



DENC
Direction de l'Enseignement
de la Nouvelle-Calédonie

SUPPORT

DIDACTIQUE ET PEDAGOGIQUE
POUR LA CONCEPTION DE SEANCES
D'APPRENTISSAGE

REPERES POUR
ENSEIGNER
LA LECTURE
AU CYCLE 2 :

L'identification
des mots écrits

Philippe FRANCOIS CP
Service pédagogique de la DENC

Que disent les programmes en vigueur à propos de la lecture et de l'identification des mots ?

L'apprentissage de la lecture passe par :

- La pratique orale du langage : accroissement du vocabulaire, capacité d'écoute et d'expression, prise de parole en continu, compréhension de phrases et de récits, distinction des sonorités de la langue
- Le code alphabétique qui doit faire l'objet d'un travail systématique : distinction des signes graphiques, *décodage* et identification des mots
- L'écriture de mots, de phrases, de textes, qui doit être menée de pair avec la lecture, ces deux composantes se renforçant mutuellement tout au long du cycle
- Une première initiation à la grammaire et à l'orthographe

S'agissant de l'identification des mots :

- Les élèves s'entraînent à **déchiffrer** et à écrire seuls des mots déjà connus
- Ils lisent d'une manière plus aisée et plus rapide (**déchiffrage**, identification de la signification)

Savoir **déchiffrer** et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent à comprendre en prenant appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. Ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes variés qu'ils sont amenés lire.

Repères pour organiser les apprentissages au niveau du déchiffrage : les objectifs d'acquisitions

Les programmes offrent un panel d'objectifs à atteindre relatif au déchiffrage, notamment au cours préparatoire. Ces repères ne sont en rien réservés à ce niveau de cours ; les apprentissages ainsi mentionnés doivent assurément être consolidés en CE1 en fonction des besoins de chaque élève.

- Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique.
- Connaître la correspondance entre minuscules et majuscules d'imprimerie, entre minuscules et majuscules cursives.
- Distinguer la lettre et le son qu'elle transcrit.
- Connaître les correspondances régulières entre sons et graphies simples (*f, o*).
- Connaître les correspondances régulières entre sons et graphies complexes (*ph, au, eau*).
- Savoir qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes.
- Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs lettres.
- Repérer et identifier les syllabes et les lettres d'un mot.
- Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dont lesdits « mots-outils »).
- Déchiffrer des mots réguliers inconnus.
- Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation.

Des repères pour le déchiffrage et types d'activités

Objectifs d'acquisitions	Types d'activités
Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance • Repérage • Classement, manipulation • Mémorisation (repères en classe) • Utilisation du dictionnaire
Connaître la correspondance entre minuscules et majuscules d'imprimerie, entre minuscules et majuscules cursives.	<ul style="list-style-type: none"> • Écriture • Copie • Jeux et exercices de discrimination visuelle
Distinguer la lettre et le son qu'elle transcrit.	<ul style="list-style-type: none"> • Principe alphabétique et décodage (déchiffrage) • Encodage (dictée, production de mots, copie)
Connaître les correspondances régulières entre sons et graphies simples (f, o).	<ul style="list-style-type: none"> • Mémorisation • Manipulation d'étiquettes • Déchiffrage de mots réguliers • Jeux et exercices
Connaître les correspondances régulières entre sons et graphies complexes (ph, au, eau).	<ul style="list-style-type: none"> • Mémorisation • Classement • Manipulation d'étiquettes • Déchiffrage de mots réguliers • Jeux et exercices • Encodage (dictée, copie)
Savoir qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes.	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentation (découpage du mot en syllabes orales et écrites) • Manipulations de syllabes (permutation, combinaison, substitution, ajout, retrait) • Encodage (dictée, copie) • Déchiffrage de mots isolés inconnus
Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs lettres.	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentation • Discrimination visuelle • Repérage • Manipulation d'étiquettes mobiles • Classement • Mémorisation • Déchiffrage • Encodage (dictée, copie)
Repérer et identifier les syllabes et les lettres d'un mot.	<ul style="list-style-type: none"> • Discrimination visuelle • Décodage et principe alphabétique • Encodage (copie, dictée) • Jeux et exercices
Lire aisément les mots étudiés (déchiffrage, lecture globale).	<ul style="list-style-type: none"> • Jeux et exercices • Lecture de phrases et de textes de synthèse
Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (« mots outils »).	<ul style="list-style-type: none"> • Mémorisation • Classement • Catégorisation • Encodage (dictée et copie) • Jeux et exercices (loto, mémoire, closure)
Déchiffrer des mots réguliers inconnus.	<ul style="list-style-type: none"> • Combinatoire (lettres) • Fusion syllabique • Décodage de mots isolés (mots, pseudomots) • Encodage (copie, dictée) • Jeux et exercices de lecture
Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation.	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture à haute voix (courante et expressive)

L'identification des mots écrits est inhérente et spécifique à l'activité de lecture. Elle doit être apprise, maîtrisée, puis automatisée. Son apprentissage n'est ni inné, ni facile, ni immédiat ; il exige des efforts et de la récurrence. Il passe par la découverte du principe alphabétique, la connaissance du code du français écrit et la mémorisation des formes orthographiques les plus fréquentes. Une lecture habile repose, à terme, sur l'identification rapide et exacte des mots devenus familiers et le déchiffrement de tout nouveau mot, Bruno GERMAIN, ONL, 2011.

Deux voies pour identifier les mots

- *La voie directe (lecture par reconnaissance ou « adressage »)*

L'élève doit se constituer un ensemble de connaissances lexicales en mémorisant la forme écrite de certains, voire à terme, d'un grand nombre de mots pour acquérir une lecture courante et fluide.

Au fur et à mesure de son expérience, le jeune lecteur va automatiser les procédures de déchiffrement des mots réguliers. Il constituera ainsi un *lexique orthographique* qui lui permettra une lecture aisée susceptible de permettre l'accès au sens, sans coût cognitif excessif.

Les enfants doivent ainsi bénéficier d'un apprentissage explicite portant notamment sur des mots courts, fréquents et irréguliers, comme les petits mots grammaticaux ou « mots outils » (liste ci-dessous). Cet enseignement fournit aussi l'occasion de faire remarquer aux enfants que la forme orthographique des mots ne suit pas toujours de manière simple leur forme phonologique (par exemple le mot « *oignon* »).

Liste des 45 mots les plus fréquents¹ :

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

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

- *La voie indirecte (lecture par « assemblage »)*

On peut retrouver un mot dont on n'a pas mémorisé l'image orthographique en recourant à *la voie indirecte*, c'est-à-dire à son *décodage*.

Pour l'élève, il est important de :

- Savoir segmenter un mot en syllabes et les syllabes en phonèmes
- Avoir compris le principe alphabétique
- Connaître les valeurs diverses d'une lettre ou d'un graphème selon l'environnement ou son contexte (maîtrise du code)
- Être capable d'assembler les graphèmes et d'en connaître les différentes combinaisons possibles

Les écarts importants, qui existent en français entre syllabe écrite et syllabe orale, rendent cette identification par

la voie indirecte souvent complexe.

Pour une synthèse

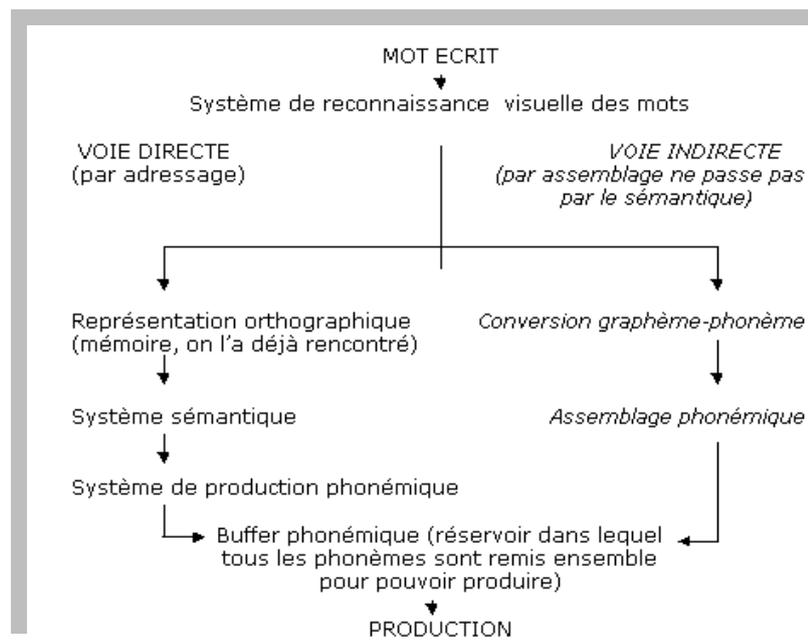


Schéma proposé par Geneviève Marouby-Terriou (www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL)

Qu'est-ce que le déchiffrage ?

Il s'agit pour l'apprenti lecteur de passer d'une **forme écrite** (les lettres) à une **forme orale** (les phonèmes) de manière à ce que la plupart des mots nouveaux soient identifiés. Le déchiffrage procède ainsi des unités les plus petites, c'est-à-dire les lettres, vers les unités les plus complexes et larges que sont les syllabes, les mots, puis à terme les phrases.

Cela exige que soit découvert *le principe alphabétique* et que le déchiffrage systématique journalier ait conduit à la mémorisation des formes orthographiques les plus fréquentes : correspondances graphèmes – phonèmes et combinaisons (assemblages) qui forment des syllabes et des mots.

Ce mécanisme doit être expliqué et travaillé avec l'élève qui ne peut pas l'assimiler, ni le comprendre seul. Apprendre à déchiffrer constitue donc un savoir-faire nécessaire, non seulement pour permettre à l'apprenti lecteur d'accéder aux sons du mot et à sa **forme orale**, mais aussi pour en découvrir le sens.

Il est nécessaire que l'élève identifie les sons de la langue française ainsi que la relation qui les relie aux lettres et groupes de lettres correspondants. Il comprendra alors que les lettres codent du son et non du sens. Il apprendra à assembler les lettres pour constituer des syllabes prononçables, puis des mots qu'il rapprochera de ceux dont il a déjà l'image auditive dans sa mémoire. La syllabe est un point d'appui essentiel : savoir segmenter la parole en unités, retrouver les syllabes qui constituent un énoncé sont des premiers pas vers la prise de conscience des sons élémentaires de la langue. (...) À la fin du CP, les élèves doivent avoir acquis les techniques du déchiffrage et les automatismes qui permettent la lecture autonome et le plaisir de lire... (Circulaire N°2006-003 du MEN).

Qu'est-ce que le décodage ?

Il est commun d'employer indistinctement « déchiffrer et décoder ». Or, on pourrait dire que celui qui déchiffre adopte une attitude visant à sonoriser un écrit, *sans en chercher de sens*. A l'inverse, celui qui décode cherche à *faire sens avec le message écrit*.

Le décodage se définit donc comme la capacité à identifier tous les mots d'un écrit avec un objectif de prise de sens ; ce qui renvoie à des compétences centrées **sur l'oral**, notamment sur la langue et le langage.

Le décodage est donc une notion qu'il faut réserver à l'oral. Pour l'écrit, on parlera de déchiffrage qui, lui, à l'inverse, ira des éléments les plus petits (les lettres) vers les éléments les plus complexes (syllabes, mots, phrases), Jean Marc MURONI, TFL.

La conscience phonologique et discrimination auditive

La conscience phonologique est la capacité à manipuler la langue orale ; elle est nécessaire à l'apprentissage de la lecture, notamment dans le cadre d'une langue alphabétique comme le français ; *elle désigne la conscience de la structure « segmentable » de la parole qui aboutit à la conscience des phonèmes et à leur discrimination fine.*

Plus précisément, elle permet, lorsqu'elle est explicitée, l'analyse de la structure de la chaîne sonore : la décomposition orale de phrases en mots, de mots en syllabes, en *attaques*, en *rimes*, puis en phonèmes.

On insistera volontiers sur la discrimination et la manipulation de ces différentes unités sonores, notamment les phonèmes : écouter, reconnaître, isoler, localiser, segmenter, épeler, comparer, combiner, ajouter, supprimer, permuter, repérer des intrus et des sons proches. Pour faciliter le décodage des mots, les connaissances phonologiques font l'objet d'un apprentissage systématique et progressif.

Notamment, la capacité à identifier des phonèmes, quelle que soit leur place dans le mot, doit faire l'objet d'un travail assidu dès le début de l'année du cours préparatoire.

Il importe de tenir compte de quelques règles de progression dans la difficulté. Il s'agit de :

- *Conduire les exercices avec des mots familiers*, sous réserve qu'ils illustrent la régularité des correspondances en français.
- *Tenir compte de la position du phonème dans la chaîne sonore* : par exemple un phonème dans une syllabe se perçoit plus difficilement lorsqu'il est situé au milieu du mot ; les sons-voyelles sont pour l'essentiel plus aisés à repérer que les sons-consonnes et parmi ceux-ci les occlusives comme p, b, k, g, t, d, sont les plus difficiles à percevoir.
- *Développer des activités méta phonologiques en diversifiant les « exercices »* :

La capacité métaphonologique permet la prise de conscience de la structure sonore de la parole, notamment des mots en sons : capacité de segmentation de l'oral en unités non signifiantes et de leurs manipulations.

- pratiquer des comparaisons et de tris comme par exemple dans des tâches de jugement de la longueur phonologique de mots /allumette – train/, des mots qui riment, des mots où l'on entend un son donné (mot cible)
- construire un nouveau mot en fusionnant les 2 premières syllabes de 2 mots cibles
- détecter des intrus dans une liste /rame – râpe – lime/
- trouver le nombre les phonèmes constituant un mot

- supprimer la consonne initiale et prononcer ce qui reste
- transformer les mots en manipulant les unités sonores que sont les phonèmes (substitutions, ajouts, permutations ou inversion, suppressions).

Quelques exemples de manipulations à l'oral : syllabes orales et phonèmes

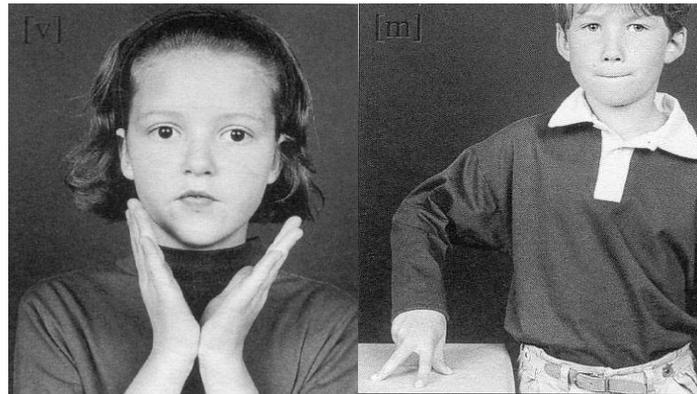
- Dénombrement de syllabes par scansion (frappé des mains)
- Reconnaissance de syllabes dans une série (« pigeon vole » : vache valise vanille ; travailler cravate envahit, etc.)
- Suppression de syllabes dans un mot (lapin : la_ ; _pin)
- Fusion de syllabes à partir de deux mots cibles (mots tordus : lameau / lapin –chameau)
- Permutation de syllabes (verlan)
- Production de rimes à partir de comptines ou de listes de mots
- Répétition de pseudomots (Cf. tableau ci-dessous)
- Identification d'intrus (rime et attaque) dans une liste ou une série (main / pain /vase ; col/ coq /nid)
- Isolation de phonèmes à partir des syllabes (rime et attaque)
- Identifier le phonème commun à une liste de mots (rime attaque)
- Suppression du phonème final / rime (lac – la)
- Suppression de « l'attaque » de la syllabe (lac – ac ; un « ideau » pour un « rideau »)
- Suppression du seul phonème initial d'une attaque de 2 consonnes (flaque ; laque)
- Transformations / substitutions de phonèmes (lac – bac)
- Dénombrement / comptage de phonèmes
- Permutation phonémique (lac – cla - cal)
- Fusion de phonèmes
- Distinction et discrimination de phonèmes proches (v/f ; t/d ; j/ch ; ch/z ; etc.)
- Des jeux divers : loto, domino, mémoire, mots croisés, rébus, etc.

Pseudomots à répéter (travailler la mémoire phonologique)

Liste 1 Pseudo-mots à une syllabe	Liste 2 Pseudo-mots à deux syllabes	Liste 3 Pseudo-mots à trois syllabes	Liste 4 Pseudo-mots à quatre syllabes	Liste 5 Pseudo-mots à cinq syllabes
1) tiv	1) misu	1) acotin	1) robucadin	1) latupatori
2) rac	2) vétol	2) latéquo	2) maraséko	2) dabermication
3) gul	3) angal	3) pamilé	3) disareton	3) vutularité
4) danle	4) duguer	4) dolité	4) panilotur	4) arcobichuré
5) gonte	5) munar	5) ropilar	5) milicopu	5) rogochircota
6) croif	6) blouka	6) saprola	6) blogaserté	6) profatunalo
7) ditre	7) nadri	7) glareton	7) tralépita	7) datratapilic
8) prouj	8) roglé	8) tralégor	8) cratomeri	8) pritorativé
9) madre	9) dropu	9) atrékan	9) britafulin	9) sepréténidol
10) grude	10) tralé	10) bolipro	10) glivortija	10) virmatratoniste

Il importe d'entraîner régulièrement la mémoire phonologique à partir du tableau ci-dessus en proposant une tâche de répétition de pseudomots (séquence de sons sans signification), sous une forme ludique (langue d'un « martien »). Le maître les prononce et les élèves les écoutent les yeux fermés. Chacun doit ainsi reproduire de manière précise ce qu'il a entendu.

Des phonèmes et des gestes



/v/

/m/

Selon le principe de la méthode BOREL-MAISONNY (Suzanne), certains gestes permettent de fixer la mémoire des formes graphiques et les sons qui y sont rattachés. La conscience de la position articulaire apparaît comme une condition à l'émission d'un phonème. De petites affichettes sont ainsi disponibles pour mener à bien ce travail de mémorisation et de rappel.

Le principe alphabétique

Pour être capable de découvrir le principe alphabétique, l'élève doit connaître des lettres et posséder un certain niveau de conscience phonologique.

Le principe alphabétique consiste à faire comprendre qu'à une lettre isolée ou à un groupe de lettres (graphème) correspond un son (phonème). La compréhension du principe alphabétique porte sur la compréhension de la mise en relation de l'oral et de l'écrit de la langue, la production, la comparaison et la mise en correspondance d'énoncés oraux et écrits.

Ce sont, par exemple, toutes les activités qui font expérimenter le lien entre phonèmes et graphèmes, comme « j'entends – je vois » (correspondance phonie graphie ou *CPG*, valide pour écrire un mot), et je vois – j'entends – je n'entends pas dans le cas de lettres muettes (correspondance graphie phonie ou *CGP*, valide pour lire un mot).

L'élève doit aussi découvrir que les sons entendus dans un mot à l'oral sont représentés dans **le même ordre** dans le mot écrit. Cette maîtrise est d'une importance capitale dans l'apprentissage de la lecture dans la mesure où la mise en correspondance graphophonologique relève d'une ordination de deux parcours d'ordre, l'un sur les unités graphiques, l'autre sur les unités sonores. Tant que l'élève considère le mot comme un ensemble non ordonné de toutes ses lettres, on ne peut espérer qu'il établisse les correspondances avec les sons (Jean ECALLE et Annie MAGNAN, 2003).

Trois méthodes pour aider l'élève à découvrir le principe alphabétique

- *Des activités de codage des sons* : décomposer le mot en syllabes par scansion (frapper des mains), reconnaissance des sons dans la syllabe en prononçant lentement et en écoutant les sons dans l'ordre d'apparition, identifier, isoler et localiser un phonème dans la syllabe, manipuler les sons dans la syllabe et le mot (retrait, ajout, déplacement, etc.)

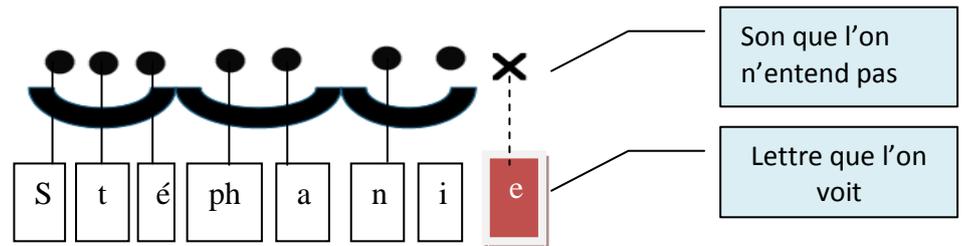


- *Des activités d'encodage de mots* : à partir du codage phonologique ci-dessus, établir la correspondance graphique pour représenter les sons (principe de l'épellation) ; pratiquer l'écriture « tâtonnée » (dictée)
- codage phonologique de « Stéphanie » :

3 syllabes orales (frapper des mains)

7 phonèmes (identification des sons dans l'ordre d'apparition dans chaque syllabe)

- manipulation des phonèmes : localisation d'un son (celui qu'on va apprendre par exemple), retrait, ajout, inversion, etc.
- Correspondances phonèmes / graphèmes pour écrire le prénom



- *Des activités de manipulations de lettres* : manipuler des lettres mobiles, manipuler des syllabes isolées, reconstituer des mots connus (jeux exercices), produire des mots inconnus (PLM et ordinateur), décoder des mots nouveaux ou des *pseudos mots*

Il convient dès lors de choisir soigneusement les « *mots supports* » afin que leur manipulation soit précise, notamment à partir de segments courts, puis progressivement plus longs et complexes.

La maîtrise du code

Lorsque les élèves ont compris le principe alphabétique, l'apprentissage du code ne fait que commencer, grâce notamment à l'identification visuelle de lettres et graphèmes, ainsi que sur la discrimination des unités graphiques : lettres, groupes de lettres, syllabes, mots, lettres en script et cursive, minuscules et majuscules.

La maîtrise du code s'appuie donc sur le principe alphabétique et porte sur la mise en correspondance codifiée des unités de l'oral et de l'écrit de la langue :

- La connaissance des graphies simples et des phonèmes associés ; la mise en correspondance graphème - phonème : je vois / j'entends et j'entends / je vois (principe alphabétique)
- La connaissance des graphies complexes et des phonèmes associés, leur manipulation et leur fusion ou combinaison
- La connaissance des graphies irrégulières
- La reconnaissance et l'écriture de syllabes et de mots

Trois aspects sont liés à la maîtrise du code :

- *Elargir le bagage d'unités graphiques* : graphèmes simples au début de l'apprentissage (a, p, r), graphèmes complexes ensuite (ou, an eau), des morceaux de mots ou séquence de lettres, enfin (tion, able, ment, etc.) et les éléments qui marquent le pluriels ou terminent les formes conjuguées appelés *morphèmes* (lapins, ils chantent)
- *Maîtriser la fusion syllabique (oral) et la combinatoire (écrit)* : consiste à assembler les sons représentés par les graphèmes, la difficulté étant pour le lecteur débutant de déterminer dans la chaîne graphémique (ensemble des lettres du mot), ce qui correspond à un segment prononçable.

Ces activités doivent être exercées quotidiennement sur des mots réguliers puis progressivement de

manière plus complexe, à partir des structures suivantes :

- CV (Consonne/Voyelle → *ra, do, fa, poi, rou*)
- VC (*ir, ur, ad, op*)
- CCV (*bra, pla, chi, pron, dreau...*)
- CVC (*doc, dir, prauc...*).

La difficulté de segmentation syllabique renvoie souvent au déficit de procédure pour extraire les syllabes complexes d'un mot (groupe de lettres). Il est donc important de fournir aux élèves les moyens d'un assemblage réussi à partir d'une progression qui tienne compte d'exemples précis (mots et pseudomots).

Les structures syllabiques simples CV sont vite acquises. En ce qui concerne les « formats » complexes CCV et CVC, les élèves ont tendance à les simplifier, en les ramenant à la structure CV.

Il convient donc d'initier les élèves à un travail de segmentation de mots en syllabes de manière à pratiquer et mémoriser les principales combinaisons syllabiques complexes par assemblage, tant à l'oral qu'à l'écrit (réception et production).

- *Comprendre que décoder revient à résoudre un problème lié au sens* : il s'agit de retrouver dans sa « mémoire » la prononciation du mot en faisant correspondre les lettres et les sons, tout en fusionnant les syllabes entre elles pour donner du sens.

La combinatoire

La combinatoire est l'ensemble des règles, spécifiques à chaque langue, et par voie de conséquence, arbitraires mais organisées en système, qui permettent que des unités linguistiques abstraites puissent devenir productrices de sens par leur présence (ou leur absence) et leur ordre, dans des productions langagières (Eveline CHARMEUX).

Les termes *fusion* et *combinatoire* sont souvent employés en tant que synonymes. En fait, il s'agit de deux réalités distinctes et complémentaires. **La fusion renvoie aux unités constitutives de l'oral (assemblage des sons) tandis que la combinatoire se rapproche des unités constitutives de l'écrit (assemblage des lettres).**

C'est la fusion syllabique qui décide ainsi de la prononciation des mots et qui permet leur identification grâce aux correspondances avec les lettres et leurs combinaisons. En français, ce système n'est pas transparent, ni univoque dans tous les cas. C'est ainsi que, dans 85% des cas, la forme graphique d'un mot (son orthographe) permet de connaître sa forme sonore. En conséquence, il ne s'agit pas seulement de connaître le nom des lettres pour identifier un mot, mais de saisir les relations de correspondance entre l'écrit et l'oral.

La combinatoire et la fusion sont donc des activités essentielles d'une étape incontournable dans l'apprentissage de la lecture.

Pour préparer l'élève à la *fusion*, il est recommandé d'abord de l'entraîner à la conscience phonologique par des exercices d'assemblage à l'oral. Lorsque cette compétence devient efficace, le passage à l'écrit en est facilité.

chapeaux



X (lettre muette,
marque morphologique)

Stratégie de décodage :
principe alphabétique +
combinatoire + fusion
syllabique



Je vois



J'entends



Je vois, je n'entends pas



Ch = un trait (___) pour le digraphe
a = un point (.) pour le graphème
p = un point (.) pour le graphème
eau : un trait (___) pour le trigraphe
X = une croix pour la lettre muette

Entraînement à la discrimination visuelle et types d'activités

- *Repérer ou discriminer visuellement des phrases* : découpage en mots (étiquettes), remise en ordre (grammaire, syntaxe), repérage de la majuscule, de la ponctuation
- *Repérer et discriminer visuellement des mots et des pseudomots isolés*
Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de retrouver un mot cible dans un ensemble de mots proposés : silhouette des mots, écriture, copie, analogie, différences, calligraphies différentes polices, classement alphabétique, etc.
- *Discriminer visuellement des syllabes*
Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de retrouver une syllabe donnée en modèle, à travers plusieurs mots : segmentation écrite de syllabes, repérage de syllabes communes, complétude de mots réguliers avec choix de syllabes, identifier des intrus, recomposition de mots à partir de syllabes avec ou sans support illustré, écriture sous la dictée de syllabes, copie de mots tronqués, transcription scripte – cursive
- *Discriminer visuellement des lettres*
Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de repérer une lettre dans une suite de lettres ou dans des mots : savoir qu'une syllabe est constituée de plusieurs lettres, savoir le nom des lettres, connaître les correspondances graphies / phonies simple et complexe, compléter un mot avec une lettre, classement alphabétique, discrimination visuelle fine relative à l'orientation des lettres (d / b, p / d), mots croisés, lettres mélangées avec étiquettes, reconstitution de mots à l'aide des lettres, identification d'erreurs à partir d'une liste de mots avec lettres inversées, dictée tâtonnée avec encodage, copie transcription et différée

Écrire et produire des mots pour apprendre à les identifier : complémentarité des exercices de lecture et d'écriture

L'apprentissage de l'écriture au cycle 2 suppose un travail quotidien et continu. Les occasions d'écrire doivent être nombreuses et fréquentes, en vue de faire découvrir la diversité des formes et des fonctions de l'écrit. .

L'articulation entre l'écriture et l'identification écrite et orale des mots est un moyen efficace de renforcer les apprentissages, notamment ceux de la maîtrise du principe alphabétique et du code orthographique.

Des activités sont à privilégier :

- *Le graphisme* : toutes les tâches associées qui entraînent la précision du geste et la motricité fine (latéralisation : gauche, droite, haut, bas) et qui visent l'aspect normatif (forme des lettres, proportion, tracé dans l'espace, tracé sur des lignes normées, etc.)
- *L'écriture (calligraphie)* : le but étant d'assurer la justesse et la fluidité du geste en construisant de bonnes

habitudes (posture, tenue du médium, placement du support, soin). Il s'agit par exemple de reproduire des lettres isolées à partir de modèles, écrire des mots (ordre des lettres, liaisons pour éviter d'écrire lettre à lettre, enchaînement des gestes graphiques, sens et précision du tracé), écrire des phrases avec ou sans guidage (écriture guidée au début avec commentaires du maître qui écrit devant ses élèves).

Quelques recommandations propres à l'écriture cursive :

L'écriture cursive repose sur deux mouvements simultanés : la translation, la rotation

- * Tenir compte d'une progression pour le maître : composer des familles de lettres en cursive (principe de progressivité) :

Minuscules → b, e, f, h, k, l u, t, i c, o, a, d, q m, n, p j, y, g s, x, r, z v, w
Majuscules → AMN BDFPR CEGLS HIJK OQ T UVWY Z

- * Le mot reste l'unité d'écriture, mais rien n'empêche d'écrire des lettres isolées à condition de les rattacher à un contexte par analogie (« c'est comme dans... ; c'est le v de... »)
 - * Organiser des situations d'observation et de découverte à partir de modèles (lettres isolées, mots, phrases) : formes, tracés, lignes, directions
 - * Mettre en œuvre des activités de verbalisation : décrire, analyser, nommer les formes (comment a-t-on fait ?)
 - * Proposer des situations d'entraînements d'automatisation, de consolidation et d'évaluation (ateliers dirigés et différenciés)
 - * Travailler les liaisons (enchaînements) de manière systématique : la cursivité induit la continuité du geste (liaisons), mais elle conduit aussi à des ruptures et des ralentissements pour gagner en fluidité et en rapidité → *Insister sur les proportions, les « ductus », trajectoires, ligatures (enchaînements, interruption ou « freinage »), les boucles dans les lettres (b, v, br, vr), les traits d'attaque de certaines lettres (a, e)*
 - * La tenue corporelle (position de corps, table dégagée, cahier ou feuille en position)
 - * L'organisation spatiale face au tableau et au modèle, utilisation du cahier (lignes, carreaux, interlignes, marge, etc.)
 - * Les outils adaptés et leur tenue : crayon tendre au début (2B) avec corps triangulaire pour les élèves en difficulté, feutre fin, stylo à bille (utiliser aussi pour préparer le geste : le doigt, l'éponge, etc.)
 - * Les supports : feuilles libres et réglées, cahiers d'écriture, ardoises, tableau, etc.
 - * Les réglures : 5mm (GS/CP), 3mm (CP), 2mm (CE1)
 - * Le modèle : statique (écrit au préalable sur le cahier ou une étiquette placée sur le bureau de l'élève), cinétique (écrit sous les yeux au TN ou sur une feuille à côté de l'élève), kinesthésique (le maître guide la main de l'élève)
- *L'écriture sous la dictée* : il s'agit de permettre la mémorisation lexicale (texte à trous, dictées de phrases connues, exercices de complétion de mots à l'aide de syllabes)
- *L'écriture de phrases avec transformation* : ajouter, retirer des mots à une phrase de base que l'on transforme (production d'une phrase nouvelle)
- *La copie* : activité d'abord guidée. Puis encadrer l'activité pour qu'elle favorise la mémoire lexicale (mot effacé partiellement ou en entier, phrase à trous ou à choix multiples).
Chaque séance de copie est prolongée par un travail de vérification et de correction des erreurs (en binôme, puis seul).
La copie transcription est à développer : le modèle étant en script, l'élève transcrit en cursive (se servir des référents affichés en classe). Ce type de copie devrait autant que possible, s'effectuer en condition fonctionnelle : copier une poésie, une synthèse, etc.
- *La dictée, l'autodictée, la dictée à l'adulte* : encodage de syllabes et de mots réguliers (« écriture tâtonnée », production de mots). Il s'agit de mettre les élèves en situation d'écrire des mots dont ils ne

connaissent pas la forme écrite (application du principe alphabétique) puis à terme, des phrases et de courts textes en situation générative (à partir d'un modèle que l'on transforme ou de textes référents).

Pour une synthèse

- * Articuler lecture et écriture pour renforcer les apprentissages en faisant distinguer par exemple le nom des lettres, leur forme, les « sons » produits (mot, syllabe, lettre, son)
- * Doter l'élève d'une écriture cursive (minuscule et majuscule) sûre et lisible (transcription script, cursive)
- * Diversifier les outils d'écriture, les supports et les modèles
- * Faire copier quotidiennement en insistant sur la bonne tenue de l'instrument, feuille (ou cahier) bien placée, respect du sens du tracé
- * Acquérir des stratégies et intégrer des critères de qualité (copie des mots entiers par mémorisation par exemple)
- * Proposer des activités d'écriture (ou de copie) guidée de manière à construire de bonnes habitudes (sûreté, rapidité, précision) ; cacher progressivement les unités qui ont été observées (syllabe, lettre, mot, groupe de mots, ponctuation)

Les difficultés de lecture liées à l'identification des mots : la dyslexie

La dyslexie est définie comme un trouble durable et persistant de l'apprentissage de la lecture qui se manifeste chez des enfants ayant une efficacité intellectuelle normale, ne présentant aucun trouble de la perception auditive ou visuelle et ayant suivi une scolarisation adéquate.

Un élève dyslexique présente souvent une mauvaise maîtrise du langage oral, et surtout, un déficit qui résulte d'une anomalie de la capacité de reconnaissance des mots écrits. L'origine de cette anomalie se trouve dans les structures cérébrales et cognitives qui sous-tendent cette capacité.

La prise en charge individuelle pour l'élève présentant une dyslexie devra être envisagée en dehors de l'école à partir d'un certain degré de sévérité du trouble, établi par un orthophoniste. Le diagnostic de dyslexie ne devrait, par conséquent, pouvoir être posé qu'à partir de 8 ans, soit après le cycle 2 (Jean Emile GOMBERT, 2000).

Dans tous les autres cas, on parlera de retard simple ou de difficulté passagère.

Il est cependant primordial de détecter très tôt les élèves en difficulté afin d'adopter des mesures permettant de leur venir en aide.

« La dyslexie est présente lorsque l'automatisation de l'identification des mots (lecture) et de l'écriture des mots ne se développe pas ou se développe de manière très incomplète ou avec une grande difficulté », in ONL, 1998.

On observe généralement trois types de dyslexie :

1. *La dyslexie phonologique* : difficulté à lire des mots nouveaux (inventés ou pseudomots) alors que la lecture des mots connus est meilleure. La lecture repose essentiellement sur la capacité à reconnaître le mot globalement sans en analyser les éléments constitutifs par le biais du décodage graphophonologique, souvent lent et laborieux. L'élève a tendance à déformer le mot en le substituant à un autre (lire *maison* à la place de *saison*).
2. *La dyslexie de surface* : difficulté à lire des mots irréguliers comme chorale, monsieur, tabac, etc. L'élève est cependant capable de décoder des mots nouveaux qui reposent sur de bonnes aptitudes de traitement analytique ; c'est en revanche la capacité de lire des mots globalement qui fait défaut.

3. *Les dyslexies mixtes* : difficulté qui touche à la fois les procédures de reconnaissance de mots (adressage) et les procédures de traitement analytique (assemblage).

L'enseignement explicite de l'orthographe pour lire de manière fluide

La connaissance de la forme orthographique contribue à l'automatisation de l'identification des mots. L'apprentissage de l'orthographe est aussi fortement impliquée dans la compréhension des mots, des phrases et des textes. Elle renseigne donc sur le sens et la forme des mots et permet de construire une représentation plus sûre de l'écrit.

Grâce à une attention permanente, l'acquisition de l'orthographe permet à l'élève de s'approprier les règles et les formes graphiques conventionnelles liées à la langue écrite. Dans un *enseignement explicite* de l'orthographe, le maître donne des points de repères en expliquant ce que les élèves doivent faire, montre des modèles de fonctionnement et guide les pratiques de chacun de manière progressive jusqu'à l'autonomie et l'automatisation.

De manière complémentaire, l'écriture aide à assimiler leur forme orthographique : écriture guidée, copie par syllabe, identification des lettres et des enchaînements, dictées de mots courts et irréguliers et exercices ou jeux de mémorisation, sont à préconiser (textes à trous ou à choix multiples, remise en ordre de phrases, initiation à la grammaire, production de phrases, manipulation d'étiquettes mobiles, jeux de lotos, memory, dominos, etc.).

Rôle du vocabulaire dans le l'identification des mots

Identifier les mots ne se limite pas à une activité visant à passer, par le déchiffrage, d'une forme écrite à une forme orale. Le sens du mot déchiffré peut en effet ne pas être disponible dans sa forme orale pour l'élève. Les efforts de déchiffrage de certains mots resteront vains si ces mots n'évoquent rien. Les élèves doivent donc acquérir un vocabulaire *actif* pour comprendre les mots et les textes qu'ils lisent.

Toute démarche d'enseignement de la lecture doit favoriser l'apprentissage du vocabulaire à travers l'expression orale des élèves, l'interaction langagière avec le maître et les pairs, l'écoute par les élèves de lectures magistrales et la pratique régulière de la lecture par les élèves, tant silencieuse qu'à haute voix, cette dernière étant assurément à privilégier (relecture).

Des activités spécifiques et régulières d'acquisition du vocabulaire en situation de lecture doivent être complétées et poursuivies systématiquement par :

- La lecture orale de phrases et de textes simples, puis complexes, divers et variés
- Des activités de découverte des principes de formation des mots (morphologie)
- Des activités de tri, de classement, de catégorisation de mots (exercices, jeux)
- La recherche de définition dans un dictionnaire
- La production de définitions et d'exemples
- La recherche de mots de la famille, de synonymes et de mots de sens contraire

L'identification des mots dans les manuels scolaires

La question aujourd'hui est moins de choisir une méthode de lecture que de déterminer comment la mettre en œuvre de la manière la plus équilibrée, Bruno GERMAIN, 2012.

Tous les manuels scolaires développent actuellement cette composante de l'apprentissage, mais avec des proportions variées, voire pour un petit nombre, avec un intérêt artificiel.

On devra donc être vigilant quant aux principales faiblesses de certains manuels de lecture, notamment en ce qui

concerne la compréhension du *principe alphabétique et l'automatisation du décodage*.

Il importe assurément **de combler les lacunes observées**, tout en exploitant au mieux les activités proposées dans les divers cahiers ou supports, et surtout, en prenant l'attache du guide du maître qui précise les mises en œuvre.

Quelques points de vigilance à propos des activités qui touchent à l'identification des mots dans les manuels scolaires :

- Le corpus de mots importants acquis par la voie directe (apprentissage global conséquent)
- La progression des graphies et des phonies (pertinence, cohérence, quantité, répartition dans le temps)
- Le travail sur la phonologie incomplet et répétitif (manipulations insuffisantes, discrimination fine absente)
- La discrimination visuelle consiste souvent à « entourer » des lettres dans des mots (type dominant)
- La lecture systématique de mots décodables inconnus ou de pseudomots insuffisante (qualité et quantité)
- Le principe alphabétique est présenté de manière confuse (on s'intéresse soit à la lettre, soit au son, mais rarement à la correspondance entre les deux)
- Les divers exercices écrits proposés dans les cahiers des élèves sont répétitifs autour de l'identification des mots (il convient d'en proposer d'autres et de manière différenciée en tenant compte des capacités des élèves.)

Evaluer l'identification des mots : OURA LEC / CP

Il paraît important de repérer les difficultés d'acquisition du décodage tout au long du cours préparatoire, afin de mettre en place des activités spécifiques de manière préventive et ciblée.

Le maître devrait pouvoir organiser régulièrement des évaluations en marge des observations faites lors des « exercices » pratiqués par les élèves en classe.

C'est en ce sens que le groupe « Cogni-Sciences » met à disposition un outil de repérage susceptible d'être utilisé par l'enseignant dès le début de l'année du cours préparatoire.

Document à télécharger à partir du site Internet ci-dessous :

OURA LEC/CP outil enseignant (**O**util de **R**epérage des **A**cquis en lecture des élèves de CP)

<http://www.cognisciences.com>

D'une manière plus générale, il convient de privilégier *l'évaluation formative*, dont les caractéristiques suivantes sont à développer dans la classe au cours des séances et séquences :

- Instauration d'une culture de classe qui encourage **l'interaction** et l'utilisation d'**outils d'évaluation** simples : prise de conscience des progrès réalisés, référents didactiques et culturels (affichages, divers supports), grilles d'observation (maître et élèves), listes de vérification des tâches et activités, critères de réalisation et de réussite connus des élèves
- **Définition d'objectifs** d'apprentissage et **suivi des progrès individuels** des élèves vers ces objectifs
- Utilisation de **méthodes d'enseignement variées** pour répondre aux besoins diversifiés des élèves
- Recours à des **méthodes diversifiées pour évaluer** les acquis des élèves
- « **Feedback** » (**rétroaction**) sur les **performances** de l'élève et **adaptation de l'enseignement** pour répondre aux besoins identifiés
- **Implication active des élèves** dans le processus d'apprentissage et d'évaluation (métacognition)

Organiser la différenciation pédagogique en adaptant les dispositifs de travail aux besoins des élèves

La différenciation pédagogique est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultérieurement, la réussite éducative, Ministère de l'Éducation du Québec, 2006.

Pour différencier, il importe de bien connaître le profil de la classe dans le but de planifier son enseignement au plus près des besoins identifiés grâce à un diagnostic précis.

Les élèves qui peinent à rentrer dans les mécanismes de la lecture ont assurément besoin d'être soutenus et accompagnés. Les séances de maîtrise et de renforcement doivent ainsi être mises en œuvre fréquemment pour être efficaces.

Elles peuvent se dérouler en groupes restreints de niveau homogène (4 à 5 élèves) en présence du maître qui sollicite et implique chacun dans les activités et tâches proposées (principe de l'atelier dirigé). Les séances sont régulières, brèves et alternées (guidage et autonomie) : apprentissage étalé et segmenté sur un temps bref, plutôt que massé sur des séances longues, en présence de l'enseignant, puis en autonomie (alternance du fonctionnement).

Il s'agit de baliser le travail de l'élève en étapes successives, en lui proposant des exemples explicités clairement, dans le cadre d'une *pédagogie explicite* qui consiste à :

- **Dire, montrer** « mettre un haut-parleur sur sa pensée » pour rendre accessible les procédures et les stratégies (maître) ; réaliser la tâche devant les élèves en verbalisant ; « comment je fais pour... » à partir d'un exemple concret judicieusement choisi, puis plusieurs, voire à partir d'un contre-exemple
- **Guider** : vérifier la compréhension des procédures et des stratégies en guidant et exerçant les élèves à partir d'exemples semblables (questionner, corriger, interagir, retour sur la tâche jusqu'à l'automatisation) ; travail en binômes sollicité
- **Rendre les élèves autonomes** : les élèves réalisent seuls les tâches et les exercices qui sont ensuite évalués et corrigés

Les séances peuvent aussi se dérouler en groupe restreint de niveaux hétérogènes, de manière à associer tous les élèves aux tâches de recherche ou d'étayage en termes de modélisation et d'échanges de procédures et de stratégies entre pairs (tutorat ou médiation par les pairs par exemple).

Ce qui nécessite une organisation flexible du temps (emploi du temps précis et souple) et de l'espace (coin dédié dans la classe, aménagement), afin de se consacrer à un travail spécifique en fonction de la progression et des capacités de chacun.

Enfin, l'enseignant ne devrait pas rester seul dans ce dispositif différencié. Il doit se rapprocher des personnes ressources (DESED) et des collègues de l'école, afin de concevoir une action d'envergure pour gérer de manière efficiente **la diversité des élèves** (décloisonnement au sein du cycle grâce à un travail d'équipe par exemple).

La différenciation pédagogique s'appuie sur la diversité des processus d'apprentissage en organisant des processus d'enseignement suffisamment variés et explicités pour que chacun y trouve son itinéraire d'appropriation particulier, Halina PRZESMYCKI, 2004.

Modalités de la différenciation pédagogique à mettre en lien avec l'identification des mots

Différencier par les CONTENUS : <i>ce que l'élève doit apprendre</i>	Différencier par l'ORGANISATION : <i>les groupements d'élèves avec degré de guidage ou d'autonomie</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Présenter les objectifs d'apprentissage : attentes et critères d'évaluation (proaction) • Varier la quantité de travail : nombre d'exemples ou d'items à réaliser • Varier le degré de difficulté : proposer à terme des exercices différents ou moins nombreux selon les besoins des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Varier le rythme d'apprentissage, la durée ou le temps d'apprentissage (séances courtes ou longues pour les élèves plus disponibles) → aménager l'emploi du temps • Varier les groupes d'élèves : répartition en groupes restreints homogènes ou hétérogènes, ateliers, décloisonnement avec un autre enseignant, travail personnel ou par projet, tutorat, contrat de travail (dirigé ou en autonomie) • Varier les espaces ou les lieux : aménagement propice aux regroupements dans la classe, en BCD, etc.
Différencier par les PROCESSUS d'apprentissage : <i>ce qui permet de comprendre l'apprentissage visé ou la façon dont l'élève s'approprié le savoir</i>	Différencier par les PRODUCTIONS : <i>les moyens par lesquels l'élève montre qu'il a appris (présenter l'apprentissage sur un support différent)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Diversifier les intérêts par rapport à la tâche : donner du sens à l'activité, motiver à long terme (effort mesuré pour maintenir l'attention), donner un rôle et une place au jeu • Varier le niveau de complexité du savoir : temps de découverte, maîtrise, réinvestissement et de transfert en situation complexe le cas échéant • Varier les méthodes d'enseignement (supports différents et variation des consignes) • Se concentrer sur les apprentissages essentiels (faire des choix prioritaires) • Varier les progressions et les parcours ou itinéraires d'apprentissages en fonctions des besoins (principe de progressivité) • Varier les démarches : inductive, déductive, créative, investigation, analogique • Varier les modalités de l'évaluation : régulations au cours de l'apprentissage (rétroaction, interaction), remédiation après un bilan à des périodes ciblées • Activités de reprise, de soutien, d'accompagnement, de révision de notions, d'approfondissement, de consolidation 	<ul style="list-style-type: none"> • Permettre des productions individuelles (seul ou avec de l'aide) variées et adaptées aux besoins ou au profil de chacun (utilisation d'étiquettes, cahiers d'exercices, fichiers, brouillon, PLM, TBI, ordinateur, magnétophone, dessins, schémas, tableaux, divers supports dignes d'intérêt) • Offrir la possibilité de varier les modes de communication et d'expression : manipulations diverses (avec ou sans référents), travail écrit et/ou oral, par le geste, affichage, manuels scolaires, jeux divers et variés (loto, memory, domino, didacticiels) • Participer à une production collective ou en groupe (jouer un rôle avec des partenaires, collaborer, participer à un défi ou un projet d'action) • Impliquer les élèves à l'évaluation : évaluation mutuelle, autoévaluation

Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité, Philippe MEIRIEU.

Deux types de différenciation

1. *Successive* : il s'agit de faire varier les situations et les outils dans une même séance, dans la journée (régulation au cours de la séance par l'observation attentive des réactions et des bilans successifs proposés et mises en commun, intervenir avant les temps collectifs pour stimuler les élèves en difficultés, en groupe restreint)
2. *Simultanée* : il s'agit d'organiser la classe en permettant aux élèves de s'adonner à des activités différentes de lecture qui correspondent aux besoins et ressources de chacun, sur un même créneau horaire dans la même discipline, voire dans des disciplines différentes.

Les élèves peuvent ainsi être répartis en groupes de façon à leur permettre d'atteindre les objectifs fixés grâce à des itinéraires différenciés : poser un diagnostic, fixer des objectifs spécifiques, donner des moyens appropriés, réguler les apprentissages en cours de séquence, remédier en fin de séquence, reprendre différemment ou poursuivre les apprentissages (consolidation, approfondissement) → Installer des automatismes dans une organisation souple en alternance (autonomie, accompagnement en présence du maître, sur le principe des « ateliers alternés » dits « tournants » par exemple)

Si la disparité est trop grande au sein de la classe, la différenciation successive devra alors laisser la place à une phase de différenciation simultanée, Philippe MEIRIEU, 1988.

Exemples

Deux groupes A&B

(*Différenciation successive* au cours d'une séance avec objectif commun et supports différents)

Déroulement de la séance

Temps collectif avec objectif commun de découverte	
A. Recherche et confrontation en groupe sur matériau (support différent) Présence alternée du maître	B. Recherche et confrontation en groupe sur matériau (support différent) Présence alternée du maître
Mise en commun	
Synthèse	

Deux groupes A&B

(*Différenciation simultanée* avec objectif commun contenus différents et organisation de classe en ateliers dirigés alternés)

Déroulement de la séance 1 ; séance 2 alternée (au cours de la journée)

Temps collectif avec objectif commun de découverte	
A. Exercices individuels d'entraînement avec objectif de maîtrise (contenu spécifique : décodage de mots) Autonomie	B. Séance courte en groupe avec objectif de maîtrise (contenu spécifique : phonologie) Présence et étayage du maître
A. Séance courte en groupe avec objectif de maîtrise (contenu spécifique : décodage de mots) Présence et étayage du maître	B. Exercices individuels d'entraînement avec objectif de maîtrise (phonologie) Autonomie
Bilan collectif de l'activité	

Le travail de groupe : l'atelier dirigé comme réponse à la personnalisation de l'enseignement

Le travail de groupe, lorsqu'il est organisé autour d'un nombre restreint (4 à 6), présente des avantages pour aider les élèves apprentis lecteurs.

1. Un espace propice à la mise en confiance des élèves : lieu d'étayage et de grande proximité

Chaque élève peut ainsi s'exprimer plus facilement lorsque le groupe est restreint ; ce qui permet d'explicitier ses stratégies, sa pensée et ses démarches ou d'exprimer ses craintes ou ses difficultés.

En organisant la proximité, le maître sécurise ses élèves lorsqu'il adopte différentes postures d'aide stimulantes, en formalisant le savoir grâce à des activités ritualisées, dans un espace où la parole circule : un lieu d'étayage **en accompagnant** pour pointer les difficultés, **en contrôlant** les tâches à réaliser, **en lâchant prise** pour engager l'autonomie de l'élève, **en modélisant le savoir** pour l'institutionnaliser, **en proposant des défis** ou en mettant à l'épreuve des énigmes pour rendre l'activité ludique et garder l'attention des élèves (pilotage ludique).

2. Un lieu d'observation du travail de chacun

L'enseignant peut apporter aussi des régulations d'aide immédiates, dans des domaines très variés : méthode de travail, motivation, rythme, attention, émulation, mémoire, etc. Il peut ainsi mieux comprendre la nature des obstacles rencontrés en posant un diagnostic en situation, et, aider à terme chacun à les surmonter : on ne fait pas à leur place !

Il convient d'installer aussi l'observation, la réflexion et la coopération entre pairs par le dialogue sur l'activité scolaire (interactions positives).

3. L'atelier dirigé comme laboratoire de pratiques et de progrès en facilitant le dialogue didactique

L'atelier dirigé met en relief des procédures, des manières de faire ou de dire (Dominique BUCHETON). Il s'agit de permettre le développement personnel par la médiation du petit groupe composé de 5 à 6 élèves, en réponse à la personnalisation de l'enseignement par l'accompagnement.

Le maître devra aussi créer progressivement les conditions de l'autonomie dans une organisation flexible : apprendre aux élèves à écouter, échanger, exposer, débattre ou à lire à haute voix, « faire des gammes », travailler seul avec des instructions claires et des ressources identifiées, sans se lasser, dans une atmosphère propice au travail, ayant du sens pour chacun, tout en n'excluant pas le ludique : un espace et un temps pour progresser et réussir.

Séquence différenciée et ses 5 étapes : comment prendre en compte la diversité des élèves à chaque étape ?

Une séquence est un ensemble continu ou discontinu des séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement.

Voici une démarche en cinq étapes qui peut être mise en œuvre à l'intérieur d'un emploi du temps hebdomadaire, dans le cadre de l'enseignement du français au cycle 2 :

1. Etape de découverte

Imposer une différenciation successive qui nécessite que le maître conserve « l'unité-classe ». On fera varier les outils et les situations de repérage à partir des divers matériaux ou exemples proposés. Les élèves recherchent, explorent, manipulent, expérimentent les éléments de langue pour en faire émerger des règles et identifier des obstacles, avec un temps fort de synthèse à l'issue de cette étape (plusieurs séances peuvent être programmées). L'organisation ou la structure de la classe peut aussi varier : alternance du travail individuel et de groupes sur des

objectifs communs en utilisant des supports différents (Cf. tableau ci-dessus)

2. Etape de maîtrise ou d'appropriation (intégration progressive du savoir en plusieurs séances)

Impose une différenciation simultanée qui consiste à tenir compte des rythmes d'apprentissage dans une organisation flexible qui permet de gérer la diversité des élèves, le travail en ateliers dirigés étant sollicité → (Répartition des élèves en fonction de besoins communs nécessitant un diagnostic préalable établi à étape 1).

Les contenus pourront varier : exercices différents et difficulté croissante. Les processus d'apprentissage mis en œuvre seront différenciés dans la mesure où, pour certains élèves, il faudra reprendre les consignes, les exemples, les activités et guider les tâches en les explicitant d'une autre manière, tout en variant les démarches.

Pour d'autres, on approfondira les notions en complexifiant les contenus ou en sollicitant une production plus détaillée, sur un support plus élaboré avec des stratégies personnelles de recherche.

3. Etape de transfert (réinvestissement des acquis en situation complexe de lecture : « apprentissage du transfert »)

Impose une différenciation successive et simultanée qui devrait permettre aux élèves d'utiliser le savoir acquis dans le domaine de l'identification des mots (étude d'un phonème-graphème, fusion et combinatoire) dans un nouveau contexte de lecture, si possible en situation « authentique » : décodage de mots nouveaux, lecture à haute voix de phrases, compréhension d'un court texte avec un questionnaire, lecture silencieuse d'un extrait d'album pour le plaisir de le partager avec la classe, etc.

Cette capacité de mobilisation n'est assurément pas innée chez l'apprenti lecteur, mais suppose une *recontextualisation* du savoir acquis. Ce travail mental doit être explicité et exercé, de sorte que les exercices de systématisation « ne tournent pas à vide », mais qu'ils soient intégrés à un ensemble plus complexe, pour devenir un défi ou un problème inédit auprès des élèves.

4. Etape d'évaluation (bilan et vérification des acquis du type sommatif)

N'impose pas de différenciation, mais peut faire varier les outils et les situations d'évaluation à conditions de critérier les éléments constitutifs, en réponse aux objectifs d'acquisitions sollicités.

5. Etape de remédiation

Impose une différenciation successive et simultanée : sur la base des résultats obtenus, agir sur les contenus (feedback), l'organisation (constitution de groupe de besoins, tutorat), les processus d'apprentissage pour revenir sur (reprendre) ce qui fait défaut ou prolonger, « rebrasser » les éléments réussis (à valoriser) en les approfondissant.

Pour une synthèse

Etapes de la séquence	Objectifs	Caractéristiques	Différenciation
1. Découverte	Repérer les caractéristiques de la notion	Exploration et recherche Aspect diagnostic	Différenciation successive (alternance des groupes et travail individuel)
2. Maîtrise	Construire progressivement le savoir	Elaboration, clarification et automatisation Aspect formatif (régulation)	Différenciation simultanée
3. Transfert	Réinvestir dans des situations nouvelles de lecture	Mobiliser les acquis en situation complexe Aspects diagnostic et formatif	Différenciations simultanée et successive
4. Evaluation	Faire le bilan des acquisitions	Bilan des acquis (sommatif)	Collectif et individuel
5. Remédiation	Ajuster le parcours des élèves	Aspect formatif (reprise, approfondissement)	Différenciations successive et simultanée

Tableau de synthèse : 7 activités portant sur l'identification des mots à mettre en œuvre en classe

Composantes	Activités spécifiques	Supports
La lecture globale par adressage (mots outils et irréguliers)	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance du vocabulaire spécifique de la lecture : titre, ligne, phrase, mot, ponctuation, majuscules, etc. • Lecture globale par reconnaissance (mots isolés, phrases et des textes courts) : constitution d'un capital-mots • Situation des mots dans la phrase orale et écrite (mise en ordre, cohésion) • Lecture de graphies et de mots peu fréquents • Classements divers (par lettres, catégorie grammaticale, champ sémantique, morphologie) • Discrimination visuelle (recherche sur une liste ordonnée, troncation, segmentation, recomposition de mots connus) • Closure et organisation de la phrase (exercices à trous, à choix multiples, appariement, compréhension, manipulation, mémorisation, affichage) • Reconnaissance instantanée des mots courts (Cf. liste des 45 mots du document) • Écriture correcte de mots connus (corpus de la classe) • Copie sans erreur de mots et de phrases (transcription, silhouette) • Écriture (calligraphie) • Dictées • Production de phrases et de courts textes « génératifs » (à partir d'un modèle ou d'emprunts) 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulations avec des étiquettes mobiles • Memory • Loto • Domino • Répertoires, dictionnaires, magazines, album • Mots croisés • PLM • Affichages

Phrases, mots, syllabes

- Repérage et discrimination de mots dans des phrases (avec et sans espace)
- Repérages dans une liste ou une série d'un item commun ou d'un intrus (différentes graphies et polices d'écriture, majuscules, script : mots, syllabes, graphèmes)
- Recherche dans une série ou une liste d'un mot cible (avec et sans dessin)
- Détection de similitude et différence entre 2 mots
- Détection d'intrus dans une liste ou une série (sens et forme)
- Repérage de syllabes dans des mots connus, analyse du matériel graphique commun

La discrimination visuelle

Mots, syllabes, lettres

- Connaissance du nom des lettres
- Reconnaissance de lettres ou de groupes de lettres dans des mots ou syllabes (segmentation, isolation, référence)
- Complément d'un mot avec ou sans le support du dessin (ajout d'une lettre, d'un groupe de lettres, d'un groupe consonantique, de syllabes)
- Discrimination de lettres isolées, de mots et de syllabes dans différentes polices
- Recomposition ou reconstitution de mots à partir de lettres ou de syllabes (avec ou sans support du dessin : lettres ou syllabes mélangées)
- Segmentation de mots en syllabes, puis graphèmes
- Classements de mots (listes, tableaux : « je vois / je ne vois pas »)
- Écriture, copie, dictée (minuscules et majuscules)

- Les erreurs (choix multiples)
- Intrus, incohérences graphiques (pseudo mots, non mots)
- Lettres mobiles
- Mots croisés
- Fichiers d'entraînement
- Cahier d'écriture

Mots, syllabes

- Comparaison de longueur de mots (tâche de jugement)
- Segmentation des mots en syllabes (scansion)
- Repérage d'une syllabe à partir d'un mot cible
- Repérage d'une syllabe, commune à 2 mots, une liste ou une série
- Localiser la syllabe cible dans un ou plusieurs mots
- Comptage de syllabes, ajout, suppression, déplacement ou permutation (verlan)

La discrimination auditive des unités sonores de la parole (conscience phonologique)

Phonèmes

- Repérage d'une rime commune
- Repérage d'une attaque commune (consonne)
- Localiser un groupe consonantique commun dans une liste ou une série de mots
- Segmentation d'une syllabe en phonème
- Segmentation d'un mot en phonème (épellation phonémique) ou décomposition
- Dénombrement ou comptage de phonèmes d'une syllabe et d'un mot
- Localiser un phonème dans un mot (classement en

- Comptine, chant
- Jeux d'écoute et articulatoires
- Loto
- Memory
- Dominos
- Jeu de famille
- Rébus

<p>La correspondance graphèmes phonèmes (principe alphabétique)</p>	<p>fonction de la localisation : début, milieu, fin)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Détection d'intrus dans une liste ou une série de mots • Ajout, déplacement ou permutation, suppression de phonèmes dans les mots (manipulation phonémique) • Opposition ou distinction de phonèmes proches (t/d) • Répétition de pseudos mots • Connaissance du nom des lettres et de leur prononciation • Compréhension du principe alphabétique : correspondances graphèmes / phonèmes (CGP = lire) • Déchiffrage de mots simples par recours aux assemblages de graphèmes (recours à la lecture à haute voix) • Compréhension du principe alphabétique : correspondances phonèmes / graphèmes (CPG = écrire) • Encodage de mots réguliers en ayant recours aux correspondances simples • Maîtrise de la segmentation d'un mot en prononçant les phonèmes • Production de mots réguliers phonétiquement corrects (dictées) • Comprendre la relation : « j'entends / je vois ; je vois / je n'entends pas » • Recherche de mots contenant la graphie étudiée • Présentation des différentes graphies d'un même phonème et classement dans un tableau • Mémorisation des graphies successives par affichage (correspondances univoques ou simples puis complexes) ; utilisation en situation d'exercices (dictée, copie) et de production (écriture tâtonnée ou « inventée », production d'écrits divers) 	<ul style="list-style-type: none"> • Affichages • Étiquettes mobiles • Jeu de famille • Exercices d'entraînement • Cahier d'écriture • Dictée à l'adulte
<p>Le code alphabétique (combinatoire)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visualisation des syllabes, manipulation et mémorisation des différentes combinaisons (tableaux, listes, séries) • Maîtrise des principaux assemblages syllabiques (synthèse ou fusion des unités) : CV, VC, CCV, etc. • Déchiffrage et reconnaissance de syllabes (mots à compléter avec ou sans dessin) • Lecture de syllabes complexes, des pseudos mots • Déchiffrages de mots inconnus réguliers, sans dessins (mots isolés, dans des phrases et des textes) • Troncation de mots et reconstruction (sans dessin) • Production de syllabes et de mots réguliers (dictée, copie, écriture de phrases et de courts textes) • Invention de mots par manipulation syllabique (mots tordus) 	<ul style="list-style-type: none"> • Étiquettes mobiles • Loto • Memory • Dominos • PLM • Dictée à l'adulte
<p>La fixation orthographique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Classement et copie de mots en fonction des graphies (ordre alphabétique ou choix graphique en fonction d'une cible) • Respect des correspondances entre les lettres et les sons • Analyse des irrégularités : double consonne, les lettres ayant une valeur phonémique indirecte (u après c et g) = orthographe lexicale • Observation de la construction des mots (morphologie) = orthographe grammaticale 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagiers • Affichages • Répertoires • Dictionnaires • Ordinateur • Ateliers de négociation graphique (ANG)

- Approche implicite des règles grammaticales : accords, marques du pluriel et temporelles
- Écriture sans erreur de mots appris (dictée, copie, production) = table de fréquence
- Dictée : mots réguliers, irréguliers, phrases
- Copie de mots, phrases, textes

L'écriture	<ul style="list-style-type: none"> • Activités graphiques diverses (motricité fine) • Utilisation d'un vocabulaire précis : mot, syllabe, lettre, son, majuscule, minuscule, point, etc. • Écriture « tâtonnée » (comment écrit-on tel mot ?) • Écriture guidée (gestes graphiques, fluidité) • Copie (transcription, reproduction) • Dictées diverses et variées (voir orthographe) = renforcement de la fixation orthographique (syllabes, mots, phrases, textes courts) • Production d'écrits en toutes situations (mots, phrases, textes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Étiquettes mobiles • Dictée à l'adulte • Ordinateur • PLM • Affichages collectif et individuel • Modèles d'écriture • Cahier d'écriture • Abécédaires • Répertoires • Dictionnaires • Outils d'aide à la production
------------	--	---

Glossaire

Assonance : répétition de la même voyelle accentuée dans deux mots successifs ou en poésie à la fin de deux vers successifs. Elle distingue de la rime par le fait que dans celle-ci tous les phonèmes qui suivent la voyelle accentuée sont aussi répétés.

Attaque : consonne ou groupe consonantique qui précède la voyelle dans une syllabe

Conscience phonologique : toute forme de connaissance consciente, réflexive, sur les propriétés phonologiques du langage.

Discrimination : capacité de distinguer entre deux stimuli. On peut la mesurer, entre autres, en présentant deux stimuli et en demandant au sujet de les classer comme étant identiques ou différents, ou bien en présentant trois stimuli, le troisième devant être classé comme étant identique soit au premier soit au deuxième.

Encodage : transformation de l'information à un stade de traitement pour servir à un autre stade de traitement. En ce qui concerne la parole, codage d'un élément influencé dans son contexte. L'encodage des phonèmes dans la chaîne parlée fait référence à l'influence que la coarticulation des phonèmes exerce sur leur expression acoustique

Graphème : représentation écrite d'un phonème. C'est l'unité contrastive minimale dans un système alphabétique. Dans le système alphabétique le graphème correspond à la lettre ou plutôt consiste à le voir comme la contrepartie du phonème. Ainsi, le son « o » correspond au graphème **au** (digraphe ou digramme ou bigramme = 2 lettres), **eau** (trigraphe ou trigramme = 3 lettres)

Lexique mental ou orthographique : dictionnaire mental d'un lecteur donné comprenant tous les mots connus ainsi que les informations phonologiques, orthographiques, sémantiques, syntaxiques et morphologiques associées.

Métacognition : activité par laquelle le sujet s'interroge sur des stratégies d'apprentissages et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus, il peut ainsi stabiliser des procédures dans des processus.

Morphème : la plus petite unité de signification (suffixe, préfixe, terminaison de la conjugaison)

Phonème : le plus petit élément constitutif de la chaîne parlée permettant des distinctions sémantiques (bal / bol) ; il existe 33 phonèmes en français (cf. annexe page suivante)

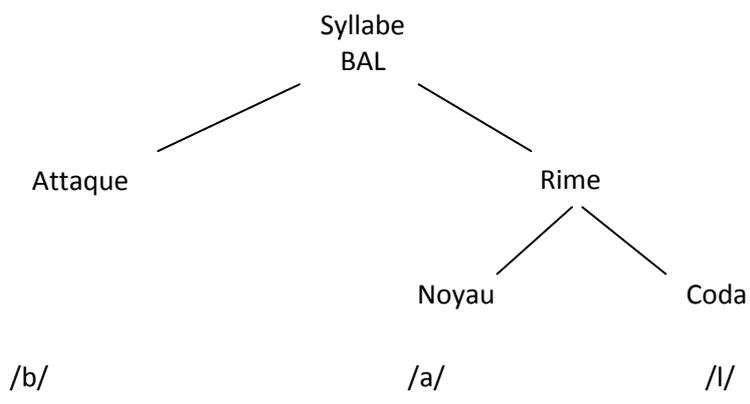
Phonologie : système de sons d'une langue donnée

Pseudomot : séquence de lettres ou de phonèmes prononçable n'ayant pas de signification ne constitue pas un mot mais respecte les séquences habituelles de la langue et pourrait par conséquent devenir un mot (pipa / papa)

Rime : partie terminale de la syllabe qui regroupe le noyau vocalique et la coda, c'est-à-dire la consonne ou le groupe consonantique qui suivrait le noyau

Syllabe : c'est un groupe de sons qui se prononce en une seule émission de voix : elle comporte obligatoirement une et une seule voyelle et, facultativement (mais le plus souvent) une ou plusieurs consonnes qui la précède ou la suivent.

La syllabe graphique se distingue de la **syllabe phonique**. Le découpage d'un même mot en syllabes s'effectue donc différemment à l'oral et à l'écrit. Le mot *mère* comporte 2 syllabes écrites (mè / re), mais une seule syllabe phonique [mÈR]



ANNEXE

la fréquence des phonèmes du français

Phonèmes	Exemples	Fréquence (%)	Phonèmes	Exemples	Fréquence (%)
[a]	<i>plat</i>	8,1	[y]	<i>rue</i>	2,0
[r]	<i>rat</i>	6,9	[õ]	<i>ton</i>	2,0
[l]	<i>lait</i>	6,8	[ø]	<i>jeu</i>	1,7
[e]	<i>dé</i>	6,5	[ɔ]	<i>bosse</i>	1,5
[s]	<i>sac</i>	5,8	[ɛ̃]	<i>brin</i>	1,4
[i]	<i>lit</i>	5,6	[f]	<i>fin</i>	1,3
[ə]	<i>cheval</i>	4,9	[j]	<i>taille</i>	1,0
[t]	<i>tas</i>	4,5	[w]	<i>oui</i>	0,9
[k]	<i>cas</i>	4,5	[ɥ]	<i>puis</i>	0,7
[p]	<i>pas</i>	4,3	[z]	<i>zèbre</i>	0,6
[d]	<i>dos</i>	3,5	[ʃ]	<i>vache</i>	0,5
[m]	<i>mot</i>	3,4	[œ̃]	<i>brun</i>	0,5
[ã]	<i>blanc</i>	3,3	[œ]	<i>cœur</i>	0,3
[n]	<i>nid</i>	2,8	[g]	<i>gare</i>	0,3
[u]	<i>cour</i>	2,7	[ɑ]	<i>pâte</i>	0,2
[v]	<i>vie</i>	2,4	[ɲ]	<i>borgne</i>	0,1
[o]	<i>mot</i>	2,2			

- Les signes à l'intérieur des crochets [] sont ceux de l'Alphabet phonétique international (API) : ils servent à transcrire les phonèmes de manière à ne noter que ce qu'on entend.

- Le e muet, même s'il est parfois noté [ə] n'est pas un phonème ni le h aspiré (simple lettre disjonctive).

- Il faut adjoindre au système un phonème récent [ɥ] (parking) venu de l'anglo-saxon.

Ces tableaux sont tirés de l'ouvrage de Bernadette GROMER et Marlise WEISS :
Lire, tome 1 : apprendre à lire - Armand Colin - 1990