jeux de loto sonores, jeux de cartes où les sons objets de confusion sont représentés, choix entre deux mots pour compléter une phrase, etc.
	Les confusions existent-elles aussi dans le langage courant de l'élève ?	Veiller en permanence à l'articulation ; dire correctement et faire répéter pour corriger une prononciation défailante ou approximative. Utiliser des comptines qui mobilisent abondamment les sons pour lesquels il y a des difficultés.
– Si les confusions sont nombreuses et permanentes et particulièrement en réception, on pensera à faire vérifier l'audition. – Si l'élève a des difficultés pour tous les sons et si elles affectent autant la production que la réception et le passage de l'oral à l'écrit, il convient sans doute de demander un bilan plus approfondi.		



Fiche A1

L'élève peut-il situer les mots d'une phrase écrite après lecture par l'adulte ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Début de CP : Dans un énoncé, distinguer des mots. S'intéresser au sens des mots. Repérer un mot jamais entendu. Essayer de le comprendre en contexte. <i>Tâches</i> Après lecture par l'adulte, situer des mots dans une phrase écrite : montrer un mot qui est prononcé ; dire quel est le mot qu'on lui montre.	L'élève peut-il segmenter la chaîne parlée et identifier des éléments : – jamais ; – parfois ; – en début d'énoncé ; – en fin d'énoncé ; – en isolant des mots ; – en isolant des segments comportant plusieurs mots ? (Syntagmes cohérents ou non.) Est-ce lié à une difficulté de mémorisation exacte de l'énoncé ?	Faire mémoriser et dire des comptines et poèmes : – pour exercer la mémoire (textes longs, à structures répétitives) ; – pour jouer avec les mots. Organiser des jeux et exercices à l'oral : – séparer les mots d'un texte (le robot qui s'arrête à chaque mot) ; – dire si tel mot est au début ou à la fin d'un texte entendu (jeu du détective) ; – dire si un mot attendu est présent dans la phrase prononcée (fermer les yeux pour ne pas voir les lèvres du maître et signaler le mot en frappant dans les mains). Jeu du perroquet qui se trompe en répétant ; découvrir ses erreurs éventuelles – mot en trop, mot oublié, mot synonyme (auto/voiture, etc.).
N.B. : Les mots choisis sont dans le répertoire de la classe et les phrases sont d'une longueur limitée.	Les petits mots sont-ils difficiles à reconnaître ?	Procéder à de multiples exercices avec des étiquettes (phrases à trous dans lesquelles replacer les bonnes étiquettes, phrases avec erreurs dans lesquelles remplacer les étiquettes erronées...), afin d'obtenir une automatisation de la reconnaissance de ces mots. S'appuyer sur un affichage de références pour fixer certains mots (phrases repères).
	L'élève a-t-il des difficultés à distinguer et à isoler des mots écrits en relation avec l'oral ?	Proposer les mêmes exercices en faisant varier la longueur des énoncés, la nature et la complexité du vocabulaire. Pratiquer des substitutions : le maître dit la phrase initiale avec une modification, les élèves doivent pointer le mot qui a changé ; le maître retire un mot (étiquette enlevée ou mot effacé au tableau) et les élèves doivent proposer un mot qui pourrait le remplacer. Dans les situations d'écriture, montrer/dire les mots qui sont écrits.
	Les erreurs portent-elles surtout sur des mots peu courants (dans le vocabulaire de l'élève) ?	Travailler le lexique en articulant bien, introduire des mots nouveaux et activités dans lesquelles ils prennent sens. Élaborer des dictionnaires thématiques (ou des répertoires de mots dans les cahiers correspondant aux divers domaines d'activités).



Fiche A2

L'élève est-il sensible à des similitudes entre deux mots à l'écrit et à l'oral ?		
Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Début de CP : Mettre en relation sons et lettres. Repérer des similitudes entre deux mots en mettant en relation écrit et oral. N.B. : Au début du CP, on se limite à des correspondances relatives aux unités syllabiques simples.	L'élève a-t-il des difficultés à analyser un mot en syllabes ?	Pratiquer très régulièrement écoute, mémorisation, diction, invention de comptines et poèmes jouant sur les répétitions, assonances, rimes... Voir fiches C1, C2 et C3. Jouer à faire des décompositions syllabiques des mots (le robot qui hache les mots). Développer la mémoire phonologique : mots inconnus inventés, pseudo-mots à répéter dans des énoncés de plus en plus longs. Faire construire la notion d'ordre sur du matériel non verbal (les wagons d'un train) et verbal (les lettres, les syllabes). Faire manipuler des 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).
	L'élève a-t-il des difficultés particulières à associer oral et écrit ? Se laisse-t-il surtout guider par ce qu'il voit ?	Multiplier les exercices du type « chasse aux 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 de façon identique.
	L'élève a-t-il du mal à analyser les composantes graphiques d'un mot ? (Lettres, correspondants écrits des syllabes orales.)	Aider en montrant le découpage en syllabes (couleurs par exemple). Pour les lettres, associer écriture et repérage visuel (forme globale, traits distinctifs) ; multiplier les exercices dans lesquels il faut repérer une lettre dans divers mots (lettre en position différente). Associer lecture et écriture.
	L'élève fait-il des confusions entre certaines lettres ? (Symétrie horizontale ou verticale.)	Utiliser du papier calque (superposition). Demander à l'élève de trier les lettres.
	L'élève est-il sensible à l'ordre des lettres dans un mot ?	Jouer avec des anagrammes simples : ensembles de lettres permettant d'écrire deux mots différents (poule/loupe ; arbre/barre ; niche/chien).



Fiche A3

L'élève reconnaît-il quelques mots parmi ceux qui ont été beaucoup fréquentés antérieurement ?		
Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Début de CP : Reconnaître des mots familiers. <i>Tâches</i> Reconnaître des mots parmi ceux qui ont été beaucoup rencontrés antérieurement (prénoms, mots-outils, mots chargés affectivement).	Ces mots sont-ils reconnus : – jamais ; – uniquement dans le contexte de leur acquisition (Noël dans « Père Noël ») ; – dans tout autre contexte ou hors contexte ?	S'appuyer sur l'affichage et les outils disponibles dans la classe : – en incitant les élèves à se servir des affiches murales, des répertoires élaborés en classe... ; – en incitant chacun à recourir aux outils élaborés antérieurement (liste de mots-outils, comptines etc.).
	Les erreurs sont-elles plus fréquentes avec l'écriture cursive ou avec les mots imprimés ?	Présenter simultanément un même mot sous des codes variés (écriture cursive, imprimerie).
	L'élève peine-t-il à fixer la forme orthographique du mot ? (C'est-à-dire les lettres successives qui composent le mot.)	Solliciter de manière régulière la mémoire des élèves (comptines, récitations, chants ; écriture des mots-outils et des mots-références) et mettre en place des activités de mobilisation des acquis (moments de rappels courts mais quotidiens). Proposer des jeux fabriqués avec les mots de la classe (étiquettes en double/prendre une paire ; reposer si les mots ne sont pas identiques mais mémoriser leurs places...). Donner des exercices de copie et d'épellation, faire compléter des mots...
Milieu de CP : Reconnaître des mots parmi ceux du répertoire de la classe.	S'agit-il de confusions entre des mots proches ? (Le/la ; Marie/Marine ; petit/partit...)	Développer la discrimination visuelle avec des gammes d'exercices : entourer dans une liste des mots identiques au modèle ; mots croisés ; entourer un mot court dans un mot long (« jour » dans journal/aujourd'hui/bonjour). Développer les techniques de comparaison de mots ; faire identifier et dire ce qui est identique et ce qui ne l'est pas (le dire avec le nom exact des lettres).
	Ces difficultés surgissent-elles plutôt avec des « petits mots », peu chargés en signification ? (Le, une, dans...)	Demander aux élèves de repérer les petits mots lors de la présentation d'un texte nouveau. Les faire insérer dans le dictionnaire individuel de mots. Sur des textes connus, exercices de restauration de la continuité en réinsérant les petits mots préalablement effacés. Constituer des repères affichés (petits mots associés à des mots « forts » dans la vie de la classe).



Fiche A4

L'élève est-il capable de reconnaître la plupart des lettres de l'alphabet ?		
Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Début de CP : Connaître les lettres de l'alphabet.	Mémorise-t-il la comptine de l'alphabet ?	Jouer avec des Abécédaires de toutes sortes. Les fabriquer. Écouter des comptines. Les chanter. En inventer. Faire produire des suites alphabétiques en groupe (jeu du mistigri).
	A-t-il pris conscience de la correspondance entre oral et écrit ?	Dans un texte, repérer les unités de la langue écrite : lettre, mot, phrase, texte titre, nom, majuscule, point... Classer des livres de bibliothèque avec le critère de classement : la lettre. Classer des mots du référentiel habituel de la classe par classement alphabétique. Discriminer un mot parmi d'autres mots d'écritures voisines. Produire l'image sonore d'une lettre. Décomposer son prénom en lettres et l'écrire. Le dicter. Jouer sur la différence entre le nom de la lettre et le son qu'elle représente.
Utiliser les ressources du traitement de texte.	Reconnaît-il les lettres dans leurs différentes formes ?	Faire décrire la forme des lettres (boucles, barres...). Présenter des lettres très différentes (lettres ornées, écriture gothique, affiches...).



Fiche A5

L'élève est-il capable de déchiffrer un mot régulier nouveau ?		
Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Milieu de CP : Déchiffrer des mots réguliers inconnus.	L'élève peut-il segmenter : – le mot en syllabes ; – les syllabes en unités plus fines ? Sait-il reconnaître les unités sur lesquelles il a travaillé ?	Aider 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... Travailler sur des paires ou des séries de mots pour des difficultés particulières (maman/manège/manie/demandé, bonjour/bonnet/bocal...). Proposer des exercices de reconstitution de mots avec des étiquettes-syllabes (en associant ou non des images).
	A-t-il mémorisé : – les règles de correspondance graphème-phonème ; – les variantes graphiques correspondant à un même phonème ? S'il a mémorisé cette correspondance, parvient-il à reconstituer des syllabes et des mots à partir de la suite des phonèmes ?	Faire rechercher (dans des albums, par exemple) et classer des mots pour lesquels il peut y avoir des ambiguïtés (mots où l'on voit /an/). Constituer des répertoires individuels et collectifs. Donner un statut particulier aux « graphèmes référents ». Travailler à l'oral : – sur des fusions de syllabes en mots ; – sur des fusions de phonèmes en syllabes ; – inversement, sur la suppression de syllabes ou de phonèmes et sur la permutation. Faire acquérir de l'habileté dans ces manipulations.
	Est-il capable de prendre appui sur les mots familiers ?	Habituer à retrouver des mots ou morceaux de mots, à l'oral puis à l'écrit, dans des mots nouveaux formés par « allongement ». Faire jouer avec les mots : les raccourcir, permuter des syllabes. Jouer à « faire des chaînes » sur la base de la substitution d'une syllabe ou d'un son (balle/sale/sac/bac/bouc/boule/coule/coupe...).
	Est-il capable de tirer parti d'un contexte (sens de la phrase, illustration...) pour identifier un mot nouveau ?	Faire pratiquer, en cas de « blocage » sur un mot, une interrogation sur le mot qui pourrait convenir et, systématiquement, faire rechercher la validation en prenant appui sur ce que l'on voit. (L'écriture est-elle compatible avec la forme orale du mot ?)



Fiche A6

L'élève est-il capable d'identifier instantanément les mots classés dans les cinquante premiers rangs de la liste de fréquence ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Milieu de CP : Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés. N.B. : Pour les verbes, on se limitera à la première personne du singulier et aux troisièmes personnes du singulier et du pluriel du présent de l'indicatif.	L'élève est-il obligé de déchiffrer faute de pouvoir s'appuyer sur l'image orthographique du mot ?	Revenir régulièrement sur les « petits mots » (à chaque découverte de texte, dans toutes les activités de la classe). En faire mémoriser l'écriture et la réactiver régulièrement (brève dictée de mots sur l'ardoise).
	Confond-il des mots proches graphiquement ? (Par/pour, pas/par, en/ne, et/te...)	Travailler avec les lettres mobiles (assemblage de lettres pour fabriquer des mots). Constituer des repères affichés (petits mots associés à des mots « forts » dans la vie de la classe).
	A-t-il des difficultés particulières avec les formes verbales ? (À cause des lettres terminales.)	Au fur et à mesure des rencontres avec les verbes fréquents, élaborer des tableaux de classement avec des phrases ou expressions repères.



Fiche C1

L'élève est-il capable de manifester qu'il comprend une « histoire » lue par le maître et adaptée à son âge ?		
Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Début de CP : Comprendre une histoire lue par l'enseignant. <i>Tâches</i> À la suite de la lecture d'un récit par le maître, manifester sa compréhension : – en sélectionnant une ou des image(s) ; – en choisissant un titre pertinent ; – en ordonnant une séquence d'images ; – en donnant des renseignements par des dessins, des reformulations, dans des échanges verbaux.	L'élève sait-il dire de qui ou de quoi le texte parle ? (Extraire le thème.)	Faire dessiner ce que l'élève pense avoir compris et enrichir sa compréhension par des questions. Proposer un choix d'illustrations ou de titres et faire sélectionner le plus pertinent. Faire extraire une image, un titre intrus d'une série d'images ou de titres. À partir d'une image, faire trouver la précédente et la suivante. Dans tous les cas, faire justifier les choix et les corrections éventuelles.
	A-t-il des difficultés à repérer les diverses composantes d'un récit ? Exemples : – 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 (il ne traite que le début ou la fin...).	Présenter des récits de manière suivie et fréquente. Relire des histoires connues. Par un questionnement oral, aider à l'identification des différents personnages, guider l'explicitation des différentes étapes. Faire repérer aux élèves toutes les manières de nommer le ou les personnage(s) de l'histoire. En faire écrire quelques-unes. Faire reconstituer des récits d'images ; faire justifier les choix et les corrections éventuelles.
	A-t-il des difficultés à reconstituer entièrement un récit ? Ou a-t-il du mal à gérer la tâche proposée pour rendre compte de la compréhension ? Dans la remise en ordre d'images : – il n'en maîtrise pas l'enchaînement ; – il ne planifie pas son travail ; – il commence bien mais finit mal : la tâche est trop longue, il perd le contrôle (il colle au hasard, il colle bien la première image puis une qui vient après mais ne s'assure pas que c'est juste la suivante, etc.).	Guider la lecture en scindant l'histoire en étapes successives. Reprendre collectivement la trame du récit, le maître apportant des clarifications intermédiaires qui montrent la mise en lien et les déductions. Faire repérer les liens de causalité et de chronologie. Demander aux élèves de trouver l'image qui précède et celle qui suit une image donnée ; faire expliciter les choix.



Fiche C2

L'élève est-il capable de comprendre les consignes de la classe ?		
Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Début de CP : Comprendre des consignes de manière collective. Montrer par des réactions adaptées que le vocabulaire de l'enseignement de la lecture/écriture est connu.	Sait-il comprendre et produire des consignes ?	Travailler l'écoute des consignes de la classe : en instaurant des moments de silence, en incitant les enfants à diriger leur regard vers l'adulte, mobilisant l'attention sur sa parole, sur le message verbal (jeu du téléphone à complexifier de plus en plus). Jouer à « Jacques à dit » en proposant des consignes non pertinentes dans le contexte ou non réalisables. Reformuler les consignes : l'enseignant montre le résultat d'une activité, les enfants doivent trouver les consignes liées à cette activité ; reformuler les consignes des règles de jeux ; reformuler les consignes à partir des travaux d'une autre classe ou des travaux d'un atelier. Créer des consignes dans des situations variées : déplacements, explications, rangements, jeux divers. Travailler le lexique des consignes : élucider le sens des verbes d'action chaque fois qu'ils sont utilisés, des termes relatifs au temps et aux positions dans l'espace. Élaborer un dictionnaire du travail scolaire et s'assurer de la transmission de classe en classe de ce type de lexique.
	L'élève confond-il des termes tels que : – ligne et phrase, – phrase et paragraphe – mot et lettre, – lettre et majuscule, etc. ?	Avoir le souci permanent de la dénomination correcte et associer, par le geste, le mot à ce qu'il désigne. Élaborer des outils collectifs d'aide au repérage : affichages illustrés (sur le fac-similé d'un texte, par du surlignage, par des encadrés ou des soulignements, repérer un paragraphe, une ligne, des phrases, le mot étant associé à l'objet). Habituer les élèves à se référer à ces outils. De même, élaborer des outils individuels illustrés d'exemples.





		Entraîner les élèves à l'utilisation du vocabulaire précis à l'occasion des diverses activités de la classe. Leur faire repérer systématiquement le début et la fin du texte, du paragraphe, de la phrase, du mot. Après la présentation des consignes, demander à certains de préciser, avec leurs mots, ce qui pourrait prêter à confusion. Observer les élèves en cours de tâche, leur faire prendre conscience de leurs confusions.
	A-t-il des difficultés à se situer dans l'espace de la page ? (Haut/bas, droite/gauche, près de la marge, etc.)	Élaborer des outils collectifs d'aide au repérage. Entraîner les élèves à l'utilisation du vocabulaire précis à l'occasion des diverses activités de la classe (lors d'échanges verbaux, en utilisant l'ardoise...).



Fiche C3

L'élève est-il capable de comprendre et de manipuler le lexique courant ?		
Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Début de CP : Comprendre et acquérir un vocabulaire pertinent concernant : – les actes de la vie quotidienne ; – les activités et savoirs scolaires.	Sait-il nommer des objets, des actions, dans des situations de la vie quotidienne ?	Reconnaître des objets différents d'apprentissage. Connaître leur nom. Identifier l'objet quelles que soient sa forme, son orientation, sa taille, ses conditions de découverte et d'identification. Connaître la fonction de l'objet. Retrouver un objet en jouant aux devinettes : définitions, caractéristiques, comparaisons... Retrouver un objet nommé par l'enseignant parmi un ensemble d'objets ressemblants. Connaître le vocabulaire qui permet de décrire l'objet, sa situation... Caractériser avec des mots différents un même objet. Décrire après les avoir identifiées, des actions simples. Exprimer par un verbe, par une périphrase. Nommer une action à l'aide de termes précis : il jardine. Exprimer la même action avec des verbes précis : il déjeune, il dîne, il mange, il soupe, il s'alimente, il se nourrit, il se restaure... Passer de l'énumération à la description de l'action.
Milieu de CP : Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : les caractères des différents personnages	A-t-il des difficultés à repérer et comprendre dans un texte les mots indiquant les sentiments et les émotions des personnages des textes ? Sait-il nommer des sentiments et des émotions dans des situations de la vie quotidienne ? Sait-il mémoriser et utiliser à bon escient dans son contexte un vocabulaire précis.	Exprimer par la gestuelle ou des mimiques un sentiment. Évoquer une situation correspondant à un sentiment. Jouer avec des marionnettes pour exprimer ses sentiments. Inventorier des sentiments qui peuvent s'appliquer à une situation. Décrire les caractéristiques d'un sentiment.
De manière générale : Veiller à l'utilisation par le maître et les élèves, dans toutes les situations scolaires, d'un vocabulaire et d'expressions stables, précis, exacts. Pratiquer explication, reformulations dialoguées permettant aux élèves de comprendre la nature de l'activité (on parle des mots, pas des choses...). Expliquer, justifier les (bonnes) réponses, désigner les repères, décrire les raisonnements, expliquer/comprendre les erreurs : en grand groupe, en petit groupe, individuellement. Être particulièrement attentif à la qualité graphique et à la lisibilité des affichages comme à la gestion du tableau.		



Fiche C4

L'élève a-t-il une représentation de l'acte de lire ? Connaît-il les usages de quelques supports de l'écrit ?		
Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Reconnaître les types d'écrit rencontrés dans la vie quotidienne et avoir une première idée de leur fonction. Se repérer dans un livre. Avoir un comportement de lecteur adapté.	L'élève confond-il lire et deviner ?	Mettre en scène et expliciter une attitude de lecteur. Interroger les élèves sur ce qu'ils voient de l'activité du maître en train de lire (travail du geste, du regard, du suivi du texte). Travailler régulièrement sur les erreurs ; faire justifier les rectifications par retour aux mots et à leur analyse.
	L'élève confond-il lire et raconter ?	Faire percevoir la différence entre lire un texte et interpréter des images. Montrer la souplesse d'interprétation des images.
	L'élève confond-il lire et réciter ?	Faire prendre conscience du lien entre le texte et le support : quand l'élève manipule un album ou un document, observer ses manières de faire, l'interroger, le guider dans ses investigations. À l'occasion d'une lecture, tourner les pages en expliquant pourquoi le texte est terminé sur cette page, pourquoi il s'arrête sur le mot «...», etc. Pointer dans la page ce qui est lu. Dès que les élèves ont assez de références, quand l'un d'entre eux récite un poème connu, demander aux autres de vérifier l'exactitude en « suivant » le texte sur leur cahier ou leur livre ; faire signaler les erreurs.
De manière continue, certaines attitudes ou démarches sont de nature à enrichir pour chacun les représentations qu'il a de la lecture, de son intérêt et des exigences qui s'y attachent, mais aussi les représentations de son apprentissage et de l'intérêt de cet apprentissage : – discuter des lectures faites par le maître en classe, faire part des livres explorés (enfants) ou des textes entendus ; échanger sur le contenu et sur la forme (ce qui était intéressant, drôle, etc.), sur les émotions engendrées, sur les suites imaginées, etc. ; – « mettre en scène » toute occasion de recours à la lecture ou à l'écriture pour en marquer l'intérêt (par la lecture, on apprend quelque chose de neuf, on peut régler des désaccords en se référant à un texte ; grâce à l'écriture, on se rappellera ce que l'on a dit ou lu, on informera un tiers, on obtiendra des informations, etc.) ; – mettre en place un travail au long cours de fréquentation régulière d'ouvrages de littérature de jeunesse ou de documentaires, lus par le maître et utilisés par les élèves ; – montrer la permanence du texte, même si on l'interprète. Profiter de toutes les occasions de lecture (en particulier avec les consignes des exercices quotidiens) pour sensibiliser aux exigences de l'acte de lire (distinguer le texte dans sa forme littérale et les commentaires ou interprétations).		

Fiche C5

**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 ?**

N.B. – La compréhension de l'élève se manifeste par des choix d'images, des dessins ou représentations graphiques, des reformulations, des réponses à des questions, la sélection d'un résumé pertinent, etc.

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers. <i>Tâches</i> Manifester la compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par le maître : – par des choix d'images ; – par des dessins ou des représentations graphiques ; – par des reformulations ; – par des réponses à des questions ; – par la sélection d'un résumé pertinent.	L'élève a-t-il écouté assez attentivement le texte lu ?	Multiplier les exercices d'entraînement à l'écoute : écouter/répéter, écouter/reformuler, écouter/agir... Mettre en situation de « projet d'écoute » en indiquant ce que l'on fera après, sur la base de ce que l'on aura entendu. Relire le texte plusieurs fois si nécessaire.
	A-t-il des difficultés pour en dégager le thème ? Sait-il dire de quoi/de qui il est question ?	Demander aux élèves de classer des ouvrages par thème (en fonction du titre, des illustrations...). À partir de trois légendes et trois dessins, leur faire attribuer à chaque dessin la légende qui lui correspond et justifier les choix. D'autres élèves expliqueront les erreurs. Travailler sur le lexique des termes génériques (c'est un livre sur les animaux, les monstres...). Lire à haute voix plusieurs propositions de résumés ; faire choisir le plus pertinent (justifier le choix).
	Pour le récit, arrive-t-il à distinguer les différents personnages ?	Demander d'établir une fiche d'identité pour chaque personnage, les différentes dénominations du même personnage (le Petit Chaperon rouge, la petite fille, elle, la pauvre enfant...). Faire retrouver des informations à partir de questions du type « qui a fait... ? », « qui a dit... ? », « qui rencontre... ? » ; faire interagir les élèves en groupe pour justifier ou critiquer les réponses. Revenir au texte pour clore le débat. Leur demander de ranger les personnages par ordre d'apparition dans l'histoire.





	Pour un texte documentaire, a-t-il des difficultés à retrouver des informations littérales du texte ?	Apprendre à explorer le texte : travail collectif, questionnement à voix haute de l'adulte, travail sur les informations explicites.
	Le sens donné au texte est-il fragmentaire ou approximatif ?	Demander aux élèves de procéder à un découpage des différentes étapes du récit ou du plan du texte-documentaire. Leur faire repérer les liens de causalité et de chronologie et identifier les événements essentiels et leurs conséquences.
	L'élève sait-il se servir des outils à sa disposition (images, dessins) pour montrer qu'il a compris ?	Donner des exercices de tri d'images en fonction des textes lus. À partir d'une image ou d'un dessin, demander aux élèves ce qui s'est passé avant et ce qui peut se passer après.



Fiche C6

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 ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Lire à haute voix un texte court. Dire de qui ou de quoi parle le texte lu. <i>Tâches</i> Après lecture autonome, montrer que la compréhension d'un court texte dont le thème est connu et le sens « porté » par des mots déjà travaillés est acquise.	L'élève élabore-t-il un sens fragmentaire ou approximatif à partir d'extrapolations ?	Proposer une aide individuelle pour : – valider ce qui est exact ; – contraindre l'élève à traiter la totalité des informations ; – lui faire comparer sa première élaboration avec la seconde et lui faire prendre conscience de l'importance de respecter ce qui est écrit. Lui faire prendre conscience de sa manière spontanée de lire en lui en montrant les limites.
	L'élève se concentre-t-il exclusivement sur le déchiffrage ?	Fractionner la tâche pour : – l'aider à construire progressivement des blocs de sens, les faire mémoriser et redire (utiliser des outils de masquage : caches, fenêtres...) ; – faire prédire une suite possible en cours de lecture ; – faire vérifier par retour au texte. Concevoir ces aides de manière régulière en ayant soin d'augmenter progressivement la difficulté (longueur des textes à lire, complexité sémantique et syntaxique).
	Se contente-t-il de repérer les mots reconnus sans chercher à construire du sens ? Exemple : – Il échantillonne le texte, il va à la pêche aux mots.	Faire utiliser dans un échange oral tous les indices disponibles pour aider les élèves à émettre des hypothèses. Instaurer un temps d'échanges afin de valider les hypothèses. Revenir au texte lors de synthèses partielles systématiques afin de vérifier le sens construit. Entraîner les élèves à adopter des réflexes de retour en arrière pour vérifier s'ils ont bien compris.
	A-t-il des difficultés à reconnaître les mots ? A-t-il mémorisé les mots censés être connus ? Sait-il utiliser l'affichage ? 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 ?	Travailler sur le mot : – ordonner la constitution du capital-mots ; – insister sur la forme orthographique et non sur l'image globale du mot ; – exercer les élèves au découpage de mots en syllabes : produire des syllabes à partir d'une consonne ou d'une voyelle, écrire des syllabes sous dictée, découper un mot écrit régulier en syllabes (puiser prioritairement dans le stock de mots connus), recourir à l'écriture pour faciliter la lecture.





	Ses difficultés surgissent-elles plutôt avec des mots peu chargés en signification ? (Et, le, dans, après...)	Travailler sur les mots-outils peu perceptibles à l'oral (les enfants ne séparent pas aisément l'article du nom qui le suit dans le langage oral) à partir de manipulations d'étiquettes, jeux de loto... Procéder à de multiples exercices avec des étiquettes (phrases à trous dans lesquelles replacer les bonnes étiquettes, phrases avec erreurs dans lesquelles remplacer les étiquettes erronées...). S'appuyer sur un affichage de références pour fixer certains mots (phrases repères).
	Bute-t-il sur des mots avec marques grammaticales ? (Accord du verbe, pluriel des noms...)	Signaler systématiquement les marques grammaticales ; jouer avec les modifications qu'entraîne le passage du singulier au pluriel, du masculin au féminin ou inversement.

La découverte d'un texte est une activité très complexe pour des élèves de tout âge, et *a fortiori* du CP, car elle oblige à mobiliser un grand nombre de savoirs et savoir-faire en lecture, et des connaissances relatives au thème ; cette synthèse n'est pas spontanée et l'activité qui y prépare doit être pratiquée collectivement de manière régulière, d'abord sur des textes courts.

Le maître guide la construction de démarches et la mise en place d'attitudes à adopter pour accéder à un texte inconnu sans lecture préalable de l'adulte. Un des objectifs essentiels dans ce travail, complexe par nature, est de conduire à mettre en oeuvre et à valider les uns par les autres des procédures par lesquelles on traite le code (identification ou déchiffrement des mots ; repérage de marques grammaticales, etc.) et d'autres par lesquelles on élabore progressivement le sens du texte (construction de représentations au fur et à mesure de l'avancée dans le texte : qui fait quoi ? où ? comment ?... ; mise en mémoire et confrontation des représentations successives ; retours en arrière pour vérification ou validation ; identification des personnages sous des dénominations diverses ; interprétation des liaisons entre phrases ou entre propositions ; etc.).

Les interactions entre enfants (explicitation de leurs stratégies, identification des points d'appui, preuves et réfutations, etc.) conduisent à apprendre ensemble, avec le maître, ce qu'il faudra faire seul.

Ce travail sur l'élaboration progressive du sens d'un texte est préparé par le travail réalisé en amont, depuis le début de l'école maternelle, autour des lectures faites par l'adulte.



Fiche C7

**L'élève sait-il choisir les supports de lecture correspondant à ses buts ?
(Chercher l'écriture d'un mot, une information...)**

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente. <i>Tâches</i> Choisir le support de lecture approprié au but poursuivi : – recherche de l'écriture d'un mot (dictionnaire des mots usuels de la classe, affichages...); – recherche d'une information dans divers documents (livres de vie, documents, journaux, affiches...); – recherche d'un ou plusieurs albums à partir d'un thème choisi.	L'élève fait-il la différence entre les divers supports de lecture ? (Albums, livres documentaires, écrits de la classe, journaux...)	S'assurer d'un classement pertinent des documents à disposition des élèves et stabiliser leur localisation dans la classe – bibliothèque de classe, affichage mural ordonné et accessible, étiquetage permettant de pérenniser la localisation des écrits de la classe (dictionnaires, livres de vie, textes, boîtes à mots...). Habituer l'enfant à classer ses propres écrits et à recourir à ce classement (dictionnaires personnels, cahiers de mots...). Fréquenter régulièrement la BCD ou/et une autre bibliothèque et habituer l'élève à la recherche personnelle. Associer les élèves au classement des différents écrits (en classe ou en BCD).
	L'élève a-t-il des difficultés à identifier un mot connu dans un support donné ? (Dans les écrits de la classe par exemple.)	Voir fiches A3 et E2.
	Le passage de l'écriture cursive à l'écriture imprimée pose-t-il problème ?	Présenter simultanément un même mot sous des codes variés (voir fiche A 3).
	Le classement par ordre alphabétique (première lettre du mot) est-il acquis ?	Construire des abécédaires thématiques (les prénoms de la classe, les animaux...). Avoir recours à l'ordinateur (classement automatique de mots). Utiliser les dictionnaires adaptés à l'âge des enfants. Constituer le dictionnaire de la classe. Faire insérer des mots dans une liste.
	L'élève est-il submergé par la tâche à réaliser ? (Trop de supports à sa disposition et absence de tri préalable.)	Faire un tri préalable des supports mis à la disposition de l'élève. L'aider à éliminer certains supports inutiles, à avoir une méthode de tri. Travailler les variables et les constantes d'un même support (dans un journal, une recette de cuisine, par exemple). S'assurer que la tâche a été bien comprise.
	Perd-il le but de sa recherche – et pourquoi ? (Distraction, densité des informations...)	Faire reformuler par l'élève l'objet de sa recherche. Simplifier la tâche dans un premier temps en la présentant par étapes successives.
	Sait-il isoler l'information qu'il vient de repérer ?	Demander à l'élève de pointer la page, le paragraphe qui contient l'information recherchée ; faire identifier le titre du texte s'il y a lieu.



Fiche R1

L'élève est-il capable de s'exprimer de façon correcte ?		
Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Produire des phrases complexes, correctement construites.	L'élève répond-il à une question de l'enseignant par un mot, un groupe de mots ?	Solliciter l'enfant en toutes occasions. Lui demander systématiquement une phrase réponse dans n'importe quelle discipline (même en mathématiques). Légender un dessin. Imaginer le contenu de bulles de bandes dessinées.
	L'élève produit-il des phrases affirmatives, négatives ?	Organiser des jeux de rôles, avec des marionnettes. Utiliser des téléphones pour instaurer des dialogues entre enfants. Pratiquer des jeux de portraits.
	L'élève produit-il des phrases interrogatives, exclamatives, impératives ?	Créer des situations de surprise. Pratiquer des jeux de rôles.
Comprendre et utiliser à bon escient les temps des verbes pour exprimer le passé et le futur (le choix du temps étant plus important que la forme du verbe conjugué).	L'élève comprend-il l'emploi du passé dans une histoire ?	Employer spontanément et/ou systématiquement la forme verbale qui convient à la situation langagière proposée. Évoquer une scène vécue passée. Resituer des scènes d'album au passé. Multiplier l'apprentissage de textes au passé. Multiplier les exercices structuraux oraux. Travailler sur l'arbre généalogique. Comparer présent et passé. Imaginer un récit.
	L'élève comprend-il l'emploi du futur dans une histoire ?	Employer spontanément et/ou systématiquement la forme verbale qui convient à la situation langagière proposée. Comparer présent et futur. Comparer passé et futur. Imaginer un récit dans le futur.



Fiche R2

L'élève 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 ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent. Décrire un objet ou une image pour le faire deviner à un tiers.	L'enfant est-il mobilisé uniquement par un ou plusieurs détails (caractéristiques) ?	Faire deviner un objet en le décrivant après s'être mis d'accord sur des catégories de caractéristiques (visuelles, tactiles, auditives...).
	A-t-il du mal à mobiliser le lexique adéquat ? (Mots imprécis ou passe-partout.)	Trouver des images à partir d'indices verbaux. Travailler le lexique des couleurs, des formes, des positions relatives. Légender des images, des photos, des schémas.
Rapporter un événement vécu de manière à être compris par un tiers qui n'en a pas connaissance.	L'élève a-t-il de l'événement vécu une vision partielle et trop anecdotique ?	Habituer l'enfant à relater ses activités en fin de journée en tenant compte de la chronologie. Rapporter à tour de rôle les événements quotidiens de la classe, de l'école (récréations, pause-déjeuner...).
	Son récit est-il complet mais désordonné ?	Faire rappeler les consignes, des règles de jeux. Pour concentrer la réflexion sur « l'idée générale », travailler sur les titres : faire donner un titre à un texte lu, faire choisir parmi plusieurs titres celui qui convient au texte lu.
	A-t-il à sa disposition les mots pour « dire » son récit ?	Avoir recours à l'image, au dessin, à la photo, à la vidéo pour aider à structurer le récit de l'événement (images séquentielles). Veiller à l'acquisition du lexique au fil des activités ; constituer des dictionnaires personnels ou collectifs. Après le travail sur un album, récapituler des mots pour les intégrer au dictionnaire de la classe. Faire rappeler le sens. À partir des mots découverts en classe (dans des albums, dans des activités diverses), faire constituer des « familles » (les mots de la musique ; la famille de « nourriture »).
	Utilise-t-il à bon escient les mots d'articulation du point de vue temporel et logique ? (Ensuite, et puis, après, parce que, alors...)	



Fiche R3

L'élève est-il capable de raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les années antérieures ?		
Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Comprendre une histoire et la raconter. Raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les années antérieures.	L'élève sait-il identifier les différents personnages ? Sait-il dire de qui « parle » l'histoire ?	S'assurer d'un bagage culturel commun (connaissance par les élèves des contes traditionnels les plus fréquemment rencontrés à l'école maternelle). Construire la fiche d'identité de divers personnages (le loup du <i>Petit Chaperon rouge</i> ; les loups des contes connus).
	A-t-il des difficultés à rappeler les points forts de l'histoire ?	Apporter des aides avec des images. Faire choisir parmi plusieurs suggestions (suggérer quelques événements-clés empruntés à des histoires différentes) et faire redire l'histoire entière.
	Fait-il évoluer les personnages dans une histoire totalement inventée ?	Revenir à la trame du récit afin de faire la différence entre inventer et raconter.
	A-t-il des difficultés à respecter la chronologie ?	Replacer un événement dans le récit en travaillant sur les images séquentielles. Insérer une image dans une série et faire raconter ; insérer un intrus.
	Sait-il dire la fin de l'histoire ?	Travailler sur des histoires à finir.



Fiche R4

L'élève est-il capable de donner son point de vue sur un texte ou des textes connus et de le justifier ?		
Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Milieu de CP : Connaître un conte dans différentes versions ; établir des comparaisons précises entre elles. Donner son avis sur une histoire.	L'élève reconnaît-il une structure de conte ?	Construire un univers de référence : confronter l'élève à de nombreux contes (avoir des référents comme les couvertures des albums, les personnages, les lieux, les débuts, les fins). Chercher les invariants du récit et les modifications intervenues au cours de l'histoire. Savoir extraire le thème. Repérer les structures langagières particulières à la forme du conte. Établir des parcours de lecture sur des points particuliers ou sur des personnages (le vilain pas beau, le personnage du renard et les personnages qu'il est censé dévorer, le loup, les différentes versions d'un conte comme les <i>Trois Petits Cochons</i>).
	L'élève reconnaît-il les différents personnages dans des versions différentes ?	Savoir identifier le personnage principal et sa problématique. Nommer tous les personnages évoqués dans le texte. Réaliser la carte d'identité des différents personnages. Poser la silhouette des personnages sur des bâtons et les faire manipuler dans des situations orales théâtralisées. Faire un ensemble de marottes ainsi constituées et jouer des scènes d'albums ou des dialogues particuliers.



Fiche E1

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).	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 grapho-phonétique (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.
Milieu de CP : Proposer une écriture phonétique correcte.	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.



Fiche E2

L'élève est-il capable de copier sans erreur et mot par mot un texte de trois ou quatre lignes imprimées, en utilisant une écriture cursive et lisible ?

N.B. – Dès le début du CP, on attend une bonne tenue de l'instrument, une feuille bien placée.

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Début CP : Copier des mots (bonne tenue de l'instrument, feuille bien placée, respect du sens des tracés).	La forme des lettres est-elle respectée ?	Utiliser du papier sans réglure pour centrer la réalisation sur la forme. Analyser la forme et le sens de la réalisation ; les expliciter, les faire dire avec des termes précis : je monte ; je tourne ; je forme une boucle... Reprendre des activités de graphisme.
	Les difficultés affectent-elles la restitution de l'ensemble des mots ou de certains mots ? (Mots manquants, erreurs d'orthographe.)	À partir d'un mot, d'une expression, puis d'une phrase modèles, repérer dans un second écrit donné les éléments à modifier ou à rajouter pour que les deux écrits soient identiques.
	Les règles sont-elles respectées ?	Varier la taille des réglures.
	Le sens de l'écriture et l'ordre des mots sont-ils défectueux ?	Travailler avec des étiquettes en désordre. Donner une phrase incomplète qu'il faut compléter en copiant les mots à repérer dans la phrase modèle complète.
Milieu de CP : Copier, sans erreur et mot par mot, un texte de trois ou quatre lignes imprimées, en utilisant une écriture cursive et lisible.	La souplesse du geste (l'écriture est visiblement crispée, le trait trop appuyé) est-elle en cause ?	Observer les élèves pendant qu'ils copient. Varier les outils d'écriture et les supports. Ne pas hésiter à guider la main de l'enfant.
	Les difficultés sont-elles liées à une mauvaise position ? (Corps mal installé, écriture penchée et feuille mal placée.)	Observer les élèves pendant qu'ils copient. Inciter à une bonne position et à une bonne installation.
	Le rythme de réalisation est-il particulièrement lent ?	Analyser avec les élèves les causes de la lenteur. Pratiquer des entraînements systématiques visant à augmenter la rapidité. Faire écrire souvent. Expliciter les stratégies de copie.





	Les difficultés partent-elles sur la mémorisation de segments plus longs qu'une lettre pour les recopier directement ?	Analyser ensemble, décrire l'ensemble graphique à copier (par exemple, « les » d'un seul geste) puis cacher avant de faire copier pour mémoriser.
	La reproduction est-elle plus difficile lorsque le modèle est éloigné du cahier ?	Varier la distance entre modèle et réalisation (depuis un modèle à repasser jusqu'à la copie d'un modèle au tableau en script à recopier en cursive).
	Y a-t-il une incapacité à réviser la réalisation ? (Se relire pour valider ou corriger.)	Faire analyser des réalisations : observer les erreurs et expliciter les solutions pour y remédier (en groupe-classe, en petits groupes, individuellement).



Fiche E3

L'élève est-il capable d'orthographier les trente-cinq « mots grammaticaux » les plus fréquents ? (Liste ci-dessous.)

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Écrire de mémoire et sans erreur les « petits mots » les plus fréquents.	L'élève confond-il des mots entiers ?	Voir fiche A5. Associer systématiquement lecture et écriture (forme et sens). Faire pratiquer régulièrement de courtes dictées de mots (ardoise) ; faire mémoriser l'écriture de ces petits mots en insistant sur le fait qu'ils ne changent pas de forme.
	Fait-il des inversions de lettres de manière systématique ?	Voir fiche E2. Faire travailler la discrimination visuelle (listes avec intrus par exemple) et faire mémoriser le mot dans une phrase ou une expression très familières.
	Les erreurs sont-elles significatives de confusions entre des sons proches ? (Signe que le mot n'est pas mémorisé globalement et que la discrimination auditive fine est à travailler.)	Voir fiche D4.

Liste des 45 mots les plus fréquents¹ :

1 le/la/les (déterminants)	16 dans (préposition)	31 plus (adverbe)
2 de (préposition)	17 en (préposition)	32 dire (verbe)
3 un/une (déterminants)	18 du (déterminant)	33 me (pronom)
4 être (verbe)	19 elle (pronom)	34 on (pronom)
5 et (conjonction)	20 au (déterminant)	35 mon (déterminant)
6 à (préposition)	21 de/des (déterminants)	36 lui (pronom)
7 il (pronom)	22 ce (pronom)	37 nous (pronom)
8 avoir (verbe)	23 le (pronom)	38 comme (conjonction)
9 ne (adverbe)	24 pour (préposition)	39 mais (conjonction)
10 je (pronom)	25 pas (adverbe)	40 pouvoir (verbe)
11 son (déterminant)	26 que (pronom)	41 avec (préposition)
12 que (conjonction)	27 vous (pronom)	42 tout (adjectif)
13 se (pronom)	28 par (préposition)	43 y (pronom)
14 qui (pronom)	29 sur (préposition)	44 aller (verbe)
15 ce (déterminant)	30 faire (verbe)	45 voir (verbe)

N.B. : On ajoutera les « petits mots » fréquents de la classe.

1. Le corpus de référence repose sur un ensemble de textes littéraires variés des XVIII^e, XIX^e et XX^e siècles (Marivaux, Rousseau, Voltaire, Chateaubriand, Sand, Balzac, Flaubert, Maupassant, Zola, Jules Verne et Proust), sur la totalité de la *Comédie humaine*, sur un corpus de textes variés (littéraires et non littéraires) du Québec, sur de larges extraits des œuvres (une trentaine de textes chaque fois) de Le Clézio, Maupassant et Hugo, sur un corpus d'œuvres littéraires contemporaines d'Algérie ainsi que de larges extraits des œuvres de Chraïbi, sur un corpus de textes politiques variés du XX^e siècle. Près de 1 500 mots ont été retenus. Ils sont ceux qui ont été reconnus les plus fréquents dans au moins sept des neuf corpus sélectionnés.



Fiche E4

L'élève est-il capable d'écrire une phrase simple, en recourant éventuellement aux outils d'aide en usage dans la classe ?		
Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Milieu de CP : Écrire une phrase simple dictée par l'adulte. Produire une phrase simple.	L'élève a-t-il conscience de la segmentation de l'écrit ?	Insister sur la segmentation à l'écrit en utilisant des étiquettes de couleur, des caches... Faire remettre en ordre des phrases, trouver le mot qui manque...
	L'élève a-t-il des difficultés d'ordre graphique ?	Observer les élèves au moment où ils écrivent pour repérer ce qui pose problème et mettre en place ultérieurement des exercices d'entraînement (ne pas interférer dans l'acte graphique et la dictée). Reprendre avec l'élève les graphies non acquises ou en cours d'acquisition. Voir fiche E2.
	Est-il trop lent (oublis de mots ou de syllabes) par rapport au rythme de la dictée, ou trop rapide (ajouts de mots) ? Perd-il le fil de la dictée face à un doute orthographique ?	Travailler en petits groupes, en laissant le temps nécessaire puis lire et faire relire la phrase par un élève ; laisser un temps pour la correction. Apprendre à laisser des « blancs » et à compléter après relecture.
	L'élève a-t-il à sa disposition un bagage de mots suffisant ?	S'appuyer sur l'affichage et les outils disponibles dans la classe.
	Sait-il ou pense-t-il à utiliser les outils d'aide en usage dans la classe ?	Solliciter l'attention sur les aides à disposition.
	Utilise-t-il les marques distinctives de la phrase ? (Majuscule et point.)	Attirer l'attention systématiquement sur ces deux marques. (Le travail précis sur la majuscule peut venir plus tardivement.)
	A-t-il recours, si besoin, aux outils d'aide en usage dans la classe : – abécédaires ; – dictionnaires individuels et collectifs ; – boîtes à mots ; – écrits de la classe... ?	Laisser du temps pour permettre à chacun de recourir aux outils ; le rappeler en cours de tâche ou au moment de la relecture. Dans les corrections collectives, faire rappeler où l'on pouvait trouver tel mot.



Fiche L1

L'élève peut-il lire à haute voix une phrase au moins ? Commence-t-il à restituer correctement la courbe mélodique ?		
Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Lire à haute voix une phrase au moins. Essayer de restituer la courbe mélodique. N.B. : – On situe la lecture à haute voix dans un contexte fonctionnel autant que faire se peut (lire une consigne ; lire quelques lignes qui constituent une réponse à une recherche engagée dans le cours des activités, mathématiques, découverte du monde, etc. ; lire une phrase ou un court paragraphe que l'on a particulièrement aimé dans un texte). – On ne demande pas la lecture à haute voix d'une phrase ou d'un texte inconnus. – La longueur des textes à lire peut varier selon les compétences des élèves, mais les exigences seront identiques.	L'élève a-t-il du mal à mobiliser ses acquis pour des mots connus ? (Reconnaissance immédiate, pas de déchiffrage.)	Voir fiche A3, A5.
	L'élève a-t-il du mal à mobiliser le déchiffrage de manière fluide ?	Voir fiche A5.
	Bute-t-il sur les mots avec marques grammaticales ? (« -ent » des verbes, pluriel des noms, etc.)	Travailler, avant la lecture à haute voix, sur la segmentation des mots (utilisation des couleurs pour les différentes syllabes, repérage des lettres qui ne se prononcent pas).
	Bute-t-il sur des mots qui n'appartiennent pas à son vocabulaire ?	Expliquer préalablement le texte à lire en insistant sur le lexique ; faire répéter les mots « nouveaux » pour les élèves.
	L'élève parvient-il à lire sans difficulté, mais sans pouvoir restituer la prosodie ? Plusieurs explications possibles : – le sens n'est pas compris ; – la langue maternelle de l'élève imprègne sa façon de parler (rythme, accentuation différents de ceux du français par exemple) ; – la timidité, la pudeur limitent l'élève dans son expression devant toute la classe.	Proposer des textes ou des phrases à lire qui facilitent une lecture expressive. Lire régulièrement à haute voix de courts textes (importance de cette imprégnation). Utiliser le magnétophone (coin-écoute). Pratiquer souvent la lecture magistrale à haute voix de textes ou phrases découverts avec les élèves (faire lire des élèves très bons lecteurs) et entraîner les élèves à redire des phrases ou segments de phrases avec la prosodie qui convient. Jouer sur certaines formes d'expression (dire doucement, avec colère, avec surprise, etc.). Pour certains élèves timides, pratiquer en petits groupes, utiliser le magnétophone. Avant la lecture à haute voix, travailler avec les élèves sur la segmentation de la phrase à lire en groupes de souffle/sens.

