

collection École
Documents d'accompagnement des programmes

Lire au CP

Repérer les difficultés pour mieux agir

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

Centre national de documentation pédagogique

Ont contribué à la réflexion et à l'élaboration de ce livret, sous la responsabilité de l'inspection générale de l'Éducation nationale :

Annie BERGER	bureau des écoles – direction de l'enseignement scolaire
Claire BONIFACE	inspectrice de l'Éducation nationale – Hauts-de-Seine
Viviane BOUYSSÉ	chef du bureau des écoles – direction de l'enseignement scolaire
Gérard BRÉZILLON	bureau de l'évaluation des élèves – direction de la programmation et du développement
Françoise CHAMBLAS	inspectrice de l'Éducation nationale adjointe à l'inspecteur d'académie – Drôme
Gérard CHAUVEAU	instituteur chargé de mission – Seine-Saint-Denis
Marc COLMANT	bureau de l'évaluation des élèves – direction de la programmation et du développement
Jacques DESVIGNES	inspecteur de l'Éducation nationale – Côte-d'Or
Jean-Claude EMIN	chargé de la sous-direction de l'évaluation – direction de la programmation et du développement
Michel FAYOL	professeur d'université – Clermont-Ferrand
Agnès FLORIN	professeur d'université – Nantes
Roland GOIGOUX	professeur d'université – Clermont-Ferrand
Yves GUÉRIN	inspecteur général de l'Éducation nationale
Jean-Paul HAMBY	inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional – Seine-Saint-Denis
Jean HÉBRARD	inspecteur général de l'Éducation nationale
Alain HOUCROT	inspecteur général de l'éducation nationale
Catherine HUGAULT	inspectrice de l'Éducation nationale – Yvelines
Françoise LAURENT	inspectrice de l'Éducation nationale – Seine-Maritime
Gisèle MACCARIO	bureau des écoles – direction de l'enseignement scolaire
Jacqueline MASSONNET	inspectrice de l'Éducation nationale – Hauts-de-Seine
Martine RÉMOND	chercheur – Institut national de la recherche pédagogique
Martine SAFRA	inspectrice générale de l'Éducation nationale
Serge THÉVENET	inspecteur général de l'Éducation nationale
Jean-Pierre VILLAIN	inspecteur général de l'Éducation nationale
Yves ZARKA	inspecteur de l'Éducation nationale – directeur du centre IUFM d'Antony

Suivi éditorial : Christianne Berthet

Secrétariat d'édition : Élise Goupil et Claire Raynal

Maquette de couverture : Catherine Villoutreix

Maquette : Atelier graphique

Mise en pages : Michelle Bourgeois

© CNDP, février 2003

ISBN : 2-240-01017-7

ISSN : 1629-5692

Sommaire

Préface	5
Introduction	7
Prévenir les difficultés d'apprentissage	9
S'intéresser à l'activité intellectuelle des élèves	9
Gérer les différences dans la conduite de la classe	10
Analyses et pistes de travail	13
Mieux connaître pour mieux agir	13
Cerner quelques priorités	13
Pistes de travail	13
Fiches A – Comprendre	19
Fiches B – Établir des correspondances entre l'oral et l'écrit	27
Fiches C – Identifier des composantes sonores du langage	33
Fiches D – Dire, redire, raconter/lire à haute voix	37
Fiches E – Écrire	41
Conclusion	47

Les pages 1 à 3 ne sont pas numérotées. Les pages 4, 6, 18, 26, 32, 40 sont des pages blanches.

Préface

L'illettrisme est un phénomène multiforme compliqué à définir : il résulte d'histoires personnelles trop différentes pour qu'il soit imputable uniquement à l'école. Pour autant, celle-ci a une responsabilité majeure dans la prévention de l'illettrisme. Il nous faut concentrer nos forces sur ce point. À cette fin, nous avons conçu le plan global de prévention de l'illettrisme que vous connaissez et dont nous avons fait une priorité. Chaque année, en effet, en dépit des efforts des maîtres, l'évaluation nationale conduite au début de l'année de CE2 met en évidence une proportion trop importante d'élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment la lecture pour effectuer une scolarité ultérieure satisfaisante : certains éprouvent de graves difficultés et, même s'il n'est jamais trop tard, il devient ensuite très difficile de combler ces lacunes au cycle 3 et a fortiori au collège. Les nouveaux programmes confèrent à l'école maternelle un rôle déterminant dans la structuration des premiers apprentissages de la langue française : ils font une large place à la lecture, tant au cycle des apprentissages fondamentaux qu'au cycle des approfondissements ; tous les jours, les élèves doivent lire et écrire au moins 2 h 30 au cycle 2 et 2 h au cycle 3. C'est là une première nécessité pour que chaque élève acquière l'autonomie du vrai lecteur. Dans cette perspective, une place essentielle est faite à la littérature de jeunesse.

Mais encore faut-il que les premiers moments, au cours desquels les apprentissages se structurent et se systématisent, ne soient pas ceux des premiers échecs et des premiers replis sous le fardeau des difficultés. Pour éviter que ne s'installent des retards insurmontables et pour ouvrir à tous les enfants l'accès à une lecture autonome, c'est tôt, très tôt, qu'il faut intervenir.

La diversité des méthodes et des activités dans l'approche de la lecture et de l'écriture constitue une richesse d'adaptation pédagogique, mais un meilleur repérage des compétences décisives autour desquelles doivent s'organiser les apprentissages reste nécessaire ; il faut aussi identifier les principaux obstacles que les élèves ont à franchir pour apprendre à lire.

Cette brochure, rédigée par un groupe d'experts constitué de spécialistes et de praticiens de l'apprentissage de la lecture sous la responsabilité de l'inspection générale, se propose d'aider les maîtres du cycle 2, et particulièrement ceux du cours préparatoire, à se saisir des indices qui alertent sur les difficultés auxquelles les élèves peuvent se heurter et à mettre en place des situations pédagogiques favorisant un apprentissage réussi.

La phase initiale d'échange sur le site eduscol.education.fr au cours du premier trimestre de l'année scolaire a été un succès : nombreux ont été, en effet, ceux qui ont bien voulu nous faire part de leurs remarques, critiques et propositions ; ils ont efficacement contribué à la mise au point de cette première édition. Ces échanges et ce débat continueront afin que, par la suite et chaque fois que nécessaire, une nouvelle édition prenant en compte vos suggestions soit proposée. Mais il faut maintenant mettre en œuvre ce livret au bénéfice des élèves.

Nous vous remercions pour votre collaboration et nous comptons sur vous.

Luc Ferry,
ministre de la Jeunesse,
de l'Éducation nationale
et de la Recherche

Xavier Darcos,
ministre délégué
à l'Enseignement scolaire

Introduction

Apprendre à lire est difficile, c'est aussi un enjeu majeur pour l'enfant qui grandit ; cela exige du temps, des efforts. Comme la plupart des activités scolaires, la lecture fait appel à la fois à des capacités (attention, mémoire...), à des savoirs (connaissance des lettres...) et à des savoir-faire (déchiffrer ou chercher le sens d'un mot à partir de son contexte...) ; ces éléments s'articulent entre eux et il est bien souvent difficile de les dissocier lorsqu'on analyse la démarche ou l'activité d'un enfant. La maîtrise mal assurée d'un savoir, la difficulté à réinvestir dans une tâche nouvelle des savoirs pourtant assimilés peuvent constituer autant d'obstacles à l'apprentissage. L'échec à une tâche donnée peut résulter ainsi de l'insuffisante maîtrise d'un ou plusieurs de ces savoirs ou de leur articulation.

Le CP est le temps fort de l'enseignement de la lecture ; il incombe néanmoins à l'ensemble des maîtres du cycle d'établir une progression qui donne de la cohérence à ses différentes phases. Il leur appartient également de cerner les besoins des élèves de façon à concevoir des situations pédagogiques favorables, permettant de revenir sur des éléments non maîtrisés qui peuvent constituer un frein ou une gêne majeure. La contribution éventuelle du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) doit se situer en étroite cohérence avec celle du maître de la classe et, le cas échéant, dans un temps d'intervention partagé.

Parmi les élèves qui ne parviennent pas à apprendre à lire durant le cycle des apprentissages fondamentaux, certains peuvent présenter un trouble spécifique que l'école seule ne peut permettre de surmonter. La vigilance des maîtres doit favoriser un repérage précoce de « signes » éventuellement liés à ces troubles. Ce repérage doit conduire à un approfondissement de l'analyse par les maîtres spécialisés du RASED et par le médecin scolaire en charge du dépistage des troubles du langage¹. Il importe que le repérage soit fait dès l'école maternelle afin que le diagnostic intervienne le plus tôt possible : on sait en effet l'importance de la précocité de l'intervention rééducative, qui peut être indispensable à certains enfants pour qu'ils tirent bénéfice des apprentissages conduits en classe. Par ailleurs, des difficultés sensorielles (auditives ou visuelles) non repérées antérieurement peuvent freiner ou compromettre la progression de certains élèves ; il convient, quand un doute apparaît, d'orienter les familles vers les professionnels de la santé (ceux de la santé scolaire ou des professionnels extérieurs à l'école). D'autres élèves, un peu lents ou maîtrisant incomplètement les acquisitions visées par l'école maternelle, ne disposent pas de tous les outils qui permettent d'entrer dans des apprentissages structurés et systématiques. Ils peinent alors davantage pour accéder à la lecture et peuvent être identifiés comme « élèves en difficulté ».

Le travail du maître ne consiste pas à effacer ou à éviter les obstacles, mais à aider pas à pas les élèves à les franchir pour éviter que l'accumulation des difficultés ponctuelles, non prises en compte, n'aboutisse à une situation d'échec.

Le présent document n'a pas pour objectif de proposer une programmation complète, d'explicitier une pédagogie de la lecture dans toutes ses composantes – les programmes sont assez précis pour guider cette organisation générale. Dans une première partie, il donne des indications pédagogiques et méthodologiques visant à aider les maîtres à aménager l'organisation des activités pour mieux prendre en compte la diversité des acquis et des rythmes d'apprentissage des élèves. Dans une seconde partie, se situant

1. Circulaire n° 2002-024 du 31 janvier 2002 publiée au BOEN n° 6 du 7 février 2002 : « Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit ». Une information spécifique sur les troubles du langage sera adressée aux écoles en cours d'année scolaire.

dans une perspective de construction progressive des apprentissages, il identifie, sous forme de questions simples, les obstacles à l'acquisition des compétences visées et propose des pistes de travail.

Ces réflexions et pistes de travail s'appuient sur les programmes de l'école et sur les outils existants, en particulier les outils d'aide à l'évaluation en grande section de maternelle et au CP récemment diffusés sous la forme d'un cédérom². Elles devraient constituer une aide pour les maîtres du cycle 2 qui, dans leur classe, sont les mieux à même d'analyser les démarches des élèves, de repérer leurs difficultés et d'apporter ainsi des réponses pédagogiques appropriées.

Cette brochure a été élaborée pour les maîtres qui ont la responsabilité de concevoir et mettre en place les enseignements ; pour autant, le temps de l'enfant ne se limite pas à celui de l'école. Les enseignants ne sauraient oublier combien il est important d'associer les parents à leur démarche. Ils gagnent également à assurer une concertation effective avec les professionnels intervenant hors temps scolaire.

2. *Évaluation et aide aux apprentissages en grande section de maternelle et cours préparatoire*, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche – direction de la programmation et du développement, octobre 2002.

P

révenir les difficultés d'apprentissage

Depuis plus de dix ans, l'organisation de l'école en cycles a pour objectif de favoriser la prise en compte des différences entre les élèves et tout particulièrement celle de leurs rythmes d'apprentissage. Simultanément, elle impose aux maîtres de chaque cycle un travail en commun d'élaboration d'une programmation pour la durée du cycle. Cela pose un certain nombre de questions pédagogiques auxquelles il n'est pas toujours aisé de répondre.

Quelques pistes d'action sont ici proposées sur la manière de différencier l'enseignement à ce moment de la scolarité où les écarts d'acquisition et les différences de développement pèsent fortement sur la capacité des élèves à répondre aux exigences scolaires. Ce document a aussi vocation à nourrir le travail des conseils de cycle, notamment le dialogue entre les maîtres de grande section maternelle et de CP.

S'intéresser à l'activité intellectuelle des élèves

Les progrès dans l'apprentissage de la lecture dépendent à la fois de l'enseignement dispensé et du développement de chaque enfant, autrement dit des apprentissages qu'il a déjà réalisés. Il est donc normal d'observer des décalages entre les élèves au début du CP et au fil de l'année, mais l'école doit tout faire pour que ces différences initiales ne se transforment pas en échec pour les moins avancés d'entre eux.

À l'entrée au CP, certains élèves n'ont pas encore effectué toutes les acquisitions nécessaires à la réalisation des tâches de base. Ainsi, par exemple, une difficulté constatée dans une tâche de remise en ordre d'étiquettes-mots peut avoir plusieurs causes : l'élève mémorise peut-être mal la phrase orale (il n'est pas attentif, il transforme la phrase, il ne sait pas se concentrer pour mémoriser), il ne parvient peut-être pas à établir la correspondance entre phrase orale et phrase écrite (en particulier s'il a encore du mal à segmenter l'énoncé oral en mots), ou encore à coordonner la disposition spatiale gauche-droite avec la succession temporelle des mots prononcés. Il est possible aussi qu'il échoue à identifier chacun des mots pourtant maintes fois lus, etc. Toutes ces compétences élémentaires doivent être

évaluées et, si nécessaire, exercées et consolidées sans attendre.

Faute de quoi, si l'on n'y prend garde, les difficultés initiales risquent de se cumuler et de conduire les élèves à se détourner des apprentissages. Pour éviter ce découragement, les maîtres ont besoin de repérer les acquis de chacun parce qu'ils constituent des points de départ possibles pour construire les apprentissages et des leviers pour entretenir motivation et confiance en soi.

Lors du travail collectif, les difficultés rencontrées par les élèves les moins avancés dans l'apprentissage sont souvent masquées par la réussite de la grande majorité de leurs camarades. C'est pourquoi il est important que les maîtres consacrent une part de leur temps à les observer lorsqu'ils réalisent individuellement les tâches demandées. Dans ces moments-là, il leur faut s'attacher à comprendre les procédures utilisées par leurs élèves.

exemple

Si un maître constate qu'un élève a du mal à retrouver un mot identique à un modèle dans une liste, il cherchera à vérifier :

- si l'enfant a compris le rôle du modèle et s'il l'a bien observé ;
- s'il sait organiser son travail pour faire une étude exhaustive de tous les mots, en particulier si la liste n'est écrite ni en ligne ni en colonne ;
- s'il ne s'appuie que sur les premières lettres des mots et ne va pas jusqu'au bout de la comparaison ; la difficulté pourrait alors venir d'une insuffisante maîtrise des procédures de comparaison : il ne s'agirait donc pas seulement d'un problème de lecture ;
- s'il distingue les lettres qui ont de fortes similitudes graphiques (u/n, a/o, b/d, n/m...);
- s'il est attentif à l'ordre des lettres ;
- si ses erreurs sont ponctuelles ou systématiques, si elles existent de la même manière selon que les mots sont donnés en script ou en cursives...

Selon le résultat de ses observations, le maître pourra choisir :

- d'organiser des temps d'apprentissage dédiés à la maîtrise des procédures de mise en ordre et de comparaison (analyse précise du modèle, analyse lettre après lettre, mot à mot, etc.) ;
- de proposer des gammes d'exercices visant à une discrimination visuelle fine et à une identification de l'unité lettre ;
- de lier étroitement écriture et reconnaissance de mots (copie dirigée puis copie différée et autonome).

Gérer les différences dans la conduite de la classe

Face à ce qu'il est convenu d'appeler l'hétérogénéité de la classe, deux écueils sont à éviter :

– maintenir coûte que coûte un enseignement totalement identique pour tous en proposant des tâches qui submergent certains élèves, car elles excèdent leurs capacités actuelles de traitement et/ou requièrent des connaissances encore incomplètement acquises ;

– attendre passivement un éventuel « effet de maturation », voire organiser une différenciation des activités dans laquelle les plus faibles seraient trop peu stimulés, en cherchant la réussite au prix d'une baisse des exigences.

Il est nécessaire, au contraire, d'associer les élèves les moins performants à toutes les activités du groupe-classe, de continuer à leur proposer les mêmes textes, d'entreprendre avec eux les mêmes apprentissages. Mais, pour viser les mêmes objectifs, le maître doit pouvoir ajuster son intervention aux caractéristiques des élèves. Il dispose pour cela de plusieurs stratégies.

Intervenir avant les temps collectifs

Face aux difficultés, on a coutume de chercher des « remédiations », c'est-à-dire d'intervenir après avoir constaté une situation d'échec, de blocage. Cette modalité d'intervention n'est pas à écarter mais elle ne saurait être exclusive.

Sans dénaturer les tâches, le maître peut, par une préparation spécifique, alléger la charge de travail de certains élèves de telle manière qu'ils puissent profiter de la situation collective, des stimulations qu'elle apporte et effectuer des progrès à leur mesure.

exemple

Il peut leur raconter les grandes lignes du récit qui va être lu à haute voix ultérieurement à toute la classe afin de les aider à se représenter la globalité du sens du récit, les principaux personnages et événements. Il peut ainsi faciliter le maintien de leur attention durant le temps collectif malgré leurs difficultés linguistiques (lexique, syntaxe), textuelles ou culturelles.

L'anticipation des activités permet ainsi d'intervenir au bon moment, si l'on a pu repérer ce qui pourrait poser problème.

Reprendre ou poursuivre des enseignements engagés précédemment

Dans tous les cas, le maître ne doit pas hésiter à reprendre ou poursuivre certaines activités, même si

la programmation d'enseignement (qui est généralement adaptée au niveau moyen des élèves de la classe) ne les prévoit plus.

Recourir à des tâches déjà connues des élèves, notamment celles de grande section de maternelle, peut être particulièrement intéressant : d'une part, parce que ces tâches ont fait la preuve de leur efficacité pour la plupart des élèves, d'autre part, parce que les élèves ont déjà eu l'occasion de les traiter, même imparfaitement. Connaissant les consignes et le but de ces activités, ils sont plus à même de s'y repérer et donc de mieux comprendre ce qu'on attend d'eux. Ils peuvent d'ailleurs pour des raisons diverses n'avoir pas suivi ces activités : elles seront d'autant plus utiles.

Conduire autrement les activités habituelles

Clarifier l'activité intellectuelle demandée

Des malentendus pédagogiques peuvent parfois s'établir entre maître et élèves sur la nature de l'activité intellectuelle sollicitée par une tâche. Certains élèves peuvent être déconcertés par l'habillage des tâches proposées et s'égarer dans le traitement de contenus non pertinents par rapport à l'objectif (signalons que les plus jeunes sont particulièrement sensibles aux traits de surface des tâches et ont du mal à se centrer sur les informations réellement pertinentes pour la tâche demandée). Un contexte trop complexe, trop chargé affectivement ou pseudo-concret, peut détourner leur attention de ce qui est jugé central par l'enseignant et les induire en erreur sur la nature de l'activité attendue. Ils réalisent alors une tâche différente de celle prévue.

exemple

Exploitant l'univers animalier d'un album, avec l'intention de faire identifier par les élèves le son /ou/, un maître demande de citer les animaux qui sont invités à entrer dans la maison du loup. Les enfants en proposent toutes sortes que le maître rejette à l'exception de poule, mouton, hibou, kangourou et pou. Certains élèves vont progressivement découvrir la règle de tri (proposer des noms d'animaux qui comportent le son /ou/), beaucoup n'y parviendront pas, obnubilés par la question du sens. Dès que le maître accepte poule, ils proposent coq, pour accompagner mouton ils suggèrent agneau, après pou ils risquent puce... Autrement dit, ils ne reconnaissent pas l'exercice de « chasse au son » qui leur est pourtant familier et se perdent dans un jeu de devinettes sans fin qui ne leur apporte rien sur le plan phonologique.

L'on voit donc les confusions que peut induire ce type de malentendus.

Aider les élèves dans le déroulement des tâches scolaires

• Prendre en compte, en donnant les consignes, le décalage entre le rythme des enfants et celui de

l'adulte : les maîtres inexpérimentés sous-estiment parfois le temps nécessaire aux enfants. Une courte pause durant laquelle les élèves sont invités à « se redire » la consigne – et à demander des éclaircissements le cas échéant – est très utile avant que chacun s'engage dans la tâche.

- S'assurer de la compréhension des consignes et ne pas hésiter à reformuler les attentes pendant l'activité. Il convient que cette reformulation soit réservée aux seuls élèves qui en ont le besoin et ne perturbe pas le travail des autres qui doivent être confortés dans leur autonomie.

- Stabiliser le déroulement des tâches : les présenter selon des rituels solidement établis permettant aux élèves d'anticiper sur leur résolution pour leur laisser le temps de devenir experts d'un domaine ou d'une connaissance avant d'en changer, etc. ; la variété des tâches n'est pas en soi un gage de qualité. La régularité, la répétition sont nécessaires pour asseoir des modalités de travail et pour exercer et conforter des savoirs et savoir-faire.

- Encadrer, guider fortement l'activité des élèves :
 - en construisant avec eux une consigne (la reformuler ne suffit pas toujours), en comparant les tâches, en incitant à procéder par analogies ;
 - en les incitant systématiquement à décrire les données de la tâche, puis à rechercher et trier les informations pertinentes ;
 - en les habituant à chercher le but de la tâche, à prévoir son résultat (par exemple, « à quoi ressemblera le travail une fois terminé ? ») ;
 - en les aidant à organiser leur travail (ordonner les actions, prévoir les modes de réalisation) ;
 - en les accompagnant dans la réalisation de la tâche, en les aidant à contrôler leur travail pour qu'ils n'en perdent pas le but (faire régulièrement le point avec chacun : « Qu'est-ce que tu es en train de faire ? Qu'est-ce que tu veux obtenir ? Comment sauras-tu si tu y es parvenu ?... ») ;
 - en les conduisant à identifier et à évaluer ce qu'ils ont appris ou compris de nouveau.

- Réduire momentanément la part d'inconnu (notamment en limitant le nombre d'objectifs d'une même tâche) en aménageant les tâches complexes pour éviter que certaines d'entre elles, même si elles sont parfaitement adaptées au niveau moyen du groupe-classe, ne condamnent à la passivité les élèves plus lents ou moins prêts. Il est alors souhaitable d'alléger certaines dimensions de la tâche (qui reste complexe) pour mieux centrer l'attention des élèves sur l'objectif que le maître juge prioritaire. Autrement dit, le maître peut proposer des tâches épurées, ciblées autant que faire se peut sur une seule

compétence, celle qui fait problème. Il réduit ainsi la part d'inconnu et/ou de difficulté.

exemples

Dans le cas d'un texte inconnu difficile qui présente simultanément des mots difficiles à décoder, une proportion importante de lexique nouveau, une syntaxe très éloignée de celle de l'oral, une organisation complexe du texte, ou encore un univers de connaissances peu familier aux élèves..., il peut apporter des connaissances complémentaires sur l'univers de référence et sur les mots nouveaux (s'il a choisi de privilégier le décodage) ou bien, au contraire, prendre en charge lui-même le décodage pour aider les élèves à centrer leur attention sur la découverte du sens des mots en contexte (si cet aspect est son objectif principal).

De même, si l'on cherche des mots où l'on entend un son précis (« chasse au son »), les élèves que le maître sait plus fragiles ou en difficulté, parce qu'ils « manquent de vocabulaire » par exemple, recevront quelques vignettes-images ou un support imagé (catalogue, album, cartes de lotto, etc.) à consulter après une première recherche « dans leur tête ». Alors que leurs camarades plus à l'aise devront mobiliser dans leur mémoire le stock des mots connus, ils seront aidés par les images dont ils pourront évoquer mentalement le nom ; ils parviendront ainsi plus aisément à se focaliser sur le repérage du son recherché dans les mots évoqués. Dans le même exercice, les élèves les plus avancés pourront être interrogés sur la place du son dans le mot ou pourront être sollicités pour trouver des mots dans lesquels le son en question est en position intermédiaire (ni initiale, ni finale) alors que pour les plus « fragiles », on se contentera dans un premier temps du seul repérage.

L'allègement consiste à réduire ainsi la complexité de la tâche en apportant une aide particulière qui permet aux élèves de focaliser et maintenir leur attention et leurs efforts sur les seuls éléments correspondant aux objectifs jugés prioritaires pour la séance.

- Dispenser une aide plus forte aux plus faibles (y compris en collectif). Plutôt que de refaire à l'identique, même moins vite ou en petit groupe, la tâche non réussie, il vaut mieux encadrer et contraindre plus fortement l'activité de l'élève. Dans une activité de reconstitution de phrases à partir d'étiquettes-mots, le maître peut rappeler la phrase orale à plusieurs reprises au fur et à mesure de la reconstitution, décoder les mots inconnus, inciter l'élève à désigner tour à tour les mots écrits que lui-même relit à haute voix, etc.

- Prendre le temps d'installer les automatismes (entraîner, réitérer...). Une réussite ponctuelle n'atteste pas d'une maîtrise assurée. Certains élèves ont besoin d'éprouver, de conforter leurs acquisitions dans nombre d'activités variées pour les stabiliser.

Organiser le groupe-classe de manière souple

Le travail du maître sera facilité s'il groupe ponctuellement les élèves qui requièrent une aide particulière afin d'éviter de perdre lui-même en efficacité en se dispersant et en apportant une aide « en pointillés » (individuelle et trop rapide).

À certains moments de la journée, la classe de CP peut être conduite comme une classe à cours mul-

tiples. Pendant que le maître mène une séance avec les uns, ceux qui sont plus autonomes travaillent seuls. Pour éviter qu'ils ne le sollicitent, le maître propose aux élèves en autonomie des exercices d'entraînement familiers : matériel, consignes et procédures connus, enjeu repérable.

exemples de préparation en petits groupes d'un travail collectif

1^{er} exemple : découvrir un court récit écrit inconnu

Temps différencié en deux groupes inégaux (quelques minutes)	Temps collectif
S'adressant au groupe d'élèves qui a des difficultés à combiner reconnaissance des mots, déchiffrage des mots nouveaux et compréhension, l'enseignant raconte l'histoire dans ses grandes lignes. Le groupe est très rapidement réuni autour du maître dans le coin-bibliothèque, près du tableau, dans le couloir, etc. Les autres élèves, pendant ce temps bref, cherchent à repérer ce que raconte le texte en s'appuyant sur les mots connus.	Grâce à des échanges en grand groupe, on cherche à comprendre le récit, en lisant les éléments qui permettent de justifier la compréhension. Le décodage des mots inconnus, en l'explicitant, permet peu à peu de lire l'ensemble du texte.

2^e exemple : comprendre les actions précises évoquées par trois phrases distinctes

Temps différencié en deux groupes inégaux (10 minutes)	Temps collectif
Le groupe d'élèves qui a des difficultés de compréhension a été très rapidement réuni autour d'une petite table au fond de la classe, ou assis dans le coin-bibliothèque, près du tableau, dans le couloir, etc. L'enseignant donne tour à tour trois phrases inconnues écrites. Pour chacune d'elles, trois images sont proposées, il faut choisir celle correspondant à la phrase donnée : – Le chat monte sur la table. – Tata rentre la moto dans le garage. – Julie pleure. Pour la première phrase, trois images sont proposées : le chat descendant de la table, le chat dormant sous la table, le chat montant sur la table. Même principe pour les deux autres phrases. Les autres élèves reçoivent chacun une petite fiche comportant les trois phrases suivantes : – Le chat dort sous la table. – Tata roule sur sa moto. – Julie court. À côté de chaque phrase, une case est prévue pour représenter l'action.	Bilan de l'activité du groupe autonome qui explique à l'autre ce qu'il a fait et justifie ses choix. Trois phrases nouvelles sont découvertes au tableau : – Le chat dort sur la table. – Tonton sort la moto du garage. – Julie rit. Chacun en prend connaissance par lecture silencieuse. Au cours des échanges en grand groupe, on justifie le dessin que l'on fera ultérieurement.

3^e exemple : situation collective prévue, copier une phrase sur le cahier

Temps différencié en trois groupes	Temps collectif
Le groupe le moins adroit dispose du modèle à copier déjà écrit sur son cahier. Un second groupe dispose, à côté du cahier, de la phrase en écriture cursive, photocopiée sur une fiche sans lignes. Le groupe le plus à l'aise copie la phrase, qui est au tableau (sans lignes), sur son cahier qui, selon les compétences des élèves, peut avoir des réglures différentes. Pendant ce temps, l'enseignant observe les réalisations des élèves, leurs postures, leurs façons de tenir le crayon, de tracer les lettres, etc.	Un échange a trait aux difficultés rencontrées, exprimées par les élèves eux-mêmes ou par l'enseignant grâce à ses observations. Des solutions sont proposées et des exercices différenciés d'entraînement sont envisagés, dont certains par les élèves eux-mêmes.

A

Analyses et pistes de travail

L'apprentissage de la lecture est au cœur du travail du cycle 2. La grande section recueille le fruit des apprentissages déjà réalisés à l'école maternelle et prend appui sur les compétences acquises pour développer celles qui conduiront l'élève à comprendre les enjeux de la lecture, à entendre et discriminer les réalités sonores de la langue, à saisir les mécanismes de la combinatoire et à reconnaître et intégrer dans des phrases des mots simples. Les compétences visées en fin de grande section de maternelle, qui sont rappelées dans le tableau de la page 15, constituent les fondements sur lesquels le maître de CP travaille.

Le CP joue un rôle particulier dans la structuration de l'apprentissage de la lecture et l'automatisation des procédures mises en œuvre dans l'acte de lecture. Pour autant, les élèves ne maîtrisent pas, loin s'en faut, la lecture à l'issue du CP. Tous ont encore à assimiler certains graphèmes complexes, certains sont encore loin d'avoir mémorisé les mots usuels et automatisé suffisamment la reconnaissance des mots pour atteindre une lecture autonome. Le travail du CE1 prolonge et complète ainsi celui qui est effectué au CP.

À chaque étape, il est important de repérer l'état réel des acquis pour permettre à l'élève de progresser dans son parcours.

Mieux connaître pour mieux agir

À l'entrée au CP, les élèves ont une histoire et des acquisitions différentes. Tous néanmoins doivent apprendre à lire. C'est pourquoi le maître a besoin de savoir ce qui s'est passé au cours de la grande section de maternelle, quelles activités ont été conduites, quelles acquisitions ont été réalisées, quelles difficultés rencontrées. Au fur et à mesure du travail mené, pour intervenir en temps voulu, il lui faut être en mesure d'identifier les divers savoirs et savoir-faire mis en jeu dans la tâche proposée de façon à pouvoir analyser les difficultés que peuvent rencontrer des élèves confrontés à cette tâche. En effet, les obstacles inhérents à l'apprentissage de la lecture sont nombreux et leur franchissement est plus ou moins aisé pour des enfants qui, sans être pour autant des « élèves en difficulté », sont inégalement prêts ou, pour d'autres, atteints de

troubles très spécifiques qui rendent certaines opérations cognitives difficiles.

L'attention portée par le maître au rythme de la classe et des élèves, sa capacité à apprécier quand il faut intervenir sont déterminants pour la réussite des apprentissages. Cela ne veut pas dire que l'apprentissage de la lecture doit attendre que l'élève « mûrisse », mais plutôt qu'il faut savoir où en est chaque enfant pour le stimuler à bon escient et au bon moment, pour l'aider à acquérir telle compétence qui, non disponible, peut bloquer l'apprentissage ou gêner l'appréhension d'une tâche.

Cerner quelques priorités

Cela demande que l'on sache se poser les questions-clés pour connaître la situation de chaque élève dans son parcours d'apprenti-lecteur, dès le début de l'année, mais aussi dans le courant de l'année. Deux tableaux de synthèse, « À l'entrée en cours préparatoire » (p. 15) et « Au milieu du cours préparatoire » (p. 16), présentent les questions à se poser lors de rendez-vous qui viennent scander l'apprentissage, même si la vigilance s'impose tout au long de l'année. Ces questions signalent des « points d'alerte » dont l'ensemble ne doit pas être considéré comme constituant la totalité des compétences qui sont à travailler. Le travail s'organisant dans la durée, des éléments considérés comme points d'alerte au milieu du CP sont abordés dès la grande section, mais leur maîtrise, nécessaire pour faire face à des exigences nouvelles, doit être vérifiée au début du CP pour que le programme de travail soit ajusté le cas échéant. De même, d'autres éléments, points d'alerte au début du CE1, sont travaillés tout au long du CP. C'est ce qui justifie la présence d'un troisième tableau de synthèse, « Au début du cours élémentaire première année » (p. 17), dont le rôle est d'aider les enseignants à définir une progression au cours du cycle.

Pistes de travail

Dans les deux premiers tableaux de synthèse comme dans la suite du document, les compétences à construire ont été regroupées en cinq ensembles, dont la conception est étroitement liée à celle des

programmes de 2002 et aux compétences définies pour la fin de l'école maternelle et du cycle 2 :

- comprendre ;
- établir des correspondances entre l'oral et l'écrit ;
- écrire ;
- identifier des composantes sonores du langage ;
- dire, redire, raconter/lire à haute voix.

Organisés selon ces entrées, les deux premiers tableaux de synthèse renvoient à des fiches techniques. Celles-ci présentent des exemples de difficultés rencontrés au cours des activités que les maîtres proposent classiquement à leurs élèves et, en regard des difficultés, des pistes de travail possibles. Les difficultés sont à considérer en relation les unes avec les autres en prenant en compte des faisceaux d'indices et non des signes isolés, en se fondant sur l'analyse des procédures mises en œuvre, des hésitations et pas uniquement sur l'examen des productions.

Il ne faudrait pas lire ces fiches comme déterminant un ordre strict dans l'apprentissage : une acquisition *a priori* plus complexe peut favoriser la maîtrise d'une acquisition considérée comme plus simple. Mais s'il ne s'agit pas de prérequis *stricto sensu*, le

maître doit savoir repérer ce qui fait défaut et en faciliter l'acquisition au moment opportun.

Par ailleurs, la présentation en tableaux, qui vise à faciliter la lecture, ne doit pas masquer que les compétences ne se construisent pas séparément, mais font système et que répondre à une difficulté peut contraindre à une « boucle » pédagogique conduisant à revenir sur une autre compétence mal assurée. On ne s'étonnera donc pas que quelques-unes des fiches puissent faire référence à d'autres puisque des compétences différentes peuvent avoir, pour partie, des composantes identiques. Ainsi, par exemple, la compétence « choisir un support de lecture adapté à un but précis » (développement dans la fiche A6) mobilise-t-elle, entre autres composantes, la capacité à identifier des mots (fiche B3) ; la première renvoie donc à la seconde quand la difficulté observée relève manifestement d'un problème d'identification des mots.

Ces fiches ne sauraient signaler toutes les compétences à construire, toutes les difficultés potentielles, toutes les pistes de travail envisageables. Elles visent à offrir aux maîtres quelques éléments de référence et, pour cela, prennent largement appui sur les pratiques existantes.

Cerner quelques priorités – tableaux de synthèse

À l'entrée au cours préparatoire

<p>Comprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> L'élève est-il capable de manifester qu'il comprend une « histoire » lue par le maître et adaptée à son âge (en sélectionnant une image ou en ordonnant une séquence d'images, en reformulant, en répondant à des questions simples sur les personnages et événements, etc.) ? – Fiche A1. L'élève a-t-il une représentation de l'acte de lire ? Connaît-il les usages de quelques supports de l'écrit ? – Fiche A2. L'élève comprend-il les consignes de la classe, le vocabulaire technique utilisé en classe à propos des textes (début et fin du livre, haut et bas de la page, phrase, mot, lettre, majuscule, point, ligne, etc.) ? Utilise-t-il ces termes à bon escient ? – Fiche A3. 	<p>Établir des correspondances entre l'oral et l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> L'élève peut-il situer les mots d'une phrase écrite après lecture par l'adulte ? – Fiche B1. L'élève est-il sensible à des similitudes entre deux mots à l'écrit et à l'oral ? Les met-il en relation ? (Exemple : « di » dans lundi et dimanche.) – Fiche B2. L'élève reconnaît-il quelques mots (prénoms, mots-outils, etc.) parmi ceux qui ont été beaucoup « fréquentés » antérieurement ? – Fiche B3. 	<p>Identifier des composantes sonores du langage</p> <ul style="list-style-type: none"> L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations syllabiques (segmenter, dénombrer, permuter, substituer, etc.) ? – Fiche C1. L'élève manifeste-t-il, dans des jeux ou exercices, une « sensibilité phonologique » (production de rimes ou assonances, détection d'intrus dans une liste de mots qui ont un son en commun, etc.) ? – Fiche C2. 	<p>Écrire</p> <ul style="list-style-type: none"> L'élève peut-il proposer une écriture alphabétique, phonétiquement plausible, pour un mot simple (régulier) en empruntant des éléments au répertoire des mots connus ? – Fiche E1. L'élève est-il capable d'écrire en écriture cursive une ligne de texte imprimé (bonne tenue de l'instrument, feuille bien placée, respect du sens des tracés.) ? – Fiche E2. 	<p>Dire, redire, raconter</p> <ul style="list-style-type: none"> L'élève est-il capable de décrire un objet ou une image, de rapporter un événement vécu de manière à être compris d'un tiers qui n'en a pas connaissance ? – Fiche D1. L'élève est-il capable de raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les lectures faites en classe par le maître dans les années antérieures ? – Fiche D2.
--	--	--	---	--

<p>Comprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève comprend-il un récit adapté à son âge ou un texte documentaire en relation avec les activités de la classe, textes lus par le maître ? (Compréhension manifestée par des choix d'images, des dessins ou représentations graphiques, des reformulations, des réponses à des questions, la sélection d'un résumé pertinent, etc.) – Fiche A4. • L'élève est-il capable de lire seul et de comprendre un court texte dont le thème est connu et le sens « porté » par des mots qu'il devrait être en mesure de reconnaître ? – Fiche A5. • L'élève sait-il choisir les supports de lecture correspondant à ses buts (chercher l'écriture d'un mot, une information, etc.) ? – Fiche A6. 		<p>Établir des correspondances entre l'oral et l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève reconnaît-il (identification immédiate) les mots du « répertoire » de la classe ? – Fiche B3. • L'élève est-il capable de déchiffrer un mot régulier nouveau ? – Fiche B4. • L'élève est-il capable d'identifier instantanément les mots classés dans les cinquante premiers rangs de la liste de fréquence ? – Fiche B5. 	<p>Identifier des composantes sonores du langage</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations sur les phonèmes (identifier les phonèmes successifs d'un mot, les dénombrer, permuter, substituer, etc.) ? – Fiche C3. • L'élève est-il capable de distinguer les phonèmes proches ? (t-d ; p-b ; k-g ; f-v ; s-z ; ch-j ; m-n ; an-on ; etc.) – Fiche C4. 	<p>Lire à haute voix</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève peut-il lire à haute voix une phrase au moins ? Commence-t-il à restituer correctement la courbe mélodique ? – Fiche D3. 	<p>Écrire</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève est-il capable de proposer une écriture possible et phonétiquement correcte pour un mot régulier ? – Fiche E3. • L'élève est-il capable de copier sans erreur et mot par mot un texte de trois ou quatre lignes imprimées, en utilisant une écritureursive et lisible (bonne tenue de l'instrument, feuille bien placée.) ? – Fiche E4. • L'élève est-il capable d'orthographier les trente-cinq « petits mots » (mots grammaticaux) les plus fréquents ? – Fiche E5. • L'élève est-il capable d'écrire une phrase simple, en recourant éventuellement aux outils d'aide en usage dans la classe ? (Phrase dictée, phrase produite par l'élève.) – Fiche E6.
---	--	---	--	--	--

Comprendre des textes
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre un récit ou un texte documentaire adapté (âge, intérêt), lu par un tiers – maître ou média. Résumer ; extraire des informations permettant de répondre à un questionnement préalablement identifié. • Lire seul et comprendre une consigne (une à deux lignes de texte, vocabulaire usuel des consignes). • Lire seul et comprendre un texte dont le maître a déjà parlé. Formuler l'idée principale d'un paragraphe, l'idée générale d'un texte ; relever des informations factuelles. • Sélectionner un support (livre, magazine, etc.) ou un texte en fonction d'un projet personnel ou dans le cadre d'une activité de la classe (par exemple, dans les activités de découverte du monde). • Extraire d'un texte découvert collectivement les informations permettant de répondre à des questions préalablement identifiées. • Juger de la cohérence d'un texte court. Repérer des incohérences. Restaurer la cohérence : texte-puzzle, insertion d'une phrase à choisir parmi plusieurs phrases données. Donner les références des anaphores, remplacer des répétitions par des anaphores.

Identifier des mots
<ul style="list-style-type: none"> • Déciffrer des mots réguliers inconnus (mots un peu longs – trois syllabes par exemple – avec graphèmes complexes par exemple, ien ; gn ; ill ; etc.). • Identifier immédiatement : <ul style="list-style-type: none"> – les mots-outils les plus fréquents (voir listes) ; – les mots usuels des activités de la classe et du vocabulaire acquis dans le cadre d'autres enseignements : date ; nom d'exercices ou d'activités (dictée, copie, poésie, etc.) ; noms des nombres et de figures géométriques connus ; vocabulaire mémorisé dans les autres domaines.

Lire à haute voix
<ul style="list-style-type: none"> • Lire un court texte connu (narratif, informatif, poétique) en articulant correctement et avec une intonation appropriée : <ul style="list-style-type: none"> – pour faire partager à d'autres un « plaisir de lecture » ; – pour donner une explication ou des informations que l'on a recherchées ; etc. • Lire le texte d'une consigne, d'un problème. Lire la réponse donnée à un problème ou toute autre production écrite personnelle dans le cadre d'un échange ou d'une communication en classe. • Relire un court texte (résumé, compte rendu d'activité) construit collectivement. • Tenir sa place dans une lecture dialoguée (texte adapté avec répliques courtes).

Écrire, produire des textes
<ul style="list-style-type: none"> • Copier sans erreur et mot par mot un court texte (poésie, chanson, résumé d'une activité conduite en classe, etc.) dans une écriture cursive lisible. Comparer sa production à un « modèle » et rectifier ses erreurs. • Produire un court texte s'inscrivant dans le cadre des activités de la classe (solution ou étapes de la résolution d'un problème, compte rendu d'une visite ou d'une activité, légendes de photos à la suite d'une sortie, petit questionnaire d'enquête avant une sortie, etc.). N.B. – le maître peut donner quelques mots de vocabulaire pour alléger la charge de travail ; les élèves peuvent produire des textes plus ou moins longs, mais chacun peut être concerné par la production d'une phrase ou d'une question par exemple. • Orthographier correctement : <ul style="list-style-type: none"> – les mots-outils les plus fréquents (voir listes) ; – les mots usuels des activités de la classe et du vocabulaire acquis dans le cadre d'autres enseignements : date ; noms d'exercices ou d'activités (dictée, copie, poésie, etc.) ; noms des nombres et des figures géométriques connus ; vocabulaire mémorisé dans les autres domaines ; – une ou deux phrases simples choisies dans un texte de lecture ou étudiées collectivement.

L'élève est-il capable de manifester qu'il comprend une « histoire » lue par le maître et adaptée à son âge ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
<p>À la suite de la lecture d'un récit par le maître, manifester sa compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en sélectionnant une ou des image(s) ; - en choisissant un titre pertinent ; - en ordonnant une séquence d'images ; - en donnant des renseignements par des dessins, des reformulations, dans des échanges verbaux. 	<p>L'élève sait-il dire de qui ou de quoi le texte parle ? (Extraire le thème.)</p>	<p>Faire dessiner ce que l'élève pense avoir compris et enrichir sa compréhension par des questions. Proposer un choix d'illustrations ou de titres et faire sélectionner le plus pertinent. Faire extraire une image, un titre intrus d'une série d'images ou de titres. À partir d'une image, faire trouver la précédente et la suivante. Dans tous les cas, faire justifier les choix et les corrections éventuelles.</p>
	<p>A-t-il des difficultés à repérer les diverses composantes d'un récit ?</p> <p><i>Exemples –</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il ne retient que les personnages ; - il a du mal à identifier les différents personnages ; - il ne repère et ne distingue pas les différents lieux ; - il ne distingue pas les différents moments de l'histoire (il ne traite que le début ou la fin...). 	<p>Présenter des récits de manière suivie et fréquente. Relire des histoires connues. Par un questionnement oral, aider à l'identification des différents personnages, guider l'explicitation des différentes étapes. Faire repérer aux élèves toutes les manières de nommer le ou les personnage(s) de l'histoire. En faire écrire quelques-unes. Faire reconstituer des récits d'images ; faire justifier les choix et les corrections éventuelles.</p>
	<p>A-t-il des difficultés à reconstituer entièrement un récit ? Ou a-t-il du mal à gérer la tâche proposée pour rendre compte de la compréhension ? Dans la remise en ordre d'images :</p> <ul style="list-style-type: none"> - il n'en maîtrise pas l'enchaînement ; - il ne planifie pas son travail ; - il commence bien mais finit mal : la tâche est trop longue, il perd le contrôle (il colle au hasard, il colle bien la première image puis une qui vient après mais ne s'assure pas que c'est juste la suivante, etc.). 	<p>Guider la lecture en scindant l'histoire en étapes successives. Reprendre collectivement la trame du récit, le maître apportant des clarifications intermédiaires qui montrent les mises en liens et les déductions. Faire repérer les liens de causalité et de chronologie. Demander aux élèves de trouver l'image qui précède et celle qui suit une image donnée ; faire expliciter les choix.</p>

Outils d'aide à l'évaluation

Le Petit Chaperon rouge – Comprendre un récit fictif – EGCADB01.

L'Anniversaire – Comprendre un récit d'expérience – EGCADA01.

L'élève a-t-il une représentation de l'acte de lire ? Connaît-il les usages de quelques supports de l'écrit ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Avoir un comportement de lecteur adapté.	L'élève confond-il lire et deviner ?	Mettre en scène et expliciter une attitude de lecteur. Interroger les élèves sur ce qu'ils voient de l'activité du maître en train de lire (travail du geste, du regard, du suivi du texte). Travailler régulièrement sur les erreurs ; faire justifier les rectifications par retour aux mots et à leur analyse.
	L'élève confond-il lire et raconter ?	Faire percevoir la différence entre lire un texte et interpréter des images. Montrer la souplesse d'interprétation des images.
	L'élève confond-il lire et réciter ?	Faire prendre conscience du lien entre le texte et le support : quand l'élève manipule un album ou un document, observer ses manières de faire, l'interroger, le guider dans ses investigations. À l'occasion d'une lecture, tourner les pages en expliquant pourquoi le texte est terminé sur cette page, pourquoi il s'arrête sur le mot « ... », etc. Pointer dans la page ce qui est lu. Dès que les élèves ont assez de références, quand l'un d'entre eux récite un poème connu, demander aux autres de vérifier l'exactitude en « suivant » le texte sur leur cahier ou leur livre ; faire signaler les erreurs.

De manière continue, certaines attitudes ou démarches sont de nature à enrichir pour chacun les représentations qu'il a de la lecture, de son intérêt et des exigences qui s'y attachent, mais aussi les représentations de son apprentissage et de l'intérêt de cet apprentissage :

- discuter des lectures faites par le maître en classe, faire part des livres explorés (enfants) ou des textes entendus ; échanger sur le contenu et sur la forme (ce qui était intéressant, drôle, etc.), sur les émotions engendrées, sur les suites imaginées, etc. ;
- « mettre en scène » toute occasion de recours à la lecture ou à l'écriture pour en marquer l'intérêt (par la lecture, on apprend quelque chose de neuf, on peut régler des désaccords en se référant à un texte ; grâce à l'écriture, on se rappellera ce que l'on a dit ou lu, on informera un tiers, on obtiendra des informations, etc.) ;
- mettre en place un travail au long cours de fréquentation régulière d'ouvrages de littérature de jeunesse ou de documentaires, lus par le maître et utilisés par les élèves ;
- montrer la permanence du texte, même si on l'interprète. Profiter de toutes les occasions de lecture (en particulier avec les consignes des exercices quotidiens) pour sensibiliser aux exigences de l'acte de lire (distinguer le texte dans sa forme littérale et les commentaires ou interprétations).

⋮ Outils d'aide à l'évaluation

⋮ Reconnaître les caractéristiques du livre et de l'écrit – ECPAEA01.

L'élève comprend-il les consignes de la classe, le vocabulaire technique utilisé en classe à propos des textes ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
<p>Montrer par des réactions adaptées que le vocabulaire de l'enseignement de la lecture/écriture est connu.</p>	<p>L'élève confond-il des termes tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ligne et phrase, - phrase et paragraphe, - mot et lettre, - lettre et majuscule, etc. ? 	<p>Avoir le souci permanent de la dénomination correcte et associer par le geste le mot à ce qu'il désigne. Élaborer des outils collectifs d'aide au repérage : affichages illustrés (sur le fac-similé d'un texte, par du surlignage, par des encadrés ou des soulignements, repérer un paragraphe, une ligne, des phrases, le mot étant associé à l'objet). Habituer les élèves à se référer à ces outils. De même, élaborer des outils individuels illustrés d'exemples. Entraîner les élèves à l'utilisation du vocabulaire précis à l'occasion des diverses activités de la classe. Leur faire repérer systématiquement le début et la fin du texte, du paragraphe, de la phrase, du mot. Après la présentation des consignes, demander à certains de préciser, avec leurs mots, ce qui pourrait prêter à confusion. Observer les élèves en cours de tâche, leur faire prendre conscience de leurs confusions.</p>
	<p>A-t-il des difficultés à se situer dans l'espace de la page ? (Haut/bas, droite/gauche, près de la marge, etc.)</p>	<p>Élaborer des outils collectifs d'aide au repérage. Entraîner les élèves à l'utilisation du vocabulaire précis à l'occasion des diverses activités de la classe (lors d'échanges verbaux, en utilisant l'ardoise, etc.).</p>
<p>De manière générale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - veiller à l'utilisation par le maître et les élèves, dans toutes les situations scolaires, d'un vocabulaire et d'expressions stables, précis, exacts ; - pratiquer explications, explicitations, reformulations dialoguées permettant aux élèves de comprendre la nature de l'activité (on parle des mots, pas des choses...); - expliquer, justifier les (bonnes) réponses, désigner les repères, décrire les raisonnements, expliquer/comprendre les erreurs : en grand groupe, en petit groupe, individuellement. 		

⋮ Outils d'aide à l'évaluation

⋮ Comprendre des consignes avec un support d'écrit – ECPACC01.

FICHE A4

L'élève comprend-il un récit adapté à son âge ou un texte documentaire en relation avec les activités de la classe, textes lus par le maître ?

N.B. – La compréhension de l'élève se manifeste par des choix d'images, des dessins ou représentations graphiques, des reformulations, des réponses à des questions, la sélection d'un résumé pertinent, etc.

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Manifester la compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par le maître : – par des choix d'images ; – par des dessins ou des représentations graphiques ; – par des reformulations ; – par des réponses à des questions ; – par la sélection d'un résumé pertinent.	L'élève a-t-il écouté assez attentivement le texte lu ?	Multiplier les exercices d'entraînement à l'écoute : écouter/répéter, écouter/reformuler, écouter/agir... Mettre en situation de « projet d'écoute » en indiquant ce que l'on fera après, sur la base de ce que l'on aura entendu. Relire le texte plusieurs fois si nécessaire.
	A-t-il des difficultés pour en dégager le thème ? Sait-il dire de quoi/de qui il est question ?	Demander aux élèves de classer des ouvrages par thème (en fonction du titre, des illustrations...). À partir de trois légendes et trois dessins, leur faire attribuer à chaque dessin la légende qui lui correspond et justifier les choix. D'autres élèves expliqueront les erreurs. Travailler sur le lexique des termes génériques (c'est un livre sur les animaux, les monstres...). Lire à haute voix plusieurs propositions de résumés ; faire choisir le plus pertinent (justifier le choix).
	Pour le récit, arrive-t-il à distinguer les différents personnages ?	Demander d'établir une fiche d'identité pour chaque personnage, d'identifier les différentes dénominations du même personnage (le Petit Chaperon rouge, la petite fille, elle, la pauvre enfant...). Faire retrouver des informations à partir de questions du type « qui a fait... ? », « qui a dit... ? », « qui rencontre... ? » ; faire interagir les élèves en groupe pour justifier ou critiquer les réponses. Revenir au texte pour clore le débat. Leur demander de ranger les personnages par ordre d'apparition dans l'histoire.
	Pour un texte documentaire, a-t-il des difficultés à retrouver des informations littérales du texte ?	Apprendre à explorer le texte : travail collectif, questionnement à voix haute de l'adulte, travail sur les informations explicites.
	Le sens donné au texte est-il fragmentaire ou approximatif ?	Demander aux élèves de procéder à un découpage des différentes étapes du récit ou du plan du texte-documentaire. Leur faire repérer les liens de causalité et de chronologie et identifier les événements essentiels et leurs conséquences.
	L'élève sait-il se servir des outils à sa disposition (images, dessins) pour montrer qu'il a compris ?	Donner des exercices de tri d'images en fonction des textes lus. À partir d'une image ou d'un dessin, demander aux élèves ce qui s'est passé avant et ce qui peut se passer après.

Outils d'aide à l'évaluation

Comprendre un récit fictif – EGCADB01.

Comprendre un récit d'expérience – AGCADA01.

L'élève est-il capable de lire seul et de comprendre un court texte dont le thème est connu et le sens « porté » par des mots qu'il devrait être en mesure de reconnaître ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Après lecture autonome, montrer que la compréhension d'un court texte dont le thème est connu et le sens « porté » par des mots déjà travaillés est acquise.	L'élève élabore-t-il un sens fragmentaire ou approximatif à partir d'extrapolations ?	Proposer une aide individuelle pour : – valider ce qui est exact ; – contraindre l'élève à traiter la totalité des informations ; – lui faire comparer sa première élaboration avec la seconde et lui faire prendre conscience de l'importance de respecter ce qui est écrit. Lui faire prendre conscience de sa manière spontanée de lire en lui en montrant les limites.
	L'élève se concentre-t-il exclusivement sur le déchiffrage ?	Fractionner la tâche pour : – l'aider à construire progressivement des blocs de sens, les faire mémoriser et redire (utiliser des outils de masquage : caches, fenêtres...) ; – faire prédire une suite possible en cours de lecture ; – faire vérifier par retour au texte. Concevoir ces aides de manière régulière en ayant soin d'augmenter progressivement la difficulté (longueur des textes à lire, complexité sémantique et syntaxique).
	Se contente-t-il de repérer les mots reconnus sans chercher à construire du sens ? <i>Exemple</i> – Il échantillonne le texte, il va à la pêche aux mots.	Faire utiliser dans un échange oral tous les indices disponibles pour aider les élèves à émettre des hypothèses. Instaurer un temps d'échanges afin de valider les hypothèses. Revenir au texte lors de synthèses partielles systématiques afin de vérifier le sens construit. Entraîner les élèves à adopter des réflexes de retours en arrière pour vérifier s'ils ont bien compris.
	A-t-il des difficultés à reconnaître les mots ? A-t-il mémorisé les mots censés être connus ? Sait-il utiliser l'affichage ? Arrive-t-il à décomposer les mots en syllabes ? A-t-il compris le principe de la combinatoire lui permettant de lire les mots qu'il n'a pas mémorisés ?	Travailler sur le mot : – ordonner la constitution du capital-mots ; – insister sur la forme orthographique et non sur l'image globale du mot ; – exercer les élèves au découpage de mots en syllabes : produire des syllabes à partir d'une consonne ou d'une voyelle, écrire des syllabes sous dictée, découper un mot écrit régulier en syllabes (puiser prioritairement dans le stock de mots connus), recourir à l'écriture pour faciliter la lecture.

	<p>Ses difficultés surgissent-elles plutôt avec des mots peu chargés en signification? (Et, le, dans, après...)</p>	<p>Travailler sur les mots-outils peu perceptibles à l'oral (les enfants ne séparent pas aisément l'article du nom qui le suit dans le langage oral) à partir de manipulations d'étiquettes, jeux de loto... Procéder à de multiples exercices avec des étiquettes (phrases à trous dans lesquelles replacer les bonnes étiquettes, phrases avec erreurs dans lesquelles remplacer les étiquettes erronées...). S'appuyer sur un affichage de références pour fixer certains mots (phrases repères).</p>
	<p>Bute-t-il sur des mots avec marques grammaticales? (Accord du verbe, pluriel des noms...)</p>	<p>Signaler systématiquement les marques grammaticales; jouer avec les modifications qu'entraîne le passage du singulier au pluriel, du masculin au féminin ou inversement.</p>
<p>La découverte d'un texte est une activité très complexe pour des élèves de tout âge, et <i>a fortiori</i> du CP, car elle oblige à mobiliser un grand nombre de savoirs et savoir-faire en lecture, et des connaissances relatives au thème; cette synthèse n'est pas spontanée et l'activité qui y prépare doit être pratiquée collectivement de manière régulière, d'abord sur des textes courts.</p> <p>Le maître guide la construction de démarches et la mise en place d'attitudes à adopter pour accéder à un texte inconnu sans lecture préalable de l'adulte. Un des objectifs essentiels dans ce travail, complexe par nature, est de conduire à mettre en œuvre et à valider les unes par les autres des procédures par lesquelles on traite le code (identification ou déchiffrement des mots; repérage de marques grammaticales, etc.) et d'autres par lesquelles on élabore progressivement le sens du texte (construction de représentations au fur et à mesure de l'avancée dans le texte: qui fait quoi? où? comment?...; mise en mémoire et confrontation des représentations successives; retours en arrière pour vérification ou validation; identification des personnages sous des dénominations diverses; interprétation des liaisons entre phrases ou entre propositions; etc.).</p> <p>Les interactions entre enfants (explicitation de leurs stratégies, identification des points d'appui, preuves et réfutations, etc.) conduisent à apprendre ensemble, avec le maître, ce qu'il faudra faire seul.</p> <p>Ce travail sur l'élaboration progressive du sens d'un texte est préparé par le travail réalisé en amont, depuis le début de l'école maternelle, autour des lectures faites par l'adulte.</p>		

L'élève sait-il choisir les supports de lecture correspondant à ses buts ? (Chercher l'écriture d'un mot, une information...)

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
<p>Choisir le support de lecture approprié au but poursuivi :</p> <ul style="list-style-type: none"> - recherche de l'écriture d'un mot (dictionnaire des mots usuels de la classe, affichages...) - recherche d'une information dans divers documents (livres de vie, documents, journaux, affiches...) - recherche d'un ou plusieurs albums à partir d'un thème choisi. 	<p>L'élève fait-il la différence entre les divers supports de lecture ? (Albums, livres documentaires, écrits de la classe, journaux...)</p>	<p>S'assurer d'un classement pertinent des documents à disposition des élèves et stabiliser leur localisation dans la classe – bibliothèque de classe, affichage mural ordonné et accessible, étiquetage permettant de pérenniser la localisation des écrits de la classe (dictionnaires, livres de vie, textes, boîtes à mots...).</p> <p>Habituer l'enfant à classer ses propres écrits et à recourir à ce classement (dictionnaires personnels, cahiers de mots...).</p> <p>Fréquenter régulièrement la BCD ou/et une autre bibliothèque et habituer l'élève à la recherche personnelle.</p> <p>Associer les élèves au classement des différents écrits (en classe ou en BCD).</p>
	<p>L'élève a-t-il des difficultés à identifier un mot connu dans un support donné ? (Dans les écrits de la classe par exemple.)</p>	<p>Voir fiches B3 et E2.</p>
	<p>Le passage de l'écriture cursive à l'écriture imprimée pose-t-il problème ?</p>	<p>Présenter simultanément un même mot sous des codes variés (voir fiche B3).</p>
	<p>Le classement par ordre alphabétique (première lettre du mot) est-il acquis ?</p>	<p>Construire des abécédaires thématiques (les prénoms de la classe, les animaux...).</p> <p>Avoir recours à l'ordinateur (classement automatique de mots).</p> <p>Utiliser les dictionnaires adaptés à l'âge des enfants.</p> <p>Constituer le dictionnaire de la classe.</p> <p>Faire insérer des mots dans une liste.</p>
	<p>L'élève est-il submergé par la tâche à réaliser ? (Trop de supports à sa disposition et absence de tri préalable.)</p>	<p>Faire un tri préalable des supports mis à la disposition de l'élève. L'aider à éliminer certains supports inutiles, à avoir une méthode de tri.</p> <p>Travailler les variables et les constantes d'un même support (dans un journal, une recette de cuisine, par exemple).</p> <p>S'assurer que la tâche a été bien comprise.</p>
	<p>Perd-il le but de sa recherche – et pourquoi ? (Distraction, densité des informations...)</p>	<p>Faire reformuler par l'élève l'objet de sa recherche.</p> <p>Simplifier la tâche dans un premier temps en la présentant par étapes successives.</p>
	<p>Sait-il isoler l'information qu'il vient de repérer ?</p>	<p>Demander à l'élève de pointer la page, le paragraphe qui contient l'information recherchée ; faire identifier le titre du texte s'il y a lieu.</p>

Établir des correspondances entre l'oral et l'écrit

L'élève peut-il situer les mots d'une phrase écrite après lecture par l'adulte ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
<p>Après lecture par l'adulte, situer des mots dans une phrase écrite : montrer un mot qui est prononcé ; dire quel est le mot qu'on lui montre.</p> <p><i>N.B.</i> – Les mots choisis sont dans le répertoire de la classe et les phrases sont d'une longueur limitée.</p>	<p>L'élève peut-il segmenter la chaîne parlée et identifier des éléments :</p> <ul style="list-style-type: none"> – jamais ; – parfois ; – en début d'énoncé ; – en fin d'énoncé ; – en isolant des mots ; – en isolant des segments comportant plusieurs mots ? (Syntagmes cohérents ou non.) <p>Est-ce lié à une difficulté de mémorisation exacte de l'énoncé ?</p>	<p>Faire mémoriser et dire des comptines et poèmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> – pour exercer la mémoire (textes longs, à structures répétitives) ; – pour jouer avec les mots. <p>Organiser des jeux et exercices à l'oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> – séparer les mots d'un texte (le robot qui s'arrête à chaque mot) ; – dire si tel mot est au début ou à la fin d'un texte entendu (jeu du détective) ; – dire si un mot attendu est présent dans la phrase prononcée (fermer les yeux pour ne pas voir les lèvres du maître et signaler le mot en frappant dans les mains). <p>Jeu du perroquet qui se trompe en répétant ; découvrir ses erreurs éventuelles – mot en trop, mot oublié, mot synonyme (auto/voiture, etc.).</p>
	<p>Les petits mots sont-ils difficiles à reconnaître ?</p>	<p>Procéder à de multiples exercices avec des étiquettes (phrases à trous dans lesquelles replacer les bonnes étiquettes, phrases avec erreurs dans lesquelles remplacer les étiquettes erronées...), afin d'obtenir une automatisation de la reconnaissance de ces mots.</p> <p>S'appuyer sur un affichage de références pour fixer certains mots (phrases repères).</p>
	<p>L'élève a-t-il des difficultés à distinguer et à isoler des mots écrits en relation avec l'oral ?</p>	<p>Proposer les mêmes exercices en faisant varier la longueur des énoncés, la nature et la complexité du vocabulaire.</p> <p>Pratiquer des substitutions : le maître dit la phrase initiale avec une modification, les élèves doivent pointer le mot qui a changé ; le maître retire un mot (étiquette enlevée ou mot effacé au tableau) et les élèves doivent proposer un mot qui pourrait le remplacer.</p> <p>Dans les situations d'écriture, montrer/dire les mots qui sont écrits.</p>
	<p>Les erreurs portent-elles surtout sur des mots peu courants ? (Dans le vocabulaire de l'élève.)</p>	<p>Travailler le lexique en articulant bien introduction de mots nouveaux et activités dans lesquelles ils prennent sens.</p> <p>Élaborer des dictionnaires thématiques (ou des répertoires de mots dans les cahiers correspondant aux divers domaines d'activités).</p>

Outils d'aide à l'évaluation

- Reconnaître les caractéristiques du livre et de l'écrit – EGSAEA01, ECPAEA01.
- Maîtriser quelques notions d'espace – ECPBCA01.
- Mémoriser et partager son attention – EGCEAA01.

L'élève est-il sensible à des similitudes entre deux mots à l'écrit et à l'oral ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
<p>Repérer des similitudes entre deux mots en mettant en relation écrit et oral.</p> <p><i>N.B.</i> – Au début du CP, on se limite à des correspondances relatives aux unités syllabiques simples.</p>	<p>L'élève a-t-il des difficultés à analyser un mot en syllabes ?</p>	<p>Pratiquer très régulièrement écoute, mémorisation, diction, invention de comptines et poèmes jouant sur les répétitions, assonances, rimes...</p> <p>Voir fiches C1, C2 et C3.</p> <p>Jouer à faire des décompositions syllabiques des mots (le robot qui hache les mots).</p> <p>Développer la mémoire phonologique : mots inconnus inventés, pseudo-mots à répéter dans des énoncés de plus en plus longs.</p> <p>Faire construire la notion d'ordre sur du matériel non verbal (les wagons d'un train) et verbal (les lettres, les syllabes).</p> <p>Faire manipuler des mots pour les « réduire » (enlever la première ou la dernière syllabe ; dire si ce qui reste est encore un « mot ») ou pour les « allonger » (en mettant une syllabe avant ou après).</p>
	<p>L'élève a-t-il des difficultés particulières à associer oral et écrit ? Se laisse-t-il surtout guider par ce qu'il voit ?</p>	<p>Multiplier les exercices du type « chasse aux intrus » dans des listes de mots qui ont un fragment écrit commun qui s'entend ou ne s'entend pas de la même façon, ou qui ont une syllabe commune à l'oral qui ne s'écrit pas de façon identique.</p>
	<p>L'élève a-t-il du mal à analyser les composantes graphiques d'un mot ? (Lettres, correspondants écrits des syllabes orales.)</p>	<p>Aider en montrant le découpage en syllabes (couleurs par exemple).</p> <p>Pour les lettres, associer écriture et repérage visuel (forme globale, traits distinctifs) ; multiplier les exercices dans lesquels il faut repérer une lettre dans divers mots (lettre en position différente).</p> <p>Associer lecture et écriture.</p>
	<p>L'élève fait-il des confusions entre certaines lettres ? (Symétrie horizontale ou verticale.)</p>	<p>Utiliser du papier calque (superposition).</p> <p>Demander à l'élève de trier les lettres.</p>
	<p>L'élève est-il sensible à l'ordre des lettres dans un mot ?</p>	<p>Jouer avec des anagrammes simples : ensembles de lettres permettant d'écrire deux mots différents (poule/loupe ; arbre/barre ; niche/chien).</p>

Outils d'aide à l'évaluation

- Comparer la longueur de plusieurs énoncés dans la correspondance oral et écrit – ECPABA01, EGSABA01.
- Prendre conscience des rimes – EGSABB01.
- Prendre conscience de la structure syllabique des mots – ECPABC01, EGSABC01.
- Retrouver des sons dans les mots – ECPABD01.

L'élève reconnaît-il quelques mots parmi ceux qui ont été beaucoup fréquentés antérieurement ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Reconnaître des mots familiers. Début CP : Reconnaître des mots parmi ceux qui ont été beaucoup rencontrés antérieurement (prénoms, mots-outils, mots chargés affectivement). Mi-CP : Reconnaître des mots parmi ceux du répertoire de la classe.	Ces mots sont-ils reconnus : – jamais ; – uniquement dans le contexte de leur acquisition (Noël dans « Père Noël ») ; – dans tout autre contexte ou hors contexte ?	S'appuyer sur l'affichage et les outils disponibles dans la classe : – en incitant les élèves à se servir des affiches murales, des répertoires élaborés en classe... ; – en incitant chacun à recourir aux outils élaborés antérieurement (liste de mots-outils, comptines etc.).
	Les erreurs sont-elles plus fréquentes avec l'écriture cursive ou avec les mots imprimés ?	Présenter simultanément un même mot sous des codes variés (écriture cursive, imprimerie).
	L'élève peine-t-il à fixer la forme orthographique du mot ? (C'est-à-dire les lettres successives qui composent le mot.)	Solliciter de manière régulière la mémoire des élèves (comptines, récitations, chants ; écriture des mots-outils et des mots-références) et mettre en place des activités de mobilisation des acquis (moments de rappels courts mais quotidiens). Proposer des jeux fabriqués avec les mots de la classe (étiquettes en double/prendre une paire ; reposer si les mots ne sont pas identiques mais mémoriser leurs places...). Donner des exercices de copie et d'épellation, faire compléter des mots...
	S'agit-il de confusions entre des mots proches ? (Le/la ; Marie/Marine ; petit/partit...)	Développer la discrimination visuelle avec des gammes d'exercices : entourer dans une liste des mots identiques au modèle ; mots croisés ; entourer un mot court dans un mot long (« jour » dans journal/aujourd'hui/bonjour). Développer les techniques de comparaison de mots ; faire identifier et dire ce qui est identique et ce qui ne l'est pas (le dire avec le nom exact des lettres).
	Ces difficultés surgissent-elles plutôt avec des « petits mots », peu chargés en signification ? (Le, une, dans...)	Demander aux élèves de repérer les petits mots lors de la présentation d'un texte nouveau. Les faire insérer dans le dictionnaire individuel de mots. Sur des textes connus, exercices de restauration de la continuité en réinsérant les petits mots préalablement effacés. Constituer des repères affichés (petits mots associés à des mots « forts » dans la vie de la classe).

⋮ Outils d'aide à l'évaluation

- ⋮ Reproduire des lettres en capitales d'imprimerie et écrire son prénom en capitales et en cursives – EGSAFA01.
- ⋮ Maîtriser l'écriture cursive – ECPAFB01.

FICHE B4

L'élève est-il capable de déchiffrer un mot régulier nouveau ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Déchiffrer un mot régulier nouveau.	L'élève peut-il segmenter : – le mot en syllabes ; – les syllabes en unités plus fines ? Sait-il reconnaître les unités sur lesquelles il a travaillé ?	Aider à la segmentation par diverses techniques : cache qui dévoile les syllabes progressivement, encadrement ou séparation des syllabes, mise en parallèle avec des mots connus pour suggérer les analogies... Travailler sur des paires ou des séries de mots pour des difficultés particulières (maman/manège/manie/demandé, bonjour/bonnet/bocal...). Proposer des exercices de reconstitution de mots avec des étiquettes-syllabes (en associant ou non des images).
	A-t-il mémorisé : – les règles de correspondance graphème-phonème ; – les variantes graphiques correspondant à un même phonème ? S'il a mémorisé cette correspondance, parvient-il à reconstituer des syllabes et des mots à partir de la suite des phonèmes ?	Faire rechercher (dans des albums, par exemple) et classer des mots pour lesquels il peut y avoir des ambiguïtés (mots où l'on voit /an/). Constituer des répertoires individuels et collectifs. Donner un statut particulier aux « graphèmes référents ». Travailler à l'oral : – sur des fusions de syllabes en mots ; – sur des fusions de phonèmes en syllabes ; – inversement, sur la suppression de syllabes ou de phonèmes et sur la permutation. Faire acquérir de l'habileté dans ces manipulations.
	Est-il capable de prendre appui sur les mots familiers ?	Habituer à retrouver des mots ou morceaux de mots, à l'oral puis à l'écrit, dans des mots nouveaux formés par « allongement ». Faire jouer avec les mots : les raccourcir, permuter des syllabes. Jouer à « faire des chaînes » sur la base de la substitution d'une syllabe ou d'un son (balle/sale/sac/bac/bouc/boule/coule/coupe...).
	Est-il capable de tirer parti d'un contexte (sens de la phrase, illustration...) pour identifier un mot nouveau ?	Faire pratiquer, en cas de « blocage » sur un mot, une interrogation sur le mot qui pourrait convenir et, systématiquement, faire rechercher la validation en prenant appui sur ce que l'on voit. (L'écriture est-elle compatible avec la forme orale du mot ?)

Outils d'aide à l'évaluation

- Comparer la longueur de plusieurs énoncés dans la correspondance oral et écrit – EGSABA01, ECPABA01.
- Prendre conscience des rimes – EGSABB01.
- Prendre conscience de la structure syllabique des mots – ECPABC01, EGSABC01.
- Retrouver des sons dans les mots – ECPABD01.

L'élève est-il capable d'identifier instantanément les mots classés dans les cinquante premiers rangs de la liste de fréquence ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
<p>Identifier instantanément un mot classé parmi les cinquante mots les plus fréquents.</p> <p><i>N.B.</i> – Pour les verbes, on se limitera à la première personne du singulier et aux troisièmes personnes du singulier et du pluriel du présent de l'indicatif.</p>	<p>L'élève est-il obligé de déchiffrer faute de pouvoir s'appuyer sur l'image orthographique du mot ?</p>	<p>Revenir régulièrement sur les « petits mots » (à chaque découverte de texte, dans toutes les activités de la classe). En faire mémoriser l'écriture et la réactiver régulièrement (brève dictée de mots sur l'ardoise).</p>
	<p>Confond-il des mots proches graphiquement ? (Par/pour, pas/par, en/ne, et/te...)</p>	<p>Travailler avec les lettres mobiles (assemblage de lettres pour fabriquer des mots). Constituer des repères affichés (petits mots associés à des mots « forts » dans la vie de la classe).</p>
	<p>A-t-il des difficultés particulières avec les formes verbales ? (À cause des lettres terminales.)</p>	<p>Au fur et à mesure des rencontres avec les verbes fréquents, élaborer des tableaux de classement avec des phrases ou expressions repères.</p>

Identifier des composantes sonores du langage

L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations syllabiques ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Rythmer un texte en scandant les syllabes orales. <i>Exemple –</i> Frapper dans ses mains pour marquer chaque syllabe orale d'un énoncé donné : – mot isolé (lavabo, tambourin) ; – groupe de mots (chat marron, petit lavabo) ; – courte phrase (d'un poème, d'une comptine ou d'un texte entendu).	Maîtrise-t-il la tâche associée ? (Frapper des mains.) Coordonne-t-il le geste et la parole ?	Faire seulement scander (frapper) sans répéter l'énoncé qui est dit par un autre élève ou par le maître.
	Mémorise-t-il l'énoncé oral à scander ?	Répéter et faire répéter l'énoncé entier avant segmentation. Utiliser des supports iconographiques (sans écrit).
	L'élève parvient-il à s'attacher à la seule forme des mots ?	Recourir à des items non signifiants pour détourner l'attention de la signification et focaliser sur la structure phonologique. Faire trouver parmi plusieurs images celle qui correspond au mot qui sera scandé par frappements (par exemple, choisir entre perroquet et tambour si trois frappements sont donnés).
	S'il associe les syllabes du début d'un énoncé long, mais n'en segmente pas la fin (lo/co/motive) : – parvient-il à se concentrer dans la durée ? – articule-t-il bien le mot ? Etc.	Varier la longueur de l'énoncé. Jouer sur les syllabes finales pour attirer l'attention de l'élève sur la fin des mots (Y a-t-il la syllabe ou le morceau /to/ dans « j'ai mis mon manteau bleu » ? Ou « lève un doigt chaque fois que /je dis/tu dis : /to/ »...) Entraîner l'élève à partir de mots courts, puis progressivement d'énoncés plus complexes.

N.B. –

- Éviter l'emploi de mots qui comportent un « e » muet lors de ces passations.
- Tenir compte des particularités régionales pour les découpages syllabiques.
- Vérifier la persistance des erreurs par plusieurs prises d'information, en passation individuelle.

Outils d'aide à l'évaluation

Comparer la longueur de plusieurs énoncés dans la correspondance oral et écrit – EGSABA01/ECPABA01.

Prendre conscience des rimes – EGSABB01.

Prendre conscience de la structure syllabique des mots – EGSABC01/ECPABC01.

Retrouver des sons dans les mots – ECPABD01.

Prendre la parole et communiquer – EGCACD01.

L'élève manifeste-t-il, dans des jeux ou exercices, une « sensibilité phonologique » ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
<p>Produire des rimes (par exemple dans des comptines à continuer ou à imiter).</p> <p>Trouver des mots qui finissent ou commencent comme des mots donnés à l'oral (jeu du corbillon).</p>	<p>L'élève a-t-il compris la consigne ? L'activité attendue a-t-elle un sens pour lui ? (Il ne dit rien ou des mots sans rapport avec les attentes.)</p> <p>Répond-il par une « association d'idées » ? On cherche des mots qui se terminent avec le son /on/ et il répond « chèvre », alors que l'on vient de dire « mouton ».</p>	<p>Travailler la formulation de la consigne : s'appuyer sur des exemples.</p> <p>Justifier réussites et échecs (ou faire justifier) en faisant entendre le son sur lequel on travaille (en le prolongeant, par exemple ; pour cela, on a intérêt à s'appuyer d'abord sur des sons voyelles ou des consonnes fricatives telles que s/z/ch/j/f/v).</p> <p>Faire répéter des énoncés pris dans le patrimoine des comptines, des formulettes, des formules magiques (abracadabra, turlututu...).</p> <p>Multiplier les jeux vocaux : jeux sur les allitérations – répétition du (des) même(s) son(s) dans la phrase –, virelangues avec difficultés articulatoires (« trois tristes tortues sur trois toits gris », etc.).</p> <p>Faire apprendre quelques comptines simples pour constituer un bagage de mots qui riment (ou rappeler des acquis de l'école maternelle).</p>
<p>Détecter des intrus dans une série (liste de mots donnés à l'oral ou collections d'images dont il faut éliminer celles qui correspondent à des mots qui ne finissent pas comme tel mot).</p>	<p>L'élève a-t-il des difficultés à prendre en compte la position du son dans le mot ? (On cherche des mots qui finissent avec /o/ et il cite « olive ».)</p>	<p>Faire repérer le nombre de syllabes (traces écrites) et situer le son dans la syllabe.</p>
	<p>Confond-il le son sur lequel on travaille avec un son proche ? (O/on, è/in, s/z.)</p>	<p>Voir fiche C4.</p>
	<p>Se contente-t-il de répéter les mots entendus ?</p>	<p>Faciliter la tâche en donnant des images dont certaines représentent des mots qui conviennent.</p> <p>Donner des mots à apparier (série de prénoms dans laquelle il faut repérer des ensembles qui riment : Marie – Lola – Didier – Flora – Olivier – Julie – Benoît – François).</p>

Outils d'aide à l'évaluation

- Prendre conscience des rimes – EGSABB01.
- Prendre conscience de la structure syllabique des mots – EGSABC01, ECPABC01.
- Comprendre des consignes avec un support écrit – ECPACC01.
- Retrouver des sons dans les mots – ECPABD01.

L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations sur les phonèmes ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Réaliser des manipulations sur les phonèmes : – dénombrer les phonèmes d'un mot ; – identifier les phonèmes successifs d'un mot ; – faire des substitutions à l'intérieur d'un mot pour former un autre mot.	L'élève fait-il la différence entre phonème/syllabe ?	Travailler régulièrement sur les mots, leur découpage en syllabes puis en phonèmes. Matérialiser de manière différente syllabes et phonèmes. De manière inverse, trouver des mots dans une série donnée qui correspondent à un « schéma » particulier (avec le code de la classe). Choisir avec l'élève un mot qui lui plaît bien, le dire normalement puis l'articuler en tirant sur les phonèmes (« les mots élastiques »). Rechercher une syllabe commune à plusieurs mots (donnés oralement ou suggérés par des images), un phonème commun.
	Confond-il avec un phonème proche ?	Voir fiche C4.
	Prononce-t-il correctement ? (En particulier les mots complexes.) <i>N.B.</i> – L'articulation peut être imprécise et le discours rester compréhensible ; les difficultés de prononciation peuvent ainsi passer quasiment inaperçues dans le langage courant. (Attention aux enfants dont le français n'est pas la langue maternelle.)	Prendre le temps de dire, de redire en articulant très nettement et faire répéter de manière ludique en jouant à parler lentement, vite, fort, etc. Proposer des jeux de loto sonores (avec baladeurs et cartes à images). Utiliser des comptines qui mobilisent abondamment les sons pour lesquels il y a des difficultés.
	Rencontre-t-il des difficultés spécifiques avec les sons consonnes ? <i>N.B.</i> – Les occlusives sont difficiles à « entendre ».	Jouer avec des « mots tordus » pour les faire corriger (liens sens/forme sonore).
	Perçoit-il la succession des phonèmes dans un mot ?	Pratiquer des codages écrits des syllabes et sons.

Outils d'aide à l'évaluation

- Comparer la longueur de plusieurs énoncés dans la correspondance oral et écrit – ECPABA01 et EGSABA01.
- Prendre conscience des rimes – EGSABB01.
- Prendre conscience de la structure syllabique des mots – ECPABC01 et EGSABC01.
- Retrouver des sons dans les mots – ECPABD01.

FICHE C4

L'élève est-il capable de distinguer les phonèmes proches ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
<p>Distinguer deux phonèmes proches tels que : t/d ; p/b ; k/g ; f/v ; ch/z ; s/z ; m/n ; an/on...</p> <p><i>Exemple –</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Dans les jeux de « pigeon vole ! » (lever le doigt si le mot entendu contient ...) – dans la chasse aux intrus (avec mots dits ou sur images) ; – dans des chasses aux mots (chercher des mots où l'on entend...) – pour écrire des mots simples dictés par le maître. <p>(C'est-à-dire en réception ou en production à l'oral seulement, ou avec passage à l'écrit.)</p>	<p>Les confusions affectent-elles diverses paires de phonèmes ou sont-elles spécifiques à certains sons ? Se produisent-elles uniquement en réception ?</p> <p><i>N.B.</i> – Si les confusions affectent de manière spécifique certains sons chez les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français, il n'est pas exclu que les sons en question ne soient pas présents de la même manière dans la langue maternelle ; alors l'oreille n'est pas « formée » à les entendre.</p> <p>Les confusions existent-elles aussi dans le langage courant de l'élève ?</p>	<p>Proposer de nombreux jeux articulatoires (faire durer le son, articuler en chuchotant...) et faire sentir physiquement aux élèves certaines oppositions (vibrations du larynx).</p> <p>Multiplier les jeux avec les mots : jeux de familles, jeux de loto sonores, jeux de cartes où les sons objets de confusion sont représentés, choix entre deux mots pour compléter une phrase, etc.</p> <p>Veiller en permanence à l'articulation ; dire correctement et faire répéter pour corriger une prononciation défailante ou approximative. Utiliser des comptines qui mobilisent abondamment les sons pour lesquels il y a des difficultés.</p>
<p>– Si les confusions sont nombreuses et permanentes et particulièrement en réception, on pensera à faire vérifier l'audition.</p> <p>– Si l'élève a des difficultés pour tous les sons et si elles affectent autant la production que la réception et le passage de l'oral à l'écrit, il convient sans doute de demander un bilan plus approfondi.</p>		

**ire, redire, raconter/lire à haute voix**

L'élève est-il capable de décrire un objet ou une image, de rapporter un événement vécu de manière à être compris par un tiers qui n'en a pas connaissance ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Décrire un objet ou une image pour le faire deviner à un tiers.	L'enfant est-il mobilisé uniquement par un ou plusieurs détails (caractéristiques) ?	Faire deviner un objet en le décrivant après s'être mis d'accord sur des catégories de caractéristiques (visuelles, tactiles, auditives...) Trouver des images à partir d'indices verbaux.
	A-t-il du mal à mobiliser le lexique adéquat ? (Mots imprécis ou passe-partout.)	Travailler le lexique des couleurs, des formes, des positions relatives. Légènder des images, des photos, des schémas.
Rapporter un événement vécu de manière à être compris par un tiers qui n'en a pas connaissance.	L'élève a-t-il de l'événement vécu une vision partielle et trop anecdotique ?	Habituer l'enfant à relater ses activités en fin de journée en tenant compte de la chronologie. Rapporter à tour de rôle les événements quotidiens de la classe, de l'école (récréations, pause-déjeuner...) Faire rappeler les consignes, des règles de jeux. Pour concentrer la réflexion sur « l'idée générale », travailler sur les titres : faire donner un titre à un texte lu, faire choisir parmi plusieurs titres celui qui convient au texte lu.
	Son récit est-il complet mais désordonné ?	Avoir recours à l'image, au dessin, à la photo, à la vidéo pour aider à structurer le récit de l'événement (images séquentielles).
	A-t-il à sa disposition les mots pour « dire » son récit ?	Veiller à l'acquisition du lexique au fil des activités ; constituer des dictionnaires personnels ou collectifs. Après travail sur un album, récapituler des mots pour les intégrer au dictionnaire de la classe. Faire rappeler le sens. À partir des mots découverts en classe (dans des albums, dans des activités diverses), faire constituer des « familles » (les mots de la musique ; la famille de « nourriture »).
	Utilise-t-il à bon escient les mots d'articulation du point de vue temporel et logique ? (Ensuite, et puis, après, parce que, alors...)	Travailler l'utilisation de ces termes en situation dans les divers domaines d'activités (sciences en particulier).

Outils d'aide à l'évaluation

Comprendre un récit fictif – EGCADC01.

Produire oralement un récit fictif – EGCADC01.

Mettre en relation un acte de langage avec les caractéristiques d'une situation d'interlocution – EGCACE01, EGCACE02.

FICHE D2

L'élève est-il capable de raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les années antérieures ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les années antérieures.	L'élève sait-il identifier les différents personnages ? Sait-il dire de qui « parle » l'histoire ?	S'assurer d'un bagage culturel commun (connaissance par les élèves des contes traditionnels les plus fréquemment rencontrés à l'école maternelle). Construire la fiche d'identité de divers personnages (le loup du <i>Petit Chaperon rouge</i> ; les loups des contes connus).
	A-t-il des difficultés à rappeler les points forts de l'histoire ?	Apporter des aides avec des images. Faire choisir parmi plusieurs suggestions (suggérer quelques événements-clés empruntés à des histoires différentes) et faire redire l'histoire entière.
	Fait-il évoluer les personnages dans une histoire totalement inventée ?	Revenir à la trame du récit afin de faire la différence entre inventer et raconter.
	A-t-il des difficultés à respecter la chronologie ?	Replacer un événement dans le récit en travaillant sur les images séquentielles. Insérer une image dans une série et faire raconter ; insérer un intrus.
	Sait-il dire la fin de l'histoire ?	Travailler sur des histoires à finir.

⋮ Outils d'aide à l'évaluation

- ⋮ Produire la fin d'un récit fictif connu des enfants – EGCABD01.
- ⋮ Produire oralement un récit fictif – EGCADC01.

L'élève peut-il lire à haute voix une phrase au moins ? Commence-t-il à restituer correctement la courbe mélodique ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
<p>Lire à haute voix une phrase au moins. Essayer de restituer la courbe mélodique.</p> <p><i>N.B.</i> – – On situe la lecture à haute voix dans un contexte fonctionnel autant que faire se peut (lire une consigne ; lire quelques lignes qui constituent une réponse à une recherche engagée dans le cours des activités – mathématiques, découverte du monde, etc. – ; lire une phrase ou un court paragraphe que l'on a particulièrement aimé dans un texte). – On ne demande pas la lecture à haute voix d'une phrase ou d'un texte inconnus. – La longueur des textes à lire peut varier selon les compétences des élèves mais les exigences seront identiques.</p>	<p>L'élève a-t-il du mal à mobiliser ses acquis pour des mots connus ? (Reconnaissance immédiate, pas de déchiffrage.)</p>	<p>Voir fiche B3.</p>
	<p>L'élève a-t-il du mal à mobiliser le déchiffrage de manière fluide ?</p>	<p>Voir fiche B4.</p>
	<p>Bute-t-il sur les mots avec marques grammaticales ? (« -ent » des verbes, pluriel des noms, etc.)</p>	<p>Travailler, avant la lecture à haute voix, sur la segmentation des mots (utilisation des couleurs pour les différentes syllabes, repérage des lettres qui ne se prononcent pas).</p>
	<p>Bute-t-il sur des mots qui n'appartiennent pas à son vocabulaire ?</p>	<p>Expliquer préalablement le texte à lire en insistant sur le lexique ; faire répéter les mots « nouveaux » pour les élèves.</p>
	<p>L'élève parvient-il à lire sans difficulté, mais sans pouvoir restituer la prosodie ?</p> <p>Plusieurs explications possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> – le sens n'est pas compris ; – la langue maternelle de l'élève imprègne sa façon de parler (rythme, accentuation différents de ceux du français par exemple) ; – la timidité, la pudeur limitent l'élève dans son expression devant toute la classe. 	<p>Proposer des textes ou des phrases à lire qui facilitent une lecture expressive.</p> <p>Lire régulièrement à haute voix de courts textes (importance de cette imprégnation). Utiliser le magnétophone (coin-écoute).</p> <p>Pratiquer souvent la lecture magistrale à haute voix de textes ou phrases découverts avec les élèves (faire lire des élèves très bons lecteurs) et entraîner les élèves à redire des phrases ou segments de phrases avec la prosodie qui convient. Jouer sur certaines formes d'expression (dire doucement, avec colère, avec surprise, etc.).</p> <p>Pour certains élèves timides, pratiquer en petits groupes, utiliser le magnétophone.</p> <p>Avant la lecture à haute voix, travailler avec les élèves sur la segmentation de la phrase à lire en groupes de souffle/sens.</p>

⋮ Outils d'aide à l'évaluation

⋮ Prendre la parole et communiquer oralement – EGCACD01.

L'élève peut-il proposer une écriture alphabétique, phonétiquement plausible, pour un mot simple (régulier) en empruntant des éléments au répertoire des mots connus ?
 L'élève est-il capable de proposer une écriture possible et phonétiquement correcte pour un mot régulier ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
<p>Début CP : proposer une écriture alphabétique, phonétiquement plausible, pour un mot simple (régulier).</p> <p>Mi-CP : proposer une écriture possible et phonétiquement correcte (respect du principe alphabétique et des correspondances oral/écrit) pour un mot régulier.</p>	<p>Les erreurs de l'élève sont-elles dues au fait que, scolarisé irrégulièrement, primo-arrivant ou en raison de lenteurs d'acquisition, il connaît mal :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les lettres de l'alphabet ; - la décomposition d'un mot à l'écrit en lettres, en syllabes ; - le principe de correspondance grapho-phonétique (Sait-il que les lettres sont les éléments de base de l'écriture des mots, en relation avec ce que l'on entend ?) ; - la décomposition d'un mot à l'oral et à l'écrit en lettres ? 	<p>Pratiquer des jeux de désignation avec des étiquettes-lettres : bien faire distinguer le nom de la lettre, sa forme, le « son » qu'elle fait souvent (sa valeur phonique la plus courante).</p> <p>Pratiquer la comparaison entre les différents systèmes graphiques en considérant le même mot écrit en script, en majuscules d'imprimerie et en cursives, notamment pour identifier les différentes lettres d'un mot écrit en cursives.</p> <p>Recourir à la « dictée à l'adulte » en explicitant la procédure de « mise en mots » à l'écrit.</p> <p>Proposer des exercices de comparaison des mots à l'oral et à l'écrit avec les mots connus en début d'année (prénoms, noms des jours) en utilisant un vocabulaire précis : mot, lettre, son.</p>
	<p>Au milieu du CP, s'agit-il de difficultés à distinguer les phonèmes proches ?</p>	<p>Voir fiches B2, C1, C3, C4.</p>
	<p>L'élève a-t-il des difficultés à retrouver les mots affichés en fonction du mot qu'il cherche à écrire ?</p>	<p>Donner souvent des exercices d'écriture : écrire un mot nouveau à partir de deux mots connus donnés. (Je connais « tonton » et « moulin », je vais écrire « mouton ».)</p> <p>Parmi des étiquettes-mots en nombre limité, faire trouver celle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - correspondant au mot donné ; - contenant l'élément donné. <p>Voir fiches B.</p>
	<p>L'élève a-t-il des difficultés à trouver les éléments à repérer lorsqu'ils dépassent une ou deux lettres ?</p>	<p>Constituer et utiliser des séries de mots : sapin, patin, lapin, rotin, etc. (à la manière des <i>Mille milliards de poèmes</i> de Queneau).</p>

L'élève ne confond-il pas dans certains cas le nom des lettres et le phonème ? (Il écrit par exemple « kdo » pour « cadeau ».)	Faire repérer des graphèmes correspondant aux sons « faits » par le nom des lettres : ca pour k dans Caroline, dé pour d dans Dédé, es pour s dans escargot, etc.
L'élève ne confond-il pas dans certains cas lettre et chiffre ? (Il écrit par exemple « lap1 » pour « lapin ».)	Exercer l'élève à repérer l'écriture en lettres de certains chiffres dans des albums. Le faire classer dans des listes différentes chiffres et lettres.
Les erreurs sont-elles dues à une méconnaissance partielle des lettres, du fait par exemple d'une confusion entre les lettres aux éléments graphiques semblables ? (p et q)	Parmi un stock d'étiquettes-lettres, faire repérer les lettres qui se ressemblent (p-b, q-d, i-l, etc.). Expliciter les similitudes, les différences.
S'agit-il d'une difficulté à reproduire la forme des lettres ?	Diversifier outils d'écriture et supports. Ne pas hésiter à guider la main de l'enfant. Diversifier les modèles : repasser sur, compléter des lettres, etc.
S'agit-il d'une difficulté de mise en ordre des lettres ? Des difficultés surgissent-elles plutôt avec des éléments longs du répertoire ? (« apin » dans lapin repéré pour écrire « sapin ».)	Proposer des entraînements avec des étiquettes en désordre. Faire dire à haute voix la suite des lettres à écrire. Demander à l'élève de repérer les erreurs faites dans des exemples proposés qui utilisent des éléments recherchés dans le répertoire des mots connus.

Outils d'aide à l'évaluation

- Reproduire des lettres en capitales d'imprimerie et écrire son prénom en capitales et en cursives – EGSAFA01.
- Maîtriser l'écriture cursive – ECPAFB01.
- Comparer la longueur de plusieurs énoncés dans la correspondance oral et écrit – ECPABA01.
- Prendre conscience de la structure syllabique des mots – ECPABC01.
- Retrouver des sons dans les mots – ECPABD01.

L'élève est-il capable d'écrire en écriture cursive une ligne de texte imprimé ?
 L'élève est-il capable de copier sans erreur et mot par mot un texte de trois ou quatre lignes imprimées, en utilisant une écriture cursive et lisible ?

N.B. – Dès le début du CP, on attend une bonne tenue de l'instrument, une feuille bien placée.

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
<p>Début CP : Copier une ligne de texte en écriture cursive (bonne tenue de l'instrument, feuille bien placée, respect du sens des tracés).</p> <p>Mi-CP : Copier sans erreur et mot par mot un texte de trois ou quatre lignes imprimées, en utilisant une écriture cursive et lisible.</p>	<p>La forme des lettres est-elle respectée ?</p>	<p>Utiliser du papier sans réglure pour centrer la réalisation sur la forme. Analyser la forme et le sens de la réalisation ; les expliciter, les faire dire avec des termes précis : je monte ; je tourne ; je forme une boucle... Reprendre des activités de graphisme.</p>
	<p>Les difficultés affectent-elles la restitution de l'ensemble des mots ou de certains mots ? (Mots manquants, erreurs d'orthographe.)</p>	<p>À partir d'un mot, d'une expression, puis d'une phrase modèles, repérer dans un second écrit donné les éléments à modifier ou à rajouter pour que les deux écrits soient identiques.</p>
	<p>Les règles sont-elles respectées ?</p>	<p>Varié la taille des réglures.</p>
	<p>Le sens de l'écriture et l'ordre des mots sont-ils défectueux ?</p>	<p>Travailler avec des étiquettes en désordre. Donner une phrase incomplète qu'il faut compléter en copiant les mots à repérer dans la phrase modèle complète.</p>
	<p>La souplesse du geste (l'écriture est visiblement crispée, le trait trop appuyé) est-elle en cause ?</p>	<p>Observer les élèves pendant qu'ils copient. Varié les outils d'écriture et les supports. Ne pas hésiter à guider la main de l'enfant.</p>
	<p>Les difficultés sont-elles liées à une mauvaise position ? (Corps mal installé, écriture penchée et feuille mal placée.)</p>	<p>Observer les élèves pendant qu'ils copient. Inciter à une bonne position et à une bonne installation.</p>
	<p>Le rythme d'exécution est-il particulièrement lent ?</p>	<p>Analyser avec les élèves les causes de la lenteur. Pratiquer des entraînements systématiques visant à augmenter la rapidité. Faire écrire souvent. Expliciter les stratégies de copie.</p>
	<p>Les difficultés partent-elles sur la mémorisation de segments plus longs qu'une lettre pour les recopier directement ?</p>	<p>Analyser ensemble, décrire l'ensemble graphique à copier (par exemple, « les » d'un seul geste) puis cacher avant de faire copier pour mémoriser.</p>
<p>La reproduction est-elle plus difficile lorsque le modèle est éloigné du cahier ?</p>	<p>Varié la distance entre modèle et réalisation (depuis un modèle à repasser jusqu'à la copie d'un modèle au tableau en script à recopier en cursives).</p>	

	Y a-t-il une incapacité à réviser la réalisation (se relire pour valider ou corriger).	Faire analyser des réalisations : observer les erreurs et expliciter les solutions pour y remédier (en groupe-classe, en petits groupes, individuellement).
---	--	---

⋮ Outils d'aide à l'évaluation

⋮ Maîtriser l'écriture cursive – ECPAFB01.

L'élève est-il capable d'orthographier les trente-cinq « mots grammaticaux » les plus fréquents ? (Liste ci-dessous.)

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Écrire de mémoire et sans erreur les « petits mots » les plus fréquents.	L'élève confond-il des mots entiers ?	Voir fiche B5. Associer systématiquement lecture et écriture (forme et sens). Faire pratiquer régulièrement de courtes dictées de mots (ardoise) ; faire mémoriser l'écriture de ces petits mots en insistant sur le fait qu'ils ne changent pas de forme.
	Fait-il des inversions de lettres de manière systématique ?	Voir fiche E2/E4. Faire travailler la discrimination visuelle (listes avec intrus par exemple) et faire mémoriser le mot dans une phrase ou une expression très familières.
	Les erreurs sont-elles significatives de confusions entre des sons proches ? (Signe que le mot n'est pas mémorisé globalement et que la discrimination auditive fine est à travailler.)	Voir fiche C4.

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.

1. Le corpus de référence repose sur un ensemble de textes littéraires variés des XVIII^e, XIX^e et XX^e siècles (Marivaux, Rousseau, Voltaire, Chateaubriand, Sand, Balzac, Flaubert, Maupassant, Zola, Jules Verne et Proust), sur la totalité de la *Comédie humaine*, sur un corpus de textes variés (littéraires et non littéraires) du Québec, sur de larges extraits des œuvres (une trentaine de textes chaque fois) de Le Clézio, Maupassant et Hugo, sur un corpus d'œuvres littéraires contemporaines d'Algérie ainsi que de larges extraits des œuvres de Chraïbi, sur un corpus de textes politiques variés du XX^e siècle. Près de 1 500 mots ont été retenus. Ils sont ceux qui ont été reconnus les plus fréquents dans au moins sept des neuf corpus sélectionnés.

FICHE E6

L'élève est-il capable d'écrire une phrase simple, en recourant éventuellement aux outils d'aide en usage dans la classe ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
<p>Écrire une phrase simple dictée par l'adulte. Produire une phrase simple.</p>	L'élève a-t-il conscience de la segmentation de l'écrit ?	Insister sur la segmentation à l'écrit en utilisant des étiquettes de couleur, des caches... Faire remettre en ordre des phrases, trouver le mot qui manque...
	L'élève a-t-il des difficultés d'ordre graphique ?	Observer les élèves au moment où ils écrivent pour repérer ce qui pose problème et mettre en place des exercices d'entraînement ultérieurement (ne pas interférer dans l'acte graphique et la dictée). Reprendre avec l'élève les graphies non acquises ou en cours d'acquisition. Voir fiche E2/E4.
	Est-il trop lent (oublis de mots ou de syllabes) par rapport au rythme de la dictée, ou trop rapide (ajouts de mots) ? Perd-il le fil de la dictée face à un doute orthographique ?	Travailler en petits groupes, en laissant le temps nécessaire puis lire et faire relire la phrase par un élève ; laisser un temps pour la correction. Apprendre à laisser des « blancs » et à compléter après relecture.
	L'élève a-t-il à sa disposition un bagage de mots suffisant ?	S'appuyer sur l'affichage et les outils disponibles dans la classe.
	Sait-il ou pense-t-il à utiliser les outils d'aide en usage dans la classe ?	Solliciter l'attention sur les aides à disposition.
	Utilise-t-il les marques distinctives de la phrase ? (Majuscule et point.)	Attirer l'attention systématiquement sur ces deux marques. (Le travail précis sur la majuscule peut venir plus tardivement.)
	A-t-il recours, si besoin, aux outils d'aide en usage dans la classe : – abécédaires ; – dictionnaires individuels et collectifs ; – boîtes à mots ; – écrits de la classe... ?	Laisser du temps pour permettre à chacun de recourir aux outils ; le rappeler en cours de tâche ou au moment de la relecture. Dans les corrections collectives, faire rappeler où l'on pouvait trouver tel mot.

Conclusion

Le livret *Lire au CP, repérer les difficultés pour mieux agir*, le lecteur aura pu le constater, n'est pas une méthode. Il ne cherche pas à expliciter une pédagogie de la lecture dans toutes ses composantes. Il s'agit simplement d'un outil de travail proposé aux maîtres qui s'en serviront dans le cadre normal de leur classe. Tous les maîtres du cycle 2 sont concernés, ceux de grande section, qui ont une action décisive pour accompagner les premiers pas dans l'apprentissage et ouvrir au sens de l'écrit, comme ceux du CE1, qui auront à poursuivre et stabiliser les acquis du CP.

Cet outil prend place dans un ensemble : programmes de 2002, outils d'évaluation GS-CP, évaluation de CE2. Il ne saurait tout dire et, s'inscrivant en complémentarité des programmes et évaluations existants, ne cherche pas à répéter ce qui y est dit. En particulier, le livret n'est pas centré sur l'acquisition de la culture indispensable pour faire le vrai lecteur : le travail de fond que cela implique y est mentionné, mais non développé, car il l'est largement dans les programmes de 2002.

Comme il a la responsabilité de choisir ses autres supports de travail et notamment le manuel de lecture, le maître a celle de déterminer, en fonction de sa classe, l'usage qu'il fera du livret, en gardant présents à l'esprit les objectifs du cycle et les compétences attendues des élèves.

La publication en ligne du livret a suscité l'intérêt de nombreuses équipes. Cette première version sur support papier doit permettre à toutes de s'en saisir. Les remarques, observations et suggestions qui seront adressées à la Desco viendront enrichir l'édition suivante : elles sont attendues sur le site www.eduscol.education.fr ou, par lettre, au ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Desco, bureau des écoles, 107 rue de Grenelle, 75357 Paris cedex 7.