

## Les difficultés en lecture :

Tout passe par le diagnostic : cause des difficultés, besoin des élèves

L'essentiel de l'aide devrait porter sur la production de texte au moins jusqu'en CE2 (10h de production d'écrit valent 60 de lecture)

L'idéal serait de travailler sur le triptyque : prévention puis soutien puis remédiation

la prévention : bien comprendre les difficultés des apprentis

### I. Bien comprendre les compétences mises en œuvre par les bons lecteurs :

- **compétences d'accès au contenu sémantique des textes** (compréhension). Il conviendra de réfléchir aux modalités d'évaluation de cette compréhension ; les questionnaires écrits après lecture sont les plus mal adaptés pour évaluer la compréhension effective des textes ; on privilégiera la restitution du récit, après un temps significatif de latence. Attention à ne pas confondre implicite et inférence qui vont nécessiter un questionnement des enfants.

Les traitements sémantiques mettent en jeu, principalement trois grands champs de compétences :

- **connaissances lexicales et linguistiques** (seuil de difficulté : 5% des mots inconnus) ; enseigne t'on aux enfants à franchir l'obstacle du mot inconnu ? (analyse grammaticale du mot, des contextes antérieur et postérieur, analyse morphologique, dictionnaire). Les maîtres surestiment souvent de 2 années le niveau lexical de leurs élèves (cf. logiciel LISI, à paraître) Si les élèves n'ont pas les 2500 mots du vocabulaire fondamental, ils sont en grave danger d'échec. Il est nécessaire d'évaluer le lexique oral des enfants et de traiter cette difficulté.

Il n'y a pas de mots sans réseau syntaxique ni sans réseau sémantique ni sans répétition. Pour faire entrer un mot dans son lexique actif, l'enfant doit pouvoir le prononcer sans y penser ce qui se fait d'autant mieux qu'il y a un apprentissage massé, il faut de la répétition. Des que l'enfant sait lire, en plus de la mémoire phonologique et phonatoire, s'ajoute la connaissance orthographique qui aide à la mémorisation.

Cf. « Enseigner la langue orale à l'école maternelle » P. Boisseau où le vocabulaire de base est répertorié en 3 niveaux qui correspondent à PS, MS, GS.

L'évaluation de la syntaxe est importante : la série des pronoms personnels, les temps, les introducteurs de complexité (qui, que, parce que, quand, pour + infinitif).

- **connaissances encyclopédiques** (dont la base de textes), c'est-à-dire la connaissance du monde. La base de textes m'aide à accéder aux textes de même structure, ce qui donne la pratique de la lecture en réseau. Cette pratique aide à former des représentations mentales. Si l'objectif est de construire les schèmes de base de la lecture, alors il convient de choisir des univers très familiers aux enfants
- **compétences stratégiques** : capacité à évaluer sa capacité à comprendre, trouver des stratégies, analyser, interpréter, segmenter ou simplifier les phrases compliquées. Connaissance en temps réel du rendement sémantique de sa lecture (où, quoi, pourquoi c'est difficile) et possibilités de stratégies pour résoudre ses difficultés. Cf. ouvrage de P. Joolé à paraître : Enseigner la résolution des problèmes de lecture. (On peut demander aux élèves de classer des textes par difficulté de lecture).
- **adaptation de la posture de lecture** aux supports et aux genres de textes
- **problème du mot inconnu** : il doit être traité à l'oral en cycle 2 et faire l'objet de séquences programmées en CM au-delà de l'usage du dictionnaire. Il est indispensable qu'à la fin de l'école élémentaire, les enfants aient repéré le problème du mot inconnu comme un problème et qu'ils aient déjà des débuts de stratégies pour le traiter dans leur « boîte à outil ». Ce problème est difficile et fondamental à traiter. Penser à utiliser les notes en bas de page.
- **gestion des substituts**, plutôt dans les textes littéraires cf. travaux de Martine Rémond ; à l'oral en GS et au CP, à repérer dans les textes et à produire (X, élève de CP, copain de, fils de, amateur de ...), à partir de l'écrit au CE1, dans des modules où on va encore lister les personnages, leurs désignations et donc la question des remplaçants. Après la découverte, on programmera des séances d'entraînement à cette pratique, du plus simple, très cadré au plus complexe en autonomie.
- **connaissance des personnages et repérage dans le dialogue**. Comprendre que les actes des personnages obéissent à des intentions et que ces derniers ont des caractères. Comprendre les intentions des personnages et la suite des événements. Il est indispensable de creuser les intentions de personnages pour comprendre le récit. On peut jouer des petites scènes à partir des récits, on peut également proposer les dialogues sans les incises, charge aux élèves par deux de rétablir les incises.
- **représentation des lieux** : certains textes sont difficiles car il faut se construire une représentation spatiale pour les comprendre.

- o **gestion de la chronologie des événements** : beaucoup de récits fonctionnent sur des effets de feed back ; ce travail commence en grande section avec le récit du maître qui met en scène ces problèmes de chronologie ; il s'agit d'amener les enfants à raconter dans l'ordre réel ce qui s'est effectivement passé et à prendre conscience que l'organisation du récit ne renvoie pas forcément à la chronologie effective. Cf. Joole : tableau avec la structure de surface du texte, les marqueurs temporels et les événements auxquels ils se rapportent (frise de récit)

**Si un enfant montre des difficultés, il est indispensable de repérer, dans chacune de ces compétences, où sont les difficultés majeures et de les traiter dans la classe, dans le cadre d'un PPRE, du soutien ou des deux. En italique, les problèmes les plus urgents.**

- **compétences d'accès au contenu linguistique des textes** (reconnaître les mots écrits et les organiser en unités de sens) qui mettent en jeu des connaissances et compétences diverses

#### 1. Les lettres

Elles sont indispensables pour apprendre à lire, c'est fondamental car il y a les capitales, les minuscules et les cursives. L'enfant doit maîtriser cette complexité pour pouvoir catégoriser les lettres. La connaissance des lettres sert aussi à mémoriser les mots. C'est l'instrument de base de la lecture. La connaissance des lettres s'acquiert en dictant les mots, en tapant ses mots sur l'ordinateur, en faisant le jeu de l'imprimeur (dictée par un enfant à un autre d'un mot qu'il a choisi), loto des lettres....

#### 2. Les conversions graphèmes phonèmes et les compétences liées à ces conversions.

Chez le bon lecteur, elles ne lui servent pas à déchiffrer des nouveaux mots car il utilise de préférence les analogies orthographiques (syllabogrammes, 6000 en français) sauf pour des mots étrangers qui ne correspondent à aucun syllabogramme. On utilise les régularités de la langue pour mémoriser un maximum de fragments.

Il faut d'abord bien connaître les phonèmes. Il faut également savoir que les consonnes n'ont pas le même statut que les voyelles car on ne peut pas les isoler dans la chaîne orale. Le phonème consonantique est une abstraction ; il ne peut pas y avoir d'accès pour les enfants sans un accès par l'écriture qui aide à dégager l'association consonne + voyelle.

Il lui faut également comprendre le découpage syllabique des mots et savoir que les lettres codent les syllabes.

L'orthographe, c'est d'abord de la graphophonologie et la morphologie. Cet apprentissage est indispensable en français, langue irrégulière, (133 graphèmes pour 37 phonèmes et 36 lettres), il sert à aider les enfants francophones à devenir habiles déchiffreurs en

construisant des compétences autres que graphème-phonème. Si à la fin du C2, les enfants sont bons en graphème-phonème mais n'ont pas été sensibilisés à la morphologie ni aux analogies, ils vont avoir des problèmes. Pour tous les mots complexes, ils d'abord chercher les graphèmes, ce qui est une vraie difficulté. Pour les y aider, on peut donner à lire de petits textes sous leur forme normale et y associer leur forme prédécoupée en syllabes, travailler avec les cartons éclairs de syllabes.

#### 3. La reconnaissance de syllabes fréquentes.

Pascale Colé chercheuse université d'Aix Marseille montre que, dès la fin du CP, ce qui fait la différence dans les compétences des enfants, c'est la reconnaissance des syllabes fréquentes (unitisation)

#### 4. L'usage des analogies orthographiques

Colé et Gombert montrent que les enfants qui sont bien partis dans la conquête de la lecture utilisent des morceaux de mots déjà mémorisés : danger avec *dans* et *manger* ce qui l'aide dans la connaissance orthographique des mots et rend la lecture plus rapide. On peut encourager les enfants à utiliser cette technique dès la GS (c'est pareil, c'est comme, on dirait...) qui incite les enfants à comprendre le principe alphabétique. Après cette compréhension, l'utilisation des analogies devient un facteur très fort d'unitisation.

#### 5. Les connaissances sur la morphologie lexicale

Les connaissances morphologiques s'amorcent dès la GS avec le fonctionnement du vocabulaire à l'oral, il s'agit de les sensibiliser d'abord puis d'assurer les connaissances en rendant les enfants conscients chaque fois que l'on peut repérer ces unités morphémiques à l'oral puis à l'écrit.

#### 6. La mémoire orthographique

Les connaissances orthographiques permettent une lecture aisée par voie directe. Elles nous aident à distinguer les homophones, à distinguer les familles de mots et, donc, à apporter du sens. Les compétences orthographiques conditionnent l'accès à la voix directe et l'habileté dans la lecture en général.

Les élèves qui ont de bonnes performances en orthographe en début de CE2 sont ceux qui profitent le plus de leur scolarité en cycle 3. Il est donc déterminant de travailler l'orthographe de façon intelligente en aidant les élèves à comprendre ce qu'ils font. Si on ne rectifie pas très vite les erreurs orthographiques des mots phonétiquement plausibles, on entravera durablement les acquis orthographiques.

L'objectif de la fin du CE1 pourrait être la mise en mémoire orthographique des 1500 mots les plus fréquents de la langue française qui représentent 95% des mots qu'ils vont écrire et 90% des mots qu'ils vont rencontrer.

Le dictionnaire mental d'un lettré moyen comporte 40000 mots dont les ¾ sont des dérivés.

### Comment développer la mémoire orthographique ?

- épellation
- analogies
- syllabes
- morphologie et étymologie
- moyens mnémotechniques
- visualisation mentale par reconstitution de la visualisation d'autrui (carton éclair)

### Deux activités possibles :

- **la dictée recherche** : soit le mot est dans la mémoire de l'enfant, il s'affiche et dans ce cas on peut l'écrire, soit il y a doute et dans ce cas, il est sur les affiches de la classe ou dans le cahier de textes ou de réseaux sémantiques de l'enfant. Il s'agit aussi de faire acquérir des réflexes concernant l'orthographe et le doute orthographique
- **la dictée sans erreur** : le texte est préparé le lundi, le mardi le texte est dicté mais les enfants disposent du texte écrit au dos de leur feuille ; ils sont invités dès qu'ils ont un doute à consulter le texte au do de la feuille. On leur demande de souligner le mot pour lequel ils ont eu à se servir du référent. On a un score pour l'orthographe lexicale et un autre pour l'orthographe syntaxique, un score pour les mots soulignés et un autre pour les erreurs. L'enfant peut ainsi suivre sa propre évolution.

### 7. Les connaissances sur la nature grammaticale des mots et sur la morphosyntaxe

Il s'agit, là encore, de comprendre le texte dont les ambiguïtés sont levées par les marques grammaticales.

### 8. L'usage des marques de ponctuation

La phrase représente une étape dans un parcours balisé de lecture du texte. On amène les enfants à comprendre les signes extérieurs de la phrase (majuscule, point) mais pas ce qu'est une phrase.

### 9. La lecture par groupes de mots

A l'oral, nous fonctionnons par groupes de mots pour créer, construire la situation. A l'écrit, les enfants déchiffrent mot à mot et perdent complètement ce découpage en groupes de mots. Le fait de découper un espace identique et plus grand entre les groupes de mots augmente les capacités de compréhension.

C'est en travaillant la lecture par groupes de mots que l'on comprend la compréhension. Il faut que les enfants en aient conscience.

### Quatre activités possibles :

- le texte est normalement écrit en police 14 ou 16, les enfants suivent du doigt la lecture du maître
- le maître dit un texte déjà travaillé en ne respectant pas les groupes de mots, les enfants écoutent et doivent dire si le maître le dit bien ou non et tenter de l'expliquer.
- Par deux, les enfants devront le lire après avoir repéré les groupes de mots sur la feuille
- Au moment de dire le texte préalablement préparé, un enfant est tiré au sort pour venir dire son texte en lui retirant les marques de l'aménagement.

## II. Bien connaître les obstacles à l'apprentissage

Il ne suffit pas d'enseigner la lecture pour que les enfants deviennent lecteurs, le choix des pratiques est déterminant.

L'objectif affiché du ministre est de diviser par trois le nombre d'enfants en difficulté en 5 ans, ce qui nous mettrait au premier rang mondial.

L'objectif finlandais le montre bien : entre 6 et 7% des élèves sont en grande difficulté en lecture à l'âge de 11ans (en France, âge de l'entrée au collège : 15%).

Pourtant en Finlande

- le rapport aux textes est très différent (impérieuse nécessité de savoir lire pour avoir accès aux textes religieux)
- le chômage est moins préoccupant
- le rapport entre les revenus est de 40 en France 365
- il y a une longue tradition de scolarisation de masse et précoce
- l'équipement est meilleur (4 à 5 ordinateurs par classe)
- les classes sont peu chargées
- les enfants ont des moments de petits groupes et des moments de grand groupe
- les enfants sont pris en charge dès que les difficultés apparaissent
- l'ambiance de l'école est paisible avec des enfants autonomes qui font des choix, il n'y a pas de redoublement, la violence verbale est interdite, le respect de chacun par chacun est la règle
- il n'y a pas de flexion qui se note à l'écrit et qu'on n'entend pas à l'oral

### Deux conditions pour réussir à réduire la difficulté scolaire :

- améliorer de façon significative la maîtrise de la langue en maternelle
- construire une première culture littéraire, aider à la conquête de la langue en s'appuyant sur les deux registres de la langue orale et de la langue écrite

## Sept obstacles dans l'apprentissage

### 1. Comprendre la nature de l'activité de lecture

Il s'agit d'un obstacle qui apparaît en cycle 2 mais qui peut perdurer chez les enfants n'ont pas bien clarifié la nature de l'activité. Pour l'enfant, la nature de l'activité de lecture est opaque. Lire est une activité entièrement mentale et la compréhension par l'enfant de ce qu'il faut faire pour lire n'est pas donnée par l'observation de l'activité chez un lecteur et peut même donner lieu à des contresens. Quand l'enfant a des idées claires sur l'activité de lire, c'est un premier facteur de réussite.

Or, à la question « que pourras-tu faire quand tu sauras lire ? »

- 40% ont des représentations claires, ce qui conduit dans la quasi-totalité des cas à une grande facilité d'apprentissage de la lecture.
- 20% n'ont pas de représentation de ce qu'ils pourront faire quand ils sauront lire, pour la plupart, ils rencontreront des difficultés.
- 40% ont des représentations circulaires (passer au CE1, répondre aux questions, faire le même travail que les grands de la classe et de la famille)

De même, quand l'enfant sait indiquer comment faire pour lire, dans presque tous les cas, il va être rapidement lecteur.

La qualité des représentations initiales est liée à l'expérience de lectures partagées, à une relation active avec l'écrit, aux échanges adultes-enfants sur les objets écrits et leurs usages.

A l'école, il est indispensable d'avoir deux sortes de moments : faire des choses sur l'écrit (pour apprendre à l'utiliser et à le comprendre) et faire des choses avec l'écrit (pour réaliser des projets, se cultiver, apprendre, rêver.)

A cet égard, les projets « coups de pouce » travaillent sur aspect de l'usage de l'écrit, ses finalités. C'est un modèle intéressant pour les heures de soutien. La production de textes représente la voie royale pour construire de manière accélérée une expérience de l'écrit qui va clarifier les représentations des enfants sur les usages de la lecture. La position d'émetteur clarifie celle de récepteur. Autour de cette activité de production d'écrit, se nouent des apprentissages qu'on a beaucoup de mal à résoudre autrement.

### 2. Comprendre que l'écriture note le langage

C'est un obstacle de cycle 2 qui obère sérieusement le début de CP. Au début, les enfants n'ont pas du tout idée que l'écriture note le langage mais représente les choses. Ils n'ont aucune idée de la notion de mot.

Dans les sociétés sans écriture, les humains peuvent segmenter explicitement le langage en clauses (unités de sens ou segment prosodiques) ou en syllabes mais ils ignorent ce que sont les mots ou les phonèmes. La notion de mot n'existait pas dans les textes jusqu'au VI<sup>ème</sup>, VII<sup>ème</sup> siècle. C'est l'analyse de l'écrit qui amène à la notion de mot et non le contraire.

A partir de l'écrit, l'enfant peut analyser l'oral et découvrir ce qu'est le mot. Avant la segmentation en mots, l'enfant trouve naturellement la segmentation en syllabes. La notion de mot se construit avec des exemples de mots qui sont bi ou tri syllabiques.

### 3. Le principe alphabétique n'est pas si facile à comprendre

Ce n'est pas qu'une affaire de « perception des sons dans la syllabe ».

Le phonème est une notion abstraite car les sons sont fusionnés dans la syllabe et ne sont pas tous perceptibles, en particulier les consonnes. Les fricatives (r, ch, j, s, z, f, v) sont les plus audibles ; les consonnes occlusives (p, t, k, b, d, g) sont les moins audibles ; pour les voyelles, les plus accessibles sont « a, i, ou ».

On peut pratiquer le jeu de prince et de la sorcière pour évaluer les compétences des enfants concernant la conscience phonologique : le prince émet une forme vocale CVC et la sorcière doit répéter en éliminant la consonne d'attaque (VC).

La syllabe est accessible à partir de l'oral mais les phonèmes ne le sont quasiment pas. Dans beaucoup de tâches portant sur la conscience phonologique des phonèmes, le lecteur s'appuie sur les graphèmes et sa capacité à les évoquer.

La ZPD dans laquelle le maître enseigne les phonèmes et les graphèmes :

- l'enfant sait que l'écriture note le langage, il a une première idée de la notion de mots
- il est capable d'écrire de mémoire ou presque de mémoire un certain nombre de mots
- il sait que ces mots comportent plus ou moins de syllabes à l'oral et à l'écrit, il sait que pour écrire les mots, il faut écrire toutes les syllabes des mots ; lorsque l'enfant écrit, il trouve les mots dans les outils de la classe, sinon le maître les donne et ce faisant, il montre que pour écrire les mots, il faut écrire toutes les syllabes de chaque mot
- connaître le nom des lettres
- être sensible aux rimes des syllabes car ainsi, il est sensible au raisonnement sur la chaîne graphophonologique (qu'y a-t-il dans la syllabe « pou » en plus du « ou » qui est codé par la lettre « p » ?)

Il faut naturellement poursuivre les activités de conscience phonologique mais savoir que la production de textes va être un des moteurs essentiels de la construction du principe alphabétique. Le rythme de l'écriture permet l'observation des groupes de lettres et donc le travail sur les analogies.

### 4. L'orthographe du français rend difficile le déchiffrement

Le nombre important de graphèmes rend l'apprentissage difficile ; tant que l'enfant n'a pas de connaissances orthographiques suffisantes, c'est un obstacle sur lequel il va buter constamment.

**Ba** balai banquise baume baignoire

**Bai** baignoire bain

**Bain** bain urbain

Il faut que, dès le CP, les enfants aient conscience qu'on n'invente pas l'orthographe des mots

Comment faire en même temps la graphophonologie et l'orthographe des mots ? On peut faire travailler les élèves sur l'écriture de mots inventés, d'onomatopées afin de les entraîner à décomposer sans risque pour l'orthographe ; il s'agit d'une « écriture avec les oreilles ». Pour écrire de textes, on ne peut pas écrire avec les oreilles, on peut contrôler avec les oreilles mais pas écrire.

## Statistiquement

- 9 rencontres en lecture fixent durablement l'orthographe d'un mot nouveau mais il suffit d'une seule rencontre erronée pour réintroduire le doute.
- 3 productions suffisent pour fixer l'orthographe d'un mot nouveau car l'écriture oblige à l'analyse et donc engage un apprentissage explicite alors que la lecture engage des apprentissages de nature plus implicite. De plus, écrire permet plusieurs rencontres avec le mot : le mettre en mémoire, l'écrire, le relire.

Les écritures inventées sont très pertinentes pour construire le principe alphabétique et mémoriser l'orthographe des mots à condition que l'enseignant accompagne, donne la bonne orthographe et explique pourquoi.

Il est indispensable que les enfants

- comprennent le plus vite possible que l'orthographe et la mémorisation des mots aide à lire et à apprendre à lire
- cherchent la bonne réponse dès qu'ils doutent dans les affichages, les outils référents en évitant dans un premier lieu le dictionnaire qui génère difficulté et confusion
- acquièrent une conscience précoce du doute orthographique : s'il écrit un mot car il ne le trouve pas dans les outils, il déclenche un signal qui permette au maître d'en faire l'objet d'un apprentissage. Si l'enfant ne sait pas écrire un mot, il peut aussi tracer un trait dans l'attente de l'aide du maître.

## 5. Pas de lecture habile sans connaissances orthographiques

Il est indispensable de rester très vigilant sur l'exigence orthographique pour des raisons de lecture et non d'abord d'écriture.

Pour les enfants qui semblent dysorthographiques, en cycle 3, on peut, dans les groupes de besoin provoquer de la production d'écrit de toute nature, l'adulte et l'enfant négocient le texte en privilégiant le sens que veut lui donner l'enfant tout en respectant les codes de la langue écrite. L'adulte écrit le texte en réservant sous chaque ligne, une ligne pour l'écriture de l'enfant qui recopiera ensuite son texte en reprenant mot après mot ; l'usage de l'ordinateur se révèle également intéressant.

La calligraphie présente également des avantages dans la construction des savoirs orthographiques car une bonne calligraphie libère l'esprit de la charge de former correctement les lettres.

Or, beaucoup d'élèves écrivent très mal à l'arrivée en CP et continuent ensuite à mal écrire ce qui ralentit leur dynamique d'apprentissage.

La cursive reste le mode d'écriture idéal malgré la rareté de son enseignement précoce dans la plupart des pays du monde car si on l'enseigne bien, pas trop précocement, si les enfants sont capables de l'écrire automatiquement en se l'étant bien appropriée, elle est 1,3 fois plus rapide que l'écriture script attachée. De plus, elle donne une meilleure mémoire kinesthésique des mots que l'écriture scripte.

Elle doit être enseignée comme première écriture manuscrite, sans passer par l'écriture scripte qui va entrer ensuite en

concurrence avec la cursive. On peut commencer par l'écriture en capitale avec les petits et basculer vers la cursive en grande section.

Pour chaque enfant trois conditions :

- le développement neurologique assuré qui permet le contrôle de la motricité fine (avant-bras qui se déplace et poignet qui réalise les lettres) ; on peut observer cette maturité à travers la maîtrise du geste dans les dessins
- l'enfant doit comprendre que écrire, c'est attacher des lettres et non pas faire des dessins. Ils doivent savoir épeler ce qu'ils écrivent ; en PS et MS, beaucoup d'activités d'écriture avec les capitales ;
- les enfants pratiquent immédiatement le bon geste ce qui signifie un enseignement de l'écriture par le maître, lettre par lettre, la mise à la disposition des enfants d'un triple alphabet, un enseignement du geste ;

Deux sortes d'exercices : des lignes de lettres avec trois modèles par ligne (au début, au milieu et à la fin) et des lignes de mots (pour apprendre à lier)

## 6. Lire, c'est lier des mots

Il est indispensable, pour les élèves, de savoir que lire, c'est grouper les mots pour faire du sens pour pouvoir construire leur lecture.

La lecture à voix haute est une expérience déterminante pour l'amour de la lecture ; c'est un moment de communication, d'émotion dans lequel on demande au lecteur de faire vivre leurs émotions à travers la voix qui dit le texte

## 7. L'écrit n'est pas un simple transcodage de l'oral

La question du sens reste centrale ; les textes en sont pas univoques, le sens n'est pas donné, les substituts complexifient la résolution du sens....

La langue orale et la langue écrite renvoient à des modalités différentes, correspondent à des situations de communication différentes et utilisent des codes et des règles différentes :

### **langue « dans l'oral »**

Moi, mon frère, hier, il a été à la mer      Maître, mon dessin,  
Vanessa, é'm'l'a déchiré !

### **langue pour l'écrit**

Hier, mon frère est allé à la mer      Je proteste contre  
Vanessa qui a déchiré mon dessin.

L'école doit travailler sur ces deux registres ; L'oral n'est pas fautif de s'exprimer sur le registre de l'oral, il est nécessaire que les enfants saisissent la différence.

Apprendre à lire c'est entrer dans une culture écrite, entrer dans des supports de complexité variable (tables de matière, tableurs, menus déroulants...), accéder à un autre rapport au temps et à l'espace et entrer dans un autre monde.

### III. Faire écrire des élèves au CP, CE1 et (CE2)

L'apprenti utilise :

- des fichiers images mots qu'il a à sa disposition
- les fichiers orthographiques
- des textes de référence segmentés en clauses (s'ils ne savent pas lire, ils les apprennent par cœur) avec lesquels les enfants peuvent écrire leurs textes et le maître peut proposer des dictées recherche

Cette pratique a un effet boule de neige car elle permet d'écrire, de mémoriser, de repérer des éléments significatifs.

Il utilise trois tactiques :

- il écrit tout ce qu'il connaît de mémoire
- il cherche les mots ou expressions dans ses outils pour écrire (textes, fichiers, listes analogiques) et il les copie
- il demande à l'enseignant (qui est encore son secrétaire)
- il utilise la graphophonologie (quand il commence à la maîtriser)

On peut imaginer un sous main pour chaque enfant de CP qui comporte son nom, prénom, les jours de la semaine, les mois, les couleurs, les chiffres et une comptine de début d'année avec les mots les plus fréquents de la langue pour les premiers travaux d'écriture.

Cf. outil « Prevelire » Ouzoulias à paraître chez Retz

### IV. Au cycle 3

Les élèves risquent d'avoir 2 types de difficulté en lecture :

- La compréhension des textes qu'on leur lit
- La compréhension des textes qu'ils lisent

ce qui renvoie à des difficultés de nature différente ; il est nécessaire d'évaluer finement de façon diagnostique. Le point de départ, c'est dire un texte aux enfants et évaluer de quelle façon ils le comprennent en veillant à choisir un univers plutôt familier, une syntaxe et un lexique pas trop complexe.

Pour mesurer le niveau de compréhension, deux types de tâches :

- Reformulation, c'est le plus pertinent
- QCM mais il faut que la consigne soit compréhensible ; on n'évalue pas forcément la compréhension de l'écrit avec des tâches où il faut lire, voire écrire !

Si l'enfant comprend, la difficulté ne réside pas dans la compréhension mais dans le traitement des marques écrites ; s'il décode les mots réguliers, il faut travailler l'orthographe et/ ou traiter la question des groupes de mots.

L'écriture des textes et leur lecture à la classe permettent de travailler la compétence.

Si l'enfant ne comprend pas, il peut être utile de leur relire (problème d'attention par exemple). S'il n'accède toujours pas au sens du texte ou reste à la surface, plusieurs hypothèses :

- En l'écoutant parler, on entend que le problème réside dans la maîtrise de la langue orale. Pour cela, l'écriture régulière de petits textes en 1 ou 2 séances

permettra à l'enfant de progresser à l'écrit comme à l'oral.

- Le langage écrit entendu est traité comme du langage oral, il va alors être nécessaire de travailler les substituts, la représentation des lieux, la caractérisation des personnages.
- Si le problème relève des deux types de compétences, compréhension et traitement des marques écrites, là encore la production d'écrit permettra de penser la langue, la mise en mots, l'élaboration du sens ainsi que l'orthographe.

Le travail sur la production de textes permettra de travailler les compétences de base de la lecture. Plus les élèves sont en grande difficulté avec l'écrit, plus le temps de remédiation en production d'écrits devra être long sans céder à la tentation de reprendre le b a ba du CP

Cf. « *Le livre des si, le livre des peut-être* » G. Roman, T. Schamp Milan Jeunesse qui permet des séances d'écriture générative.

« *Histoire de mots* » PEMF

« *Jeux de langage et d'écriture, pratique des jeux littéraires en classe* » Yak Rivais

« *Sans parole* » ed. Autrement

Ouvrages d'E. Brami

Penser aux gammes d'écriture chaque jour, aux petits projets d'écriture sur 2 ou 3 jours où il s'agit d'écrire pour développer les compétences à partir de situations génératives : textes à structure forte que l'on utilise pour recréer d'autres textes

**Pour rendre le nouveau dispositif d'aide individualisée efficace, il conviendra**

- de réfléchir aux modèles de classe les moins pénalisants pour les enfants les moins expérimentés et les plus fragiles.
- de réfléchir aux modalités à mettre en œuvre pendant les 24 heures de classe avec les postes supplémentaires (en particulier REP) pour proposer les formes d'apprentissages les plus adaptés aux besoins des élèves.
- de mettre en œuvre l'aide individualisée à partir d'un diagnostic précis des difficultés, de la définition d'objectifs raisonnables et de la constitution de groupes de besoins fortement articulés sur les apprentissages construits dans la classe
- de choisir l'organisation des modules d'aide en fonction des besoins des élèves :
  - massé pour travailler les procédures
  - distribué pour renforcer les connaissances déclaratives

L'enseignant sera d'autant plus efficace qu'il aura en tête les obstacles importants que peut rencontrer l'enfant dans l'apprentissage visé.

- de veiller à la cohérence des pratiques et des contenus d'apprentissage entre la classe et les modules d'aide, indispensable à la réussite.