

collection École
Documents d'accompagnement des programmes

Lire au CP (2)

Enseigner la lecture et prévenir les difficultés

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'enseignement scolaire

Centre national de documentation pédagogique

Sommaire

| | |
|--|----|
| Introduction | 5 |
| Organiser l'apprentissage de la lecture | 7 |
| Travailler dans trois registres | 7 |
| Équilibrer quatre domaines | 9 |
| Identification et production des mots | 9 |
| Compréhension de textes | 13 |
| Production de textes | 17 |
| Acculturation au monde de l'écrit | 20 |
| | |
| Prendre en compte l'hétérogénéité | 25 |
| Intégrer le souci de prévention | 25 |
| La double facette de la prévention | 25 |
| Des aménagements aux conditions habituelles | 26 |
| Adapter les dispositifs de travail | 27 |
| | |
| Annexes | |
| Annexe 1 – Les rôles possibles de l'assistant d'éducation | 31 |
| Annexe 2 – Les dispositifs spécifiques : éléments de réflexion et d'alerte | 32 |

Introduction

Les spécificités de la classe de cours préparatoire, qui conserve un caractère « initiatique » bien que la très grande majorité des élèves ait vécu auparavant trois ou quatre années d'école maternelle, exigent qu'une attention privilégiée lui soit accordée. On sait aujourd'hui, en effet, que la « grande difficulté » se constitue dès le début de l'école élémentaire et qu'elle est trop rarement surmontée par la suite.

Un premier livret pour les maîtres de cours préparatoire, et plus largement ceux du cycle des apprentissages fondamentaux, *Lire au CP – Repérer les difficultés pour mieux agir*, a été diffusé en 2002-2003. Aide pour les enseignants et support de formation, il donne des clés pour mieux identifier les compétences essentielles en jeu dans l'apprentissage de la lecture et fournit aux maîtres une typologie des principales difficultés rencontrées par les élèves et des activités permettant d'y remédier. Couplée avec l'usage des outils d'évaluation pour la grande section et le cours préparatoire auxquels il renvoie avec précision, son utilisation doit favoriser la prise en compte de la diversité des besoins pour faire progresser chaque élève à partir de ses acquis. Compte tenu des objectifs qui lui sont assignés, ce livret ne constitue pas un guide pour organiser les apprentissages dans la durée.

Le présent document met en relation le texte des programmes, qu'il illustre et précise, et le premier volume de *Lire au CP*. En vue de prévenir les difficultés dont traite ce premier volume, il précise des pistes de travail pour organiser une pédagogie qui ait une portée préventive. Il s'adresse à tous les maîtres de cours préparatoire et comporte des indications pour optimiser les collaborations utiles avec des membres des réseaux d'aides spécialisées, avec des pairs (dans les zones d'éducation prioritaire par exemple), avec des assistants d'éducation. En ce sens, il s'adresse très directement à tous ceux qui interviennent dans les classes à effectifs réduits ou encadrement renforcé du dispositif de prévention de l'illettrisme au cycle 2. Il doit alors permettre aux équipes engagées dans l'action (enseignants et formateurs) de mieux profiter des conditions favorables créées par les dispositifs spécifiques ; il peut également contribuer à infléchir et réguler les projets par la recherche d'une plus juste adéquation au but visé.

Pour tous, il se veut une aide pour trouver les voies d'une meilleure réussite dès le cours préparatoire en renforçant la prévention des difficultés importantes qui perturbent plus ou moins gravement le cours de la scolarité. Il ne s'agit pas d'escamoter les difficultés que tout parcours d'apprentissage expose à rencontrer : il s'agit d'informer les maîtres sur leur nature et leurs causes éventuelles pour qu'ils puissent les identifier lorsqu'elles surviennent et, surtout, aider leurs élèves à affronter et dépasser les obstacles.

Une organisation rigoureuse de la progression, une prise en compte équilibrée de toutes les composantes utiles à un apprentissage complet de la lecture, un bon dosage temporel des phases de découverte, de structuration, d'entraînement, de réemploi, des soutiens aux plus fragiles tout au long de l'apprentissage, tout cela concourt à une prévention dite primaire, généralisée – celle qui évite la survenue des problèmes. Des activités de remédiation, voire des rééducations, pour ceux qui ont des difficultés d'apprentissage durables constituent une forme de prévention dite secondaire de nature à en limiter la durée et les conséquences.

Ces deux formes d'action, prévention et remédiation précoces des difficultés scolaires, fondent à l'école primaire les bases d'une stratégie de longue durée qui seule assure la prévention de l'illettrisme, car toute période de la scolarité – compte tenu des exigences croissantes du parcours – expose à de nouvelles difficultés.

Ce livret se compose de trois parties :

- la première propose des directions et modalités de travail pour organiser rigoureusement et de manière équilibrée l'apprentissage de la lecture ;
- la deuxième donne des orientations en vue de prévenir et/ou traiter les difficultés en adaptant les dispositifs de travail au sein de la classe et, le cas échéant, en profitant au mieux des conditions particulières qu'offrent les réductions d'effectifs ou le renforcement de l'encadrement des classes de cours préparatoire ;
- la troisième, sous forme d'annexes, apporte des éclaircissements sur les rôles possibles des assistants d'éducation pour aider les maîtres à améliorer la prévention des difficultés au sein de leur classe et des éléments de réflexion et d'alerte sur le fonctionnement des dispositifs mis en place.



rganiser l'apprentissage

de la lecture

Le programme pour le cycle 2 souligne à maintes reprises l'importance d'un équilibre entre toutes les composantes de l'apprentissage de la lecture, de leur présence continue – et non successive – au long de l'année du cours préparatoire et de leur densité (pratiques régulières et intenses) :

- activités qui permettent d'acquérir les clés techniques de la lecture et qui conduisent à l'identification des mots et activités de compréhension des textes ;
- activités de réception/compréhension (lecture, acculturation) et activités de production (encodage de mots, copie, dictée, transformation de phrases ou de textes, production de textes).

Dans les quatre domaines (identification des mots, compréhension des textes, production écrite et acculturation) se mêlent trois dimensions (linguistique, culturelle et métacognitive) dont il faut avoir conscience pour s'assurer qu'aucune d'elles n'est jamais négligée ; en effet, des difficultés qui apparaissent dans un domaine précis peuvent avoir leur source dans un autre « registre » de l'apprentissage. Par exemple, des problèmes d'identification de mots peuvent provenir d'un déficit de connaissances, donc d'acquis culturels (le savoir-faire de déchiffrage étant par ailleurs présent) ; l'incapacité à réutiliser dans des situations « vraies », et donc souvent complexes, des savoir-faire validés dans des situations simples peut tenir à ce que les élèves manquent de lucidité sur les stratégies et savoir-faire à mobiliser faute de les avoir jamais identifiés.

Le présent chapitre propose d'abord une élucidation relative à ces trois dimensions avant de développer des recommandations sur des activités incontournables et des précautions à prendre pour favoriser les apprentissages des élèves les plus fragiles, quels que soient la méthode et/ou le manuel utilisé.

Travailler dans trois registres

La pédagogie de la lecture, si elle vise des savoirs et savoir-faire nouveaux dans le maniement du langage écrit, s'appuie constamment sur un substrat culturel,

qu'elle sollicite et enrichit ; elle doit favoriser la prise de conscience des manières de faire qui conduit à davantage d'autonomie.

La dimension linguistique et langagière des apprentissages

C'est celle qui paraît la plus évidente ; les composantes en sont précisées par les programmes et reformulées dans le livret *Lire au CP – Repérer les difficultés pour mieux agir*¹ (page 15) ; on ne fait ici que les rappeler de manière synthétique :

Au début du CP

Les compétences déterminantes (qui ne recouvrent donc pas tous les acquis) sur lesquelles on devrait pouvoir compter à l'issue d'une scolarisation complète en école maternelle, et qu'il faut construire si elles font défaut, peuvent être ainsi résumées :

- le langage dit d'évocation est en place : tout élève devrait être capable de rapporter un fait, de rappeler un récit, de présenter un projet, en se faisant clairement comprendre (protagonistes explicites avec désignation cohérente au fil du propos, paramètres de temps et de lieu, liens logiques...) ;
- la capacité de dicter à l'adulte (court texte) est installée ; l'enfant peut parler la « langue qu'on écrit » ;
- la compréhension d'histoires adaptées à l'âge et aux intérêts est attestée (possibilité de reformuler un récit entendu, d'en formuler le thème principal, de situer les personnages essentiels et leurs relations) ;
- la manipulation des syllabes orales est possible : scansion des mots (exemple : mir-li-ton) ; reconnaissance d'une même syllabe dans une position différente (exemple : *ba* dans banane / débarrasser / là-bas) ; inventions sur la base de la suppression ou de l'ajout d'une syllabe ;
- la production de rimes est possible ; par exemple, pour compléter une série de mots, une comptine... ;
- l'écriture du prénom est acquise ; la copie d'une courte phrase sans erreurs majeures est possible ;

1. Repéré *Lire au CP (1)* dans la suite du texte.

– la capacité à proposer une écriture alphabétique pour des mots simples existe même si elle n’est pas générale; le principe alphabétique est compris mais les correspondances graphèmes/phonèmes ne sont pas toutes acquises.

À la fin du CP

Sur cette base – qui reste à vérifier pour tous et à établir pour certains élèves –, la responsabilité du CP, comme temps particulier du cycle des apprentissages fondamentaux, s’exerce essentiellement sur la construction des savoirs et savoir-faire suivants que l’on peut attendre en fin d’année²:

- la compréhension de textes lus par le maître: il importe de continuer à travailler cet acquis de l’école maternelle qui souvent régresse ou stagne au CP;
- la capacité à lire seul une consigne simple, un court texte en relation avec un univers connu (fictif ou documentaire) et à en tirer des informations;
- le déchiffrement de mots réguliers inconnus, ce qui suppose la maîtrise des correspondances graphèmes/phonèmes au moins dans les cas « simples »; l’acquisition des graphèmes et phonèmes complexes (par exemple *oin, gn...*) peut être encore fragile;
- l’identification immédiate (reconnaissance directe) des mots-outils fréquents et des mots usuels des activités scolaires;
- la lecture à haute voix d’un texte court en situation de vraie communication;
- la copie d’un texte court; la capacité à se relire pour se corriger (comparaison avec un modèle);
- la production autonome d’un écrit en s’aidant des outils de la classe.

La dimension culturelle

L’école reste pour nombre d’élèves l’unique milieu de fréquentation de la culture de l’écrit. Une partie des écarts entre les élèves provient de l’inégal accès aux références, aux connaissances des pratiques de lecture et d’écriture, aux usages des écrits, aux supports d’informations et à leur fonctionnalité, aux enjeux de l’écriture et de la lecture, aux mots qui parlent des écrits. L’école maternelle travaille à réduire ces écarts mais ne suffit pas pour les combler. L’acculturation au monde de l’écrit se poursuit au CP et doit prendre en compte trois domaines très différents de préoccupation.

Le repérage dans l’univers des écrits (codes, conventions, usages)

On peut s’attendre au début du CP à ce que ce repérage soit attesté dans les situations les plus courantes (reconnaissance et dénomination des écrits fréquents et de leurs fonctions; vocabulaire acquis concernant la structuration d’une page). Le travail doit continuer

tout au long du CP, et encore après, les activités diverses de la classe donnant des occasions fréquentes de recourir à des écrits variés et d’en formaliser progressivement des usages particuliers.

L’immersion fictionnelle

À l’école maternelle, le « nourrissage en histoires », racontées à l’intention des plus petits puis lues par le maître, a familiarisé les enfants avec le monde de la fiction, avec des personnages types. L’exploration de textes, d’univers, de personnages est à poursuivre; elle prépare tout au long du cycle 2 l’entrée autonome progressive dans la littérature que les élèves approfondiront au cycle 3. Elle est aussi la source d’apprentissages linguistiques essentiels puisque c’est d’abord dans les histoires que se rencontre la « langue qu’on écrit », celle qu’on doit apprendre à parler pour écrire. C’est aussi le plaisir de l’histoire qui soutient les efforts qu’on peut demander pour mémoriser une phrase ou une belle formule, voire un court paragraphe; c’est une forme d’émotion esthétique qui peut conduire à choisir un poème à mémoriser. Ainsi ne doit-on rien négliger de ce qui conduit à construire un « rapport amical avec l’écrit³ ».

Les contenus culturels abordés dans les divers domaines disciplinaires

Les activités qui relèvent de la découverte du monde et qui articulent connaissances sur le monde et vocabulaire adapté, vocabulaire précis pour les verbaliser ou pour les retrouver dans des livres (ou autres supports), contribuent grandement à nourrir la dimension culturelle qui s’attache aux apprentissages de la lecture et de l’écriture. La finalité réflexive de la lecture apparaît ainsi dès le début de l’apprentissage: l’école montre comment utiliser la lecture pour accéder à des connaissances nouvelles, pour confronter des idées, elle donne à vivre des expériences dans lesquelles la lecture aide à penser en faisant découvrir d’autres pensées, représentations, manières de voir le monde.

La dimension métacognitive

De nombreux didacticiens insistent depuis des années sur la « clarté cognitive » qu’il convient de créer autour des tâches de lecture et d’écriture en permettant aux élèves de savoir ce qu’ils apprennent, pourquoi et comment. Ce n’est pas seulement une connaissance *a priori* nécessaire pour amorcer les apprentissages; ce doit être un souci constant qui accompagne le cours des apprentissages pour les élèves fragiles, plus encore que pour les autres qui pourraient élucider seuls ces enjeux et ces modalités ou trouvent dans leur entourage un médiateur qui les conduira à le faire.

2. Voir *Lire au CP (1)*, page 17.

3. E. Ferreiro, *Culture écrite et éducation*, Retz, 2001.

Il importe dans ce registre :

- d'aider chacun à distinguer les enjeux des activités scolaires (ce qu'il y a à comprendre, à réinvestir...) et les actes concrets; par exemple, on peut faire des « exercices à trous » dans de multiples circonstances mais l'enjeu n'est pas le même si on doit trouver un mot qui rime ou seulement un mot qui contient tel phonème ou tel graphème, si on doit manifester sa capacité à transformer un mot en fonction d'une variation de genre ou de nombre, etc.;
- de fixer des règles d'action quand on les a pratiquées et dégagées; de centrer l'attention sur des procédures, leur fonctionnement, leur régulation, à des moments clés de l'activité; si l'on se trouve dans une impasse, on analyse les obstacles ou les fausses pistes; quand on a réussi, on dégage les stratégies de succès;
- de s'appuyer explicitement sur les erreurs et les réussites antérieures.

Équilibrer quatre domaines

Les quatre domaines identifiés par les programmes comme devant faire l'objet d'un travail continu et dense – identification des mots, compréhension des textes, production écrite et acculturation – devraient apparaître dans l'emploi du temps de chaque classe de manière quotidienne. Selon la période de l'année, les temps respectifs qui leur sont accordés varient, mais il faudrait parvenir à les équilibrer. Pour ce faire, il ne serait peut-être pas inutile de s'efforcer, de manière rigoureuse, de prendre la mesure du temps accordé quotidiennement à chaque domaine afin de rééquilibrer les pratiques sur une semaine ou une quinzaine si des « déficits » nets apparaissent. Il convient de se rappeler que tous les domaines d'activités donnent matière à lecture et à écriture, et ce dès le cours préparatoire, et qu'il s'agit davantage de profiter des interactions entre champs disciplinaires que de développer des temps d'exercices vides d'enjeux pour « faire beaucoup » de lecture ou d'écriture. Par exemple, l'activité d'encodage de mots peut ne concerner que quelques mots particulièrement intéressants de ce point de vue (c'est-à-dire permettant de réutiliser des acquis) dans le texte d'une chanson que l'on vient d'apprendre donné comme un « texte à trous » à compléter; un texte documentaire choisi à cette fin peut faire l'objet d'un travail de compréhension au cours d'une séquence consacrée à la découverte des règles d'hygiène et de leurs fondements. Dans la vie de la classe et dans les apprentissages, les situations sont infinies.

4. Les programmes ayant fait l'objet de plusieurs présentations et rééditions, les références qui y sont faites sont fondées sur les titres des rubriques qui valent pour toutes les éditions. Les pages indiquées renvoient au *BO* hors série numéro 1 du 14 février 2002, qui est la première édition et qui demeure accessible sur le site www.education.gouv.fr.

5. *BO*, hors-série n° 1, 14 février 2002.

6. *Ibid.*

La présentation des quatre domaines – identification des mots, compréhension des textes, production écrite et acculturation – proposée dans les pages suivantes adopte un plan quasi constant⁴ qui présente :

- des objectifs que l'on peut raisonnablement se fixer pour la fin du CP, directement inspirés de la page 17 du document *Lire au CP (1)*;
- des difficultés qu'il faut prévenir et/ou traiter; elles sont pour l'essentiel reprises des fiches techniques du même document résumées et rapportées à des domaines de compétences;
- des pistes de travail; il ne s'agit pas là d'un abrégé de pédagogie pour le CP mais d'éléments essentiels liés au souci de prévention de la difficulté scolaire; l'accent est mis sur des aspects particuliers, parce que délicats, et sur quelques formes possibles de travail. Il semble en effet plus pertinent de proposer des modalités de travail souvent identiques avec des contenus différents pour que les élèves aient la possibilité de se concentrer sur un petit nombre d'éléments nouveaux. Les exemples donnés ont statut d'illustration; les ouvrages cités ne sauraient être considérés comme les seuls pertinents.

Identification et production des mots

À ce moment de l'apprentissage, il serait artificiel de distinguer les deux facettes d'identification (lecture) et de production (écriture, encodage) des mots. L'identification des mots est une capacité clé pour la lecture. Elle mobilise deux stratégies différentes chez le lecteur expert, présentées et définies comme suit dans le programme :

– Identification par la voie indirecte : « On peut aussi retrouver un mot dont on n'a pas mémorisé l'image orthographique en recourant à la voie indirecte, c'est-à-dire à son déchiffrement. Dans ce cas, les lettres sont assemblées pour constituer des syllabes prononçables, le mot est prononcé et comparé aux mots proches dont on a déjà l'image auditive dans la mémoire. Les écarts importants qui existent en français entre syllabe écrite et syllabe orale rendent souvent cette identification délicate⁵. »

– Identification par la voie directe : « Ce type d'identification est possible si le lecteur dispose déjà, dans sa mémoire, d'une image orthographique du mot. Dans ce cas, le mot est quasi instantanément reconnu, à la fois visuellement, auditivement et sémantiquement. On sait aujourd'hui que le lecteur ne s'appuie pas sur la silhouette du mot pour l'identifier, mais sur la perception très rapide des lettres qui le composent⁶. »

Pour pouvoir lire, il faut apprendre de manière liée ces deux stratégies, non pas comme deux voies parallèles qui fonctionneraient indépendamment l'une de l'autre, l'une s'appliquant à certaines catégories de mots et l'autre concernant des mots

différents. Le CP est l'année où se structurent l'essentiel des outils de la voie indirecte, même si les années précédentes y préparent et les années suivantes consolident, complètent et affinent ces acquis.

| Identification des mots par la voie indirecte | |
|---|--|
| Programmes | Rubriques 2-1, 2-2 et 2-4, pages 43 à 45 : <ul style="list-style-type: none"> – Avoir compris le principe qui gouverne le codage alphabétique des mots. – Savoir segmenter les énoncés écrits et oraux jusqu'à leurs constituants les plus simples. – Apprendre à identifier les mots par la voie indirecte (déchiffrer). |
| Objectifs pour la fin du CP | <ul style="list-style-type: none"> – 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. <p>Dès ce premier apprentissage, une forme de « vigilance orthographique » doit s'installer pour ce qui concerne les correspondances grapho-phonologiques : les élèves doivent porter attention à la valeur phonique des mots qu'ils écrivent (écrit codant exactement ce que l'on entend).</p> |
| Difficultés potentielles | <p>En matière d'identification :</p> <ul style="list-style-type: none"> – segmenter un mot en syllabes et les syllabes en phonèmes ; – distinguer des phonèmes et des graphèmes proches ; – mobiliser les acquis (correspondances entre un phonème et ses graphies différentes ; valeurs diverses d'une lettre ou d'un graphème selon l'environnement) ; – se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau. <p>En matière de production :</p> <ul style="list-style-type: none"> – analyser un mot en syllabes et en phonèmes ou en morphèmes connus ; – percevoir des similitudes à l'oral entre le mot à écrire et des mots connus ; – découper des mots connus et y prélever un « segment » ; – distinguer des lettres et/ou des sons proches ; – se repérer dans le « bagage » de la classe. |
| Pistes de travail | |
| <p>Livret <i>Lire au CP (1)</i> – Fiches de référence :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Identification : fiches B4, page 30, C3, page 35, et C4, page 36. – Production : fiches C4, page 36, et E3, page 41. | |
| <p>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 relevant de ce qui a été classé dans le livret <i>Lire au CP (1)</i> dans les rubriques « Établir des correspondances entre l'oral et l'écrit » (page 27) et « Identifier des composantes sonores du langage » (page 33).</p> <p>L'importance de l'évaluation initiale</p> <ul style="list-style-type: none"> – 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 habileté 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, serait facilitante 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, s, z* 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 ;
- s'agissant de la variété des opérations intellectuelles à mobiliser : les 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 (voir les fiches de *Lire au CP (1)* évoquées ci-dessus) ; il convient ensuite de bien stabiliser pour chacun les correspondances avec l'écrit, de fixer des mots-repère 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 dès le CP 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 déchiffrage : 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 déchiffrage.

L'encodage de mots nouveaux

Une bonne manière de voir où en sont les élèves dans leur appropriation des clés techniques de la correspondance oral/écrit consiste à leur soumettre des problèmes d'encodage de mots « nouveaux ». Mis en situation d'écrire des mots qu'ils ne connaissent pas, 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-référence, 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.

| Identification des mots par la voie directe | |
|--|--|
| Programmes | Rubrique 2-5, page 45 : Apprendre à identifier les mots par la voie directe. |
| Objectifs pour la fin du CP | <ul style="list-style-type: none"> – 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 mémorisé, par exemple <i>six</i>, <i>album</i>). – Restitution exacte par écrit de ces mots. |
| Difficultés potentielles | <p>En matière de reconnaissance directe :</p> <ul style="list-style-type: none"> – 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 <i>-aient</i> perturbent les lecteurs débutants). <p>En matière d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> – distinguer des mots proches ; – ordonner correctement les lettres (l'image globale, approximative, prévaut alors sur l'image orthographique). |
| <p>Pistes de travail Livret <i>Lire au CP (1)</i> – Fiches de référence : – Identification : fiches B3, page 29, et B5, page 31. – Production : fiche E5, page 45.</p> | |
| <p>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.).</p> <p>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.</p> <p>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) sous la surveillance d'un assistant d'éducation ou pendant que le maître prend en charge un groupe ; s'ils ont joué seuls, un adulte 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.</p> | |

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 manquant 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 anaphores 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).

Compréhension de textes

C'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'apprentissage de la compréhension a commencé à l'école maternelle et se continue au CP sur la base de la lecture à haute voix du maître. Les échanges permettent d'élucider le sens des textes lus et les effets sur soi des histoires (celles qui sont tristes, celles qui font peur, celles qui amusent, celles qui consolent, etc.). Le questionnement du maître conduit à distinguer les personnages d'une histoire, leur caractère et

leurs relations, à redire ce qui se passe, à commencer à s'intéresser à la manière dont les choses sont dites, à identifier les éléments du texte qui ont permis de savoir telle ou telle chose (il y a là un premier travail sur l'implicite du texte).

Mais le CP est la première étape d'un autre apprentissage : celui de l'activité autonome de lecture des textes écrits. À cet égard, on ne saurait vraiment parler de « lecture » avant que les élèves en aient les moyens, donc déjà des acquis sûrs – sauf à le faire de manière imagée, mais cela peut tromper les élèves et risque de les conforter dans des confusions entre « lire » et « deviner ». L'activité de lecture d'un texte mobilise une diversité de savoirs et savoir-faire en interaction et cette mise en relation suppose un apprentissage rigoureusement monté et régulièrement exercé.

Compréhension de textes à l'oral (textes lus par le maître ou par un tiers)

| | |
|------------------------------------|---|
| Programmes | Rubriques 1-3, page 42, et 2-6, pages 45-46 : – Continuer à apprendre à parler la langue française et à la comprendre. – Comprendre des textes. |
| 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

Livret *Lire au CP (1)* – Fiches de référence : fiche A4, page 22.

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 (de préférence non perturbatrices).

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 et/ou 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 comprennent 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 exemple⁷ :

- 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 « objet⁸ » 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).

| Compréhension de textes à l'écrit | |
|------------------------------------|---|
| Programmes | Rubrique 2-6, pages 45-46 : Comprendre des textes. |
| 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. |

7. L'ouvrage de l'Observatoire national de la lecture, *Livres et apprentissages à l'école*, édité par le SCEREN-CNDP et Savoir-Livre en 2003, fournit des titres d'ouvrages et des hypothèses de travail dont on peut utilement s'inspirer.

8. Exemple de deux beaux ouvrages sur la libellule :

– Sénégas Stéphane, *Pourquoi les libellules ont le corps si long*, Kaléidoscope, 2002.

– Bille S. Corinna et Bravo Constanza, *La Petite Danseuse et la Marionnette*, La joie de lire, 2003.

- 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

Livret *Lire au CP (1)* – Fiches de référence : fiches A2, page 20, et A5, page 23.

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 dans les pédales 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 ».

Lecture de textes à haute voix

Programmes Rubrique 1-6, page 43 : Dire des textes.

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

Livret *Lire au CP (1)* – Fiches de référence : fiche D3, page 39.

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.

Production de textes

Si l'activité de conception et de rédaction de textes constitue l'objectif ultime, l'entraînement spécifique qui va la rendre possible ne doit pas être conçu indépendamment d'autres tâches, plus partielles, plus ciblées par lesquelles les élèves acquièrent l'habileté

du geste, des habitudes d'observation et de manie- ment de formes particulières (ponctuation, ortho- graphe...), des modèles pour dire et écrire. Le cours préparatoire est une année où les élèves apprennent à graphier (geste sûr et fluide), à assumer une plus grande quantité d'écriture, à prêter une attention conjointe à la forme et au sens.

| Copie | |
|--|---|
| Programmes | Rubrique 3, pages 47-48 : Écrire des textes (voir plus particulièrement : 3-1, Activités graphiques). |
| Objectifs pour la fin du CP | <ul style="list-style-type: none"> – Copie d'un texte court mot par mot. – Capacité à se relire pour se corriger (comparaison avec un modèle). |
| Difficultés potentielles | <ul style="list-style-type: none"> – 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 Livret <i>Lire au CP (1)</i> – Fiches de référence : fiche E4, page 43. | |
| 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. | |

| Production personnelle | |
|------------------------------------|--|
| Programmes | Rubrique 3, pages 47-48 : Écrire des textes (voir plus particulièrement : 3-3, Mobilisation des connaissances et organisation des textes, et 3-4, Mise en mots). |
| Objectifs pour la fin du CP | Capacité à produire seul un écrit avec l'aide des outils de la classe. |
| Difficultés potentielles | <ul style="list-style-type: none"> – 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

Livret *Lire au CP (1)* – Fiches de référence : fiche E6, page 46.

La dictée à l'adulte

La production, au CP comme en maternelle, demande une forte assistance pour nombre d'élèves tout au long de l'année. Mobilisant la dimension textuelle de l'écrit, la dictée à l'adulte est une des techniques les plus fécondes. L'activité est génératrice de progrès si elle permet un engagement réel des enfants ; il importe donc que le groupe soit réduit autour du maître. La constitution de groupes restreints est donc très facilitante pour cette activité essentielle.

Cet engagement est soutenu par les exigences du maître qui impose une phase de réflexion individuelle (on réfléchit à « ce que l'on va dire et comment on va le dire »), puis fait travailler la mise en mots, la fait améliorer, passe à l'écriture en demandant une vraie « dictée », écrit en commentant son activité, relit. Il peut mobiliser quelques élèves sur la recherche de mots connus, sur la recherche de l'écriture de mots accessibles. La dictée à l'adulte peut s'appliquer à une grande diversité d'objets :

- comptes rendus d'expérience dans le domaine scientifique ;
- comptes rendus de visite (environnement) ;
- légendes d'une exposition photographique suite à un événement scolaire ;
- textes insérés dans un carnet de lectures personnel qui indiquent pourquoi on a aimé tel livre, ce qu'il raconte ;
- légendes de dessins illustrant un livre découvert dans un travail de groupe et qui sera rapporté à l'autre partie de la classe.

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 découvert⁹.

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.

9. Exemple: Jalibert Maria, *Les Voyages d'Hyppolite Podlarius*, éditions Points de suspension, 2003 (ouvrage essentiellement constitué d'un échange de lettres.).

| Dictée, transformations de textes ou de phrases | |
|---|---|
| Programmes | Rubriques 2-5 (3 ^e sous-chapitre), page 45, et 3, pages 47-48 : – Attirer l'attention sur la manière dont les mots sont assemblés ou construits. – Écrire des textes (voir plus particulièrement : 3-2, Problèmes de l'orthographe). |
| Objectifs pour la fin du CP | – Écriture sous dictée ou auto-dictée d'une ou deux phrases simples, lues préalablement. – Écriture de phrases simples transformées du masculin au féminin ou inversement et du singulier au pluriel ou inversement. |
| 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 Livret <i>Lire au CP (1)</i> – Fiches de référence : fiche E6, page 46. | |
| <p>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 mobilisation de la mémoire et de vérifier la stabilité des acquis et, pour ceux qui ont plus de mal, la capacité à utiliser des aides (répertoires, manuels, etc.) et donc à reconnaître 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 »...).</p> <p>L'écriture de phrases avec transformations Elle suppose un travail antérieur, conduit au fil du temps. Les observations des élèves sur les marques qui affectent certains mots sont notées sous forme de listes en faisant apparaître des écarts dont les élèves ont conscience et que l'on souligne (exemples : un gilet bleu / une jupe bleue ; je suis parti / je suis partie ; il est allé... / elle est allée... ; elle est allée... / elles sont allées... ; un journal / des journaux ; le genou / les genoux ; un enfant joue... / des enfants jouent...). Lorsqu'une liste est assez fournie, les élèves sont invités à chercher les régularités et en examiner les causes. Il ne s'agit pas de faire une leçon sur le genre, le nombre ou les accords mais de poser les jalons qui permettront d'entrer plus tard dans des séances de « grammaire explicite ».</p> <p>Les traces de ces activités qui deviendront au cycle 3 l'observation réfléchie sur la langue sont ensuite mobilisées en écriture en sollicitant des élèves un fonctionnement par analogie, par référence aux repères inscrits dans les listes constituées, en production de textes ou pour des activités plus systématiques de transformation de phrases ou de courts textes. À ce niveau, on valorise le raisonnement énoncé sous la forme « c'est comme... ». Il importe que les élèves soient incités à se reporter à ces listes très souvent, que leur attention soit attirée sur de « bonnes formes » pour corriger leur production spontanée de manière récurrente ; on peut par exemple pointer des erreurs commises et demander une recherche dans les outils de la classe pour corriger.</p> | |

Acculturation au monde de l'écrit

Le monde de l'écrit est un univers complexe plus ou moins familier des élèves de CP dans leur environnement familial et social ; même si tous l'ont fréquenté à l'école maternelle, ils n'en ont pas encore acquis toutes les clés, faute de continuité dans le temps entre les pratiques scolaires et l'extérieur.

C'est à la fois :

– une « langue », structurée et précise, très différente de l'oral des conversations ordinaires ; le lexique, parfois approximatif à l'oral du fait des indices non verbaux qui facilitent la compréhens-

sion, est à l'écrit beaucoup plus large, plus précis, parfois recherché. En lecture, ce décalage entre le « vocabulaire passif » de l'élève (ce qu'il peut comprendre, mais pas nécessairement utiliser spontanément) et ce nouvel univers de mots est un premier problème, les efforts de déchiffrement de mots « compliqués » restant vains si les mots découverts 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) ;

– des formes d’écrits : les supports variés et les textes eux-mêmes divers, qu’il n’est pas indispensable d’inventorier systématiquement tous les ans, doivent être découverts et explorés dans leurs spécificités. Le vocabulaire qui permet de parler de ces écrits doit être fixé, essentiellement par l’usage quotidien ;

– des usages de ces écrits : dès le cours préparatoire, les élèves doivent être initiés aux fonctions des outils scolaires (manuels, dictionnaires) mais aussi à celles d’autres supports d’écrits que les apprentissages ou la vie quotidienne mobilisent ;

– des comportements, des pratiques adaptés à des lieux culturels (bibliothèques essentiellement). L’apprentissage amorcé à l’école maternelle doit être poursuivi. La forme scolaire des apprentissages s’appuie sur la lecture et l’écriture en permanence ; il ne s’agit donc pas de développer des exercices artificiels ou d’inventer des situations mais d’exploiter les différentes circonstances qui s’offrent naturellement pour continuer, affiner le travail d’acculturation et rendre les élèves plus conscients de ce qu’ils apprennent.

| Enrichissement lexical : dire le monde | |
|--|--|
| Programmes | Rubrique 1-5, page 43 : Structurer et augmenter le vocabulaire disponible. |
| Objectifs pour la fin du CP | Il n’est guère pertinent de fixer un programme au sens strict mais il convient de tout faire pour que le bagage lexical des élèves s’améliore, c’est-à-dire s’enrichisse en extension, se précise, commence à se structurer. C’est en particulier indispensable avec les élèves qui ne bénéficient pas d’un environnement langagier très performant en français. |
| Difficultés potentielles | – Fixer les mots nouveaux rencontrés : en comprendre le sens, les réemployer à bon escient. – Fixer la forme écrite. |
| <p>L’association de la connaissance des mots (acquisition en situation à l’occasion de « leçons » ou d’expériences de vie, de lectures littéraires ou documentaires) et de la reconnaissance en lecture et dans l’écriture doit fonctionner très vite dans l’apprentissage. Les activités diverses qui relèvent de la découverte du monde conduisent naturellement à associer connaissances sur le monde (nouvellement acquises ou non) et vocabulaire adapté. Ce vocabulaire permet de parler/reparler ces acquisitions et de les retrouver dans des livres (ou d’autres supports).</p> <p>Il faut lire, écrire, classer des mots régulièrement après des séquences de « découverte du monde » ou après la lecture d’un ouvrage de littérature de jeunesse ; ces moments préfigurent ce qui se mettra en place avec l’observation réfléchie de la langue au cycle 3. On veillera alors à ne pas se limiter aux noms ; sans faire de grammaire explicite, on prendra aussi en compte les verbes, les adjectifs, les adverbes. Les mots peuvent être rassemblés en fonction de « situations » (ce que des psychologues appellent les scripts, formes de scénarios d’action qui servent de points d’ancrage pour se construire un univers de référence au moment des lectures) ou de thèmes. Ils peuvent aussi donner lieu à des premières réflexions sur les « familles », par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> – collecter et classer les mots ou expressions associés à une activité dont le scénario se répète et sur laquelle on aura échangé (voyager en car, quand beaucoup d’élèves empruntent régulièrement les transports scolaires ; aller à la piscine ; fréquenter la bibliothèque ; etc.) ; – collecter les verbes des consignes scolaires et les associer à des réalisations réussies ; il suffit de se reporter aux cahiers et manuels pour en faire un recensement. Il est intéressant de regarder le fonctionnement de certains homophones (relie / relis), de reformuler la consigne comme si elle s’adressait à toute la classe (régularité de la deuxième personne du pluriel de l’impératif sauf sur quelques verbes très fréquents), de classer les termes selon le domaine dans lequel on les trouve (« compte, calcule, ajoute » en mathématiques ; « raconte » en français ; « vérifie, entoure, complète, etc. » dans tous les domaines). La liste peut s’enrichir au cours de l’année et des années ultérieures ; – collecter et classer les mots qui évoquent des plantations, des semis que l’on aura réalisés et observés, sur lesquels on aura réfléchi et construit des connaissances ; il peut en résulter une affiche pour la classe et/ou la BCD, un écrit individuel dans le carnet d’expériences ; les mots appris seront associés à des mots de la même famille (« plante, planter, replanter, plant, plantation ») ; – collecter et classer des mots en fonction de critères significatifs dans un tableau ; il est intéressant alors de travailler dans les deux sens, par exemple partir d’un stock de mots à répartir dans le tableau et rechercher des mots pour compléter les cases vides : | |

| Moyens de transport | Route | Rail | Mer, eau | Air |
|---------------------|-------|------|----------|-----|
| Avec roues | | | | |
| Avec pédales | | | | |
| À voile | | | | |
| À moteur | | | | |

Classer : TGV, métro, planche à voile, paquebot, cargo, hélicoptère, péniche, VTT, automobile, avion.
 Quoi mettre à l'intersection des cases « Mer, eau » et « Avec pédales » ? « Air » et « Avec voile » ?
 On peut aussi demander de rechercher des moyens de transport très anciens.

- rassembler les mots ou expressions qui parlent du temps d'avant (réel ou imaginaire) : « il était une fois, autrefois, jadis, il y a bien longtemps, naguère, en ce temps-là... » ;
- rassembler les mots qui expriment la peine, la joie... sur la base de lectures entendues ou faites soi-même ; compléter le recueil avec des mots de la même famille, en jouant sur les préfixes et les suffixes (« heureux, malheureux, bienheureux, heureusement... »).

Ces activités gagnent à être conduites avec de petits groupes pour que chaque élève soit impliqué dans la recherche, dans la copie ; quand on rassemble ces mots dans le groupe, on peut provoquer des réemplois (trouver une phrase, dire de manière évocatrice des expressions, etc.).

Tout au long de l'année, les stocks de mots ainsi constitués peuvent être mobilisés et remobilisés pour travailler sur la base de critères différents : phonologiques (mots où l'on entend tel son), orthographiques (mots qui « contiennent » telle lettre dont on examine rigoureusement la valeur), morphologiques (mots qui se terminent en *-tion*, en *-ez...*), thématiques.

| Enrichissement lexical : le vocabulaire de l'écrit | |
|---|---|
| Programmes | Rubrique 1-5, page 43 : Structurer et augmenter le vocabulaire disponible. |
| Objectifs pour la fin du CP | Capacité à manier de manière adaptée le vocabulaire de l'écrit. |
| Difficultés potentielles | – Utiliser les informations ou consignes données par le maître (attribuer leur sens exact aux mots). – Utiliser les mots justes. |
| Pistes de travail Livret <i>Lire au CP (1)</i> – Fiches de référence : fiche A3, page 21. | |
| Ces acquisitions relèvent d'un travail à la fois continu et implicite : c'est parce que le maître veille à toujours rechercher des mots exacts (en joignant le geste à la parole, au début de l'année) et parce qu'il conduit les élèves à utiliser ces mots justes (en reformulant d'abord, en demandant explicitement des précisions ou des corrections ensuite) que les usages se fixent, greffés sur des situations vraies et donc porteuses de sens. Il importe que les divers adultes intervenant dans une classe aient les mêmes références et les mêmes exigences. Pour fixer les usages des mots, certains élèves trouveront de l'aide dans l'affichage de la classe, les mots étant associés à une illustration (exemples : « phrase » distingué de « ligne » ; « paragraphe » distingué de « texte » ; « mot » distingué de « lettre »). | |

| Connaissance des supports d'écrits et de leurs usages | |
|--|---|
| Programmes | Rubrique 2-6, pages 45-46 : Comprendre les textes. |
| Objectifs pour la fin du CP | Capacité à sélectionner un support ou un texte pour réaliser un projet. |
| Difficultés potentielles | <ul style="list-style-type: none"> - 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 Livret <i>Lire au CP (1)</i> – Fiches de référence : fiche A6, page 25. | |
| <p>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.</p> <p>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 poésie 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.</p> <p>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 ?</p> | |

| Découverte de livres et lecture autonomes | |
|---|--|
| Programmes | Rubrique 2-6, pages 45-46 : Comprendre les textes. |
| Objectifs pour la fin du CP | Fréquentation spontanée de livres ou albums : <ul style="list-style-type: none"> - 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. |
| <p>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 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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.

P

rendre en compte l'hétérogénéité

Au CP comme dans toute autre classe, mais peut-être plus encore compte tenu des différences importantes entre élèves et de leurs conséquences pour la suite de l'apprentissage, compte tenu aussi de la portée instrumentale essentielle des savoir-faire qui sont construits, en lecture et en écriture notamment, le maître doit être capable de définir des exigences réalistes pour tous ses élèves et de s'adapter à leur diversité.

Il prend en compte l'état réel des acquis et des besoins et reste attentif aux représentations et aux stratégies – ce qui signifie qu'il se donne les moyens de les recueillir et de les comprendre – en se fondant sur la conviction de la capacité d'apprendre et de progresser de chaque élève. Le climat qu'il instaure dans la classe reflète cette conviction : il soutient les efforts, reconnaît le droit à l'erreur et favorise la prise de risque, veille à ce que l'ambiance de travail soit sereine et encourage les relations de coopération. Lucide sur les conditions didactiques propices à la réussite du plus grand nombre, il s'attache à créer les dispositifs de gestion de la classe qui leur donneront une pleine efficacité.

Intégrer le souci de prévention

La différenciation est d'abord un ajustement aux différences et, à ce titre, elle incombe à tout enseignant. Dans les représentations, elle est le plus souvent associée à la seule remédiation. Or, tout porte à dire que cette stratégie est insuffisante, ce qui fonde l'effort fait aujourd'hui en faveur de la prévention avant le cours préparatoire, sans exclure, si elle s'avère nécessaire, la remédiation. Ces deux dimensions doivent être solidairement présentes tout au long de l'année : il s'agit à la fois de renforcer chez tous les élèves la capacité à affronter les obstacles constitutifs du parcours commun, dans une logique d'activités communes à la classe et, par ailleurs, d'apporter rapidement des réponses à des difficultés constatées afin qu'elles ne s'enkystent pas. L'état initial des acquis conditionnant très fortement la possibilité d'avancer, il faut éviter que des lacunes s'approfondissent, faisant obstacle à des acquisitions plus complexes.

La double facette de la prévention

La prévention primaire

Elle concerne tous les élèves. Elle est l'affaire du maître au quotidien :

– elle se concrétise dans l'organisation de l'activité d'enseignement par l'élaboration de progressions qui ménagent des avancées raisonnées et accessibles, par le soin mis à tout enseigner avant d'évaluer, à n'escamoter aucun des temps indispensables à une stabilisation des apprentissages (recherches, confrontations de représentations mais aussi structuration, reformulations, entraînements, transferts et décontextualisation) ;

– elle se traduit aussi dans l'anticipation que le maître peut faire de difficultés possibles grâce à sa connaissance des obstacles inhérents à certains éléments du programme ou certains supports pour préparer les enfants fragiles à entrer dans une activité en même temps que les autres ;

– elle se marque aussi dans l'étayage que peut apporter le maître pour permettre à chacun d'accéder à la réussite avec une aide ; cette pratique guidée du travail scolaire est trop souvent négligée parce que conçue comme une facilitation « injuste » et inopportune. En fait, ce qu'il faut parvenir à doser, c'est le maximum de difficultés à laisser à la charge des élèves fragiles pour leur donner une chance de réussir, et donc d'entrer dans le risque de l'apprentissage, d'y trouver des preuves de leur compétence et donc des motivations pour avancer. Pour cela, il faut que les maîtres connaissent les difficultés des contenus et des opérations demandées pour les déjouer et dénouer les problèmes.

Il s'agit par exemple de préparer la participation à certains temps collectifs qui peuvent être « difficiles » et pour lesquels on pense qu'il y a un bénéfice à faire participer des élèves même fragiles. Souvent, il s'agit là de prolonger avec des enfants fragiles des activités qui, au début de l'année, peuvent être utiles à tous mais qui deviennent superflues avec les élèves qui ont plus d'aisance et à qui on enlèverait de l'intérêt pour l'activité en la guidant trop ; il s'agit alors d'aider les plus faibles à affronter une activité que la vitesse ou la virtuosité des autres pourraient leur confisquer en partie.

Par rapport à des objectifs dont la visée est plus tardive dans l'année, il importe de ne pas différer le travail d'acculturation ou de préparation linguistique qui sera développé ensuite d'une autre façon dans les activités de la classe. Pour des élèves « fragiles », qui n'ont par exemple pas le français pour langue maternelle ou des expériences culturelles limitées autour du livre et des histoires dans leur milieu familial, dès le début de l'année et en prolongement de ce qui a dû se passer à l'école maternelle, il faut engager un travail de fond conçu par rapport aux objectifs plus lointains d'accès autonome à de vrais textes.

La remédiation

Elle intervient quand il y a échec : il s'agit alors de faire vivre des réussites en repartant de niveaux antérieurs et inférieurs de difficultés pour s'ajuster progressivement à la situation, de varier les approches de ce qui fait problème (apporter une nouvelle médiation et non dupliquer la même), etc. Le maître intervient dans le contexte de classe, en s'appuyant sur les autres élèves aussi souvent que faire se peut, en manipulant les contenus scolaires dans le cadre du programme et en maniant des médiations scolaires, même si certaines prennent des formes de supports ludiques (en particulier pour que la répétition de situations similaires et utiles à l'entraînement et à la fixation des acquis soit supportable). Dans certains cas, il est fait appel aux membres des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) car, quelle que soit l'expertise du maître et même s'il a été aidé par ses collègues du RASED pour comprendre les problèmes et y apporter des réponses scolaires, la différenciation pédagogique ne suffit pas pour certains élèves. Alors, dans le cadre de projets coordonnant l'action en classe et en dehors de la classe, il est nécessaire de mettre en place des formes de travail adaptées ; les maîtres spécialisés vont, eux, davantage travailler sur les difficultés d'apprentissage, les relations des élèves en difficulté avec les tâches scolaires et leur investissement dans le travail.

Pour certains élèves, c'est dès le début de l'année, par rapport à des attendus qui relèvent des années antérieures, qu'il faut se situer d'emblée dans ce registre sans attendre de constater des difficultés lourdes, des incapacités à affronter les exigences du CP. Ainsi, si des élèves n'ont pas accédé à la compréhension du principe alphabétique, sans doute y aura-t-il là un obstacle insurmontable pour nombre des activités qui peuvent leur être proposées dans un CP habituel.

C'est souvent parce que l'on présuppose acquises certaines habiletés que l'on expose des élèves à des exigences qui les dépassent de beaucoup ; les programmes, et en conséquence les manuels de lecture du CP, invitent à des avancées mais il faut s'assurer que chacun est équipé pour les assumer. C'est dire

que l'on ne saurait se passer d'évaluations dès l'entrée au CP ; le tableau en page 15 du livret *Lire au CP (1)* précise des compétences importantes pour lesquelles ces investigations, plus ou moins approfondies selon les élèves, devraient être faites. Le même livret apporte des éléments de réponse pour prendre en charge les difficultés qui pourraient se manifester. Il propose à nouveau ces repères pour le milieu de l'année. Il s'agit à chaque fois de points d'alerte, de priorités qui ne sauraient dire le tout de ce qui doit être travaillé au CP.

Des aménagements aux conditions habituelles

Les classes de cours préparatoire dans lesquelles les effectifs ont été réduits, celles auxquelles des moyens supplémentaires ont été attribués, n'appellent pas un programme particulier, ni une modification des horaires ; il n'y a pas de raisons *a priori* pour que les besoins et difficultés des élèves soient radicalement différents de ce qu'ils sont dans d'autres CP, même si le choix des secteurs où sont implantées ces classes privilégie la concentration de publics dits en difficulté et la « lourdeur » des difficultés d'un nombre important d'élèves.

Ces classes ont des conditions nouvelles pour « faire autrement » et mettre en œuvre un projet pédagogique adapté, en particulier pour :

- l'évaluation des acquis et des lacunes des élèves, l'observation des procédures et processus de travail ;
- la mise en place d'activités qui peuvent être plus complexes à gérer avec un grand groupe : activités phonologiques par exemple, dispositifs d'écriture (dictée à l'adulte, écriture tâtonnée), etc. ;
- la sollicitation très fréquente de chaque élève dans les activités proposées ;
- la valorisation des réussites même minimales, l'identification rapide des blocages, des résistances et des incompréhensions qui demandent une intervention non différée ;
- les aides ou un guidage personnalisés.

Dans les classes à effectifs réduits

Les élèves ont à la fois plus de temps pour s'exprimer, plus de confiance pour essayer, plus de relations avec leurs pairs, plus d'interactions avec le maître, plus de temps de réelle activité (attente moins longue, discipline collective moins problématique par exemple).

Mais tout n'est pas toujours positif ; les élèves peuvent aussi :

- se sentir plus exposés au regard et au jugement de l'adulte (on veillera donc au dosage des gratifications et des remarques sur les erreurs qui peuvent être perçues négativement) ;

- se trouver plus sollicités dans de véritables activités cognitives et de ce fait plus fatigués (l’alternance des temps et des activités doit être bien pensée) ;
- se rendre plus dépendants de l’adulte qui est plus disponible que dans une classe plus chargée (il faudrait progressivement – pas trop vite pour éviter des inhibitions – donner des règles de recours à l’adulte, en particulier dire ce que l’on ne sait pas faire, ce que l’on ne se rappelle plus, etc.).

Le faible effectif, la présence plus proche du maître, le rythme nécessairement adapté qui règne dans la classe constituent ainsi un cadre affectif sécurisant, une sorte de « cocon » dans lequel l’autonomie peut ne pas être stimulée autant que dans une classe à effectif ordinaire.

Les facteurs positifs pourraient à terme se révéler moins favorables : ils ne permettent pas aux élèves d’apprendre ce qu’est une classe ordinaire alors même que le CP est la première classe élémentaire, avec des exigences différentes de celles de l’école maternelle.

La constitution d’une classe à « effectif ordinaire » faite de deux unités à effectifs réduits apporte un complément et des occasions de faire des apprentissages « sociaux » dans des domaines où le risque de difficulté et d’échec pèse nettement moins lourd. Cette organisation appelle des explications et un cadrage rigoureux :

- pour que les élèves construisent très vite des repères (temps et espace ; responsabilités respectives des deux maîtres) ;
- pour que les styles pédagogiques et les exigences ne soient pas contradictoires ;
- pour que les acquis en lecture et écriture soient mobilisés dans le mi-temps non consacré au français et que les autres activités soient des points d’appui ou des cadres culturels pour les acquisitions en lecture et écriture.

Dans les classes à encadrement pédagogique ou éducatif renforcé

C’est la clarification des rôles qui pose le plus souvent problème. Le partage des rôles au sein d’un projet qui doit conserver son unicité suppose que le cadre d’action soit solidement établi et régulièrement réenvisagé pour rester adapté alors même que les besoins évoluent au cours de l’année.

Le maître supplémentaire

La présence d’un maître supplémentaire à parité d’expertise avec le maître de la classe crée les conditions d’un encadrement pédagogique renforcé permettant une organisation de l’action mieux adaptée à la diversité des besoins qui s’expriment dans une classe à effectif ordinaire. Ainsi, les interventions

pédagogiques peuvent être démultipliées dans diverses directions :

- observer, évaluer, croiser des regards et des analyses ;
- diversifier, différencier des apports et des modes d’intervention didactique ;
- enrichir, renforcer les aides à ceux qui en ont besoin et accompagner les recherches, les approfondissements proposés à ceux qui peuvent aller plus vite et plus loin.

L’assistant d’éducation

Il n’est pas possible de le mobiliser pour une implication d’ordre pédagogique, mais sa présence crée les conditions d’un encadrement éducatif renforcé. Elle permet au maître d’organiser en toute sécurité une diversité plus grande des activités et de se consacrer personnellement à ceux qui ont davantage besoin de son attention. L’assistant d’éducation est apte à développer une surveillance, une supervision auprès des élèves et à intervenir auprès de certains pour des réponses à des questions, voire pour des tâches d’animation d’activités en bibliothèque centre de documentation (BCD), en « salle informatique » ; il peut également soutenir des élèves en situation d’entraînement quand le travail a été conçu et présenté par le maître (voir l’annexe 1, page 28).

Adapter les dispositifs de travail

Dans ce qui suit, on ne distinguera que quelques-uns des paramètres dont la conjonction construit le cadre d’action pour adapter l’enseignement à l’hétérogénéité de toute classe, pour apporter des suggestions, préciser des recommandations, attirer l’attention sur des questions particulières. Nombre de réflexions et d’exemples qui suivent peuvent être exploités dans toute classe, mais certains sont plus spécifiques des classes qui disposent d’aménagements.

La variable « temps »

Les élèves « faibles » ou fragiles ont besoin de temps pour intégrer des notions difficiles, parvenir à stabiliser des habitudes de travail, des procédures de résolution d’un problème. Avec eux, il ne faut pas craindre de passer du temps sur des points sensibles ; ce n’est pas en perdre.

La durée d’un projet d’intervention

Un projet d’action ou d’aide ne saurait être défini pour l’année scolaire entière ; des échéances intermédiaires doivent être définies pour des évaluations d’étape. Les cinq périodes qui constituent l’année peuvent être de bonnes unités de temps ; en

tout état de cause, le trimestre paraît au CP une unité trop large pour organiser les évaluations et les rétroactions qu'elles appellent.

Le temps d'intervention d'un tiers dans la « vie » d'une classe doit être pensé en fonction des besoins des élèves et de contraintes diverses qui ne peuvent s'apprécier que localement (déplacements du maître ou de l'assistant d'éducation, locaux disponibles, etc.). Il vaut mieux ne pas trop morceler le temps, tout en respectant le besoin d'alternance des formes d'activité pour entretenir l'attention des élèves; il faut bien sûr envisager les conséquences matérielles de certains choix (temps de déplacement éventuel grevant des séances courtes par exemple).

Le rythme des activités particulières offertes aux élèves du fait d'un tiers

L'emploi du temps hebdomadaire n'est pas facile à intégrer pour de jeunes enfants qui sont cependant sensibles aux récurrences, aux habitudes. Pour ceux dont le comportement est instable, la régularité, la prévisibilité sont des variables importantes. Dans le montage du projet, on doit veiller à :

- la lisibilité pour les élèves et les parents de l'organisation hebdomadaire;
- la régularité de certaines situations, de certaines associations (telle personne, telle activité, tel lieu) voire dans certains cas la ritualisation (lecture d'histoires par exemple);
- la densité indispensable dans les activités de remédiation; pour ce qui est soutien, réapprentissage, remédiation, la densité est en effet une condition de l'efficacité, le rythme d'une séance hebdomadaire étant une mauvaise solution.

La variable « lieu »

La différenciation, et *a fortiori* l'intervention d'un tiers, amène nécessairement à se poser la question des lieux d'intervention. La réponse n'est pas indépendante de choix plus fondamentaux concernant la capacité à travailler à deux et la définition de la part individuelle et de la complémentarité des rôles dans un projet.

Si des activités sont organisées hors de la classe, la stabilité du lieu investi et son organisation en environnement de travail dans lequel des repères peuvent rester en place d'une séance à l'autre sont assurément un facteur d'une moindre perte de temps; on évitera les « distracteurs » qui détournent l'attention de l'essentiel.

La BCD est un lieu privilégié des activités de lecture et d'écriture; en général, elle change d'échelle à l'école élémentaire par rapport à ce qui était connu à la maternelle et les élèves doivent être initiés à la fréquentation de cet espace considéré comme lieu d'emprunt, lieu d'observation des écrits, de tous les écrits, lieu de lectures multiples, lieu d'accès à la connaissance, de recherche et de découverte.

Dans la classe, avec un autre enseignant, la situation de cointervention mérite d'être explorée le plus souvent possible; elle permet de préserver l'unité de la classe et de l'activité, de faire jouer de manière souple les interactions, de maintenir les repères habituels indispensables à certaines tâches (affichages ou outils collectifs pour l'écriture par exemple) et évite les pertes de temps.

La cointervention présente des avantages en particulier :

Pour les situations d'observation/évaluation

Pour des situations d'évaluation bien déterminées, un des deux maîtres conduit ou donne les consignes et veille au temps tandis que l'autre peut se consacrer à observer plus finement les modalités de travail des élèves et apporter éventuellement une aide (qui sera prise en compte dans l'analyse du produit); pour des situations qui exigent de petits groupes ou des moments d'interaction individuelle, le fait d'être deux dans la classe apporte la souplesse nécessaire pour que l'évaluation ne soit pas perturbée par l'activité des autres et inversement.

L'intervention d'un « maître supplémentaire » permet au « maître titulaire » de la classe de se faire totalement observateur de ses élèves, privilège rare; cette situation lui offre l'occasion de voir des réactions face à la tâche (repérage sur le voisin, refuge dans la rêverie ou fuite dans de petites manipulations variées, etc.) qu'il peut ne jamais avoir observées, absorbé qu'il est le plus souvent par le pilotage de l'action. C'est à coup sûr un « pas de côté » qui lui permet de mieux comprendre la dynamique de son groupe-classe et d'anticiper ensuite en veillant à tel ou tel plus attentivement.

Dans tous les cas, l'observation sera plus profitable si elle a été préparée. L'accompagnement devrait permettre de réfléchir collégalement sur des situations ou exercices d'évaluation, sur les indicateurs d'activité ou de résolution les plus pertinents à relever. L'observation des réponses des élèves gagne dans d'autres cas à ce qu'une typologie des erreurs ait pu être constituée par avance (exemple des activités phonologiques: réponses sémantiques, réponses produites par contiguïté avec une autre erreur, confusions de consonnes sourdes et sonores, etc.).

Pour les activités qui exigent une assistance forte du maître

Certaines activités préconisées par les programmes ne peuvent se réaliser avec grand profit dans le collectif-classe. S'il est toujours possible d'organiser sa classe en petits groupes, cela est plus aisé quand la diversité des niveaux et des rythmes fait qu'une proportion forte des élèves de la classe peut s'investir de manière autonome dans une tâche pour libérer le maître, entièrement présent alors, pour un petit

groupe; dans des classes où se concentrent des élèves fragiles ou en difficulté le fait d'être deux rend les choses plus aisées. C'est, par exemple, le cas pour la dictée à l'adulte.

Pour apporter l'« étayage pédagogique »

Celui-ci est nécessaire aux plus fragiles dans des situations de recherche ou d'exercice; il s'agit alors:

- d'aider à entrer dans la situation, en répétant la consigne, en sollicitant une reformulation pour s'assurer qu'elle a été comprise;
- de simplifier la tâche en apportant une aide sur une « dimension »;
- de mobiliser l'attention sur des situations antérieures identiques, de faciliter la recherche des bonnes aides dans l'environnement;
- de baliser le travail en étapes, de rassurer sur la capacité à aller jusqu'au bout et de montrer que la distance au but se réduit, etc.

Le fait de réussir en étant guidé est un bon indice qui signifie qu'un apprentissage est en cours de construction; le guidage devra progressivement s'alléger et s'effacer.

Avec un assistant d'éducation, la répartition des rôles sera d'une autre nature puisque la responsabilité pédagogique incombe pleinement au maître de la classe et que les initiatives que l'assistant pourra prendre au cours de l'activité seront réduites, même si sa seule présence constitue un appui et une sécurisation pour les élèves. Des situations types peuvent être envisagées (voir l'annexe 1, page 31). À titre d'exemples, on peut penser à:

- la supervision de la réalisation d'une activité par l'assistant alors que le maître encadre la même activité ou une autre avec un petit groupe qui a plus besoin de son aide;
- la lecture à haute voix, par l'assistant, d'une histoire qui aura déjà été dite par le maître à la seule fin de faire plaisir aux élèves ou pour préparer avec quelques élèves une activité que le maître conduira ensuite avec la classe entière; la diversité des lecteurs est en soi une bonne chose;
- des jeux permettant d'entraîner certaines compétences phonologiques travaillées avec le maître et en présence de l'assistant; l'assistant est là en position de meneur de jeu et il peut lui être demandé de noter des erreurs ou des faits particuliers.

La variable

« groupements d'élèves »

Une des questions qui revient souvent lorsque l'on évoque les groupements d'élèves porte sur le critère d'homogénéité/hétérogénéité des niveaux acquis dans la constitution des groupes. Sans en faire des références absolues, des repères peuvent être proposés sur l'intérêt de l'une et l'autre stratégies.

Groupes homogènes

Ils sont intéressants pour des élèves faibles ou fragiles s'ils créent des conditions pédagogiques de réussite et des conditions sociales sécurisantes pour oser, malgré leur vécu de faiblesse ou leur sentiment d'infériorité par rapport aux « bons élèves ». Ils sont à privilégier:

- pour des activités de préparation à une séance collective;
- pour des reprises et des entraînements qui seraient inutiles pour d'autres; il ne s'agit pas de faire faire plus de la même chose si cela échoue mais il importe d'assurer les conditions de temps et de répétition de la réussite. On ne peut se limiter à des réussites ponctuelles; il faut « fixer » les acquis qu'elles recouvrent en proposant des exercices progressivement variés mais mobilisant ces acquis. La variété, si elle est au départ, peut égarer; il faut que les élèves aient construit des régularités, des habitudes pour que la variété soit véritablement source d'enrichissement;
- pour des aides spécifiques qui doivent être ciblées en fonction de besoins communs.

Groupes hétérogènes

Ces groupes, si leur fonctionnement est bien régulé, apportent aux « élèves faibles » sans préjudice pour les « élèves forts » – qui constituent des repères pour leurs camarades au même titre que le maître, et avec plus de « proximité » – des conditions d'imprégnation, d'acquisition de « schémas de fonctionnement ». Il convient que se disent, au-delà des réponses exactes qui donnent trop souvent aux plus faibles l'impression que d'autres ont la chance de « trouver », les procédures de résolution ou de recherche qui ont bien fonctionné, les pièges, etc.

La variable

« domaines disciplinaires »

Le plan de prévention de l'illettrisme fait à l'évidence de la maîtrise de la langue écrite sa cible prioritaire. Mais, dès le CP, la lecture et l'écriture sont associées aux autres apprentissages qui leur fournissent des prétextes et de la matière. Tous les domaines d'apprentissage offrent des occasions:

- de lecture: les manuels, les documentaires, qui permettent de structurer et compléter les acquisitions que l'on fait souvent au CP selon des approches actives et expérimentales, donnent matière à des lectures à haute voix du maître en début d'année puis à des explorations directes plus tard; la recherche de documents en BCD, de textes dans des ouvrages sélectionnés, favorise le réinvestissement des acquisitions méthodologiques et culturelles (fonctions des textes) ou linguistiques (reconnaissance de mots, recherche de mots de la même famille, etc.);

– de production d’écrits : les comptes rendus d’activités, la synthèse d’une « leçon » sont d’excellentes occasions de dictées à l’adulte; ces situations peuvent donner lieu à différenciation, les plus avancés se lançant seuls (sous la surveillance de l’assistant d’éducation par exemple) dans l’écriture de tout ou partie d’un texte sur lequel l’accord peut être recherché collectivement pendant que les autres travaillent avec le maître;

– d’acquisition de vocabulaire : enfin on ne saurait négliger la dimension du vocabulaire dont les maîtres disent très souvent que leurs élèves en « manquent » ; c’est très tôt qu’un travail explicite

peut être fait sur le vocabulaire. L’association entre la connaissance des mots (acquisition en situation à l’occasion de « leçons » ou d’expériences de vie, de lectures littéraires ou documentaires) et leur reconnaissance en lecture et dans l’écriture doit fonctionner très vite dans l’apprentissage.

Des activités de lecture, d’écriture, de classement de mots peuvent être mises en place dans des moments de retour organisé sur le vocabulaire manipulé à l’occasion d’une séquence (tous les domaines s’y prêtent, découverte du monde, éducation physique et sportive ou éducation artistique) ou après lecture d’un ouvrage de littérature de jeunesse.

Annexe 1 – Les rôles possibles de l'assistant d'éducation

L'assistant d'éducation travaille auprès du maître qui pilote le projet et l'activité des élèves, et il est guidé par lui. En amont de toute intervention auprès des élèves :

- il est informé des caractéristiques de l'école et de son projet ; il peut être invité à observer le fonctionnement de plusieurs classes (pas seulement celles dans lesquelles il interviendra) et à s'entretenir avec les maîtres titulaires pour comprendre certaines attitudes, les règles imposées aux élèves, etc. ;
- il est informé des enjeux et des objectifs des activités auxquelles il prend part ; il est associé à la préparation matérielle des séances sans que cette charge lui soit entièrement déléguée (photocopies ; recherche de documents, de livres ; collecte de matériel).

Au long des séquences auxquelles il prend part, il constitue un « recours » en cas de problème (de matériel, de consignes, de contenus) de manière à ce que les élèves soient moins longtemps en attente d'une réponse.

S'il est amené à conduire des activités particulières avec un groupe d'élèves, ces activités ont toujours été découvertes et déjà pratiquées avec le maître de la classe, en présence de l'assistant d'éducation.

Il ne saurait être l'évaluateur du travail des élèves mais il fait part de ses observations au maître, des aides qu'il a procurées pour permettre telle ou telle réussite, des blocages qu'il n'a pas pu aider à dépasser ; il constitue une source d'informations très intéressante d'autant que, ne représentant pas l'autorité principale dans la classe, son statut autorise une communication différente de celle qui s'instaure entre le maître et les élèves.

Ses interventions, dans la classe en présence de l'enseignant ou hors de la classe avec un groupe, peuvent s'organiser dans plusieurs registres.

Encadrement matériel des élèves

- Aide aux élèves pour préparer et ranger leur « poste de travail » (sélectionner les outils utiles, chercher un livre, chercher une page précise...) ou leur cartable.
- Aide aux élèves pour tenir un cahier, un répertoire, un classeur.

Régulation/sécurisation

- Surveillance des élèves « sans difficulté » ; interventions auprès d'eux à la demande.

- Soutien et encouragements : rassurer sur des résultats intermédiaires, relativiser et dédramatiser les erreurs.

- Canalisation de l'attention sur un objet précis (par la sélection du matériel ; par des questions ; par sa présence proche...).

Assistance méthodologique

- Rappel de la consigne ou aide à la retrouver, à la reformuler.
- Rappel des manières de faire, des outils mobilisables.
- Aide à l'utilisation des outils de référence (cahier de mots, de sons ; affichages ; manuels ; etc.).
- Relance d'une recherche infructueuse.

Entraînement de savoir-faire particuliers

- Copie active : observation des gestes et guidage et/ou correction pour aider à fixer des gestes sûrs.
- Ordonnancement d'images (chronologie).
- Relecture d'un livre ou d'un texte découvert avec le maître ; lecture d'histoires pour le plaisir.
- Jeux pour entraînements phonologiques, pour mémorisation de mots.
- Pratique de la lecture à haute voix (reprise de la continuité de l'énonciation, de l'intonation).

Aide à l'utilisation des TICE

- Aide à l'utilisation de logiciels éducatifs.
- Initiation au traitement de texte : saisir, enregistrer, transformer (gras, majuscules, etc.).
- Initiation aux recherches sur Internet (présélection par l'assistant d'éducation).

Aide en bibliothèque centre de documentation

- Encadrement éducatif du groupe pour faire intégrer le respect des consignes et du matériel.
- Animation de moments de recherche.
- Aide à la maîtrise du prêt : emprunter un livre en l'enregistrant selon les règles préétablies, réintégrer un livre emprunté.
- Découverte de l'organisation spatiale et du fonctionnement de la BCD (découverte de la classification élémentaire) ; aide au classement ou au tri d'ouvrages.
- Sélection de livres correspondant à une demande (albums, contes, livres documentaires...) ou recherche de livres se rapportant à un même thème : par exemple, retrouver des mots identiques sur les couvertures, à l'intérieur...
- Aide à la réalisation d'une tâche en écho à la lecture de textes : fabrication de jeux de lotos à partir des titres et de l'illustration des pages de couverture ; élaboration d'une fiche sur un livre (fiche d'identité de l'ouvrage) ou d'illustrations (celles du livre ayant été cachées dans un premier temps), etc.

Annexe 2 – Les dispositifs spécifiques : éléments de réflexion et d'alerte

| L'allègement des effectifs | |
|---|--|
| <p>Une hypothèse sur l'effet d'une réduction du nombre d'élèves en CP...</p> <p>... dans des situations précises...</p> <p>... et qui mérite d'être expérimentée</p> | <p>L'hypothèse sur laquelle se fonde la mise en place de classes à effectifs réduits a été formulée initialement par le Haut Conseil de l'évaluation de l'école (HCEE) sur la base d'une recension des études relatives aux effets d'une réduction de la taille des classes sur les progrès des élèves.</p> <p>La conclusion tirée des travaux disponibles est claire : étant donné ce qu'est la taille des classes dans un pays comme le nôtre, on ne peut attendre d'effet sensible d'une réduction de la taille de ces classes, le plus souvent marginale et très progressive.</p> <p>Mais le Haut Conseil notait une exception à cette conclusion générale : « Il semble exister un effet positif – mais faible – sur les progrès des élèves, effet observé presque uniquement dans les petites classes de l'enseignement primaire, qui semble ne se produire que si l'on procède à une forte réduction de la taille des classes, et qui n'est vraiment visible que pour les enfants de familles défavorisées. Cet effet semble durable, même après que les élèves ont rejoint de grandes classes.</p> <p>Ainsi, si l'on décide de conduire une politique de réduction de la taille des classes, il faut, pour qu'elle ait une chance d'être efficace, qu'elle soit très "ciblée" en direction des <i>seules petites classes de l'élémentaire</i> (le cours préparatoire) <i>des écoles où est concentrée la population la plus défavorisée</i>. Encore faut-il, si l'on veut bénéficier des effets positifs d'une telle politique, consentir un effort important – donc coûteux – de réduction de la taille de ces classes, en envisageant d'<i>aller vers des classes ayant [très] nettement moins de vingt élèves</i>. Il serait donc concevable d'expérimenter une disposition respectant ces trois critères... Une telle expérimentation permettrait aussi d'associer à <i>une politique de réduction ciblée de la taille des classes, d'autres mesures</i>, par exemple la recherche des pratiques mettant les enseignants le mieux à même de tirer le meilleur parti de petites classes en y développant des pratiques adaptées (en effet la seule réduction de la taille des classes ne saurait entraîner mécaniquement le développement de telles pratiques). »</p> |
| <p>Un projet pédagogique adapté aux besoins des élèves et prenant en compte les conditions nouvelles</p> | <p>Il est donc clair que toute mesure d'allègement des effectifs doit être accompagnée d'un travail sur les pratiques pédagogiques pour que les facilitations nées de la situation nouvelle ainsi créée puissent jouer en faveur des élèves. Si la réduction des effectifs est une condition pertinente en certains lieux, il est certain que ce n'est pas une condition suffisante.</p> <p>Ceci est valable pour les classes à effectifs réduits du dispositif ; c'est valable également pour les situations de « dédoublement » temporaire. À cet égard, les premiers projets qui présentent une systématisation de certains dédoublements doivent être interrogés ; il en va ainsi par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> – des cas où l'on crée une prise en charge des élèves par demi-classe, le maître titulaire de la classe assurant l'enseignement du français pendant que le maître supplémentaire dispense un autre enseignement, les groupes permutant ensuite ; – des cas où l'on sépare pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture les élèves de CP de leurs camarades de grande section ou de cours élémentaire dans les classes à deux sections. <p>Cette distribution des élèves ne peut être pertinente que si les modalités de l'enseignement dispensé en français tiennent compte des conditions nouvelles et apportent un plus qualitatif. Il ne s'agit pas de faire la même chose avec moins d'élèves – ce qui ne changerait rien – mais de faire autrement pour engager tous les élèves dans des apprentissages efficaces.</p> |

Le primat de la remédiation

Un souci centré sur les élèves en difficulté

Les éléments partiels disponibles en début d'expérience sur les projets des équipes pédagogiques insistent sur une approche privilégiée : les conditions nouvelles affectent en particulier les élèves en difficulté. Les bilans de la première année ne démentent que très partiellement cette approche, sauf dans quelques départements où un accompagnement particulier a permis qu'il en aille autrement. Ainsi :

- le maître supplémentaire est affecté au soutien apporté aux élèves en difficulté (de deux à six heures par semaine);

- le maître supplémentaire choisi est un maître spécialisé, sa spécialisation en faisant *a priori* le professionnel le plus compétent pour aider des élèves en difficulté; On attend Toussaint pour mettre en place un projet parce que les évaluations permettent alors de voir les élèves en difficulté. Ce choix, qui méconnaît le travail et les évaluations antérieurs, est certainement de nature à faire perdre beaucoup de chances aux élèves les plus fragiles.

Ces dispositions suggèrent :

Représentations et risques

- des représentations fréquentes qui méritent attention et correction : dès le début de la scolarité obligatoire, des élèves auraient déjà un statut « d'élèves en difficulté », et la difficulté scolaire se traite dans l'après-coup, ne s'anticipe pas;
- un risque : on peut craindre que rien ne change dans les pratiques pédagogiques si l'on postule d'emblée que c'est une prise en charge distincte qui peut améliorer la situation de certains élèves et si l'on affecte de manière systématique un intervenant supplémentaire à des actions de « réparation ».

Des écarts qui ne sont pas encore des difficultés

Au CP, au début de l'année scolaire, les écarts entre élèves sont souvent importants. La hiérarchie des performances peut donner à penser que les plus faibles sont déjà en difficulté. Il convient de distinguer :

- ce qui relève d'authentiques difficultés qui peuvent être liées à des déficiences ou à des troubles (diagnostiqués ou non à ce stade de la scolarité), à des situations particulières d'ordre socio-culturel ou socio-linguistique (cas par exemple des élèves arrivés récemment en France ou appartenant à des milieux où le français constitue une langue seconde mal maîtrisée), à des problèmes d'apprentissage;

- ce qui relève d'acquisitions non encore effectuées, parce que les conditions pédagogiques n'ont pas permis qu'elles se réalisent ou que la maturité des enfants n'a pas permis que les acquis se structurent.

La responsabilité des maîtres est de traiter ces écarts en prenant en compte les acquis réels et les manques, donc en situant bien les besoins (ce qui permet de combler la distance entre l'état actuel et ce que l'on juge nécessaire).

Dans certains cas, on pourra parler déjà de remédiations; dans d'autres cas, il s'agit encore de prévention primaire, c'est-à-dire de pratiques de « précaution » pour éviter la survenue d'un problème ultérieur.

La recherche de la variété et de l'enrichissement culturels

Une approche intégrée des composantes des apprentissages

L'intervention d'un tiers, qu'il s'agisse d'un maître supplémentaire ou d'un assistant d'éducation, peut procéder d'une autre logique que l'on entrevoit dans des propositions relatives à la mise en place d'ateliers en bibliothèque centre de documentation (BCD); de séquences sur projets culturels; etc.

S'il n'y a pas lieu *a priori* de rejeter ces perspectives d'intervention, encore faut-il examiner dans quel contexte elles se situent :

- s'il s'agit ainsi de déterminer des territoires qui distinguent les apprentissages purement scolaires conduits par le maître titulaire juxtaposés au « ludique », au « culturel » qui peuvent avoir une relative autonomie, il y a fort à parier que les synergies utiles entre apprentissages techniques et apports plus culturels ne se mettront pas en place d'elles-mêmes, surtout chez les élèves les plus fragiles;

Des apprentissages mieux régulés, réussis...

... qui deviennent source de motivations

– si ces interventions s’inscrivent dans un projet pédagogique construit en fonction d’objectifs déterminés sur la base d’une évaluation des besoins, selon un vrai parcours d’apprentissage, il n’y a pas de raison d’en rejeter la perspective, même si l’on doit s’interroger sur le temps qui y sera consacré.

Dans tous les cas, il convient de se rappeler que :

– le souci premier doit être celui de la régulation des apprentissages et non de la recherche et de la gestion de la diversité des activités ou de leur caractère innovant. Diversité ou innovation sont trop souvent posées *a priori* comme bonnes en soi alors qu’elles peuvent constituer des facteurs de plus grande difficulté pour des élèves fragiles qui ont besoin de construire et stabiliser des acquis dans des situations semblables avant de pouvoir les transférer ;

– le caractère motivant des activités doit s’appliquer à l’intégralité des activités scolaires, sachant que la motivation peut naître aussi bien de la difficulté vaincue, de la réussite après des travaux ardues que d’une approche ludique, souvent peu valorisante pour des enfants qui aspirent à « grandir » et à travailler ; l’effort quand il débouche sur un succès n’est pas rejeté par les jeunes élèves de CP.

Le recours aux ressources spécialisées

Un dispositif global de réponse aux besoins des élèves

La mise en place de nouvelles conditions de travail au cours préparatoire dans les zones où se concentrent des populations fragiles, à risque, ne place pas les écoles, les classes et les élèves concernés hors du droit commun. Le recours aux ressources spécialisées leur est ouvert comme partout ailleurs, que ce soit dans l’école ou à l’extérieur (rééducation orthophonique par exemple).

Ainsi que la rappelle la circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 (« Les dispositifs de l’adaptation et de l’intégration scolaires dans le premier degré ») à laquelle il serait utile de se reporter (*BOEN* n° 19 du 9 mai 2002), « ces dispositifs permettent de mobiliser dans l’école des ressources spécifiques. Néanmoins, ces ressources n’ont d’efficacité que si elles sont incluses dans le projet d’école qui assure la cohérence des interventions effectuées par les personnels spécialisés avec l’ensemble des actions pédagogiques conduites au sein de l’école ».

La création de nouveaux dispositifs de travail au CP oblige à repenser la part de chacun dans le projet global pour optimiser l’utilisation de toutes les ressources et intervenir ainsi assez précocement pour que les acquis du cycle 2 constituent les bases solides attendues pour la suite de la scolarité.

Le RASED, ressource pour les maîtres

On doit se rappeler la double fonction des réseaux d’aides spécialisés aux élèves en difficulté (RASED) à la fois ressource pour les maîtres et ressource pour les élèves. Dans le cas des CP, les membres du RASED (tous ou l’un d’entre eux déterminé en fonction de ses compétences particulières et dans le cadre d’un projet global) peuvent grandement aider à l’observation des élèves en situation scolaire (modes de travail ; « positionnement » dans le travail scolaire avec des stratégies d’évitement, de masquage, etc.), à l’évaluation des acquis et des besoins des élèves, soit en approfondissant l’examen par le recours à des outils particuliers, soit en participant à l’évaluation dans une position d’observateur direct.

Leur formation spécialisée les a dotés de compétences permettant de discerner et de comprendre des processus mis en œuvre par les élèves face à des activités dans lesquelles les modalités de résolution importent tout autant, pour comprendre la dynamique de l’enfant, que ses productions seules. Ils peuvent également enrichir l’analyse des productions des élèves, de leurs erreurs en particulier, ou des points de blocage dans une progression et nourrir la recherche de réponses pédagogiques pour satisfaire les besoins diagnostiqués.

Le RASED, ressource pour les élèves

Le dispositif mis en place ne doit pas priver les élèves qui en auraient besoin d’interventions spécialisées. L’on ne dispose pas de critères qui permettent de faire le partage entre les difficultés qui peuvent/doivent être prises en charge en classe et celles qui appellent des réponses particulières dont la mise en œuvre relève de « spécialistes » et il est probable d’ailleurs que ce partage est largement lié à des critères conjoncturels et ne saurait valoir de manière absolue.

On est cependant fondé à dire qu'aussi longtemps qu'un élève a des réussites dans un contexte scolaire aménagé, il n'est sans doute pas utile de recourir pour lui à une prise en charge directe par des spécialistes (même si ceux-ci se trouvent en position de conseiller le maître).

L'observation en classe est indispensable car c'est bien la situation de classe qui est la situation écologique pour les élèves et donc celle sur laquelle il faut jouer au maximum, même si rien n'interdit que des moments d'observation puissent être conduits dans d'autres conditions, justement pour mettre en évidence par une sorte de preuve ce qui, dans une difficulté, ressortit de la situation scolaire et d'autres facteurs. Le constat de la réussite en dehors de la classe pour ce qui n'est pas réussi en classe apporte beaucoup d'informations sur les capacités et peut-être aussi sur les obstacles.

Quelle que soit l'aide choisie (dominante pédagogique ou dominante rééducative), ce travail se fait « sur fond d'école » et si la problématique personnelle de l'élève est en cause, elle n'est à considérer qu'en fonction des enjeux scolaires. Les personnels de l'Éducation nationale, quelle que soit leur spécialité, ne sauraient aller au-delà ; si des besoins d'une autre nature leur apparaissent, leur responsabilité est d'en informer les parents et d'orienter ceux-ci vers des professionnels qui pourront prendre en charge ces besoins.

Il convient de souligner que la mise en place de classes à effectifs réduits ou le dédoublement temporaire d'une classe de CP ne doivent pas être assimilés à la création de « classes d'adaptation » ou de « regroupement d'adaptation » qui relèvent d'une autre logique (voir la circulaire indiquée *supra*).

Les relations avec les familles

Une organisation expliquée

Les dispositifs créés doivent être expliqués aux parents des enfants qui en bénéficient comme à ceux qui n'en bénéficient pas quand il y a plusieurs classes dans la même école qui ne sont pas traitées à l'identique.

Il importe à la fois de faire comprendre le but recherché (créer des conditions plus favorables pour que les besoins des élèves trouvent des réponses de nature à prévenir des difficultés graves) et le cadre de travail : il ne s'agit ni d'une expérience à laquelle leurs enfants seraient soumis à leur insu, ni d'un affaiblissement des exigences scolaires : le programme et les objectifs sont les mêmes que dans toute autre classe de CP.

Les modes de fonctionnement du dispositif seront également précisés afin que les parents comprennent pourquoi leur enfant est pris en charge éventuellement par des maîtres différents, dans des lieux différents, dans des groupes qui peuvent varier au cours de l'année.

La recherche d'une collaboration active

La recherche d'une bonne coopération de la famille dans le projet scolaire pour les élèves doit être renforcée dans le cadre de ce dispositif. On sait l'importance du soutien qu'elle peut apporter, par la confiance qu'elle témoigne à l'enfant dans ses capacités à dominer les exigences scolaires, par les encouragements face aux efforts nécessaires, par la valorisation des acquisitions et des productions. L'appui que toute famille peut apporter à son enfant, quelle que soit sa maîtrise de la langue française ou de la lecture, doit être valorisé.

Des occasions d'information peuvent être offertes aux parents ; ainsi peut-on les inviter à des animations autour des usages possibles des livres, leur présenter les choix de méthode pour qu'ils comprennent les exigences (l'enfant doit apprendre et comprendre, pas seulement écouter/répéter, regarder/copier) et le temps nécessaires à la fixation des acquis, leur expliquer comment ils peuvent repérer des progrès, etc. Pour faciliter ces relations, des médiateurs linguistiques peuvent être sollicités par les écoles (milieu associatif, services sociaux, etc.).

Ce livret a été élaboré sur la base d'une analyse des documents adressés par les départements à la direction de l'enseignement scolaire. Il a bénéficié de la réflexion d'un groupe de travail constitué de :

Annie DERRIAZ IEN adjointe à l'inspecteur d'académie de l'Yonne
Lucie DESAILLY IEN, Loire-Atlantique
Thierry HOUYEL IEN, Sarthe
Françoise LAURENT IEN, Seine-Maritime
Marie-Hélène LELOUP IEN adjointe à l'inspecteur d'académie de la Marne
Luc SINDIRIAN IEN, Isère
Daniel SUBERVIELLE IA adjoint à l'inspecteur d'académie de Haute-Savoie

Coordination : Viviane BOUYASSE, bureau des écoles, direction de l'enseignement scolaire.

Ce document d'accompagnement des programmes est complémentaire au livret
Lire au CP – Repérer les difficultés pour mieux agir (CNDP, 2002, coll. « École »).

Suivi éditorial : Christianne Berthet
Secrétariat d'édition : Nicolas Gouny
Mise en pages : Michelle Bourgeois

© CNDP, novembre 2004
ISBN : 2-240-01617-5
ISSN : 1629-5692