

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, s, z* sont les plus difficiles à percevoir ;
- s'agissant du lexique traité : les exercices premiers doivent être conduits avec des mots familiers ; les prénoms des élèves constituent un matériau privilégié ;
- s'agissant de la variété des opérations intellectuelles à mobiliser : les 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 (voir les fiches de *Lire au CP (1)* évoquées ci-dessus) ; il convient ensuite de bien stabiliser pour chacun les correspondances avec l'écrit, de fixer des mots-repère 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 dès le CP 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 recombinaison de mots avec des syllabes est également à entraîner afin de développer l'activité de déchiffrage : 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 recombinaison 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 déchiffrage.

L'encodage de mots nouveaux

Une bonne manière de voir où en sont les élèves dans leur appropriation des clés techniques de la correspondance oral/écrit consiste à leur soumettre des problèmes d'encodage de mots « nouveaux ». Mis en situation d'écrire des mots qu'ils ne connaissent pas, les élèves se posent des questions qui révèlent où ils en sont dans 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-référence, on s'interroge sur des découpages (en syllabes, en morphèmes, en phonèmes avec la recherche de leurs correspondants écrits). La recherche individuelle suivie d'une mise en commun dans un petit groupe avec des échanges sur les stratégies employées peut se renouveler quotidiennement ; pour les élèves plus autonomes, la recherche individuelle peut porter sur des mots plus complexes.

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.

Identification des mots par la voie directe	
Programmes	Rubrique 2-5, page 45 : Apprendre à identifier les mots par la voie directe.
Objectifs pour la fin du CP	<ul style="list-style-type: none"> – Reconnaissance directe, immédiate d'un certain nombre de mots : ce sera au moins le cas pour les mots outils fréquents et les mots usuels des activités scolaires (y compris des mots « irréguliers » fréquemment utilisés en classe, dont l'orthographe doit être mémorisé, par exemple <i>six</i>, <i>album</i>). – Restitution exacte par écrit de ces mots.
Difficultés potentielles	<p>En matière de reconnaissance directe :</p> <ul style="list-style-type: none"> – reconnaître les mots hors du contexte de l'acquisition ; – reconnaître un mot quelle que soit l'écriture (script, cursive, capitales d'imprimerie) ; – distinguer des mots graphiquement proches ; – distinguer les petits mots outils ; – reconnaître un mot avec des flexions inhabituelles (exemple : les terminaisons verbales du type <i>-aient</i> perturbent les lecteurs débutants). <p>En matière d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> – distinguer des mots proches ; – ordonner correctement les lettres (l'image globale, approximative, prévaut alors sur l'image orthographique).
<p>Pistes de travail Livret <i>Lire au CP (1)</i> – Fiches de référence : – Identification : fiches B3, page 29, et B5, page 31. – Production : fiche E5, page 45.</p>	
<p>À l'arrivée au CP, la reconnaissance du prénom est souvent en place ainsi que celle d'autres mots ayant été beaucoup utilisés en maternelle : ce peut être une reconnaissance purement logographique (image globale du mot, silhouette) et non une reconnaissance orthographique (sur la base des composantes du mot) que l'on vise et qui doit être construite au CP. C'est également vrai pour d'autres mots très pratiqués. La fixation des mots exige qu'ils soient fréquemment utilisés en lecture et en écriture (ce qui est le cas des mots-outils naturellement présents dans tout texte), qu'ils soient manipulés dans des contextes variés. L'écriture aide à assimiler la forme orthographique des mots (copie par syllabe, identification des lettres et des enchaînements, etc.).</p> <p>Le recours au jeu Pour effectuer un travail décontextualisé et entraîner la mémoire de manière attrayante, on peut recourir à des « jeux », construits par les élèves, qui entraînent la copie et la mémorisation ; par exemple : – le « loto » : une carte comporte des mots écrits et ceux-ci sont également inscrits sur des étiquettes qui devront trouver leur place sur les cartes (pour les mots-outils ; pour les autres mots fréquents ou usuels en classe : jours de la semaine, noms des activités scolaires, nombres, etc. ; pour les mots référents choisis pour se remémorer les correspondances entre phonèmes et graphèmes) ; – les « dominos » : sur chaque domino, deux mots différents, l'un en cursive, l'autre dans une autre écriture (script ou capitales d'imprimerie) ; le but est de faire des suites en faisant se succéder deux formes graphiques différentes du même mot.</p> <p>Les élèves peuvent réaliser eux-mêmes le matériel pour jouer (et donc réaliser plusieurs jeux, ce qui variera les entraînements) ; les exigences très fortes que l'on peut avoir pour la copie se justifient par la nécessité d'être lu par tout autre élève qui jouera. Au long de l'année, on ajoutera des mots et des thèmes nouveaux. Les élèves peuvent jouer à deux ou seuls (dominos) sous la surveillance d'un assistant d'éducation ou pendant que le maître prend en charge un groupe ; s'ils ont joué seuls, un adulte s'assurera de la capacité à lire au-delà de la capacité à apparier des formes ; il est intéressant de conserver une trace des performances pour mettre en évidence les progrès.</p>	

L'utilisation des mots en contexte

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

– textes à trous : les mots manquant sont donnés (en désordre), dictés ou trouvés par les élèves (selon le niveau de leurs acquisitions) ;

– textes ou phrases à compléter en choisissant pour chaque mot entre deux occurrences (exemples : Le chat dort *sur/sous* un coussin. *Il/Elle* a attrapé *six/si* petits oiseaux mais *il/elle* ne les a pas *tous/tout* mangés).

Avec les mots outils (qui sont surtout des déterminants, pronoms, prépositions), se met en place une première approche des anaphores et des connecteurs, éléments essentiels de la compréhension puisqu'ils garantissent la continuité et la cohérence des textes.

Avec des mots usuels, l'écriture de la date offre au quotidien l'occasion d'exercer la mémoire sur les noms des jours (très tôt dans l'année) et sur les noms des mois (un peu plus tard). Deux ou trois élèves peuvent être sollicités pour écrire le nom du jour en parallèle au tableau ; on compare, on vérifie l'exactitude ; on efface et chacun écrit sur son cahier ; la date est ensuite fixée au tableau par le maître pour complément et correction par chacun sur son cahier. Avec ces rituels s'acquièrent des habiletés d'écriture et de reconnaissance (aussi réelles pour les nombres que pour les mots).

Compréhension de textes

C'est le but de l'apprentissage de la lecture. L'accès autonome aux textes suppose la capacité à identifier des mots mais la virtuosité dans ce domaine ne saurait garantir la compréhension. Elle la facilite, une reconnaissance laborieuse entraînant des lenteurs qui mettent en défaut la mémoire de travail utile à la compréhension.

L'apprentissage de la compréhension a commencé à l'école maternelle et se continue au CP sur la base de la lecture à haute voix du maître. Les échanges permettent d'élucider le sens des textes lus et les effets sur soi des histoires (celles qui sont tristes, celles qui font peur, celles qui amusent, celles qui consolent, etc.). Le questionnement du maître conduit à distinguer les personnages d'une histoire, leur caractère et

leurs relations, à redire ce qui se passe, à commencer à s'intéresser à la manière dont les choses sont dites, à identifier les éléments du texte qui ont permis de savoir telle ou telle chose (il y a là un premier travail sur l'implicite du texte).

Mais le CP est la première étape d'un autre apprentissage: celui de l'activité autonome de lecture des textes écrits. À cet égard, on ne saurait vraiment parler de « lecture » avant que les élèves en aient les moyens, donc déjà des acquis sûrs – sauf à le faire de manière imagée, mais cela peut tromper les élèves et risque de les conforter dans des confusions entre « lire » et « deviner ». L'activité de lecture d'un texte mobilise une diversité de savoirs et savoir-faire en interaction et cette mise en relation suppose un apprentissage rigoureusement monté et régulièrement exercé.

Compréhension de textes à l'oral (textes lus par le maître ou par un tiers)

Programmes	Rubriques 1-3, page 42, et 2-6, pages 45-46 : – Continuer à apprendre à parler la langue française et à la comprendre. – Comprendre des textes.
Objectifs pour la fin du CP	– Compréhension de textes courts lus par le maître : capacité d'en tirer des informations, d'en restituer l'essentiel. – Capacité à suivre une lecture longue.
Difficultés potentielles	– Se concentrer tout au long de la lecture dans une « attention pour comprendre » : garder en tête des questions auxquelles on cherche des réponses, des hypothèses qu'il faut infirmer ou confirmer. – Extraire le thème. – Distinguer et « suivre » les personnages (à cause, en particulier, des reprises anaphoriques). – Retrouver des informations littérales. – Identifier des enchaînements logiques ou chronologiques. – Réaliser des inférences.

Pistes de travail

Livret *Lire au CP (1)* – Fiches de référence : fiche A4, page 22.

Les activités qui permettent de construire cette compétence doivent être présentes tout au long de l'année : elles permettent de proposer aux élèves de vrais problèmes de compréhension que les premiers textes écrits qu'ils traiteront devront limiter afin de doser la lourdeur de la tâche (voir la rubrique suivante) ; ce faisant, elles préparent les élèves à affronter seuls des textes écrits en les aidant à construire des attitudes et des stratégies qu'ils auront ensuite à transférer.

La préparation à l'écoute

Elle ne doit pas être négligée afin que les élèves mobilisent leurs acquis :

– autour du texte, en construisant un « univers de référence », c'est-à-dire en mobilisant des appuis cognitifs par l'évocation de vécus, de lectures antérieures, de « leçons » sur le sujet ; on active alors du vocabulaire, des connaissances sur le monde, etc. ;

– sur le texte, en construisant un « horizon d'attentes » par la présentation des personnages, en racontant l'histoire, en la résumant et en montrant des images (de préférence non perturbatrices).

En ce qui concerne les textes courts (à distinguer des albums, contes complets, etc.), les élèves doivent apprendre à entrer dans l'écoute avec des questions qui seront formulées préalablement, en fonction du projet particulier (recherche d'informations après un travail en sciences, découverte d'une nouvelle histoire...) et du type de texte (fictionnel, documentaire, prescriptif, etc.). Le maître peut inscrire ces questions (peu nombreuses) au tableau et y revenir en fin de séance pour vérifier que le travail a été effectué. Des arrêts de lecture peuvent être ménagés dans le cours du texte pour des reformulations d'étape ou des échanges dans lesquels on incitera chaque élève à identifier ce qu'il n'a pas saisi ; s'il y a désaccord entre les élèves, on reviendra au texte pour trancher le débat, de mémoire si c'est possible, et toujours par la relecture de l'adulte. Un résumé final peut être fait par le maître et/ou avec la participation des élèves (forme de travail évolutive dans l'année).

Le cas des textes longs

Pour ces textes (albums, contes extraits d'un recueil non illustré), la démarche est à la fois comparable à la précédente (préparation à l'écoute, vérification de la compréhension, etc.) et dissemblable. La longueur du texte lu en une fois doit être contrôlée pour que la mémoire puisse traiter la matière offerte ; tout texte gagne à être lu au moins une fois dans sa totalité et dans sa continuité, mais ce peut être de manière terminale, quand le travail prévu a été conduit à son terme. La lecture en épisodes, si ceux-ci ne sont pas trop espacés, présente des avantages pour apprendre à gérer la durée et la longueur :

– elle oblige à des reformulations d'étape formalisées, ce qui conduit à des reprises du vocabulaire nouveau et en favorise la mémorisation : on peut enregistrer et se réécouter le lendemain, noter rapidement et relire le lendemain (travail écrit de l'adulte sous dictée ou sous forme de notes qu'il relira lui-même) ;

– elle permet de travailler l'anticipation et les inférences : par exemple, établir des relations entre cause et conséquence, entre le caractère du personnage et un comportement attendu ; s'appuyer sur ce que l'on sait – plus ou moins implicitement – du genre ; etc.

La lecture est suivie d'échanges guidés par des questions très ciblées qui permettent d'explorer les paramètres qui seront ensuite mobilisés pour chercher à comprendre en autonomie (qui/quoi/quand/pourquoi/comment) ; la relecture des mêmes textes permet d'explorer des rapports plus subtils pour lesquels il faut entrer dans la relation entre la forme et le sens (par exemple, qui parle ? qui raconte ?). Le maître suscite les échanges de points de vue sur des personnages, l'univers des histoires entendues, les relations avec d'autres livres ou contes déjà lus.

Dans tous les cas, le travail sur la compréhension doit être rendu explicite ; une fiche technique « méthodologique » pourra être constituée progressivement ; elle servira ensuite quand les élèves affronteront seuls de courts textes pour soutenir l'organisation de leur travail.

Il importe que les élèves vivent et comprennent la compréhension comme un processus dynamique qui intègre la consigne de lecture, la situation, les acquis antérieurs et, bien sûr, le texte lui-même ; la progression dans la découverte du texte conduit à réajuster la compréhension (ralentir, revenir en arrière, noter pour se rappeler, etc.), ce qui procède d'un travail normal de lecture et non de difficultés anormales, en particulier avec les textes littéraires.

Par la lecture à haute voix, les maîtres peuvent faciliter la compréhension des élèves en variant les procédés de lecture : la prosodie et la gestualité qui permettent par exemple d'accentuer la force de certains passages, de « caractériser » des personnages, guident la compréhension alors que des lectures plus « neutres » laissent plus de travail aux élèves.

Avec des élèves ayant de fortes difficultés avec la langue, l'interruption de la lecture proprement dite pour des reformulations autour des images (il faut alors un groupe à faible effectif) peut être une stratégie d'aide.

Le rôle des images

De manière générale, avec les albums, on n'oubliera pas les images, leur pouvoir illustrateur et évocateur, d'attirer l'attention des élèves sur les signifiants (par exemple, comment sait-on que c'est l'hiver ? comment sait-on que tel personnage est le méchant ?). Il s'agit moins d'entraîner à un décodage systématique et artificiel des images que de mobiliser la réflexion sur des indices et sur l'activité de compréhension elle-même (élucider comment on comprend).

La constitution de groupes

Pour ces activités, on peut constituer des groupes hétérogènes, les élèves les plus avancés entraînant alors les autres, ou des groupes plus homogènes en choisissant des textes ou ouvrages de niveaux différents mais dont la lecture par des groupes différents permettra de concourir à un même projet collectif ; dans ces situations, la perspective d'une mise en commun enrichit le travail en articulant, avec l'écoute/compréhension, la production d'écrits et d'illustrations pour soutenir le rappel devant les camarades de l'autre groupe ; par exemple⁷ :

- un même « sujet » peut être traité de manière complémentaire ; ainsi, un travail sur les règles d'hygiène peut-il conduire à ce que les uns conduisent des recherches sur l'alimentation, d'autres sur le sommeil ;
- deux versions d'une même histoire (*Le Petit Chaperon rouge* par exemple), deux histoires d'un même « personnage » (le loup, le père Noël...), deux récits construits selon un même procédé, deux ouvrages du même auteur ou d'une même collection, deux histoires sur un même « objet⁸ » peuvent donner lieu à des travaux en parallèle. On choisit alors des textes de longueur et de difficultés contrastées avec des illustrations qui relèvent de choix esthétiques différents. Sur une semaine, à raison d'une séance par jour, ces ouvrages peuvent faire l'objet d'une lecture longue et d'une exploration approfondie avec deux groupes d'élèves qui ensuite se raconteront l'histoire, se montreront les livres qui seront lus par le maître pour tous, avec la participation éventuelle de quelques élèves (phrases mémorisées).

Compréhension de textes à l'écrit	
Programmes	Rubrique 2-6, pages 45-46 : Comprendre des textes.
Objectifs pour la fin du CP	Capacité à lire seul : - une consigne simple, pour l'exécuter ; - un court texte en relation avec un univers connu (fictif ou documentaire) et à en tirer des informations.
Difficultés potentielles	- Avoir une attitude de « chercheur de sens » tout en respectant l'ensemble des données du texte. - Dépasser le déchiffrage ou le repérage de mots connus. - Éviter le « devinement » (c'est-à-dire l'activité qui consiste à privilégier quelques appuis dans le contexte et le texte pour anticiper, non contrôlés par un retour aux mots exacts du texte, et à « broder » autour). - Traiter des mots « savants » ou rares. - Extraire le thème. - Distinguer les personnages (en particulier à cause des reprises anaphoriques). - Retrouver des informations littérales.

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

8. Exemple de deux beaux ouvrages sur la libellule :

- Sénégas Stéphane, *Pourquoi les libellules ont le corps si long*, Kaléidoscope, 2002.

- Bille S. Corinna et Bravo Constanza, *La Petite Danseuse et la Marionnette*, La joie de lire, 2003.

- Restituer des enchaînements logiques ou chronologiques ; anticiper sur des suites, des conséquences.
- Réaliser des inférences.
- Réparer la perte de compréhension en cours de lecture (revenir en arrière, demander une information à un adulte, etc.).

Pistes de travail

Livret *Lire au CP (1)* – Fiches de référence : fiches A2, page 20, et A5, page 23.

Si le travail évoqué à la rubrique précédente est régulièrement conduit, les élèves accéderont aux textes avec un double bagage : des stratégies pour comprendre et une réelle familiarisation avec la langue de l'écrit ainsi que des connaissances abondantes sur les univers fictionnels, des personnages types, etc. Ils pourront utiliser la fiche de « méthode » qui aura été constituée.

Une démarche collective guidée

Avant que les élèves soient autonomes avec des textes, il convient de les y entraîner en leur faisant vivre une démarche collective de lecture-découverte (en classe entière ou en groupe) ; ensuite, et certainement de manière décalée selon les enfants, ils mettront en œuvre seuls et silencieusement ces acquis.

Pour commencer ce travail, on choisira des textes renvoyant à des univers connus (soit par le vécu, soit par les activités scolaires antérieures) et ne comportant pas de mots rares ou très complexes (si c'est le cas, on donnera les mots préalablement en expliquant leur sens). Néanmoins, ces textes ne doivent pas être « insipides », sans enjeu ou trop simples ; en particulier, il importe qu'ils suscitent l'élaboration d'inférences. En effet, c'est très tôt qu'il faut permettre à tous les élèves de prendre conscience que l'on peut et doit en effectuer (importance stratégique) et d'apprendre comment (approche linguistique).

Il n'y a pas alors de lecture préalable du maître, c'est la complexité de l'acte de lire que l'on affronte. Les élèves sont invités à mobiliser des connaissances en fonction du thème, du contexte ; ils font des hypothèses sur ce que le texte peut rapporter ou raconter.

Ils appréhendent le texte de manière ordonnée. Il importe en effet que dès le CP les apprentis lecteurs découvrent que l'activité de lecture porte sur plusieurs niveaux (les mots, les mots réunis en phrases, l'enchaînement des phrases, etc.).

Les mots sont déchiffrés ou reconnus ; s'il y a des difficultés, les élèves sont incités à s'appuyer sur des éléments du texte pour trouver le mot qui « résiste ». Toute proposition est alors confrontée au mot écrit pour vérifier si elle est plausible et juste (exemple : un enfant disant « vitesse » pour « allure », ce qui peut être sémantiquement plausible, sera conduit dans les échanges avec le maître et avec les autres à prendre conscience que le mot recherché commence par *a*, ne comprend pas de *i*, etc.). L'exploration du texte est faite, phrase par phrase.

Le travail sur les erreurs

Les élèves expérimentent les procédures à mettre en œuvre et à valider les unes par les autres pour atteindre une efficacité de lecture. Les maîtres doivent être vigilants et intervenir sur les erreurs commises :

- si elles affectent l'acceptabilité grapho-phonologique, c'est-à-dire quand le mot dit ne peut être le correspondant à l'oral de ce qui est écrit ; il convient de confronter précisément l'élève aux composantes du mot décodé de manière erronée, de revenir à des mots semblables que l'on aidera à décomposer pour retrouver les constituants communs, etc. On sera alors attentif aux causes de l'erreur (confusions de lettres proches – *p/q* ; *b/d* ; *m/n* ; *h/n* – mauvais découpage ou mauvaise correspondance oral-écrit – « on » lu comme « un ») pour y revenir de manière spécifique ; pour quelques mots, c'est le contexte qui permet d'arbitrer entre deux valeurs orales possibles du mot (exemples : « fils », « portions », « convient ») ;
- si elles affectent aussi l'acceptabilité sémantique, c'est-à-dire quand le mot dit ne peut s'intégrer à la phrase compte tenu du sens général (exemple : « L'abeille se pose dans les pédales et elle avale le nectar... »), on reviendra au sens de la phrase et/ou du texte, au contexte et on fera verbaliser pourquoi c'est impossible, avec quoi il y a eu confusion ;
- si elles touchent également à l'acceptabilité syntaxique, c'est-à-dire quand l'erreur porte sur la classe du mot (exemple : « à vive allure » lu « à vite allure ») ; sans faire de grammaire explicite, on argumentera sur les mots qui pourraient être à cette place dans la phrase (dans l'exemple cité, « grande », « forte »...) pour exclure celui qui est proposé et qui sera utilisé dans un autre contexte de manière adaptée.

D'autres modalités de travail

Le travail sur la compréhension peut aussi se développer par d'autres voies :

- texte-puzzle à reconstituer, donné par phrases désordonnées (aides possibles fournies par des illustrations). La reconstitution sera discutée, les points d'appui et les indices mis en évidence (ordre logique et mots qui le restituent, enchaînements, etc.) ; cette activité favorise l'appréhension des relations logiques ou chronologiques et la prise de conscience de la valeur de certains mots (connecteurs qui assurent les liens, anaphores qui permettent de « suivre » des personnages sous des noms différents) ;
- textes courts construits à propos pour susciter la détection d'incohérences ou de contradictions ;
- textes avec des « mots tordus » qu'il faut « redresser » pour recomposer le sens du texte ; cette activité valorise la réflexion sur les aspects sémantiques et sur le lexique ;
- élaboration de questions sur un texte à poser à un autre groupe, une autre classe. Cette activité vaut surtout pour les textes qui recèlent des ambiguïtés, des opacités, où l'on est incité à dépasser le prélèvement d'informations littérales pour affronter des « énigmes ».

Lecture de textes à haute voix

Programmes	Rubrique 1-6, page 43 : Dire des textes.
Objectifs pour la fin du CP	– Lecture à haute voix d'un texte court en situation de communication (lecture préparée). – Capacité à tenir sa place dans une lecture dialoguée préparée (répliques courtes). On doit rester modeste au CP ; le travail s'affinera et s'approfondira ensuite.
Difficultés potentielles	– Mobiliser les acquis de base (déchiffrage, reconnaissance de mots). – Restituer l'unité de « groupes de sens ». – Restituer la prosodie d'une phrase.

Pistes de travail

Livret *Lire au CP (1)* – Fiches de référence : fiche D3, page 39.

La lecture à haute voix de phrases ou de textes est toujours seconde par rapport à la lecture-découverte et la lecture-compréhension. Elle requiert une excellente coordination de toutes les habiletés de lecture et une certaine aisance dans la communication. Elle est donc autant préparée par le travail effectué sur l'oral que par le travail de lecture ; elle est sans doute facilitée par le fait d'avoir écouté beaucoup de lectures du maître. Il faut de l'entraînement (avec un magnétophone le cas échéant) et les petits groupes homogènes facilitent les essais ; outre l'amélioration de la reconnaissance rapide des mots, on travaillera sur :

- le repérage des groupes de mots : ce repérage contribue à affiner la perception du sens d'une phrase autant qu'il en est une conséquence. Des marques dans le texte peuvent préparer la lecture à haute voix ; on peut partir d'une lecture modèle de l'adulte ;
- l'utilisation de la ponctuation ;
- l'entraînement de l'articulation avec des jeux et exercices de type virelangues (formules ou phrases qui en jouant sur les allitérations, les assonances sont difficiles à dire ; par exemple, « trois petites truites cuites trois petites truites crues », « les chaussettes de l'archiduchesse »...)
- l'entraînement de la modulation de la voix selon le sens du texte : on peut théâtraliser à l'excès pour faire prendre conscience des ressources de la diction.

Il existe des ouvrages adaptés à des lecteurs débutants, conçus pour la lecture à haute voix et/ou le jeu dramatique.

Production de textes

Si l'activité de conception et de rédaction de textes constitue l'objectif ultime, l'entraînement spécifique qui va la rendre possible ne doit pas être conçu indépendamment d'autres tâches, plus partielles, plus ciblées par lesquelles les élèves acquièrent l'habileté

du geste, des habitudes d'observation et de manie- ment de formes particulières (ponctuation, ortho- graphe...), des modèles pour dire et écrire. Le cours préparatoire est une année où les élèves apprennent à graphier (geste sûr et fluide), à assumer une plus grande quantité d'écriture, à prêter une attention conjointe à la forme et au sens.

Copie	
Programmes	Rubrique 3, pages 47-48 : Écrire des textes (voir plus particulièrement : 3-1, Activités graphiques).
Objectifs pour la fin du CP	<ul style="list-style-type: none"> – Copie d'un texte court mot par mot. – Capacité à se relire pour se corriger (comparaison avec un modèle).
Difficultés potentielles	<ul style="list-style-type: none"> – Respecter la forme des lettres, le sens des tracés, les proportions, les ligatures. – Respecter l'ordre des mots et l'intégralité du texte, y compris la ponctuation. – Restituer les mots entiers (mémorisation). – Détecter des erreurs et les corriger.
Pistes de travail Livret <i>Lire au CP (1)</i> – Fiches de référence : fiche E4, page 43.	
Des activités d'écriture guidée Les activités d'écriture guidée permettant d'acquérir le sens du tracé, la forme des lettres, les proportions et ligatures sont indispensables au CP ; le but est d'assurer la justesse du geste de façon à ce que les élèves construisent de bonnes habitudes qui les conduisent à la sûreté et la rapidité. Dans cette phase d'apprentissage, il importe de veiller à la tenue du crayon et à la posture. La copie est d'abord guidée (geste du maître et commentaires dans lesquels le nom des lettres sera clairement distingué du « son » auquel elles correspondent) ; progressivement, le maître encadre l'activité en cachant l'unité qui a été observée et qui sera écrite de mémoire (syllabe ou unité plus large), puis le mot. Ce travail doit être prolongé avec les élèves en difficulté aussi longtemps que nécessaire. Pour les élèves les plus en difficulté, le modèle peut ne pas être seulement écrit au tableau mais recopié sur un papier (uni ou réglé) déposé sur leur table de travail. Chaque séance de copie est à prolonger par une relecture attentive afin de repérer des erreurs éventuelles et les corriger (savoir entourer ou effacer seulement la partie erronée est signe d'une approche assez analytique qui mérite d'être repérée) ; ce travail peut se faire d'abord à deux (il est plus aisé de voir les erreurs d'un autre que les siennes), puis individuellement. L'approche analytique requise par la précision de la copie conforte la fixation de l'image orthographique des mots.	
La copie-transcription Celle-ci (du modèle en script à la copie en cursive) est une seconde étape ; elle suppose acquis des automatismes d'écriture puisqu'elle n'offre plus de modèle au sens strict. La copie doit devenir aussi souvent que possible fonctionnelle : les situations abondent, dans lesquelles il faut reporter sur un cahier personnel une synthèse ou un compte rendu, un poème ou une chanson.	

Production personnelle	
Programmes	Rubrique 3, pages 47-48 : Écrire des textes (voir plus particulièrement : 3-3, Mobilisation des connaissances et organisation des textes, et 3-4, Mise en mots).
Objectifs pour la fin du CP	Capacité à produire seul un écrit avec l'aide des outils de la classe.
Difficultés potentielles	<ul style="list-style-type: none"> – Mobiliser le « langage » adéquat, la « langue de l'écrit ». – Segmenter un énoncé en mots. – Mobiliser ses acquis en matière de code. – Mobiliser les outils de référence de la classe.

Pistes de travail

Livret *Lire au CP (1)* – Fiches de référence : fiche E6, page 46.

La dictée à l'adulte

La production, au CP comme en maternelle, demande une forte assistance pour nombre d'élèves tout au long de l'année. Mobilisant la dimension textuelle de l'écrit, la dictée à l'adulte est une des techniques les plus fécondes. L'activité est génératrice de progrès si elle permet un engagement réel des enfants ; il importe donc que le groupe soit réduit autour du maître. La constitution de groupes restreints est donc très facilitante pour cette activité essentielle.

Cet engagement est soutenu par les exigences du maître qui impose une phase de réflexion individuelle (on réfléchit à « ce que l'on va dire et comment on va le dire »), puis fait travailler la mise en mots, la fait améliorer, passe à l'écriture en demandant une vraie « dictée », écrit en commentant son activité, relit. Il peut mobiliser quelques élèves sur la recherche de mots connus, sur la recherche de l'écriture de mots accessibles. La dictée à l'adulte peut s'appliquer à une grande diversité d'objets :

- comptes rendus d'expérience dans le domaine scientifique ;
- comptes rendus de visite (environnement) ;
- légendes d'une exposition photographique suite à un événement scolaire ;
- textes insérés dans un carnet de lectures personnel qui indiquent pourquoi on a aimé tel livre, ce qu'il raconte ;
- légendes de dessins illustrant un livre découvert dans un travail de groupe et qui sera rapporté à l'autre partie de la classe.

D'autres entrées dans l'écrit

D'autres entrées dans l'écrit peuvent être très profitables, parce qu'elles limitent la quantité d'écrit à ce que des élèves débutants peuvent raisonnablement produire, fournissent des modèles, donnent une forme et guident ainsi des élèves peu audacieux, par exemple :

- la transformation d'un texte narratif en « bande dessinée » avec des paroles de personnages inspirées voire copiées du texte initial ; travail inverse : transformation d'une bande dessinée en texte narratif en réutilisant l'écrit de la bande dessinée initiale (dialogues et récit) ;
- la suite d'un récit à structure répétitive, d'une comptine ;
- l'élaboration collective d'un jeu de l'oie (thématiques diverses en rapport avec les apprentissages) où chaque case doit porter une phrase-consigne (phrases avec impératif) en rapport avec le thème choisi : l'élaboration des consignes peut se faire collectivement et l'écriture individuellement ou à deux, la relecture partagée permettant des mises au point.

Des productions longues

On peut aussi envisager des productions longues qui mobilisent une orientation continue, une cohérence globale même si (surtout si) le texte est écrit par étapes et en se partageant la tâche après une élaboration collective du canevas. Ce peut être une histoire inventée qui fait suite à une série de lectures avec le même personnage-héros à qui l'on imagine de nouvelles aventures ; ce peut être un texte original qui mobilise des formes d'écrits moins habituelles à la manière d'un livre que l'on aura découvert⁹.

Dans ces types d'écrits qui peuvent être gérés dans des groupes distincts qui créeront des histoires différentes à partager ensuite, il y a place pour des formes de participation diverses : dictée à l'adulte pour ceux qui ont besoin d'assistance, essais individuels pour les plus avancés.

9. Exemple: Jalibert Maria, *Les Voyages d'Hyppolite Podlarius*, éditions Points de suspension, 2003 (ouvrage essentiellement constitué d'un échange de lettres.).

Dictée, transformations de textes ou de phrases	
Programmes	Rubriques 2-5 (3 ^e sous-chapitre), page 45, et 3, pages 47-48 : – Attirer l’attention sur la manière dont les mots sont assemblés ou construits. – Écrire des textes (voir plus particulièrement : 3-2, Problèmes de l’orthographe).
Objectifs pour la fin du CP	– Écriture sous dictée ou auto-dictée d’une ou deux phrases simples, lues préalablement. – Écriture de phrases simples transformées du masculin au féminin ou inversement et du singulier au pluriel ou inversement.
Difficultés potentielles	– Segmenter un énoncé en mots. – Mobiliser ses acquis en matière de correspondance oral/écrit. – Mobiliser les outils de référence de la classe (emprunts directs ou travail par analogie).
Pistes de travail Livret <i>Lire au CP (1)</i> – Fiches de référence : fiche E6, page 46.	
<p>L’écriture sous dictée Elle peut intervenir très tôt si l’on a des exigences mesurées : textes à trous à combler avec les mots dictés ; dictée de phrases lues ou recomposées avec des mots connus. Il s’agit d’entraîner la mobilisation de la mémoire et de vérifier la stabilité des acquis et, pour ceux qui ont plus de mal, la capacité à utiliser des aides (répertoires, manuels, etc.) et donc à reconnaître des mots. L’observation des élèves est importante pour connaître leurs procédures de travail ; le maître peut apporter une aide aux élèves les plus lents ou en difficulté (donner une piste qui réactive le rappel en mémoire, suggérer une recherche à un élève « bloqué »...).</p> <p>L’écriture de phrases avec transformations Elle suppose un travail antérieur, conduit au fil du temps. Les observations des élèves sur les marques qui affectent certains mots sont notées sous forme de listes en faisant apparaître des écarts dont les élèves ont conscience et que l’on souligne (exemples : un gilet bleu / une jupe bleue ; je suis parti / je suis partie ; il est allé... / elle est allée... ; elle est allée... / elles sont allées... ; un journal / des journaux ; le genou / les genoux ; un enfant joue... / des enfants jouent...). Lorsqu’une liste est assez fournie, les élèves sont invités à chercher les régularités et en examiner les causes. Il ne s’agit pas de faire une leçon sur le genre, le nombre ou les accords mais de poser les jalons qui permettront d’entrer plus tard dans des séances de « grammaire explicite ».</p> <p>Les traces de ces activités qui deviendront au cycle 3 l’observation réfléchie sur la langue sont ensuite mobilisées en écriture en sollicitant des élèves un fonctionnement par analogie, par référence aux repères inscrits dans les listes constituées, en production de textes ou pour des activités plus systématiques de transformation de phrases ou de courts textes. À ce niveau, on valorise le raisonnement énoncé sous la forme « c’est comme... ». Il importe que les élèves soient incités à se reporter à ces listes très souvent, que leur attention soit attirée sur de « bonnes formes » pour corriger leur production spontanée de manière récurrente ; on peut par exemple pointer des erreurs commises et demander une recherche dans les outils de la classe pour corriger.</p>	

Acculturation au monde de l’écrit

Le monde de l’écrit est un univers complexe plus ou moins familier des élèves de CP dans leur environnement familial et social ; même si tous l’ont fréquenté à l’école maternelle, ils n’en ont pas encore acquis toutes les clés, faute de continuité dans le temps entre les pratiques scolaires et l’extérieur.

C’est à la fois :

– une « langue », structurée et précise, très différente de l’oral des conversations ordinaires ; le lexique, parfois approximatif à l’oral du fait des indices non verbaux qui facilitent la compréhens-

ion, est à l’écrit beaucoup plus large, plus précis, parfois recherché. En lecture, ce décalage entre le « vocabulaire passif » de l’élève (ce qu’il peut comprendre, mais pas nécessairement utiliser spontanément) et ce nouvel univers de mots est un premier problème, les efforts de déchiffrement de mots « compliqués » restant vains si les mots découverts 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) ;