

ministère

jeunesse
éducation
recherche



LIRE AU CP

Prévention de l'illettrisme

**Enseigner la lecture
et prévenir les difficultés
dans les CP à effectifs réduits
ou à encadrement renforcé**

Document complémentaire au livret : *Lire au CP - Repérer les difficultés pour mieux agir*

08 janvier 2004

DES DISPOSITIFS SPECIFIQUES EN COURS PREPARATOIRE

Le caractère particulier de la classe de CP, qui reste presque « initiatique » bien que la très grande majorité des élèves ait vécu auparavant trois ou quatre années d'école maternelle, exige 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.

Le livret pour les maîtres de CP, et plus largement du cycle des apprentissages fondamentaux, *Lire au CP – Repérer les difficultés pour mieux agir*, a été diffusé en 2002-2003 après une phase de consultation très ouverte. Aide pour les enseignants et support de formation, il donne des clés pour mieux identifier les compétences en jeu dans l'apprentissage de la lecture et fournit aux maîtres une typologie des principales difficultés rencontrées par les élèves et les 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 aider les enseignants à prendre en compte la diversité des besoins pour faire progresser chaque élève à partir de ses acquis.

Afin de rendre plus aisées les adaptations pédagogiques requises dans des classes où se concentrent des élèves en difficulté, il a été décidé, pour l'année scolaire 2003-2004, d'amplifier l'expérience des cours préparatoires à effectifs réduits qui a concerné une centaine de classes en 2002-2003. Plus de 3 500 classes, rassemblant un peu plus de 5 % des élèves scolarisés au CP, ont des conditions de travail aménagées permettant la prévention de la grande difficulté scolaire qui commence à se construire sur des acquis initiaux précaires, parcellaires, insuffisants, et sur les dégoûts que génère le sentiment d'un échec précoce et d'une incompétence à apprendre.

Ainsi, ce sont environ 500 classes supplémentaires qui voient, cette année, leurs effectifs limités à une douzaine d'élèves. Par ailleurs, dans des secteurs difficiles, d'autres dispositifs permettent de diversifier les modalités de prises en charge pédagogiques afin de renforcer les aides apportées aux élèves en difficulté dans plus de 3000 classes de CP :

- pour la moitié de ces classes, des maîtres supplémentaires renforcent l'action de l'enseignant en prenant en charge très régulièrement - plusieurs séances par semaine - des groupes d'élèves selon un projet défini en fonction des besoins ;
- pour l'autre moitié, ce sont des assistants d'éducation qui créent, par leur présence à temps partiel dans la classe, des conditions de travail nouvelles permettant au maître de mieux diversifier ses interventions afin de prendre en compte les différences entre ses élèves.

Le présent document s'adresse en priorité à tous ceux qui interviennent dans ces classes-là. Sur la base de premières informations sur les projets locaux, nécessairement lacunaires à la date où elles ont été recueillies, il apporte des éléments de réflexion pour infléchir et réguler ces projets en recherchant une plus juste adéquation au but visé ; il se veut une aide pour les équipes engagées dans l'action (enseignants et formateurs) en vue de mieux profiter des conditions favorables créées par les dispositifs spécifiques pour trouver les voies d'une meilleure réussite au cours préparatoire. Il ne se substitue en aucune manière au livret *Lire au CP* qui, très centré sur l'analyse des difficultés des élèves et les propositions pédagogiques pour vaincre ces difficultés, concerne toutes les classes de ce niveau et tous leurs maîtres. Il se compose de trois parties :

- la première propose des directions et modalités de travail pour les équipes pédagogiques impliquées dans les dispositifs de prévention,
- la deuxième précise les grands objectifs de travail pour l'année et, en complément aux programmes et au livret *Lire au CP*, donne des orientations en vue de prévenir et/ou traiter les difficultés en profitant au mieux des conditions particulières qu'offrent les dispositifs de prévention,
- la troisième, qui a le statut d'annexe, apporte des éléments de réflexion et d'alerte sur le fonctionnement des dispositifs mis en place.

DES MODALITES D'ACTION : sur quoi agir ? comment agir ?

L'aide aux élèves qui apprennent à lire peut et doit être apportée dans toute classe. Les circonstances particulières créées par le dispositif évoqué ici ne conditionnent pas à proprement parler la possibilité d'aider des élèves en difficulté ou de prévenir les difficultés des élèves mais elles sont facilitantes pour certaines pratiques qui exigent du maître une forte implication auprès des enfants individuellement ou en petits groupes. Aussi ne comprendrait-on pas qu'il n'en soit pas fait un véritable usage.

1 - Trois directions de travail à investir

Assumer un projet de prévention signifie que la responsabilité collective du système scolaire s'applique à un problème pour lequel on connaît des causes, des facteurs de risque sur lesquels on peut intervenir. S'agissant plus précisément de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, dans le renforcement de l'action pédagogique auprès d'élèves fragiles, trois directions de travail doivent être prises en compte :

- **la dimension linguistique et langagière des apprentissages**

C'est celle qui paraît la plus évidente ; les composantes sont précisées par les programmes et reformulées dans le livret *Lire au CP* (cf. page 15) ; on ne fait ici que les rappeler de manière très 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 dictée 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 dire le thème principal, de situer les personnages essentiels et leurs relations) ;
 - la manipulation des syllabes orales est possible : par exemple, scansion des mots (ex : mir-li-ton) ; reconnaissance d'une même syllabe dans une position différente (ex : 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 ;
 - la capacité à proposer une écriture alphabétique pour des mots simples existe même si elle n'est pas générale ; le principe alphabétique est compris ;
- 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'année (cf. livret *Lire au CP* - page 17) :
 - 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 balbutiante ;
- 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 des élèves des classes concernées par le dispositif de prévention de l'illettrisme l'unique milieu de fréquentation de la culture de l'écrit. Une partie des écarts entre les élèves a en effet sa source dans l'inégal accès aux références, aux connaissances relatives aux 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 même qui parlent des écrits. L'école maternelle travaille à réduire ces écarts mais l'acculturation au monde de l'écrit qui se poursuit au CP doit prendre en compte trois domaines très différents de préoccupation :

- le repérage dans l'univers des écrits (codes, conventions, usages) : l'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 l'écrit 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-type. L'exploration de textes, d'univers, de personnages est à poursuivre ; elle prépare tout au long du cycle II l'entrée autonome progressive dans la littérature que les élèves approfondiront au cycle III. Elle est aussi la source d'apprentissages linguistiques essentiels puisque c'est d'abord dans les histoires que se rencontre la "langue que l'on écrit", que l'on doit apprendre à parler pour écrire. C'est aussi le plaisir de l'histoire qui soutient les efforts que l'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'écrit" (E. Ferreiro) ;
- 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 parler ou pour les retrouver dans des livres (ou autres supports), contribuent grandement à enrichir la dimension culturelle qui s'attache aux apprentissages de la lecture et de l'écriture.

- **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 (savoir ce que l'on apprend, pourquoi, 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 trouveront dans leur entourage un médiateur qui les conduira à le faire.

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 centrer l'attention sur des procédures, leur fonctionnement, leur régulation, à des moments clés de l'activité (impasses : analyser alors les obstacles, les fausses pistes ; réussites : dégager les stratégies de succès) ; de fixer des règles d'action quand on les a pratiquées et dégagées
- de rappeler les erreurs et les réussites antérieures.

2 - L'organisation du travail dans les classes à effectifs réduits

Ces classes 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 densité des publics dits en difficulté.

Elles créent des conditions nouvelles pour "faire autrement" et mettre en œuvre un projet pédagogique adapté, des conditions plus favorables 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 sont complexes à gérer avec un grand groupe : activités phonologiques par exemple, dispositifs d'écriture (dictée à l'adulte, écriture tâtonnée), etc.
- la sollicitation de chaque élève très fréquemment dans les activités proposées ;
- la valorisation des réussites même minimes, l'identification rapide des blocages, des résistances et des incompréhensions qui entraîne une intervention non différée ;
- la différenciation, matérialisée par des aides ou un guidage personnalisés.

Les élèves y 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 ils peuvent aussi

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

Pour pallier cet inconvénient, des équipes ont décidé de limiter la réduction d'effectifs à un mi-temps. La constitution d'une classe à "effectif ordinaire" faite de deux unités à effectifs réduits apporte ainsi un complément et des occasions de faire des apprentissages "sociaux" dans des domaines où le risque de difficultés 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 espaces ; 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.

3 - L'organisation du travail dans les classes à encadrement pédagogique ou éducatif renforcé

Le maître supplémentaire qui est 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, qu'il n'est pas possible de mobiliser pour une implication d'ordre pédagogique, crée les conditions d'un encadrement éducatif renforcé. Sa présence permet au maître d'organiser en sécurité une diversité plus grande des activités et de se consacrer personnellement à ceux qui appellent davantage son attention. L'assistant d'éducation est apte à développer une surveillance, une supervision auprès des autres et à intervenir auprès des élèves pour des réponses à des questions, voire pour des tâches d'animation de certaines 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.

Dans les deux cas, 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 évolueront au cours de l'année.

Dans ce qui suit, on ne distinguera que quelques-uns des paramètres dont la conjonction construit le cadre d'action, 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.

• La dimension TEMPS

Il convient de se rappeler que les élèves "faibles" ont besoin de temps pour intégrer des notions difficiles, pour 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 (la manière de se répartir les rôles, les activités conduites et leur organisation) 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 éventuels 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 dimension LIEU

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.

Hors de la classe

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 de 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 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.

L'assistant d'éducation peut animer des moments de recherche en BCD, apportant une aide sur des points de méthode dont les élèves de CP ne sont pas encore familiers, assurant l'encadrement éducatif du groupe (respect des consignes, du matériel ; gestion des conflits ; aides techniques) :

- * 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 : 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.
- * Initiation aux recherches sur internet.

Dans la classe

➤ Avec un autre enseignant

La situation de co-intervention 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 co-intervention présente des avantages en particulier

- pour les situations d'observation / évaluation :
 - pour des situations d'évaluation bien déterminées, un des deux maîtres conduit l'interrogation 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, peut 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 du "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 (ex 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, c'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 alors présent pour un petit groupe ; dans des classes où se concentrent des élèves fragiles ou en difficulté pour diverses raisons (linguistiques ou culturelles par exemple), c'est plus difficile et le fait d'être deux constitue une facilitation. C'est par exemple le cas pour la dictée à l'adulte ;
- pour apporter "l'étayage pédagogique" nécessaire aux plus fragiles dans des situations de recherche ou d'exercice : il s'agit alors
 - d'aider à entrer dans la situation, en redisant 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.

Exemple pour l'activité de classement de mots (cas envisagé : double critère : on voit / on ne voit pas la lettre O ET on entend ou on n'entend pas le son/o/ ; tableau à double entrée donné)

Selon les cas, l'étayage portera (non exhaustif)

- sur une aide à l'organisation du travail et à différentes étapes de réalisation : (faire) expliciter comment le tableau devra être rempli (ce que représente chaque case, ce que l'on y écrira) ; sérier les tâches (par exemple, on s'occupe d'abord des mots où on voit la lettre O et on se demande pour chacun si on entend ou pas le son /o/, puis on s'occupe des mots où on ne voit pas la lettre O et on se demande pour chacun si on entend ou non le son /o/) ; faire trouver une technique pour s'assurer que l'on aura bien traité tous les mots (mettre une petite croix ou souligner ou ...) ; faire relire les mots inscrits dans chaque case pour vérifier qu'ils satisfont bien au double critère de classement ; limiter éventuellement la liste des mots à traiter (au moins dans un premier temps pour ne pas décourager) ;
- sur la reconnaissance ou le déchiffrement des mots : revenir aux textes connus et à l'affichage, mobiliser la mémoire et la correspondance mot oral/mot écrit ; aider à la segmentation en syllabes pour déchiffrer ; faire les rappels nécessaires des mots-référents ;
- sur une aide au repérage du phonème : redire les mots en accentuant le son /o/ ; aider à l'analyse plus précise en faisant sélectionner la syllabe concernée et redire.

➤ 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 assez prototypiques peuvent être envisagées ; d'autres seront explorées et gagneront à être partagées. A 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 ; les consignes, le cadrage de l'activité ayant été donnés par le maître, les élèves sont ensuite mis au travail et l'assistant peut à la

demande redire la consigne, apporter une aide, etc. après avoir été lui-même informé des enjeux de l'activité de telle façon qu'il n'intervienne pas indûment ou/et avoir assisté à des activités de même nature antérieurement ;

- la lecture à haute voix, par l'assistant, d'une histoire qui aura déjà été faite 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 modèles de lecteur 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 finalité de l'activité mise en œuvre avec un tiers, grâce à un tiers**

On l'a dit précédemment, deux dimensions doivent être solidairement présentes tout au long de l'année, constitutives de la prévention primaire et de la prévention secondaire.

Pour plus de commodité, pour employer un vocabulaire plus usuel, on peut évoquer :

- l'anticipation, la prévention au sens commun, de difficultés non encore repérées mais que l'on peut craindre connaissant des sources possibles d'embûches ou des obstacles potentiels et les habiletés acquises par les élèves. On s'intéresse alors à un ensemble d'élèves que l'on sait fragiles et on renforce chez eux la capacité à affronter des obstacles constitutifs du parcours commun. On s'inscrit alors dans la logique d'un noyau d'activités communes à la classe dont on ne veut pas "décrocher" les élèves même si on reconnaît la plus ou moins grande distance qui les sépare de l'objectif ;
- la "remédiation", la réponse apportée alors que des difficultés sont déjà constatées afin qu'elles ne s'enkystent pas. On s'intéresse aux difficultés déjà là, sachant que l'état actuel des acquis conditionne très fortement la possibilité d'avancer et qu'il faut donc éviter que des lacunes s'approfondissent, faisant obstacle à des acquisitions plus complexes.

Dans le registre Anticiper – Prévenir

➤ Pour le très court terme

Il s'agit de préparer la participation à certains temps collectifs qui peuvent être « difficiles » et pour lesquels on pense qu'il y a un bénéfice à la participation des élèves même fragiles mais qu'elle exige une préparation. 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 des élèves qui ont plus d'aisance et qui, pour eux, enlèveraient de l'intérêt à l'activité en la guidant trop ; pour les plus faibles, il s'agit alors de les aider à affronter une activité que la vitesse ou la virtuosité des autres dans le groupe-classe leur confisquerait peut-être en partie.

Exemples :

Ex 1 : Découverte d'un texte

- autour du texte, construire un "univers de référence", c'est-à-dire à mobiliser des appuis cognitifs en sollicitant l'évocation de vécus (scénarios), de lectures antérieures, de "leçons" sur le sujet ; on active alors du vocabulaire, des connaissances sur le monde, etc;
- sur le texte, construire un "horizon d'attentes" en présentant les personnages, en racontant l'histoire, en résumant l'histoire et montrant des images (si elles sont congruentes et non décalées et perturbatrices),

Ex 2 : étude des relations graphème / phonème pour un phonème donné (rappel : les sons consonnes sont plus difficiles à percevoir pour les élèves, et les consonnes occlusives plus encore que les autres : b/p - d/t - g/k) :

- versant sonore : recherche de mots où on entend le son en question ; tris de mots sur images ; répétition de comptines, de formulettes ; jeux de transformation : par ex, changer le premier son d'un mot donné pour le produire avec le son cible ;
- versant écrit : recherche de mots qui ont pu être rencontrés globalement qui contiennent le graphème concerné, de prénoms d'élèves de la classe ;

➤ Si on pense dans la durée

Par rapport à des objectifs dont la visée est plus tardive dans l'année, il importe de ne pas différer le travail d'accoutumance ou de préparation linguistique qui sera développé ensuite d'une autre façon dans les activités de la classe.

Pour des élèves « fragiles », par exemple qui n'ont pas le français pour langue maternelle ou qui ont 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 ; on peut penser à deux familles de situations :

- la « lecture partagée » de textes longs :
 - lecture par le maître suivie d'échanges guidés par des questions très ciblées qui permettent d'explorer les paramètres qui seront ensuite mobilisés (qui / quoi / quand / pourquoi : comment ;
 - relecture des mêmes textes qui permettent d'explorer des rapports plus subtils pour lesquels il faut entrer dans la relation forme/sens (par exemple, qui parle ?)Dans cette activité, on sollicitera des avis et des réponses différentes, on reviendra au texte pour vérifier.
Avec les albums, on n'oubliera pas les images, leur pouvoir illustrateur et évocateur, l'attention aux signifiants dans les images (comment sait-on que c'est la nuit ? comment sait-on que tel personnage est xxx ?). Il s'agit bien moins d'entraîner à un décodage systématique des images que de mobiliser la réflexion sur les indices et sur l'activité de compréhension elle-même (élucider comment on comprend).

On peut travailler avec des demi-classes sur de telles stratégies pour multiplier les interactions.

- l'entraînement à la compréhension
 - par la détection d'incohérences ou de contradictions sur des textes courts,
 - par l'entraînement à la réalisation d'inférences ; il importe en effet très tôt de permettre à tous les élèves de savoir ce que l'on peut et doit en faire (importance stratégique) et de savoir comment (approche linguistique).

Dans le registre Remédier – Corriger – Compenser

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 cours préparatoire.

Ainsi, si des élèves n'ont pas accédé à la compréhension du principe alphabétique, sans doute y aura-t-il là un barrage pour nombre des activités qui peuvent leur être proposées sur la base d'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 les manuels de lecture du CP en conséquence, 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* 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.

- **La dimension Groupements d'élèves**

Une des questions qui reviennent 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, leur sentiment d'infériorité par rapport aux "bons élèves".

Ils sont à privilégier pour

- des activités de préparation (cf. supra)
- 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 ;
- des aides spécifiques qui doivent être ciblées en fonction de besoins communs.

Groupes hétérogènes

Ils 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" - si le fonctionnement du groupe est bien régulé : ils offrent 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" (chance que, eux, n'ont pas), les procédures de résolution ou de recherche qui ont bien fonctionné, les pièges, etc.

Exemple : écriture tâtonnée :

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 leurs conceptions du rapport entre oral et écrit, en particulier si le principe alphabétique est 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 et on peut envisager des échanges en doublette pour fixer des écritures.

- **La dimension disciplinaire : la langue et les autres domaines d'apprentissage**

Le plan de prévention de l'illettrisme fait à l'évidence de la maîtrise de la langue écrite sa cible prioritaire. Mais dès le cours préparatoire, la lecture et l'écriture sont associées aux autres apprentissages qui leur fournissent des prétextes et de la matière.

En français : lire et écrire

D'emblée, l'interaction Lecture / Ecriture peut et doit être développée : on apprend à écrire lorsque l'on essaie de lire et on apprend à lire en essayant d'écrire comme le précisent les programmes y compris pour la grande section d'école maternelle.

Le code dont la conquête occupe une grande place au CP se travaille aussi bien en écriture qu'en lecture : divers types d'activités valorisés par les programmes peuvent être rendus plus féconds encore dans les conditions particulières des classes à effectifs réduits ou à encadrement renforcé :

- l'écriture tâtonnée : voir supra
- la copie : il importe dès le début de l'année d'apprendre à copier (cf. livret *Lire au CP*) ; les stratégies mises en place obligent toutes à prendre parti sur des découpages des mots (en lettres, en syllabes, en morphèmes plus complexes que les seules syllabes).

On ne saurait se limiter à l'écriture de mots ou à la copie. Au-delà de ce seul apprentissage, la dictée à l'adulte mobilise la dimension textuelle de l'écrit. L'activité est génératrice de progrès si elle permet un engagement réel des enfants et le groupe doit alors être réduit autour du maître. Cet engagement est encouragé par les exigences du maître qui impose une phase de réflexion individuelle (réfléchir à "comment on va 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. Ce travail d'élaboration progressive doit être régulier ; le faible effectif ou l'intervention d'un tiers permettent d'offrir cette activité deux fois par semaine au moins à chaque élève à l'intérieur d'un groupe que l'on aurait intérêt à choisir tantôt hétérogène (moments de travail exigeant des décalages entre enfants), tantôt homogènes (pour faire des évaluations).

Français ET autres disciplines

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, peut donner matière à réinvestir 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.

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.

Lire, écrire, classer des mots peuvent être mobilisés dans des moments de retour organisé sur le vocabulaire manipulé à l'occasion d'une séquence ou après lecture d'un ouvrage de littérature de jeunesse, moments qui préfigurent ce qui se mettra en place avec l'observation réfléchie de la langue au cycle III. On veillera à ne pas se limiter aux noms et, sans faire de grammaire explicite (en se référant aux rôles et places des mots constatés par substitution dans des phrases ou des textes), on prendra en compte les verbes, les adjectifs, les adverbes.

Les mots peuvent être rassemblés en fonction de "situations" (ce que des cognitivistes appellent les scripts, forme 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.

Exemples :

- collecter et classer les mots qui évoquent des semis et des plantations que l'on aura réalisés, observés et sur lesquels on aura réfléchi et construit des connaissances
- rassembler les mots ou expressions qui parlent du temps d'avant (réel ou imaginaire) : il était une fois, autrefois, 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 ;
- collecter les verbes qui indiquent des propos rapportés dans les récits et reprendre les formules exactes (présentes dans les incises le plus souvent) : dire (dit-il à voix basse), annoncer, murmurer, gronder, hurler, etc.

APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE AU CP : quoi travailler et comment ?

Les fiches qui suivent sont presque toutes conçues selon le même plan ; dans les domaines prévus par les programmes (référence¹ donnée en première ligne), elles présentent :

- des objectifs que l'on peut raisonnablement se fixer pour la fin du CP, directement inspirés de la page 17 du livret *Lire au CP*,
- des difficultés qu'il faut prévenir et/ou traiter ; elles sont pour l'essentiel reprises des fiches techniques du livret *Lire au CP* dont les références sont indiquées à la rubrique suivante,
- des pistes de travail : il ne s'agit pas là d'un abrégé de pédagogie pour le cours préparatoire mais d'éléments essentiels liés au souci de prévention de la grande difficulté scolaire ; l'accent est mis sur des aspects particuliers de l'enseignement que les conditions de travail dans les classes du dispositif de prévention permettent de réaliser plus aisément. Les exemples donnés ont statut d'illustrations, les ouvrages cités ne sauraient être considérés comme les seuls pertinents ; leur liste (exemples et ouvrages) pourrait utilement être enrichie par la consultation.

| | |
|--|--|
| <p>IDENTIFICATION et PRODUCTION DES MOTS - <u>Voie indirecte</u></p> <p><u>Définition donnée dans le programme</u> : "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 déchiffrage. 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 délicate."</p> | <p>Programmes : rubriques 2-1, 2-2, 2-4 pages 43 à 45 -</p> <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) |
| <p>Des objectifs pour la fin du CP</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Capacité de déchiffrage de mots réguliers inconnus, ce qui suppose acquise la maîtrise des correspondances graphèmes / phonèmes au moins dans les cas les plus "simples" - <i>l'acquisition des graphèmes et phonèmes complexes (ex : -oin, -gn) pouvant être encore balbutiante</i> - • 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> |
| <p>Des difficultés potentielles pour...</p> | <p><u>Identification</u></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) - se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau <p><u>Production</u></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 - découper des mots connus et y prélever un "segment" - distinguer des lettres ou/et des sons proches - se repérer dans le "bagage" de la classe |

¹ Les titres des rubriques valent pour toutes les éditions ; les pages indiquées renvoient au BO spécial numéro 1 du 14 février 2002.

| | |
|------------------------------|---|
| Des pistes de travail | <p>Livret <i>Lire au CP</i> - Fiches de référence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identification : Fiches B4 - page 30, C3 - page 35, C4 - page 36 - • Production : Fiches C4 - page 36, 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.</p> <p>Les nombreux jeux et activités préconisés dans les fiches indiquées ci-dessus sont plus aisés à organiser avec un effectif réduit ou/et de manière différenciée lorsque deux adultes peuvent se partager la classe et intervenir en fonction de besoins différents. Pour une durée équivalente de l'activité, la participation des élèves sera plus dense, et donc plus profitable, au sein d'un groupe réduit. Les élèves les plus fragiles ont besoin, plus que les autres, 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. Les entraînements peuvent être supervisés par un assistant d'éducation qui aura observé auprès du maître les situations d'apprentissage.</p> <p>Sans préjuger des progressions proposées par les méthodes et manuels sur lesquels les maîtres s'appuient, ils gagnent à prendre en compte</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ quelques règles de progression dans la difficulté <ul style="list-style-type: none"> - s'agissant du matériau sonore traité : syllabes, rimes, phonèmes, pour lesquels la position est également importante (une syllabe interne au mot s'entend plus difficilement qu'en position finale ou initiale ; de même pour le phonème dans une syllabe) ; 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, au premier rang desquels les prénoms des élèves ; ▪ la variété des opérations intellectuelles à mobiliser : comparaisons (mobilisées pour trouver des mots qui riment, des mots où l'on entend un son donné, etc.), transformations (mises en œuvre quand on fait des substitutions, des ajouts, des permutations, des suppressions, etc.). <p>Pour chaque phonème, il convient de bien stabiliser les correspondances oral/écrit, de fixer des mots-repères pour les diverses graphies du son, d'exercer les capacités d'assemblage avec d'autres phonèmes. 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. Ainsi doit-on créer des automatismes sans trop de rigidité.</p> <p>Dans cette perspective, 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 pourront en rechercher dans les textes connus. 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 ...).</p> <p>Le 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 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 animaux (des véhicules, des pays, etc.) imaginaires à la manière de certains albums pour enfants, sur la base du découpage et de la recombinaison de mots donnés (ex : diplodocus et tyrannosaure : diplonosaure et tyradocus) ; <p>Dans tous les cas, il importe de s'assurer de la capacité à lire les mots (re)composés.</p> <p>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 font pas de la lecture mais contribuent à accroître l'habileté et la fluidité du déchiffrage.</p> <p>De manière solidaire, on apprend à écrire en même temps qu'on apprend à lire ; les activités citées ci-dessus associent d'ailleurs souvent les deux approches. On doit aussi au CP, et surtout pour les élèves en difficulté ou "décalés" dans leur progression, continuer le travail entrepris à l'école maternelle sur l'écriture tâtonnée (écriture de mots que l'on ne connaît pas - cf. supra, page 12).</p> |

| | |
|---|--|
| <p>IDENTIFICATION et PRODUCTION DES MOTS - <u>Voie directe</u></p> <p><u>Définition donnée dans le programme</u> : "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 composent."</p> | <p>Programmes : rubrique 2-5 page 45 -</p> <p>- Apprendre à identifier les mots par la voie directe</p> |
| <p>Des objectifs pour la fin du CP</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance directe, immédiate d'un certain nombre de mots : ce sera au moins le cas pour <ul style="list-style-type: none"> - les mots-outils fréquents, - les mots usuels des activités scolaires (y compris des mots "irréguliers" fréquemment utilisés en classe, dont l'orthographe doit être mémorisée ex : <u>six</u> - <u>album</u>). • Restitution exacte par écrit de ces mots. |
| <p>Des difficultés potentielles pour...</p> | <p><u>Reconnaissance directe</u></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 (terminaisons pour accords) <p><u>Écriture de mémoire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - distinguer des mots proches - ordonner correctement les lettres |
| <p>Des pistes de travail</p> | <p>Livret <i>Lire au CP</i> - Fiches de référence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identification : Fiche B3 - page 29, B5 - page 31 • Production : Fiche E5 - page 45 <p>A l'arrivée au CP, souvent la reconnaissance du prénom est en place ainsi que celle d'autres mots ayant été beaucoup fréquentés en maternelle : ce peut être une reconnaissance purement logographique (image globale du mot, silhouette) et non la reconnaissance orthographique (sur la base des composantes du mot) que l'on vise et qui doit être construite au CP.</p> <p>L'écriture constitue une bonne voie pour fixer la forme orthographique des mots (copie par syllabe, identification des lettres et des enchaînements, etc.).</p> <p>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.</p> <p>Pour effectuer un travail décontextualisé et entraîner la mémoire de manière attrayante, on peut recourir à des "jeux" qui, construits par les élèves, entraînent à la fois la copie et la mémorisation : exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - forme "loto" : une carte avec des mots écrits et ces mêmes mots sur étiquettes qui devront trouver leur place sur les cartes (à faire pour mots-outils et autres mots fréquents ou usuels en classe : jours de la semaine, noms des activités scolaires, nombres, etc.) - forme "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 différentes du même mot. <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. Les élèves peuvent jouer à deux ou seuls (dominos) sous la surveillance d'un assistant d'éducation</p> |

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 appairer des formes ; il est intéressant de conserver une trace des performances pour mettre en évidence les progrès.

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

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

Avec les mots-outils (qui sont surtout des déterminants, pronoms, prépositions), c'est 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, comme les noms des jours de la semaine ou des mois, 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.

| | |
|---|--|
| Enrichissement lexical | Programmes : rubrique 1-5 page 43 - - Structurer et augmenter le vocabulaire disponible |
| Des objectifs pour la fin du CP | <i>A proprement parler, il ne peut y avoir reconnaissance de mots que si ces mots sont connus, s'ils existent dans le lexique mental des élèves ; les efforts de déchiffrement de mots "compliqués" sont vains si les mots découverts n'évoquent rien pour l'enfant.</i> |
| Des difficultés potentielles pour... | <i>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.</i> |
| Des pistes de travail | <p>Les activités diverses qui relèvent de la découverte du monde et qui articulent connaissances sur le monde et vocabulaire adapté, précis pour les parler ou pour les retrouver dans des livres (ou autres supports), contribuent à enrichir la dimension culturelle qui s'attache aux apprentissages de la lecture et de l'écriture. 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.</p> <p>On devrait lire, écrire, classer des mots régulièrement après des séquences de "découverte du monde" ou après 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 III. 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.</p> <p>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". Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - collecter et classer les mots qui évoquent des semis, des plantations 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 ou/et la BCD, un écrit individuel dans le carnet d'expériences ; les mots appris seront associés à des mots de la même famille (ex : plante - planter - replanter - plant - plantation) - 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 (ex : heureux, malheureux, bienheureux, heureusement, etc.) - collecter les verbes des consignes et les associer à des illustrations 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 (ex : 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 (ex : 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 dans les années ultérieures <p>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 ré-emplois (trouver une phrase, dire de manière évocatrice des expressions, etc.).</p> |

| COMPREHENSION DE TEXTES A L'ORAL (textes lus par le maître ou par un tiers) | |
|--|---|
| | Programmes : rubrique 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 |
| Des objectifs pour la fin du CP | <ul style="list-style-type: none"> • Compréhension de textes courts lus par le maître : possibilité d'en tirer des informations, d'en restituer l'essentiel. • Capacité à entrer dans une lecture longue. |
| Des difficultés potentielles pour... | <ul style="list-style-type: none"> - se concentrer tout au long de la lecture dans une "écoute pour comprendre" (garder en tête des questions auxquelles on cherche des réponses) - extraire le thème - distinguer les personnages (à cause, en particulier, des reprises anaphoriques) - retrouver des informations littérales - restituer des enchaînements logiques ou chronologiques - réaliser des inférences |
| Des pistes de travail | <p>Livret <i>Lire au CP</i> - Fiche de référence : A4 - page 22</p> <p>Les activités qui permettent de construire cette compétence doivent être présentes tout au long de l'année :</p> <ul style="list-style-type: none"> - elles permettent de proposer aux élèves de vrais problèmes de compréhension que les premiers textes écrits qu'ils traiteront devront éviter afin de doser la lourdeur de la tâche (voir 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. <p>La préparation à l'écoute ne doit pas être négligée afin que les élèves mobilisent leurs acquis</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 (dé préférence alors, non perturbatrices). <p><u>Textes courts</u> (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 de ...) et du type de texte (fictionnel, documentaire, prescriptif, etc.). Le maître peut inscrire ces questions au tableau et y faire retour en fin de séance pour vérifier que l'on a effectué tout le travail. Des arrêts de lecture dans le cours du texte peuvent être ménagés pour des reformulations d'étape ou des échanges dans lesquels on incitera chaque élève à identifier ce qu'il n'avait pas saisi ; s'il y a désaccord entre 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 (formes de travail évolutives dans l'année).</p> <p><u>Cas des textes longs</u> (albums, contes extraits d'un recueil non illustré) La démarche est pour une part comparable à la précédente (préparation à l'écoute, vérification de la compréhension, etc.) mais aussi différente. La lecture en épisodes</p> <ul style="list-style-type: none"> - oblige à des reformulations d'étape assez 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), - permet de travailler l'anticipation et les inférences (établir des relations de type 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.). <p>Il s'agit alors d'apprendre à gérer la durée et la longueur. Il importe aussi de respecter une approche littéraire en favorisant les échanges de points de vue sur des personnages, des univers ou des</p> |

valeurs ou 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 qui 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, ce qui procède d'un travail normal de lecture, en particulier avec les textes littéraires.

Avec les albums, on n'oubliera pas les images, leur pouvoir illustrateur et évocateur, l'attention aux signifiants (par ex., 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).

En 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.

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 (avec deux maîtres en charge de la classe ou un assistant d'éducation qui peut permettre au maître de travailler différemment avec deux groupes) ; exemples² :

- même "sujet" traité de manière complémentaire (ex : travail sur les règles d'hygiène : recherche pour les uns sur l'alimentation, pour les autres sur le sommeil) ;
- deux versions du Petit Chaperon Rouge ; deux histoires de Père Noël ;
- deux récits construits selon un procédé répétitif ;
- deux ouvrages du même auteur ;
- deux histoires sur un même "objet" (ex : sur la libellule telle qu'on la connaît : deux beaux ouvrages *Pourquoi les libellules ont le corps si long* [Stéphane Ségas - éditions Kaléidoscope - 2002] et *La petite danseuse et la marionnette* [S. Corinna Bille et Constanza Bravo - éditions la joie de lire - 2003] proposent deux "explications" de nature très différente ; les textes sont de longueur et de difficultés très contrastées, les illustrations relèvent de choix esthétiques très différents. Sur une semaine, à raison d'une séance par jour, ces ouvrages peuvent faire l'objet d'une lecture longue 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)

La perspective d'une mise en commun enrichit le travail en articulant, avec l'écoute-compréhension, la production d'écrits et des illustrations pour soutenir le rappel devant les camarades de l'autre groupe.

² L'ouvrage de l'Observatoire national de la lecture - ONL, *Livres et apprentissages à l'école*, édité par le SCEREN-CNDP et Savoir-Livre (2003), fournit des titres d'ouvrages et des hypothèses de travail dont on peut utilement s'inspirer.

| COMPREHENSION DE TEXTES | |
|---|---|
| A L'ECRIT | |
| | Programmes : rubrique 2-6 pages 45-46 - - Comprendre des textes |
| Des objectifs pour la fin du CP | Capacité à lire seul <ul style="list-style-type: none"> - une consigne simple (pour l'exécuter), - un court texte en relation avec un univers connu (fictif ou documentaire) et à en tirer des informations. |
| Des difficultés potentielles pour... | <ul style="list-style-type: none"> - avoir une attitude de "chercheur de sens" tout en respectant toutes les données du texte - dépasser le déchiffrage ou le repérage de mots connus - éviter le "devinement" (appuis sur tout le contexte pour anticiper, non contrôlés par un retour aux mots exacts du texte) - traiter des mots "savants" ou rares - extraire le thème - distinguer les personnages (à cause, en particulier, des reprises anaphoriques) - retrouver des informations littérales - restituer des enchaînements logiques ou chronologiques / anticiper sur des suites, des conséquences - réaliser des inférences - réparer la perte de compréhension en cours de lecture (revenir en arrière, demander une information à un adulte, etc.) |
| Des pistes de travail | <p>Livret <i>Lire au CP</i> - Fiches de référence : A2, page 20 - A5, page 23</p> <p>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 et des connaissances abondantes sur les univers fictionnels, des personnages-types, etc. Ils pourront utiliser la fiche de "méthode" qui aura été constituée.</p> <p>Avant que les élèves soient autonomes avec des textes, il convient cependant de les y entraîner en leur faisant vivre une démarche de découverte collectivement (classe entière ou groupe) ; ensuite, et certainement de manière décalée selon les enfants, ils mettront en œuvre seuls et silencieusement ces pouvoirs acquis. La présence de deux adultes facilite la gestion différenciée des compétences.</p> <p>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 le sens).</p> <p>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 le sens du texte. Ils explorent le texte de manière ordonnée : mots déchiffrés ou reconnus ; s'ils ont des difficultés, ils sont incités à s'appuyer sur des éléments du texte pour trouver le mot qui "résiste". Toute proposition est alors confrontée au mot pour vérifier si elle est plausible et juste (ex : 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, par les élèves qui expérimentent les procédures à mettre en œuvre et à valider les unes par les autres pour atteindre une efficacité de lecture. Il importe en effet que dès le CP les apprentis-lecteurs découvrent que l'activité du lecteur porte sur plusieurs niveaux (les mots, les mots réunis en phrases, l'enchaînement des phrases, etc.).</p> <p>Les maîtres doivent être vigilants et intervenir sur les erreurs effectuées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - si elles affectent l'acceptabilité graphophonologique, c'est-à-dire le mot dit ne peut être le correspondant à l'oral de ce qui est écrit, il convient de confronter précisément l'élève aux |

| | |
|--|---|
| | <p>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 ou b/d ou m/n ou h/n] ou 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 (ex : fils ; portions, convient) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 : "<i>l'abeille se pose dans les pédales et elle avale le nectar.</i>"), 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 : "<i>à vive allure</i>" lu "<i>à vite allure</i>"), sans faire de grammaire explicite, on argumentera sur les mots qui pourraient être à cette place dans la phrase (dans le cas cité, <i>grande, forte</i>...) pour exclure celui qui est proposé et qui sera utilisé dans un autre contexte de manière adaptée. <p>Le travail sur la compréhension peut aussi se développer par d'autres voies :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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.) ; - textes avec "mots tordus" qu'il faut "redresser" pour recomposer le texte avec tout son sens ; - élaboration de questions sur un texte à poser à un autre groupe, une autre classe. Cette activité vaut surtout sur les textes qui recèlent des ambiguïtés, des opacités ; alors, on peut dépasser le prélèvement d'informations littérales dans le texte. |
|--|---|

| LECTURE DE TEXTES A HAUTE VOIX | | Programmes : rubrique 1-6 page 43 - Dire des textes |
|---|---|--|
| Des objectifs pour la fin du CP | <ul style="list-style-type: none"> • 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). <p><i>On doit rester modeste au CP ; le travail s'affinera et s'approfondira ensuite.</i></p> | |
| Des difficultés potentielles pour... | <ul style="list-style-type: none"> - mobiliser les acquis de base (déchiffrage, reconnaissance de mots) - restituer l'unité de "groupes de sens" - restituer la prosodie d'une phrase | |
| Des pistes de travail | <p>Livret <i>Lire au CP</i> - Fiche de référence : D3 - page 39</p> <p>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 fait 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.</p> <p>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 :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 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, "<i>les chaussettes de l'archiduchesse.</i>") ; ▪ 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. <p>Il existe des ouvrages adaptés à des lecteurs débutants conçus pour la lecture à haute voix ou/et le jeu dramatique.</p> | |

| | | |
|---|---|--|
| PRODUCTION DE TEXTES | | Programmes : rubrique 3 pages 47-48 - - Ecrire des textes Voir plus particulièrement : 3-1 - Activités graphiques - |
| Copie | | |
| Des 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). | |
| Des difficultés potentielles pour... | <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 - restituer les mots entiers (mémorisation) - détecter des erreurs et les corriger | |
| Des pistes de travail | <p>Livret <i>Lire au CP</i> - Fiche de référence : E4 - page 43</p> <p>Les activités d'écriture guidées permettant d'acquérir sens du tracé, forme des lettres, 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.</p> <p>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 la syllabe qui a été observée et qui sera écrite de mémoire, puis le mot. Ce travail doit être prolongé avec les élèves en difficulté aussi longtemps que nécessaire. Pour 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.</p> <p>Chaque séance de copie est à prolonger par une relecture attentive afin de repérer des erreurs éventuelles et de les corriger (savoir entourer ou effacer juste la partie erronée est signe d'une approche assez analytique qui mérite d'être repérée) ; ce travail peut se faire à deux d'abord (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.</p> <p>La copie-transcription (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.</p> <p>La copie doit devenir aussi souvent que possible fonctionnelle : report sur un cahier personnel d'une synthèse ou d'un compte rendu, d'un poème ou d'une chanson.</p> | |

| | | |
|---|--|--|
| PRODUCTION DE TEXTES | | Programmes : rubrique 3 pages 47-48 - - Ecrire des textes Voir plus particulièrement : 3-3 - Mobilisation des connaissances et organisation des textes et 3-4 - Mise en mots |
| Production personnelle | | |
| Des objectifs pour la fin du CP | Production autonome d'un écrit avec l'aide des outils de la classe. | |
| Des difficultés potentielles pour... | <ul style="list-style-type: none"> - mobiliser le "langage" adéquat (cf. dictée à l'adulte) - segmenter un énoncé en mots - mobiliser ses acquis en matière de code - mobiliser les outils de référence de la classe | |
| Des pistes de travail | <p>Livret <i>Lire au CP</i> - Fiche de référence : E6 - page 46</p> <p>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</p> | |

| | |
|--|---|
| | <p>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 alors réduit autour du maître.</p> <p>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.</p> <p>La constitution de groupes restreints est donc très facilitatrice pour cette activité tout à fait essentielle. La dictée à l'adulte peut s'appliquer à une grande diversité d'objets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - compte rendu d'expériences dans le domaine scientifique ; - compte rendu de visites (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. <p>D'autres entrées dans l'écrit peuvent être très porteuses, parce qu'elles limitent la quantité d'écrits à ce que des élèves débutants peuvent raisonnablement produire, fournissent des modèles, donnent une forme et ainsi guident des élèves peu audacieux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - transformation d'un texte narratif en "bande dessinée" avec des paroles de personnages inspirées voire copiées du texte initial ; - continuation d'un récit à structure répétitive, d'une comptine, - élaboration collective d'un jeu de l'oie (de la lecture, des mathématiques, etc.) 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 les mises au point. <p>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.</p> <p>Ce peut être une histoire inventée qui fait suite à une série de lectures avec le même personnage-héros à qui l'on invente de nouvelles aventures ; ce peut être un texte original qui mobilise des formes d'écrits moins habituelles, par exemple, comme <i>Les voyages d'Hyppolite Podlarius</i> de Maria Jalibert - éditions Points de suspension - 2003, ouvrage constitué d'un échange de lettres.</p> <p>Dans ces types d'écrits qui peuvent être gérés dans des groupes différents qui inventeront donc des histoires différentes à partager ensuite, il y a place pour des formes de participation différentes : par dictée à l'adulte, par essais individuels pour les plus avancés.</p> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| PRODUCTION DE TEXTES | Programmes : rubriques 2-5 (3 ^{ème} sous-chapitre) page 45 et 3 pages 47-48 - |
| Dictée - Transformations | - Attirer l'attention sur la manière dont les mots sont assemblés ou construits - Ecrire des textes - Voir plus particulièrement : 3-2 - Problèmes de l'orthographe - |
| Des objectifs pour la fin du CP | <ul style="list-style-type: none"> • Ecriture sous dictée ou auto-dictée d'une ou deux phrases simples, lues préalablement • Ecriture de phrases simples transformées, du masculin au féminin ou inversement et du singulier au pluriel ou inversement <p>Le respect des marques du genre et du nombre, des désinences verbales s'appuie sur le recours aux outils de la classe. L'orthographe est exercée de manière implicite en interaction avec la lecture.</p> |
| Des difficultés potentielles pour... | <ul style="list-style-type: none"> - 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) |

Des pistes de travail

L'écriture sous dictée 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 supplémentaire 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", ...).

L'écriture de phrases avec transformations suppose un travail antérieur réparti dans le temps : au fil des observations des élèves sur les marques qui affectent certains mots, on note les remarques sous forme de listes en faisant apparaître des écarts dont les élèves ont conscience et que l'on souligne (ex : 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 enfant joue ... / des enfants jouent ...). Il appartient au maître d'organiser les listes mais sans justifier ses choix ; lorsqu'une liste est assez fournie, les élèves sont alors 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". Les traces de ces activités qui deviendront au cycle III 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.

Ce type d'activités peut être proposé à des moments différents dans l'année selon les acquis des élèves.

Quand deux maîtres interviennent dans une même classe, il importe que les repères soient à la disposition de tous les élèves à tout moment et puissent être enrichis par tous également.

| | |
|---|--|
| ACCULTURATION AU MONDE DE L'ECRIT | |
| Des objectifs pour la fin du CP | Capacité à manier le vocabulaire de l'écrit. |
| Des difficultés potentielles pour... | <ul style="list-style-type: none"> - utiliser les informations ou consignes données par le maître (attribuer leur sens exact aux mots) - utiliser les mots justes |
| Des pistes de travail | <p>Livret <i>Lire au CP</i> - Fiche de référence : A3 - page 21</p> <p>Ces acquisitions relèvent d'un travail à la fois continu et implicite : c'est parce que le maître veille à utiliser toujours les mots exacts (en joignant le geste à la parole pour montrer, 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 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.</p> |

| | |
|---|---|
| ACCULTURATION AU MONDE DE L'ECRIT | |
| Programmes : rubrique 2-6 pages 45-46 - Comprendre les textes - | |
| Des objectifs pour la fin du CP | Connaissance de supports d'écrit et de leurs usages ; capacité à sélectionner un support ou un texte pour réaliser un projet. |
| Des difficultés potentielles pour... | <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 |
| Des pistes de travail | <p>Livret <i>Lire au CP</i> - Fiche de référence : A6 - page 25</p> <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 de la classe. Selon les acquis des élèves, les attentes peuvent être différentes mais tous les élèves peuvent en travaillant sur des commandes différentes concourir à un même projet collectif. Au CP, on peut se limiter à certains types de supports dont la manipulation conduira à une première typologie (manuels ; albums distingués des documentaires ou des recueils de poésie par exemple ; dictionnaires ; revues).</p> <p>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> <p>Les effectifs réduits ou le double encadrement facilitent grandement l'organisation de ces activités qui doivent être très régulières.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| ACCULTURATION AU MONDE DE L'ECRIT | | Programmes : rubrique 2-6 pages 45-46 - Comprendre les textes - |
| Des objectifs pour la fin du CP | Fréquentation spontanée de livres ou albums - pour retrouver des histoires entendues en classe, - pour découvrir une histoire ou apprendre sur un sujet qui intéresse, seul ou avec une aide extérieure. | |
| Des difficultés potentielles pour... | <i>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.</i> | |
| Des pistes de travail | <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. 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"> - interroger sur l'histoire, sur ce qui a plu ou pas ; - donner la parole dans un moment collectif pour faire connaître le livre ; - 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.). <p>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.</p> <p>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> | |

L'allègement des effectifs

| | |
|---|--|
| <p>Une hypothèse sur l'effet d'une réduction du nombre d'élèves en CP</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>... dans des situations précises</p> | <p>La conclusion tirée de cette revue 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>et qui mérite d'être expérimentée</p> | <p>Mais le Haut Conseil notait une exception à cette conclusion générale : <i>« 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. »</i></p> <p><i>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 seules petites classes de l'élémentaire (le Cours Préparatoire) des écoles où est concentrée la population la plus défavorisée. 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'aller vers des classes ayant [très] nettement moins de 20 élèves.</i></p> <p><i>Il serait donc concevable d'expérimenter une disposition respectant ces trois critères, ...Une telle expérimentation permettrait aussi d'associer à une politique de réduction ciblée de la taille des classes, d'autres mesures, 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). »</i></p> |
| <p>Un projet pédagogique adapté aux besoins des élèves et prenant en compte les conditions nouvelles</p> | <p>D'emblée, 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 d'effectifs est une condition pertinente en certains lieux, il est certain que ce n'est pas une condition suffisante.</p> <p>C'est valable pour les classes à effectifs réduits du dispositif ; c'est valable également pour les situations de "dédoublément" temporaire. A cet égard, les premiers projets qui présentent une systématisation de certains dédoubléments 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 après ;- 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

Les éléments nécessairement partiels disponibles en début d'année sur les projets des équipes pédagogiques insistent sur une approche privilégiée : les conditions nouvelles affectent en particulier les élèves en difficulté. Ainsi,

Un souci centré sur les élèves en difficulté

- 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 E, 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.

Représentations et risques

Ces dispositions suggèrent

- des représentations fréquentes qui méritent attention :
 - dès le début de la scolarité obligatoire, des élèves auraient déjà un statut "d'élèves en difficulté" ;
 - 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".

La mise en place des mesures de "discrimination positive" en faveur de certains cours préparatoires s'inscrit dans une politique de prévention. Il convient à cet égard de prendre la mesure de la portée de cette notion dont la complexité est souvent occultée alors même que les textes officiels font des maîtres les premiers acteurs de la prévention.

On peut distinguer trois niveaux de prévention d'un "mal" (ici les difficultés d'apprentissage de la lecture) qui se manifeste à terme et non nécessairement dans l'immédiat :

Des niveaux différents de prévention à distinguer et à faire vivre

- la prévention dite primaire par laquelle on s'efforce d'éviter l'apparition des difficultés. Il s'agit à la fois de réduire les facteurs de risque et d'accroître les facteurs « de résistance » ;
- la prévention dite secondaire : il s'agit alors de réduire le développement de difficultés déjà apparues, d'en limiter la durée et la portée ;
- la prévention dite tertiaire par laquelle on vise à réduire les conséquences de déficiences ou troubles avérés et que l'on ne peut éliminer, mais dont on peut limiter l'effet handicapant.

Le plan de prévention de l'illettrisme à l'école primaire embrasse ces trois niveaux. Même s'il privilégie un moment à forte valeur stratégique, le CP, la prévention concerne toutes les étapes de la scolarité, chaque période exposant les plus "fragiles" à des difficultés nouvelles. Elle s'appuie sur une évaluation des élèves par rapport aux attendus définis par l'institution pour tel ou tel moment de leur scolarité.

Des écarts qui ne sont pas encore des difficultés

Au cours préparatoire, 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.

Exemples pour le cours préparatoire au premier trimestre de l'année scolaire :

- 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 car cette habileté est requise dans un très grand nombre des 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.

La recherche de la variété et de l'enrichissement culturels

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 documentaire (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 :

Une approche intégrée des composantes des apprentissages

- 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 ;
- 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.

En s'appuyant sur des projets de cette nature, il faudra voir comment mieux opérationnaliser les apports possibles des BCD, préciser la contribution concrète de cette ressource aux apprentissages, en particulier pour l'élaboration de certaines compétences sensibles. Une mutualisation des acquis sur ce sujet sera entreprise au niveau national.

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

Des apprentissages mieux régulés, réussis...

qui deviennent source de motivations

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

La mise en place de nouvelles conditions de travail au cours préparatoire dans les zones où se concentrent des populations fragiles, à risques, 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 (rééducations orthophoniques par exemple).

Un dispositif global de réponse aux besoins des élèves

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 II constituent les bases solides attendues pour la suite de la scolarité.

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.

Le RASED, ressource pour les maîtres

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. Il ne semble pas que l'on dispose aujourd'hui 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". Il est probable d'ailleurs que ce partage est largement lié à des critères conjoncturels et ne saurait valoir de manière absolue.

En première approche, peut-être est-on 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 conseils pour le maître). Cette expérience constituera une bonne occasion pour affiner les critères de recours au RASED.

Il convient également 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 (cf. 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.).