

LA RECONNAISSANCE DES MOTS

Réaliser des manipulations syllabiques

Dénombrer le nombre de syllabes d'un mot ; Localiser une syllabe dans un mot

D1, items 1,2,3

Organiser l'apprentissage de la lecture dans la classe

L'apprentissage de la lecture a commencé avant le cours préparatoire à l'école maternelle. C'est en s'appuyant sur les acquisitions faites avant leur entrée à l'école élémentaire que les élèves apprennent à lire.

Le programme définit trois grands domaines de compétences et de connaissances qui doivent être travaillés de façon équilibrée tout au long de l'année de cours préparatoire :

– **savoir déchiffrer et reconnaître les significations des mots ;**

– savoir comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire ;

– savoir écrire seul des mots déjà connus, apprendre à rédiger de manière autonome un texte court.

Selon la méthode choisie par le maître, l'un de ces domaines peut temporairement prendre le pas sur les autres. Il faut toutefois s'assurer qu'aucun d'entre eux n'est négligé. En effet l'apprentissage de la lecture se fait pour chaque élève dans l'interaction entre ces différentes dimensions.

Dans le même temps, à travers des activités collectives ou individuelles de lecture ou de production d'écrit, le maître confronte les élèves aux différents usages de l'écrit.

Dans les activités quotidiennes de la classe, il s'assure que chaque enfant a bien compris le sens des tâches scolaires dans lesquelles il est engagé.

L'élève pourra ainsi opérer les distinctions et faire les liens nécessaires entre les situations où l'on exerce une compétence dans un contexte ouvert et complexe et celles, plus systématiques, où l'on apprend à maîtriser des techniques.

C'est au maître qu'il appartient de déterminer le meilleur équilibre entre ces différents domaines, pour la classe mais aussi pour chaque élève individuellement.

Les rythmes et les modes d'acquisition étant différents d'un enfant à l'autre, il faut différencier, adapter les tâches et, le cas échéant, apporter une aide personnelle à ceux qui en ont besoin.

Savoir déchiffrer et reconnaître les significations des mots

Au cours préparatoire, les élèves sont entraînés à déchiffrer seuls les mots. Cette compétence a été largement préparée par l'école maternelle.

Dès le début de l'année, **un travail systématique d'apprentissage de la relation entre sons et lettres est engagé.**

Certains élèves vont comprendre et appliquer plus rapidement que d'autres. Ces différences sont le plus souvent sans gravité en elles-mêmes, la différence d'âge étant ici particulièrement sensible. Mais elles produisent des écarts considérables entre élèves quant à leur autonomie dans le travail. Il faut donc savoir rechercher un rythme rapide pour ne pas ralentir certains élèves et soutenir fortement les autres pour qu'ils ne perdent pas pied. À cette grande différence dans les rythmes d'acquisition des élèves, l'enseignant répond par une forte différenciation. De même, il faut reprendre avec certains les apprentissages de l'école maternelle qui seraient mal installés.

Il ne faut pas, à cet égard, hésiter à poursuivre durablement pour certains des activités devenues inutiles pour d'autres.

Reconnaître les mots ne se limite pas à une activité visant à passer, par le déchiffrage, d'une forme écrite à une forme orale. Le sens du mot déchiffré peut en effet ne pas être disponible dans sa forme orale pour l'élève. C'est donc au croisement de deux compétences, l'une nouvelle pour l'élève de CP, le déchiffrage, et l'autre déjà ancienne qu'est la mobilisation des formes orales de la langue comme élément identifié du lexique disponible que le mot est reconnu.

En outre, c'est en lecture que le décalage entre le « vocabulaire passif » de l'élève (ce qu'il peut comprendre, mais pas nécessairement utiliser spontanément) et le nouvel univers de mots qu'il rencontre est le plus important. Les efforts de déchiffrage de certains mots restent vains si ces mots n'évoquent rien ; à proprement parler, il ne peut en effet y avoir reconnaissance de mots que si ces mots sont connus, inscrits dans le lexique mental des élèves (c'est-à-dire avec une forme orale connue et un sens associé). La reconnaissance des mots fera l'objet de deux fiches : « Identifier les mots par la voie indirecte » et « Identifier les mots par la voie directe ».

Lire au CP 2008, pages 4,5 ; Programmes 2008, janvier 201

Identifier les mots par la voie indirecte

Programmes 2008	<ul style="list-style-type: none"> – Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique des mots. – Distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples et complexes. – Savoir qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot.
Objectifs pour la fin du CP	<p>Capacité à déchiffrer des mots réguliers inconnus, ce qui suppose acquise la maîtrise des correspondances graphèmes/phonèmes, au moins dans les cas les plus « simples ».</p> <p>– Capacité à écrire un mot inconnu régulier.</p> <p>Dès ce premier apprentissage, une forme de « vigilance orthographique » doit s'installer pour ce qui concerne les correspondances grapho-phonologiques : les élèves doivent porter attention à la valeur phonique des mots qu'ils écrivent (écrit codant exactement ce que l'on entend).</p>
Difficultés potentielles	<p>En matière d'identification :</p> <ul style="list-style-type: none"> – segmenter un mot en syllabes et les syllabes en phonèmes ; – distinguer des phonèmes et des graphèmes proches ; – mobiliser les acquis (correspondances entre un phonème et ses graphies différentes ; valeurs diverses d'une lettre ou d'un graphème selon l'environnement) ; – se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau. <p>En matière de production :</p> <ul style="list-style-type: none"> – analyser un mot en syllabes et en phonèmes ou en morphèmes connus ; – percevoir des similitudes à l'oral entre le mot à écrire et des mots connus ; – découper des mots connus et y prélever un « segment » ; – distinguer des lettres et/ou des sons proches ; – se repérer dans le « bagage » de la classe.
Pistes de travail	<p>Fiches de référence :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Identification : fiches D1-D2-D3-D4-A5. – Production : fiches D3 et E3.

Dans ce domaine, les acquis supposés résulter de l'école maternelle sont des appuis qui conditionnent au sens fort les apprentissages du CP, d'où l'extrême importance d'une évaluation de début d'année et d'une prise en compte de l'état réel des savoirs et savoir-faire des élèves.

L'importance de l'évaluation initiale

– L'incapacité à faire correspondre les mots d'une chaîne sonore et d'une chaîne écrite (courte phrase, syntagme tel que le titre d'un livre ou d'une chanson, par exemple) appelle une remédiation sans tarder.

Cette capacité est en effet requise dans un très grand nombre de tâches scolaires du début de l'année ; la remédiation peut être intégrée au cours normal des activités qui s'adressent à tous si elle est nécessaire pour le très grand nombre ou faire l'objet d'un travail spécifique pour un petit groupe si seuls quelques élèves en ont besoin.

– La capacité à identifier des phonèmes, quelle que soit leur place dans le mot, est un appui au début du CP mais ne saurait être considérée comme acquise pour tous ; elle doit faire l'objet d'un travail assidu dès le début de l'année. Elle est indispensable pour construire le système des correspondances oral/écrit et c'est vraiment prévenir la difficulté que d'y travailler avant même de la mobiliser explicitement.

Par contre, si en milieu d'année cette capacité n'est pas installée, des remédiations spécifiques devront être envisagées.

Des règles de progression

Sans préjuger des progressions proposées par les méthodes et manuels sur lesquels ils s'appuient, les maîtres gagnent à prendre en compte quelques règles de progression dans la difficulté :

– **s'agissant du matériau sonore traité : les phonèmes présentent plus de difficultés que les syllabes. La position est également importante : une syllabe interne au mot s'entend plus difficilement qu'en position finale ou initiale ;** de même, un phonème dans une syllabe se perçoit

plus difficilement qu'en fin ou en début de syllabe – on parle de rime et d'attaque. Pour les phonèmes, les sons-voyelles sont pour l'essentiel plus aisés à repérer que les sons-consonnes et parmi ceux-ci les occlusives p, b, k, g, t, d sont les plus difficiles à percevoir ;

– s'agissant de la variété des opérations intellectuelles à mobiliser : les exercices premiers doivent être conduits avec des mots familiers ; les prénoms des élèves constituent un matériau privilégié, sous réserve qu'ils illustrent la régularité des correspondances en français ;

– **s'agissant de la variété des opérations intellectuelles à mobiliser : on peut pratiquer des comparaisons (mobilisées par exemple pour trouver des mots qui riment, des mots où l'on entend un son donné, etc.), les transformations mises en œuvre quand on fait des substitutions, des ajouts, des permutations, des suppressions, etc.**

Les relations graphèmes/phonèmes

Pour chaque phonème, il convient d'abord de s'assurer que la discrimination est sûre ; il convient ensuite de bien stabiliser pour chacun les correspondances avec l'écrit, de fixer des mots-repères pour les diverses graphies du son, d'exercer les capacités d'assemblage avec d'autres phonèmes.

Dans l'autre sens, il faut entraîner les élèves à examiner de manière raisonnée les relations entre graphèmes et phonèmes qui sont rarement univoques : telle lettre ne « traduit » pas systématiquement tel son et tel son n'est pas toujours rendu par le même graphème.

Quand l'apprentissage est assez avancé (il faut avoir découvert préalablement des cas de correspondances divers), on peut commencer à catégoriser les valeurs phoniques de lettres ou graphèmes (c, t, s, h ; er, es...).

Les tris de mots selon les critères croisés (on voit/on ne voit pas et on entend/on n'entend pas) sont à encourager ; pour certains élèves, on donnera les mots écrits alors que d'autres en rechercheront dans les textes connus. Ainsi doit-on créer des automatismes sans trop de rigidité.

La décomposition des mots en syllabes

Un travail de décomposition de mots en syllabes et de recomposition de mots avec des syllabes est également à entraîner afin de développer l'activité de déchiffrement : reconstituer des mots en empruntant des syllabes à un corpus de mots donnés ; composer des mots à partir de « syllabes » données (aides possibles : images ou mots dictés) ; inventer des noms pour des êtres ou objets imaginaires (animaux, véhicules, etc.) à la manière de certains albums pour enfants, sur la base du découpage et de la recomposition de mots donnés (exemple : écureuil et éléphant : écuphant et éléreuil).

Dans tous les cas, il importe de s'assurer de la capacité à lire les mots (re)composés.

Les mêmes types d'activités peuvent se répéter avec du matériel différent au fur et à mesure de la progression des élèves ; ces « gammes » ne peuvent être considérées comme des objectifs de lecture mais contribuent à accroître l'habileté et la fluidité du déchiffrement.

L'encodage de mots nouveaux

Une bonne manière de voir où en sont les élèves dans leur appropriation des clés techniques de la correspondance orale/écrit consiste à leur soumettre des problèmes d'encodage de mots « nouveaux ». Mis en situation d'écrire des mots dont ils ne connaissent pas la forme écrite, les élèves se posent des questions qui révèlent où ils en sont dans leur conception du rapport entre oral et écrit, en particulier si le principe alphabétique est bien intégré. Au fur et à mesure que l'on progresse

dans le mot que l'on est obligé de décomposer pour le « maîtriser », on fait appel à des mots-références, on s'interroge sur des découpages (en syllabes, en morphèmes, en phonèmes avec la recherche de leurs correspondants écrits). La recherche individuelle suivie d'une mise en commun dans un petit groupe avec des échanges sur les stratégies employées peut se renouveler quotidiennement ; pour les élèves plus autonomes, la recherche individuelle peut porter sur des mots plus complexes.

L'entraînement

Les élèves les plus fragiles ont, plus que les autres, besoin d'entraînement pour stabiliser leur compréhension, fixer des acquis ; au-delà des premières réussites, on n'hésitera pas à leur proposer de nombreuses situations de réinvestissement, non strictement identiques. La réussite répétée constitue pour eux une source réelle de motivation scolaire. Pour une durée équivalente de l'activité, la participation des élèves sera plus dense, et donc plus profitable, au sein d'un groupe réduit.

Lire au CP 2008, pages 8, 9, 10 ; Programmes 2008, janvier 2010

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
Début de CP : Dénombrer les syllabes d'un mot. Localiser une syllabe dans un mot (début/fin). <i>Tâches</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. Ces jeux doivent être pratiqués plus intensément et en petits groupes pour les enfants qui ne prononcent pas correctement surtout lorsque le défaut de prononciation ne gêne pas la communication orale.		

Lire au CP 2008, page 37 ; Programme 2008, janvier 2010