

COMMENT DEBUTER L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AU CP ?

Les méthodes d'apprentissage à la lecture les plus utilisées dans les classes de CP débutent la plupart du temps de la façon suivante :

- étude de quelques phrases de façon globale ;
- constitution d'un répertoire de mots ;
- apprentissage d'un premier phonème simple et de sa correspondance graphique (exemple[l], la lettre l), puis d'un second (exemple[i], la lettre i), puis assemblage des deux par fusion de phonèmes([l]+[i] → li).

Le maître qui commence dès le début de l'année à enseigner de façon systématique le déchiffrage fait donc les hypothèses suivantes :

- l'élève sait que la langue écrite correspond à la transcription de la langue orale, autrement dit que l'écriture d'un mot correspond au codage des sons émis lors de sa prononciation et n'a aucun lien avec sa signification.

- l'élève a repéré les éléments spécifiques au langage écrit tels que :

- *le sens de la lecture,
- *les blancs (leur répartition gère une partie du sens du texte: entre les mots, retour à la ligne, espace entre les paragraphes),
- *la présence de certains signes d'une valeur différente: accentuation de certaines lettres (rôle phonique), ponctuation (rôle sémantique).

Ces particularités du français ne sont pas toutes perceptibles dans le langage oral (blancs, sens de la lecture).

L'enseignant qui démarre le CP par le type de séance citée plus haut présuppose donc que l'enfant a conscience de tout cela et qu'il ne reste plus qu'à lui inculquer les mécanismes qui régissent le code pour qu'il lise.

Or, de nombreux enfants, en fin de grande section, n'ont pas repéré l'ensemble de ces spécificités et n'établissent donc pas de lien entre ce qu'on leur enseigne et les représentations qu'ils se sont construites sur le fonctionnement de l'écrit. Des représentations erronées non corrigées rendront pourtant difficile l'entrée dans l'écrit.

Exemples :

- *les mots sont une suite de signes ayant un lien sémantique avec le signifié ;
- *les mots ne sont pas l'unité de base du langage (exemple : l'ima donné uncoupié) ;
- *les blancs entre les lettres et les mots ont la même valeur ;
- *les lettres ont une valeur phonique unique.

Il est donc nécessaire que les enseignants prennent conscience :

⇒ **du niveau de représentation des élèves :**

- en s'appuyant sur des témoignages d'élèves, des tentatives de lecture infructueuses,
- en observant des essais d'écriture d'élèves,

⇒ de la nécessité de commencer l'apprentissage de la lecture par des **activités leur permettant de faire évoluer leurs représentations sur l'écrit :**

- travailler sur le rôle des blancs ;
- reconnaître et nommer les lettres composant l'écrit ;
- repérer et différencier accents et ponctuation.

- ⇒ **d'associer**, dès le départ, **lecture et production d'écrit** afin de faire repérer aux élèves toutes ces particularités, en situation de production.

<http://prepalire.ifrance.com/prepalire/fichiers/docdesrapporteurs.htm>. Extraits des journées de l'ONL, janvier 2002

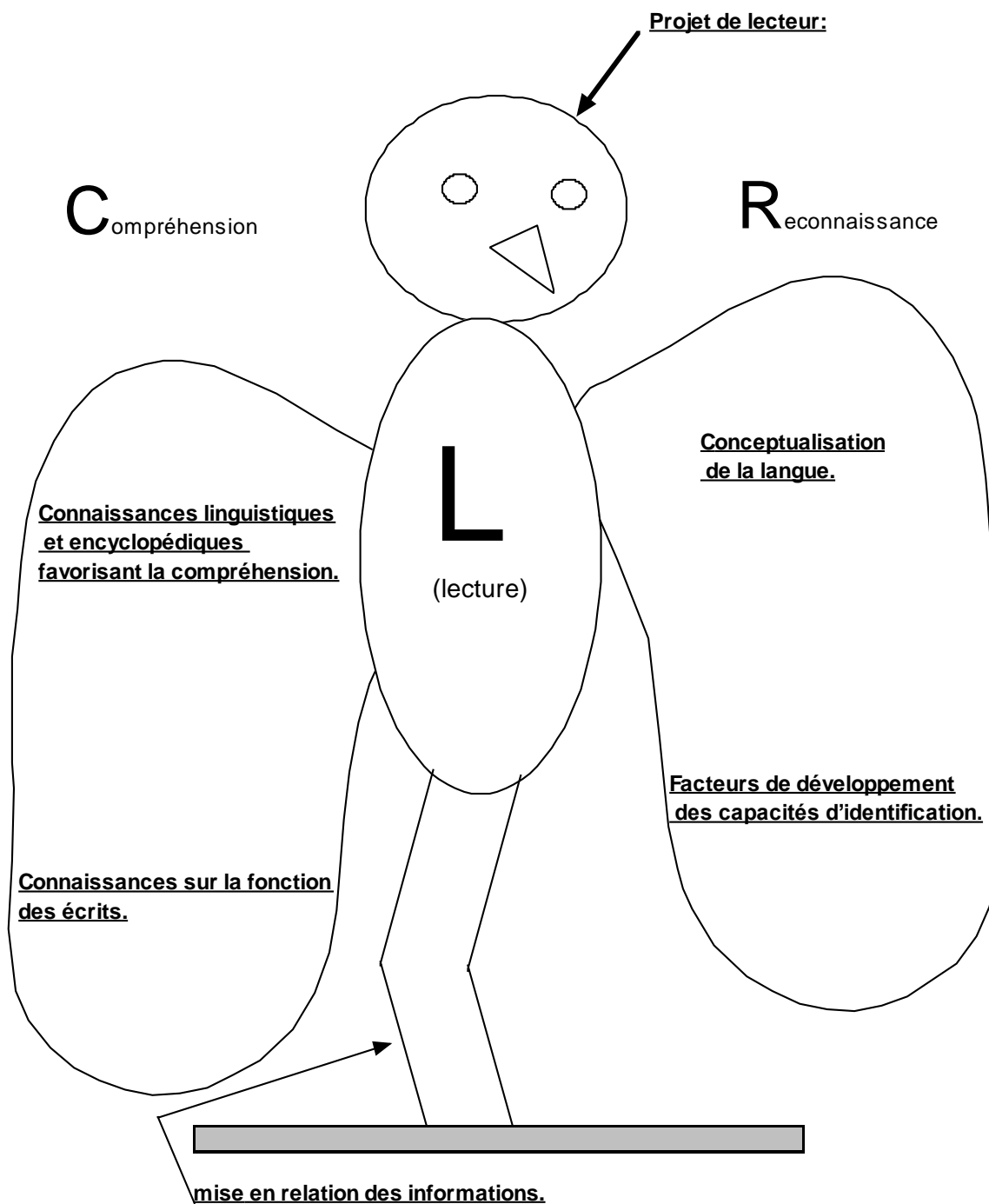
Dans le nouveau document « Lire au CP », la page 15 est consacrée aux priorités à travailler et à évaluer à l'entrée au CP. Ce tableau renvoie à différentes fiches qui nous ont semblé très denses.

Nous avons fait le choix d'un autre plan celui du MEDIAL (Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur chez RETZ) qui nous a semblé expliquer clairement toutes les composantes nécessaires à l'apprentissage de la lecture.

Les points suivants seront développés :

- 1) Projet de lecteur
- 2) Facteurs encyclopédiques et linguistiques favorisant la compréhension
 - Langage
 - Compréhension
- 3) Connaissance de la fonction des écrits
- 4) Conceptualisation de la langue
 - Sens conventionnel de la lecture
 - Relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit
 - Relation entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit
 - Segmentation de l'écriture en mots
 - Connaissance du langage technique
 - Reconnaissance des repères typographiques de la phrase
- 5) Facteurs de développement des capacités d'identification
 - Capital-mots
 - A l'intérieur des mots...
 - Connaissance des lettres
 - Conscience phonologique
- 6) Geste d'écriture
- 7) Production d'écrits

Ce plan peut être illustré par le dessin suivant: **l'oiseau de lecture**



$$L = C \times R$$

Source: "L'apprenti-lecteur en difficulté. André Ouzoulias
Pédagogie pratique. Retz

1 PROJET DE LECTEUR :

Il définit les raisons culturelles et fonctionnelles pour lesquelles l'enfant s'engage dans l'apprentissage de la lecture.

A la question "à quoi cela sert-il d'apprendre à lire ?", l'élève qui n'a pas de projet de lecteur fournira des réponses circulaires :

- "pour bien lire.", "pour aller au CE1.", "pour faire ce que demande la maîtresse", "pour lire les mots du cahier...

D'autres réponses seront en rapport avec un réel projet de lecteur :

- "pour lire des histoires à ma petite soeur." (motivation culturelle).
- "pour lire le journal." ou "pour écrire à mon copain." (motivation fonctionnelle).

L'enfant est capable de se représenter en tant que futur détenteur du savoir lire.

Le projet de lecteur englobe également les représentations de l'apprentissage ("comment faire pour apprendre à lire ?").

Exemple de représentations erronées :

- dire toutes les lettres
- deviner tous les mots.
- faire les sons des lettres.
- une syllabe, c'est toujours deux lettres qui se suivent.

Le projet de lecteur se définit encore par le type de rapport que l'enfant entretient avec le livre :

- souvenirs confus ou inexistant de titres ou de contenus d'histoires (déperdition pendant les grandes vacances et au début du CP). Il est pourtant nécessaire de poursuivre dès l'entrée au CP la construction du patrimoine culturel commun commencée à l'école maternelle.
- certains enfants ne disposent d'aucun livre chez eux, ne fréquentent aucune bibliothèque, ne voient pas lire les adultes qui les entourent.

(voir fiche A2 de "lire au CP").

2 FACTEURS LINGUISTIQUES ET ENCYCLOPEDIQUES FAVORISANT LA COMPREHENSION :

Langage :

Même si nous ne sommes plus à l'école maternelle, il est primordial de poursuivre journallement les activités langagières, notamment au travers des histoires lues ou au moyen de jeux de langage (catégorisation de mots, jeux de devinettes, jeux sur la construction de la syntaxe...).

(voir fiche D1 de "lire au CP").

Compréhension:

- Comprendre une histoire :

Le point de départ de ce travail peut être l'évaluation GS CP "Le petit Chaperon rouge".

Pistes possibles avec support album:

*à l'oral :

-Reformulation, anticipation.

-mise en évidence des liens de causalité par un questionnement (soutien à la mémorisation, développement du schéma du récit).

*Images séquentielles avec intrus.

*Poursuite de la construction de la permanence des personnages :

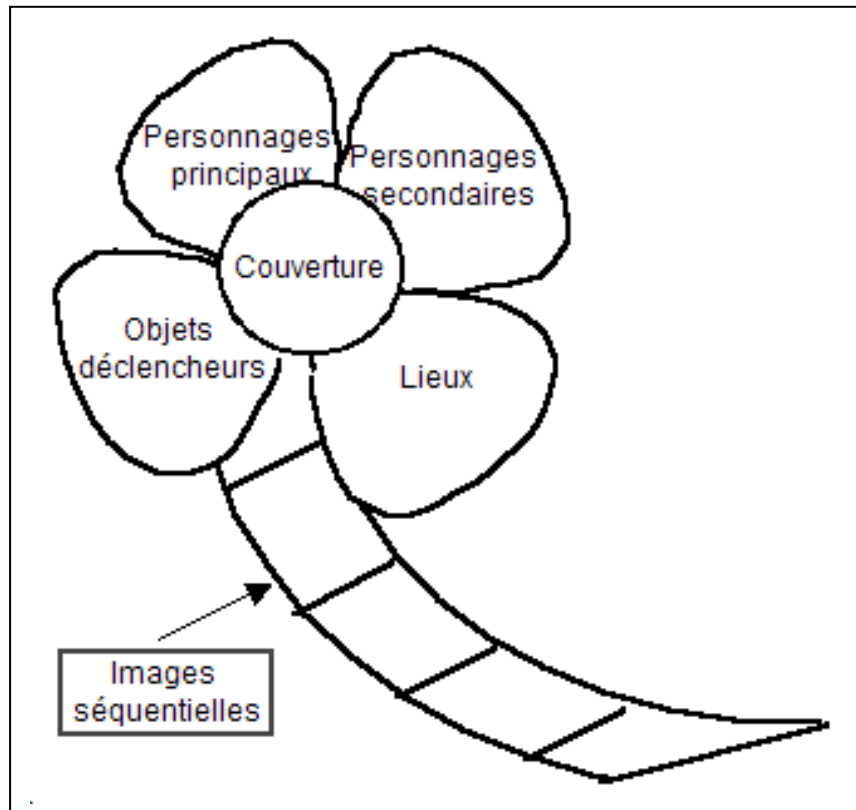
-comment se comportent-ils au travers des différentes histoires ?

(Exemples : le loup idiot est souvent berné, le renard rusé est prédateur).

-Elaborer la carte d'identité d'un personnage (descriptif physique, comportemental, lieu d'habitation,...).

*Travail sur les substituts (exemple : Boudinette, elle, la vilaine cochonne,...)

*Identification des données communes aux histoires par la création d'une "fleur d'album":



Travail sur les consignes :

Construire un affichage avec les élèves reprenant le vocabulaire des consignes (ex: entourer, relier, souligner, encadrer, . . .), associant mot et symbole. Cette affiche référente est transmissible à la classe suivante.

Activités pour développer l'utilisation du contexte :

Pour amener les élèves à découvrir qu'ils peuvent prévoir un mot d'après le contexte, on débute par une activité à l'oral :

Ex : Le père Noël porte un _____ rouge.

(Vérification syntaxique et sémantique).

(Voir fiche A1, D1, D2 de « Lire au CP »).

3 CONNAISSANCES SUR LA FONCTION DES ECRITS :

Vérifier que les élèves identifient différents supports d'écrit authentiques (journal, recette, partition, menu, catalogue, calendrier . . .).

Vérifier s'ils connaissent la fonction de ces écrits.

Activité à proposer :

*Le maître lit le texte d'un support d'écrits sans le montrer puis demande aux élèves de le retrouver parmi tout un éventail de coupures, photocopies, supports authentiques.

4 CONCEPTUALISATION DE LA LANGUE :

Il s'agit de l'ensemble des conventions, principes et concepts reliés à l'écrit (conventions de linéarité et d'orientation, principes de proportionnalité, de lexicalité, concepts de "mot", de "phrase", lettre ...).

Sens conventionnel de la lecture :

S'assurer que les conventions de linéarité et d'orientation sont intégrées.

Pistes de travail

*dictée à l'adulte (légende de dessins, de photos, invitation...).

*relecture en mimant l'acte de lire.

*activités avec retour à la ligne obligatoire (utilisation de l'ordinateur, reconstitution de phrases avec étiquettes ...).

*situations variées et répétées de repérage du premier mot dans des textes et des phrases ; même travail avec le dernier mot.

*retrouver le mot qui commence l'histoire, celui qui termine l'histoire.

Relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit :

Il s'agit de vérifier si l'enfant a compris que la quantité d'écrit est approximativement proportionnelle à la quantité d'oral correspondant.

En effet, certains enfants ont encore une conception réaliste de l'écriture.

Exemple:

TRAIN

LOCOMOTIVE

L'écriture la plus longue représente le train, et la plus courte, la locomotive comme si les mots écrits devaient avoir un rapport d'analogie avec les réalités qu'ils représentent.

Pistes de travail

*jeu du message : 3 messages de longueur différente sont proposés :

-Bonjour.

-Bonjour à tous.

-Bonjour à tous les enfants de la classe.

Le maître lit un des 3 messages sans le montrer et demande où il est écrit. Les élèves doivent justifier leur réponse.

Parfois la justification s'appuie sur la reconnaissance d'un syntagme (ex : les enfants) ; cela montre qu'il y a deux manières de progresser dans la conceptualisation de l'écrit : soit par la reconnaissance des mots, soit par les principes généraux (ex : "quand tu as parlé, c'était un peu grand").

Relation entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit :

Il s'agit d'affiner l'observation des connaissances de l'enfant sur la relation oral-écrit.

Le travail de la mémoire est un préalable indispensable aux activités qui suivent (mémorisation de comptines, poèmes, textes longs à structures répétitives...).

Pistes de travail

*Jeu du robot qui s'arrête à chaque mot : une phrase est dite par le maître ; l'élève la répète en la segmentant avec exagération en unités-mots. On compte ensuite le nombre de mots dits.

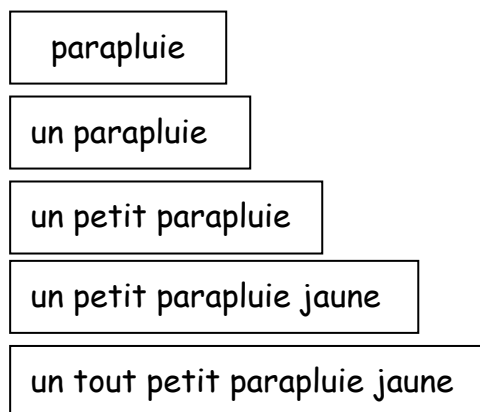
*Jeu du détective : dire si tel mot est au début ou à la fin d'un texte entendu.

Variante : dire si un mot attendu est présent dans la phrase prononcée (mot signalé par les enfants par un frapper de main). Travailler d'abord avec des mots familiers puis avec des mots outils.

*Jeu du perroquet qui se trompe en répétant : découvrir ses erreurs (mots en trop, mot oublié, mot synonyme).

*Retrouver un énoncé parmi plusieurs réalisations ; il s'agit d'exercer la capacité à distinguer des syntagmes en s'appuyant sur le nombre de mots lorsque l'adulte les dit de façon nettement séparée.

Exemple :



Segmentation de l'écriture en mots :

Sur la base d'un énoncé appris par coeur, faire pointer les mots tout en oralisant leur succession.

Pistes de travail

*Travailler sur des comptines, des titres d'albums.

Connaissance du langage technique :

La méconnaissance du langage technique peut être un facteur important d'incompréhension entre l'enseignant et certains élèves.

Mettez-vous à la place d'un enfant qui confond des termes comme "mot", "lettre" et "phrase" et à qui l'enseignant donne la directive ci-dessous après avoir écrit au tableau une phrase simple comme "Pierre aime Paula." :

Regardez la rum que j'ai écrite au tableau. Avez-vous remarqué qu'il y avait deux flucs qui commençaient par la même vim dans cette rum ?
Regardez bien, le premier fluc et le dernier fluc de la rum commencent par la même vim.

Comment avez-vous réagi à cette directive ? Avez-vous eu l'impression d'être bombardé de mots nouveaux ? (cf. : La lecture ; J.Giasson. De boeck éditeur).

Voir aussi fiche évaluation MEDIAL dans les évaluations GS-CP.

Pistes de travail

Montrer en lisant est une bonne façon de développer chez l'enfant l'intuition du concept de mot (à faire de manière ponctuelle lors de la lecture d'un album).

*Penser à accroître, au début, les espaces entre les mots d'un texte.

*Utiliser un cache pour mettre en évidence le mot ou la lettre.

*Construire un affichage avec les élèves :

-avec mise en valeur d'un mot, d'une phrase, d'un paragraphe, d'une ligne, de la ponctuation . . . dans un texte,

-du premier mot, du dernier mot dans une phrase,

-sur une page de cahier agrandie, situer la marge, le haut, le bas, la droite, la gauche.

Repères typographiques de la phrase :

“La phrase est l'unité de sens la plus petite qu'il faut traiter pour comprendre un texte Certains enfants pensent que ce sont les mots qui sont porteurs de sens et croient qu'ils sont quittes de la lecture quand ils ont reconnu tous les mots...

Lire, ce n'est pas lire des mots les uns à la suite des autres mais c'est mettre en relation les mots au fur et à mesure dans l'avancée dans la phrase...

Connaître les repères typographiques de la phrase, c'est aider à planifier la construction du sens d'un texte.”(cf. MEDIAL)

<i>Lecteur de mots :</i>	Le	jardinier	a	planté	trois	rosiers
Commentaire intérieur :	c'est «le»	c'est «jardinier»	c'est «a»	c'est «planté»	c'est «trois»	c'est «rosier»
<i>Lecteur de phrases :</i>	Le	jardinier	a	planté	trois	rosiers
Commentaire intérieur :	le quoi ?	...le jardinier celui de l'histoire...	...qu'a-t-il ?	...il n'a rien ; il a planté quelque chose ; quoi ?...	...trois quoi ? Trois salades, trois choux ?...	Non ! Trois rosiers !... Et ensuite qu'est-il arrivé ?

Pistes de travail

*Surligner au moyen de différentes couleurs les phrases d'un texte.

Voir aussi fiche A2, fiche A3, fiche B1 de « lire au CP ».

5 FACTEURS DE DEVELOPPEMENT DES CAPACITES D'IDENTIFICATION

Capital-mots :

L'étendue du lexique initial de l'enfant est un facteur important qui favorise la réussite de son apprentissage en lecture. Ce lexique constitue un corpus constamment disponible pour repérer des analogies, des groupes syllabiques, des morphèmes grammaticaux (s ou ent du pluriel) et finalement comprendre le principe alphabétique dans sa généralité.

Quel choix de mots enseigner globalement ?

Prénoms, noms des jours, mots-outils... Voici la liste des mots fréquents utilisés en français.

Liste de mots fréquents en français

à, au, aux	en	où	soi
aller	et	par	son, sa, ses
autre	être	pas	sur
avec	faire	plus	t', te, tu, toi
avoir	il, ils	pour	ton, ta, tes
bien	j', je, m', me, moi	pouvoir	tout, tous
c', ce, cet, cette, ces	jour	prendre	un, une, uns, unes
comme	l', le, la, les	qu', que	venir
d', de, du, des	leur, leurs	qui	voir
dans	lui	s', se	votre, vos
dire	mais	sans	vouloir
donner	mon, ma, mes	savoir	vous
elle, elles	n', ne	si	y

Note : Toutes les conjugaisons du verbe sont considérées comme faisant partie de la liste (par exemple, « avons », « aurais », « avez » font partie du verbe « avoir »).

Vous êtes peut-être sceptique à l'idée qu'une si courte liste puisse composer plus ou moins 50% des textes de la langue française. Pour vous convaincre de la prépondérance de ces mots dans les textes, examinez l'analyse effectuée. Vous pouvez constater que le texte présenté est composé à 63% de mots fréquents.

Analyse d'un texte en fonction des mots fréquents :

Texte	Mots fréquents
Moi, je voulais un chien. Maman ne voulait pas. J'ai pleuré, j'ai boudé. C'était non ! Pas de chien ! J'ai même fait mon lit pendant une semaine ! C'était toujours non ! Alors j'ai inventé un chien : Fiction. Je l'ai appelé Fiction parce que la fiction c'est une chose qui n'est pas vraie. Papa me l'a dit. Fiction n'est pas un vrai chien. C'est pour faire semblant. Je fais semblant de dormir avec Fiction. Je fais semblant de lui donner son bain. Ah ! Si Fiction était un vrai chien !	moi, je, voulais, un, ne, voulait, pas j', ai, j', ai, ce, était, pas, de j', ai, même, fait, mon, une Ce, était j', ai, un, je, l', ai que, la, ce, est, une, qui, n', est pas, me, l', a, dit n', est, pas, un, c', est, pour faire, je fais, de avec, je, fais, de, lui, donner son si, était, un Pourcentage de mots fréquents : 63%

Extrait de « La Lecture » « de la théorie à la pratique » Jocelyne GIASSON. Ed. DE BOECK

Pistes de travail pour l'augmentation du capital-mots

★ Mots-outils : Création d'un affichage avec les élèves dans le contexte d'une phrase et avec une illustration.

★ Travail d'automatisation de la reconnaissance des mots (pour exercer la mémoire, ces exercices doivent être pratiqués quotidiennement sur des moments courts).

⇒ Entourer le mot dans des listes (faire varier la présentation des listes, des polices, des systèmes d'écriture et faire expliciter les procédures d'identification).

Cf. « Lire au CP » dans exemple page 9.

⇒ Pour améliorer la discrimination visuelle : entourer le mot dans une liste de mots présentant des similitudes graphiques.

Ex : saison maître maison mange mouton maçon

⇒ Barrer l'intrus :

Ex : chat lapin vache chemise cheval (Mots pris parmi lexique affiché en classe).

Même exercice avec couleurs, prénoms...

⇒ Jeu de loto ou de bingo :

[« On peut aussi proposer un jeu de bingo ou de loto de mots. Chaque enfant a une carte où sont inscrits différents mots. Un élève pige un mot dans un sac, le lit, et tous les élèves regardent si le mot apparaît sur leur carte. Si c'est le cas, ils posent un jeton dessus. Le vainqueur est celui qui a rempli le premier une ligne diagonale, horizontale ou verticale s'il s'agit d'un bingo, ou la carte au complet s'il s'agit d'un loto.

Les mots enseignés globalement et leurs illustrations sont transcrits et reproduits dans un cahier de référence ou dictionnaire personnel que possède chaque élève. Les mots sont regroupés selon des thèmes (ainsi, les noms des couleurs apparaissent dans la même page) de façon que l'élève retrouve facilement un mot donné en se rappelant sous quel thème il est apparu. Ce dictionnaire matériel doit correspondre à un dictionnaire mental que l'élève bâtit dans sa tête en apprenant à globaliser les mots. »]

Extrait « Les difficultés en lecture » Nicole VAN GRUNDERBEECK Ed. Gaëtan MORIN

⇒ Copie Copie-flash

⇒ Dictée Dictée-flash

⇒ Epellation

★A l'intérieur des mots : Il ne s'agira pas d'enseigner des mots globalement pendant plusieurs semaines puis de changer soudainement de cap et de vous mettre à insister sur le déchiffrage. Il s'agira plutôt d'élargir petit à petit les indices que les élèves utilisent (Analogies).

⇒ Repérage des syllabes communes → création d'un capital de syllabes

(affichage qui sera un outil d'aide à la lecture et à l'écriture).

⇒ Utiliser mêmes techniques (Copie, copie-flash, dictée ...) que pour la mémorisation des mots.

⇒ Créer des familles de syllabes :

Ex : Famille du « b »

ba banane

be bedaine

bi biberon

bo bobine

bu bureau

⇒ Choisir une syllabe qui complète un mot :

Ex : be va la re le

éco__ ro__ navi__ la__bo sa__de

⇒ Enlever la syllabe intruse afin de trouver le mot :

Ex : Une syllabe est venue se cacher dans chaque mot. Retrouve-la, retire-la et réécris le mot :

banatine tomatepu pamitate farilone

Voir aussi fiche B2 p 28.

Connaissance des lettres

Renforcer la connaissance des lettres, de leurs noms en relation avec le son qu'elles produisent et leurs graphies.

Vérifier et renforcer la correspondance entre les trois systèmes graphiques (Y penser pour les réunions de parents !).

Pistes de travail

- ⇒ Dans un petit texte, repérer et recopier les mots où l'on voit la lettre ciblée.
- ⇒ Exercices de discrimination visuelle de la lettre ciblée.
- ⇒ Créer un abécédaire en arts plastiques (moyen visuel de fixer les différents systèmes graphiques).
- ⇒ Utiliser l'ordinateur.
- ⇒ Fabrication par l'enseignant d'un outil individuel à coller sur la table.
- ⇒ Exercices nombreux de transcription (titres de livres, prénoms...).
- ⇒ Trucs à afficher pour fixer la mémorisation de certaines proches, si l'on remarque des problèmes de confusions de lettres (p, q, b, d, m, n).

Ex : Monsieur b qui a un gros bidon.

Monsieur d qui a un gros derrière.

La vache qui fait m.

Voir aussi fiche B3 p 29 et fiche E1 p 41.

Conscience phonologique

La conscience phonologique est une habileté consciente à segmenter les mots oraux en sous-unités (syllabes-phonèmes).

C'est une habileté nécessaire mais non suffisante pour l'apprentissage de la lecture.

Pistes de travail

Voici une suggestion de chronologie de travail en conscience phonologique.

- ⇒ Travail sur la rime, (ceci évite dans un premier temps de toucher à l'intégrité du mot).
 - Pêche aux rimes
 - Ronde des rimes (Voir Valise phonologique présente dans les REP)
 - ⇒ Travail sur la syllabe : nombre de syllabes, segmentation, fusion, doublage, inversion, suppression syllabique de la 1^{ère} ou de la 2^{ème} syllabe, permutation.
 - ⇒ Classement en fonction de la même 1^{ère} syllabe (ce qui permet encore de travailler les analogies et le passage à l'écrit, la création d'une banque de syllabes et de familles de syllabes.
- Voir aussi le chapitre « capacités d'identification.
Voir aussi fiches C1-C2 p 33-34.

6 GESTE D'ECRITURE :

Cf. évaluation GS-CP. Voir aussi fiche E2 p 43.

ATTENTION au sens de production des lettres, à la position de l'élève, à la tenue du crayon.

7 PRODUCTION D'ECRITS :

Lire et écrire concernent tous deux le même objet : la langue écrite, elles constituent des voies d'accès complémentaires.

Pistes de travail

- ⇒ Légènder des photos d'une activité scolaire
- ⇒ Etablir une recette
- ⇒ Relater une expérience
- ⇒ Ecrire l'histoire d'un album sans texte à structure répétitive
- ⇒ Transposer un album
- ⇒ Créer des nouveaux mots avec des morceaux de mots présents sur les affichages.

Ex : tonton moulin
 ↘ ↙
 mouton

- ⇒ Création de pseudo-mots (à l'aide des familles de syllabes)
Ex : Petits pour des animaux : popi tobi bouba chichou

Voir aussi fiche E1 p 41.