Nicolas Printemps

Professeur des écoles en classe de CP

Ecole Louis Aragon - Niort

MEMOIRE DE CAFIPEMF

L'identification des mots par les lecteurs débutants :

de l'apprentissage systématique à l'automatisation.

DSDEN des Deux-Sèvres

Session 2014

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 3

I/ DE LA RECHERCHE AU CADRE INSTITUTIONNEL. 4

A/ APPORTS DES SCIENCES. 4

B/ LE CADRE INSTITUTIONNEL. 10

II/ ORGANISER L'ENSEIGNEMENT. 11

A/ ETAT DES LIEUX. 11

1/ CONSTAT : DES INDICATEURS PUISSANTS. 11

2/ EVALUATIONS DES ELEVES DE MA CLASSE. 13

B/ DEMARCHE ET OUTILS. 14

1/ LE ROLE DES MARQUEURS VISUELS DANS L'IDENTIFICATION DES MOTS. 14

2/ CLASSER ET ARTICULER GRAPHEMES ET PHONEMES POUR DECODER ET ENCODER. 17

3/ DECOUVRIR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE GRACE AUX MARQUEURS VISUELS : PREMIERES APPROCHES GRAMMATICALES. 18

III/ ANALYSE REFLEXIVE DU DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT MIS EN PLACE. 19

A/ UN PROCEDE ETAYANT MIS EN ŒUVRE DANS LA CLASSE. 19

B/ OUTILS ET EVOLUTIONS AU COURS DE L'ANNEE : UN PROCEDE ADAPTE A TOUS ET A CHACUN. 21

C/ AU-DELA DU CP, UN PROCEDE, OUTIL DE PREVENTION ET DE REMEDIATION : DE LA NECESSAIRE COHERENCE AU SEIN DES CYCLES. 23

CONCLUSION 24

BIBLIOGRAPHIE : 25

ANNEXES 26

ANNEXE 1 : LES COMPOSANTES DE LA LECTURE 26

ANNEXE 2 : L'APPORT DES NEUROSCIENCES 27

ANNEXE 3 : INDICATEURS NATIONAUX ET INTERNATIONAUX CONCERNANT LA LECTURE 28

ANNEXE 4 : EVALUATIONS DE LA CLASSE (DEBUT DE CP) 31

ANNEXE 5 : TABLEAU DES CORRESPONDANCES GRAPHO-PHONEMIQUES « FACILECTURE » 32

ANNEXE 6 : ENCODER AVEC LES MARQUEURS VISUELS 33

ANNEXE 7 : TRAVAIL SUR L'IDENTIFICATION DES MOTS DANS UNE SEANCE DE LECTURE 35

ANNEXE 8 : TABLEAU DES CORRESPONDANCES GRAPHO-PHONEMIQUES « FACILALIRE» 39

ANNEXE 9 : EVALUATIONS DE LA CLASSE (MILIEU DE CP) 41

Introduction

Comment apprendre à lire à de jeunes élèves ? Voilà une question qui se pose à chaque enseignant qui débute en CP. S'il apparaît aujourd'hui que des dispositifs pédagogiques s'avèrent plus facilitant pour cet apprentissage, il n'en a pas toujours été le cas. Au cours du siècle passé, des chercheurs, des didacticiens, des pédagogues et des enseignants se sont opposés sur ce qu'il était nécessaire de mettre en œuvre pour aider les élèves à apprendre. Car c'est bien de cela dont il est question : apprendre à lire à des élèves. La définition même de ce qu'est l'apprentissage de la lecture a nourri des discours opposés, entre les partisans du « décodage syllabique » et ceux qui pensaient que l'essentiel était de plonger l'enfant dans un « bain d'écrits » pour qu'il apprenne à lire et à comprendre des textes.

Aujourd'hui, un certain consensus existe sur la question[1]. Les recherches scientifiques, que ce soit dans le domaine des neurosciences, de la psychologie cognitive ou de la didactique, apportent des réponses. Elles permettent de faire évoluer les pratiques pédagogiques, en les rendant plus efficaces et rationnelles, pour que chaque élève réussisse. Car c'est bien là que se situe l'enjeu de ce qui doit être mis en place. Nous, enseignants, professionnels de l'Education nationale, avons un défi à relever : faire en sorte que chaque élève puisse apprendre à lire. Cependant, les chiffres des différentes enquêtes, que ce soit PISA ou celles réalisées par le ministère de l'Education nationale, démontrent que le nombre d'élèves qui sort du système éducatif sans avoir appris à lire est encore trop important. C'est un vrai défi pour notre société, il en va de l'égalité des chances qu'a chacun de réussir, de s'insérer dans une société où la maîtrise de l'écrit est toujours plus indispensable ; tendance encore renforcée par le développement du numérique. Alors comment faire ? Quelles démarches mettre en œuvre pour faire en sorte que tous réussissent ? L'acte de lire relève d'une multitude de composantes qui sont essentielles et qui interagissent les unes avec les autres.

L'objet de ce mémoire ne sera pas de balayer de manière exhaustive ces différents éléments mais de s'intéresser plus particulièrement à l'un d'entre eux, ô combien essentiel : l'identification des mots par l'apprentissage systématique de la relation phonème - graphème dans un premier temps jusqu'à l'automatisation de la lecture (lecture par voie directe).

[1] Voir les recommandations du jury de la conférence de consensus de décembre 2003.

Nous nous poserons donc la question suivante : quelles démarches, stratégies et outils mettre en œuvre dans une classe de CP, pour faire construire par tous les élèves les compétences nécessaires à l'identification des mots ?

Pour cela, nous nous intéresserons d'abord aux apports récents de la recherche qui permettent de mieux cerner les enjeux et les modalités de cet apprentissage. Dans un deuxième temps, l'étude du contexte national et celui de ma classe serviront à définir des démarches, stratégies et outils à mettre en place. Enfin, nous analyserons de manière réflexive le dispositif mis en œuvre au sein de ma classe afin de comprendre quels peuvent être ses avantages et ses éventuelles limites.

I/ De la recherche au cadre institutionnel.

Dans cette première partie, nous nous intéresserons aux dernières avancées de la recherche pour mieux comprendre comment apprend le jeune enfant. Nous évoquerons les apports des neurosciences, de la psychologie cognitive et de la didactique et nous verrons comment ils sont traduits dans les programmes d'enseignement de la lecture à l'école.

A/ Apports des sciences.

Avant tout, pour mieux appréhender les dernières avancées de la recherche, il m'a semblé nécessaire de faire un rapide retour en arrière afin de replacer l'enseignement de la lecture dans un contexte historique, les pratiques actuelles résultant d'un long cheminement.

Pour bien percevoir ces évolutions, il est intéressant de s'appuyer sur les travaux de Roland Goigoux qui, pour mettre en lumière et faciliter la compréhension des différentes modalités d'apprentissage, présente le poids des composantes de la lecture dans les différents courants de pensée qui ont dominé au cours du siècle dernier. Il définit ainsi six axes, qu'il organise sous forme de diagramme circulaire (cf. figure 1 de l'annexe 1) :

- culture écrite : il s'agit là de confronter les élèves à des écrits variés et authentiques le plus souvent possible, pour leur permettre d'avoir accès à une culture et à des références communes. Dans ce cadre, il est aussi intéressant de diversifier les supports et les types d'écrits proposés. On prend alors appui sur la littérature de jeunesse mais

on sort aussi de l'enseignement du cadre du récit pour proposer des textes documentaires, des recettes, des affiches, différents écrits sociaux...

- compréhension de texte : le travail porte ici sur la prise d'indice réalisée avec l'accompagnement de l'adulte afin de percevoir des éléments qui vont permettre de comprendre au mieux un texte (les personnages de l'histoire, leurs intentions, les relations implicites entre les événements, le déroulement chronologique des actions...).
- lecture de mots : elle porte sur la capacité de l'élève à lire des mots par voie directe ou indirecte.
- compréhension de phrases : il s'agit ici de comprendre la syntaxe mais aussi le vocabulaire nécessaire à la prise de sens dans l'acte de lire.
- écriture de mots : cette composante prend en compte l'encodage de mots, ce qui nécessite une bonne connaissance des relations phonème - graphème mais aussi l'apprentissage de l'orthographe normée.
- production de textes : l'élève réinvestit l'ensemble des apprentissages réalisés en situation de production d'écrits.

Sur les différentes figures proposées (cf. figures 2, 3 et 4 de l'annexe 1), on perçoit bien l'évolution des modalités de mise en œuvre de l'apprentissage de la lecture. Avant les années 60, le travail portait essentiellement sur le déchiffrage. La compréhension des phrases et des textes, ainsi que l'écriture des mots n'étaient mis en place qu'une fois cet apprentissage réalisé. Dans les années 70 - 80, l'accent est mis sur la compréhension et la connaissance de la culture écrite. Le temps consacré au déchiffrage, jugé moins noble et moins pertinent, se réduit peu à peu et l'importance de son enseignement est sous-estimée.

A partir du milieu des années 90, le temps consacré aux différentes composantes de la lecture se rééquilibre. Cette nouvelle répartition est aujourd'hui confirmée, dans la mesure où il est alors reconnu qu'il est essentiel de proposer aux élèves des situations d'apprentissage variées qui les mobilisent toutes.

Les travaux de Michel Fayol ou de Jean-Emile Gombert établissent qu'il est nécessaire pour l'élève de s'appuyer sur un certain nombre de compétences essentielles pour lire : la maîtrise, grâce à un enseignement explicite, du code grapho-phonémique, la compréhension de phrases et de textes, la compréhension référentielle, mais aussi des compétences stratégiques qui vont permettent à l'élève de comprendre et de verbaliser les stratégies qu'il met en place.

Ces deux chercheurs insistent aussi sur la nécessité de conjuguer lecture et écriture de manière systématique. Un autre chercheur, José Morais, souligne qu'il n'y a pas de raison d'opposer « sens » et « code », le travail sur l'identification des mots devant interagir avec celui de la compréhension et l'accompagner.

Si une importante partie des chercheurs s'accorde sur les stratégies et éléments à mettre en œuvre pour l'apprentissage de la lecture, d'autres chercheurs s'interrogent sur les prérequis nécessaires à cet enseignement. Ainsi, Alain Bentolila évoque les compétences que l'enfant doit avoir commencé à exercer avant son entrée en CP pour débuter son apprentissage de la lecture dans les meilleures conditions. L'enfant doit maîtriser de solides compétences de communication à l'oral concernant l'usage du langage en situation mais également celui du langage d'évocation. Il doit avoir écouté régulièrement des histoires et être capable d'en parler. Ce linguiste mentionne l'importance d'un travail lexical systématique qui doit également être mis en place pour permettre à l'élève de posséder suffisamment de vocabulaire actif, afin d'être capable ensuite d'associer le mot qui sera lu à son dictionnaire mental. Enfin, pour Alain Bentolila, il est essentiel que le jeune apprenant ait déjà une première idée des découpages sonores de la langue (phrase en mots, mots en syllabes).

Johannes Ziegler, lui, explore un autre champ et évoque le fait que le jeune apprenant doit être capable de mobiliser ses capacités attentionnelles (visuelle et d'écoute). En outre, il indique que pour réussir, l'élève de CP devra aussi avoir conscience de l'existence de phonèmes et connaître le nom des lettres, même s'il ne connait pas encore les phonèmes qui leur sont associés. C'est aussi ce que met en avant Liliane Sprenger-Charolles dans ses études qui notent une corrélation entre entraînement à l'analyse phonémique en maternelle et réussite dans l'apprentissage de la lecture. C'est pour elle un des éléments essentiels à la compréhension du principe alphabétique.

La complexité de la langue française est un autre des points sur lequel il convient d'insister. En effet, comme a pu le montrer Johannes Ziegler, tous les enfants du monde ne sont pas égaux devant l'apprentissage de la lecture. Selon la langue qu'ils utilisent, les difficultés rencontrées ne seront pas les mêmes. Prenons pour exemple la langue allemande : celle-ci s'avère être relativement transparente, un graphème transcrit un phonème. Il est alors aisé et rapide pour le jeune élève allemand de maîtriser les relations entre graphèmes et phonèmes dans la mesure où celles-ci sont régulières. Ainsi, à la fin de la première année d'apprentissage, près de 100% des élèves maîtrisent la combinatoire en langue allemande. A

l'inverse, les écoliers anglais sont les plus désavantagés dans l'apprentissage, avec une langue qui compte 40 phonèmes et 1120 graphèmes. Il leur est donc presque obligatoire d'apprendre à lire et à orthographier chaque mot de manière individuelle, le manque de régularité dans le fonctionnement de leur langue les empêchant de transférer les apprentissages d'un mot à l'autre. Pour la langue française, selon le linguiste Alain Bentolila, on s'aperçoit que 85% des relations graphème - phonème sont régulières (25 phonèmes pour 33 graphèmes). En effet, même si un phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes, l'écolier français, au fur et à mesure de sa rencontre avec ces occurrences, et par leur nécessaire apprentissage formalisé, va pouvoir s'appuyer sur des règles claires et régulières en situation de décodage. Il est cependant intéressant de constater, comme le souligne Liliane Sprenger-Charolles, qu'à l'inverse, en situation d'encodage, le jeune apprenant va être davantage gêné par le nombre de graphèmes disponibles pour un même phonème. Ainsi, lorsqu'on lui proposera de coder le mot « bateau », un élève de CP sera confronté à plusieurs choix de graphie... d'où la nécessité d'accompagner aussi l'enfant dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale des mots.

On perçoit bien à travers les travaux des différents chercheurs qu'il est nécessaire, pour apprendre à lire, de proposer, de manière réfléchie, des situations qui mobilisent un grand nombre de composantes. Dans ce mémoire, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'une d'entre elles : l'identification des mots.

A ce sujet, on peut prendre appui sur les travaux de Roland Goigoux et de Sylvie Cèbe, qui expliquent de manière très claire les processus mis en jeu dans l'identification des mots (cf. figure 5 de l'annexe 1). On note, dans un premier temps, que pour qu'un mot lu soit un mot compris, il faut qu'il renvoie à une ou plusieurs significations dans la mémoire du lecteur. Ce premier point met l'accent sur la nécessité pour le jeune apprenant de posséder le vocabulaire suffisant pour lui permettre de donner du sens au mot qu'il va lire. Pour lire ce mot, l'élève pourra avoir recours à deux stratégies :

- la lecture par voie indirecte (également appelée déchiffrage ou assemblage) : il s'agit là pour l'élève d'être capable d'associer des lettres ou des groupes de lettres (graphèmes), à des unités distinctes de la langue orale (phonèmes) et de les associer en syllabes.
- la lecture par voie directe (également appelée lecture orthographique ou adressage) : le lecteur dispose déjà dans sa mémoire de l'image orthographique du mot, il peut

l'identifier sans avoir à passer par le déchiffrage. Le processus devient alors instantané et non conscient pour l'élève.

Pour permettre au jeune élève de CP de devenir un lecteur expert, il sera nécessaire de faire en sorte qu'il puisse enrichir rapidement le capital de mots qu'il lira par voie directe. Ce processus étant beaucoup moins coûteux en ressources cognitives, il lui permettra d'avoir plus facilement accès à la compréhension de l'ensemble de la chaîne écrite d'une phrase.

La question qui se pose alors est de savoir comment permettre à l'élève d'enrichir ce capital de mots et quelles sont les différentes étapes nécessaires au passage de la lecture par voie indirecte à la lecture par voie directe.

Roland Goigoux suggère deux possibilités. La première consiste à répéter l'opération de déchiffrage jusqu'à ce qu'elle devienne inutile, l'élève aura alors été capable de mémoriser des unités plus grandes comme les syllabes et sera bien plus rapide. La seconde passe par la mémorisation directe de l'orthographe d'un mot sans savoir le déchiffrer. En effet, chaque fois que l'élève écrit un mot, il en mémorise les composantes graphiques de manière plus sûre que lorsqu'il le lit.

Les suggestions avancées par Roland Goigoux et d'autres chercheurs sont aujourd'hui étayées par les progrès des sciences. Ainsi, au cours des vingt dernières années, les avancées réalisées par la médecine et l'imagerie médicale ont permis à des chercheurs d'appréhender ce qui se passe dans le cerveau du jeune apprenant. Stanislas Dehaene, chercheur à l'INSERM (laboratoire Neurospin) et professeur au Collège de France, a interrogé la psychologie cognitive et les neurosciences pour mieux comprendre les différentes étapes dans l'apprentissage des concepts mathématiques puis ceux de la lecture. Un des premiers éléments qu'il a pu mettre en évidence est la permanence, chez tous les apprenants, de l'emplacement de la région du cerveau qui est mobilisée dans l'apprentissage de la lecture. Il s'agit de la région occipito-temporale ventrale gauche (cf. figure 1 de l'annexe 2). Chez le jeune enfant, tout au long de son apprentissage, un réseau neuronal va se développer dans cette zone pour mettre en relation les aires du langage et les aires visuelles du cerveau. A mesure que l'élève va apprendre, il va activer cette zone pour développer de manière inconsciente des processus de reconnaissance de plus en plus structurés. Cette zone du cerveau va continuer à se développer tout au long de l'apprentissage, de 6 à 10 ans et même bien au-delà puisque, plus la personne lira, plus cette zone s'enrichira quel que soit son âge. C'est ainsi que le jeune apprenant va progressivement reconnaître les traits, puis les lettres. En apprenant de

manière claire, structurée et explicite, il sera ensuite capable d'associer des phonèmes à des lettres ou des groupes de lettres (graphèmes) qu'il aura reconnus et isolés, jusqu'à être capable de détecter et d'assembler des morphèmes qui feront de lui un lecteur expert. De plus, il faut comprendre aussi que cette zone occipito-temporale ventrale gauche va permettre de reconnaître ces graphèmes quelles que soient leur position dans le mot ou leur police d'écriture. Cet apprentissage, par abstraction de la forme visuelle du mot, va ainsi permettre de normaliser et donc de repérer les différentes formes d'un même mot (majuscule - minuscule, scripte - cursive). Stanislas Dehaene insiste sur plusieurs points forts qui doivent guider l'enseignant pour aider l'élève à identifier les mots :

- La région occipito-temporale ventrale gauche ne fonctionne pas par reconnaissance globale du mot : il faut donc mettre en place des stratégies d'apprentissage structurées des unités spécifiques de la chaîne écrite.
- Il faut mettre en place un enseignement explicite du code alphabétique : il passe par un apprentissage rigoureux des correspondances entre graphèmes et phonèmes. Il faut aussi amener très tôt les élèves à combiner les différents graphèmes en faisant varier leur position (cf. figure 2 de l'annexe 2). Il est en effet essentiel de ne pas se limiter à des syllabes du type « consonne-voyelle », mais aussi proposer des combinaisons « voyelle-consonne » ou « consonne-voyelle-consonne »...
- Cet enseignement doit être programmé, en privilégiant d'abord les relations graphème-phonème dont la fréquence est la plus importante dans la langue française.
- L'enseignant fera en sorte de présenter les graphèmes complexes (composés de plusieurs lettres) sous la forme d'une seule entité inséparable (une même étiquette ou une même couleur).
- La présence des lettres muettes, qui est l'une des difficultés particulières de la langue française, devra être repérée et enseignée précocement. Il ne faudra surtout pas éluder leur étude mais les discerner, certaines d'entre elles pouvant donner des indications précieuses sur la morphologie des mots.
- Il faudra aussi enseigner rapidement la mémorisation des mots-outils, ce qui permettra d'alléger la tâche cognitive de l'élève.
- Un apprentissage actif associant la lecture et l'écriture devra être conduit. Il passera par des situations d'encodage mais aussi d'apprentissage de l'orthographe lexicale des

mots pour aider l'élève à retrouver le graphème qui convient quand plusieurs graphies sont possibles.

- L'enseignement structuré spécifique à la classe de CP devra se poursuivre sur plusieurs années de manière implicite pour que tous les enfants internalisent et automatisent les règles qu'ils auront découvertes.
- L'enseignement de la lecture devra se faire pour l'élève dans un engagement actif, avec attention et plaisir. L'adulte devra faire en sorte d'adapter ses propositions au niveau de l'enfant.

Les différentes recherches actuelles en neurosciences, en psychologie cognitive ou en didactique apportent aujourd'hui au praticien une vision beaucoup plus claire de ce que doit être l'enseignement-apprentissage de la lecture. Avant de s'interroger sur la manière de mettre en œuvre ces prescriptions dans une classe, il convient de voir comment l'institution s'en est saisie et les a transcrites dans les programmes d'enseignement.

B/ Le cadre institutionnel.

Les impulsions ministérielles concernant la lecture au cours des dernières années ont évolué en fonction des avancées des différents chercheurs. Les programmes de l'Education Nationale ont suivi ces évolutions pour proposer un cadre institutionnel en accord avec l'état actuel de la recherche. C'est ainsi que dans les programmes de 2008, on retrouve un certain nombre d'éléments évoqués ci-dessus. On peut ainsi lire : « *Au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes. Le code alphabétique doit faire l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année. Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle.* » On trouve bien ici une commande claire et explicite en accord avec les travaux récents.

Concernant l'identification des mots, on peut lire, dans le volet lecture-écriture : « *Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement*

conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, identification de la signification). »

Les programmes mettent donc en avant la nécessité de proposer un apprentissage structuré du principe alphabétique passant par la mise en relation explicite des graphèmes et des phonèmes, et leur combinaison. Ils insistent aussi sur la nécessité d'entraîner de façon permanente lecture et écriture. Enfin, ils mettent également l'accent sur les différentes composantes de la lecture que sont l'apprentissage d'un vocabulaire riche et varié, la mise en place d'une culture littéraire, le travail dans le domaine de la compréhension.

II/ Organiser l'enseignement.

Dans la première partie de ce mémoire, nous nous sommes attachés à comprendre comment la recherche pouvait nous permettre de mieux enseigner la lecture aux jeunes élèves. Il convient maintenant de faire un constat sur les réalités nationales mais aussi sur celles de ma classe pour traduire ces préconisations en un enseignement réfléchi et rigoureux, proposant des démarches, stratégies et outils, vecteurs de réussite pour tous les élèves.

A/ Etat des lieux.

1/ Constat : des indicateurs puissants.

Pour réaliser un constat sur l'efficacité de l'enseignement de la lecture, il convient de s'appuyer sur des indicateurs nationaux et internationaux.

L'enquête PISA 2012 (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), qui a évalué les élèves de 15 ans de 34 pays de l'OCDE sur les trois grands domaines que sont la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique, permet de faire quelques constats significatifs. Après une baisse des résultats des élèves français entre 2000 et 2009 dans le domaine de la compréhension de l'écrit, la France se plaçait alors dans la moyenne des pays de l'OCDE, ceux-ci tendent à s'améliorer puisque nos élèves intègrent pour la première fois les 15 pays de l'OCDE dont le score est statistiquement au-dessus de la moyenne. Dans le détail, ces chiffres traduisent toutefois des inégalités qui se creusent quant au niveau des élèves. En effet, le nombre d'élèves qui obtiennent des scores bas augmente significativement (cf. figures 1 et 2 de l'annexe 3), le pourcentage d'élèves en difficultés

passant de 15,2% (en 2000) à 18,9% (en 2012). Une autre tendance concerne l'écart que creusent les filles, en obtenant de meilleurs résultats que les garçons aux différentes évaluations (cf. figure 3 de l'annexe 3).

L'étude internationale PIRLS 2011 (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire), qui vise à mesurer les performances en lecture des élèves à la fin de leur quatrième année de scolarité obligatoire (CM1 pour la France), permet elle aussi de faire quelques constats. La France, avec un score de 520 points, se situe au-delà de la moyenne internationale (500 points) mais en deçà de la moyenne européenne (534 points) et ce, quels que soient la compétence ou le type de texte considéré. Comparées aux résultats obtenus lors de PIRLS 2001 et PIRLS 2006, bien qu'en légère baisse, les performances globales de la France sont statistiquement stables. Sur la période de dix ans (2001-2011), on observe toutefois une baisse significative des performances sur la compréhension des textes informatifs (- 13 points), de même que sur les compétences les plus complexes du type « prélever et interpréter une information » (- 11 points).

Au niveau national, la Journée Défense et Citoyenneté, en faisant passer des tests aux jeunes hommes et femmes de 17 ans et plus, mesurent leurs compétences en lecture. Cela permet de repérer, chez les faibles lecteurs, trois difficultés majeures :

- une mauvaise automatisation des mécanismes responsables de l'identification des mots,
- une compétence langagière insuffisante, mise en évidence par la pauvreté des connaissances lexicales orales,
- une pratique défaillante des traitements complexes requis par la compréhension d'un document,

En s'appuyant sur ces trois axes, 8 profils de lecteurs sont alors établis (cf. figure 4 de l'annexe 3). Parmi les 750 000 personnes ayant passé ces tests en 2012, 81% sont des lecteurs efficaces, 9,2% sont des lecteurs médiocres, 5,5% ont de très faibles capacités de lecture et 4,4% ont des difficultés sévères (c'est-à-dire considéré comme illettrés selon les critères de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme). Là encore, les garçons obtiennent de moins bons résultats que les filles. Sur une carte de France présentant les résultats par régions, on constate que l'académie de Poitiers obtient des résultats faibles avec 10,5% d'élèves en difficultés (cf. figure 5 de l'annexe 3).

Enfin, on peut s'appuyer sur les données du plan « Agir contre l'illettrisme de l'école au collège ». Le terme « illettrisme » désigne la situation des personnes de plus de 16 ans qui ont

été scolarisées en France et qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture et des compétences de base pour être autonomes dans des situations simples de la vie quotidienne. Ces personnes sont souvent pénalisées dans leur vie sociale et professionnelle, car elles ne maîtrisent pas des compétences qui sont, pour la plupart, dites « de base ». Les chiffres sont éloquents (cf. figure 6 de l'annexe 3). Aujourd'hui, en France, 2 500 000 personnes âgées de 18 à 65 ans sont en situation d'illettrisme, ce qui représente près de 7% de la population. Dans le détail, on voit que plus de la moitié des adultes touchés ont plus de 45 ans, que les hommes sont plus souvent en situation d'illettrisme que les femmes et que plus de la moitié de cette population vit dans des zones faiblement peuplées.
Les chiffres des différentes enquêtes évoqués ci-dessus traduisent une situation alarmante, même si une légère évolution positive encourage à continuer les actions de prévention. Ils mettent surtout en évidence la nécessaire mise en œuvre de dispositifs réfléchis pour un enseignement efficace de la lecture à l'école primaire.

2/ Evaluations des élèves de ma classe.

Pour mettre en place des dispositifs efficaces adaptés à chacun des élèves, il convient de s'appuyer sur une évaluation précise de leurs compétences à l'entrée au CP. Pour cela, nous étudierons les évaluations proposées par le groupe départemental 79 « maîtrise de la langue ».
Dans un premier temps, il est intéressant de repérer les points de réussite et d'échec de l'ensemble des élèves de la classe (cf. figure 1 de l'annexe 4). Ainsi, en ce qui concerne « la compréhension d'un texte lu par l'adulte », « le repérage des syllabes d'un mot prononcé », et « le repérage des lettres de l'alphabet », les résultats s'avèrent être plutôt positifs. Le champ « mettre en relation des sons et des lettres » est massivement chuté lors de cette évaluation. Une action forte devra donc être mise en place pour permettre aux élèves de construire les relations entre graphèmes et phonèmes. Ce résultat questionne en outre la réflexion qui doit être menée pour penser les parcours d'apprentissages d'une manière continue et cohérente tout au long des trois cycles de l'école primaire, notamment pour ce qui concerne notre propos, dans le cadre de la liaison GS-CP.
Analyser les résultats d'une évaluation, c'est aussi prendre en compte les résultats individuels des élèves (cf. figure 2 de l'annexe 4) pour organiser un dispositif efficace de différenciation

pédagogique. On note ainsi qu'un certain nombre d'élèves de la classe devra bénéficier de groupes de besoin avec un étayage particulier. Il s'avère alors nécessaire de penser l'apprentissage de la lecture comme un ensemble de démarches, stratégies et outils qui permettra à chacun de réussir.

B/ Démarche et outils.

1/ Le rôle des marqueurs visuels dans l'identification des mots.

En croisant les travaux récents de la recherche concernant le processus d'identification des mots avec les impulsions et attentes institutionnelles, et en s'appuyant également sur les résultats des évaluations des élèves de ma classe, il paraît essentiel de proposer un dispositif qui permettra aux élèves de travailler de manière fructueuse les deux modes d'identification des mots (voies directe et indirecte).

Une des pistes que j'ai privilégiée consiste à proposer aux jeunes apprenants que sont les élèves de CP, des outils qui mettent en lumière la relation entre les graphèmes et les phonèmes, l'enjeu étant alors de programmer un apprentissage systématique tout en apportant un allègement cognitif aux élèves les plus en difficulté. Pour ce faire, nous pouvons prendre appui sur les préconisations de Stanislas Dehaene qui encourage l'utilisation de marqueurs visuels afin d'aider les élèves à objectiver les associations entre les graphèmes de la chaîne écrite et les phonèmes qu'ils transcrivent. C'est d'ailleurs ce que propose bon nombre d'enseignants des classes de CP et ce que j'ai pu faire de manière empirique avant de mettre en place un système plus rationnalisé au cœur de ma pratique.

Mon choix s'est alors porté sur un procédé utilisant des marqueurs visuels développé par Francis Ribano, enseignant spécialisé à la retraite, qui propose de marquer, par des différences dans les polices d'écriture ou par des couleurs, les relations grapho-phonémiques, et ce, de manière régulière et structurée. L'enjeu était alors d'adapter ce qui était initialement un outil de prévention et de remédiation pour en faire un outil d'apprentissage en lien avec la méthode déjà utilisée en classe. Il s'agissait ainsi de « coder » les textes proposés aux élèves avec les marqueurs visuels pour mettre en œuvre cette démarche.

Avant d'entrer dans le détail de ma pratique de classe, il convient de comprendre comment sont organisés ces marqueurs visuels et dans quelle mesure ils peuvent être intéressants pour

de jeunes apprenants. Dans le tableau des correspondances grapho-phonémiques (cf. annexe 5), on perçoit plusieurs types de marqueurs visuels qu'il convient de présenter[2] :

- Les graphèmes « voyelle » : ils sont regroupés en fonction du phonème qu'ils transcrivent à l'oral et sont ainsi tous codés d'une même couleur. Ainsi pour le phonème [ɑ̃], on trouve, regroupés sous une même couleur orange, les graphèmes « an », « en », « am » et « em ». Pour éviter un nombre trop important de couleurs, ce qui ferait diminuer ou altèrerait le bénéfice cognitif de l'utilisation des marqueurs visuels, certains phonèmes sont regroupés dans un même ensemble (archiphonème). Ainsi, on retrouve par exemple dans le même groupe les graphèmes correspondant aux phonèmes [e] et [ɛ]. Ce choix se justifie toutefois au regard des différences de prononciation d'un même phonème selon les particularités linguistiques de la région de France dans laquelle il est prononcé. Le choix a aussi été fait de représenter le graphème « oi » avec deux couleurs puisqu'il s'agit en effet de la combinaison de deux phonèmes pour donner le son [wa]. Il faut enfin relever le statut particulier du son [j] qui n'est pas à proprement parler un phonème voyelle mais plutôt semi-voyelle ou semi-consonne, dans la mesure où il peut jouer le rôle d'un graphème voyelle (comme dans le mot « avion ») ou d'un graphème consonne (comme dans le mot « caillou »).
- les graphèmes « consonne » : ils sont eux aussi regroupés dans le tableau en fonction du phonème qu'ils transcrivent à l'oral. Ils sont codés par des variations typographiques et non des couleurs. On retrouve ici trois types de marqueurs visuels. Les lettres en gras adoptent, par convention, leur prononciation la plus régulière. Ainsi, le « **g** » se prononcera [g]. Par opposition, une lettre en maigre (caractère normal et police plus petite) marque une exception de prononciation. Ainsi, le « g » se transcrira à l'oral par le phonème [ʒ]. On trouve enfin des graphèmes adoptant une police italique, celle-ci indique qu'il s'agit d'un graphème complexe et qu'il convient donc d'associer les deux lettres pour le lire. C'est pourquoi, le phonème [ɲ] sera codé « ***gn*** » à l'écrit.

[2] Le tableau présenté ici ne contient pas tous les graphèmes de la langue française. Il sera toutefois suffisant pour des élèves qui débutent l'apprentissage de la lecture. Proposer davantage de graphèmes pourrait alourdir la tâche cognitive des élèves.

- les lettres muettes ou caduques : elles portent toutes le même marqueur visuel (couleur de police grise). Elles ont la particularité de ne pas transcrire de phonème à l'oral (à l'exception de quelques régions de France où l'accent local pourra les sonoriser). Très fréquentes dans la langue française, ces lettres peuvent constituer une difficulté importante pour le jeune apprenant. En procédant ainsi, le marqueur visuel gris va permettre un allègement cognitif de la tâche dans la découverte de certains mots.

C'est en s'appuyant sur ce tableau des correspondances grapho-phonémiques que les marqueurs visuels vont être utilisés dans les situations de découverte des textes de lecture. Cette démarche comporte plusieurs intérêts.

Tout d'abord, elle permet, très rapidement, de discerner les différents graphèmes de la chaîne écrite et de commencer à essayer de les associer à un phonème. Un enseignement rigoureux doit alors être mis en place pour permettre aux élèves de repérer progressivement les phonèmes de la langue française et les graphèmes qui leur sont associés. Cet apprentissage systématique, qui commencera par les phonèmes dont la fréquence est la plus importante, devra permettre aux jeunes apprenants de très vite percevoir quelques relations grapho-phonémiques qu'ils réinvestiront dans des situations de décodage mais également d'encodage.

Un autre point essentiel de l'utilisation des marqueurs visuels est qu'ils permettent aux élèves de percevoir très rapidement l'unité « syllabe écrite » ; il sera alors plus aisé pour eux de savoir quels graphèmes combiner pour produire une « syllabe orale ». Le découpage d'un mot écrit en constitue une des principales difficultés de lecture pour l'élève de CP débutant. Prenons pour exemple le mot « ananas », il est en effet très compliqué pour un enfant démarrant l'apprentissage de la lecture de percevoir la segmentation de ce mot. Faut-il lire « a - na - nas » ou « an - an - as » ? Les marqueurs visuels, en codant les graphèmes de la lecture (« **ananas** » et non pas « **an - an - as** »), apportent très rapidement la réponse à l'élève qui pourra alors se concentrer sur la prononciation des graphèmes qu'il a décodés.

Enfin, il est essentiel de noter que la présentation très précoce du tableau des correspondances grapho-phonémiques et l'explicitation de son fonctionnement dès le début du CP, vont fournir aux élèves des clés importantes de lecture pour les rendre très vite autonomes dans les opérations de déchiffrage. En effet, lorsqu'un graphème « nouveau » apparaîtra (dont l'étude systématique n'aura pas encore été réalisée en classe), l'élève ne sera

pas confronté à un problème impossible à résoudre. Il lui suffira alors de prendre appui sur le tableau des marqueurs visuels, pour trouver le phonème correspondant à ce « nouveau » graphème. C'est ainsi que les élèves très tôt apprennent à percer ce que nous appelons en classe « les secrets de la lecture ».

Mais qu'en est-il de la lecture par voie directe ? C'est lorsque l'élève privilégie ce mode d'identification des mots que l'on peut commencer à le considérer comme un « expert » (cette expertise commence en CP, se poursuit en CE1, voire dans les classes supérieures pour certains élèves plus fragiles). Pour cela, il faut que les élèves puissent très vite mémoriser certains « mots-outils » ou intégrer dans leur « capital-mot » des occurrences fréquemment rencontrées. Il est nécessaire de faire cohabiter systématiquement les textes utilisant les marqueurs visuels et ceux « en noir ». C'est par cet aller - retour permanent que les élèves vont pouvoir d'abord consolider ce que Stanislas Dehaene appelle « l'invariance de la forme écrite du mot », pour ensuite accéder de manière inconsciente à une mémorisation d'unités de plus en plus complexes (graphèmes → syllabes → morphèmes → mots) qui feront de lui un lecteur expert.

2/ Classer et articuler graphèmes et phonèmes pour décoder et encoder.

Les marqueurs visuels constituent donc un étayage important pour le jeune apprenant qui découvre les relations grapho-phonémiques. Pour que cet apprentissage soit efficace, il est essentiel, comme dans toutes les classes de CP, de manipuler très régulièrement les relations grapho-phonémiques explicitées. Les élèves sont ainsi souvent encouragés à classer les mots nouveaux contenant des graphèmes déjà étudiés dans les « maisons des sons ». Par exemple, lorsque le travail autour du phonème [o] a été effectué de manière systématique, nous constituons une collection de mots au fur et à mesure de leur rencontre en classe (moto, bateau, automobile...). Ce travail permet d'abord de renforcer la conscience phonologique des élèves. Il met ensuite en lumière la fréquence de rencontre des différents graphèmes qui servent à transcrire un phonème. Il permet aussi de faire des pauses dans l'apprentissage pour reprendre et consolider ce qui a déjà été vu. Cette phase s'avère vraiment essentielle pour les élèves les plus fragiles, qui ont parfois du mal à structurer les apprentissages effectués. Enfin, ce classement permet de constituer un capital de mots dont l'orthographe lexicale a été validée par le maître et qui peut être mobilisé dans les situations de production d'écrits.

Pour apprendre efficacement à lire, l'élève ne pourra pas se contenter seulement de situations de décodage. Il est alors important de penser les situations d'encodage comme des temps où l'élève pourra réinvestir ce qu'il a appris en s'appuyant sur des outils étayants. Les marqueurs visuels serviront d'appui pour proposer un tableau des graphèmes à utiliser (cf. figure 1 de l'annexe 6). L'élève pourra alors « composer » le mot comme il le pense, en utilisant les graphèmes à sa disposition. En s'appuyant sur la démarche décrite dans la figure 2 de l'annexe 6, on comprend que les marqueurs visuels ainsi utilisés lui permettent de renforcer sa connaissance de la relation graphème-phonème mais aussi la compréhension de la combinatoire.

On voit donc que ces deux temps d'apprentissage sont essentiels, car ils se complètent et structurent un enseignement particulièrement riche en nouveautés pour le jeune apprenant.

3/ Découvrir le fonctionnement de la langue grâce aux marqueurs visuels : premières approches grammaticales.

Un des points importants mis en avant par l'utilisation des marqueurs visuels est la place des lettres muettes et leur valeur. En effet, dans la langue française, les lettres muettes peuvent avoir deux valeurs bien différentes :

- Certaines sont de nature « lexicale » : Elles sont partie prenante de l'orthographe lexicale du mot. Elles sont muettes ou caduques et n'ont pas de signification grammaticale particulière. Cependant, en se servant de connaissances grammaticales, on peut arriver à trouver quelle est cette lettre muette et encoder le mot ; il suffit souvent pour cela d'en faire varier le genre. C'est ainsi qu'on pourra trouver la lettre muette qui termine le mot « chat » en se demandant quel est le féminin de ce mot. On pourra ensuite faire évoluer cette pratique en l'étendant aux adjectifs qualificatifs (ex : un chat gris → une chatte grise).
- D'autres sont de nature « grammaticale » : elles participent au fonctionnement de la langue. Il sera en effet nécessaire de faire remarquer aux élèves qu'il y a un « s » à la fin du mot « enfants » dans la phrase « Les enfants chantent dans la classe. ». Au fur et à mesure des questionnements, on pourra en déduire que, s'il y a un « s », c'est qu'il s'agit là d'une marque du pluriel. A mesure que l'on avance dans l'année, on constatera aussi que les lettres muettes présentes à la fin du mot « chantent » sont elles aussi des

marques du pluriel. On pourra alors commencer à parler de la typologie des mots qui composent une phrase (différence entre la marque du pluriel du nom et celle du verbe). Le travail pourra être le même en ce qui concerne le genre puisque là aussi, les lettres muettes seront souvent des marqueurs à prendre en compte.

Ainsi, non seulement, le marquage visuel des lettres muettes ou caduques allège le travail cognitif d'identification des mots, mais il est aussi un réel vecteur d'enseignement et apporte un éclairage sur une première approche grammaticale du fonctionnement de notre langue.

III/ Analyse réflexive du dispositif d'enseignement mis en place.

Dans les deux premières parties de ce mémoire, nous nous sommes attachés à comprendre où en était la recherche dans le domaine de l'identification des mots pour réfléchir à la manière dont nous pouvions organiser notre enseignement pour appliquer ces préconisations. L'enjeu sera maintenant de voir et d'analyser ces pratiques de classe de manière réflexive afin de comprendre quels peuvent être les avantages et les éventuelles limites d'un tel dispositif.

A/ Un procédé étayant mis en œuvre dans la classe.

Le procédé de codage des graphèmes de la langue française par des marqueurs visuels que j'utilise en classe est adaptable à toutes les méthodes de lecture ou manuels. En effet, en partant des préconisations énoncées plus haut, il est alors aisé de « coder » des textes quel que soit le support sur lequel l'enseignant a choisi de travailler avec ses élèves. J'ai donc choisi d'utiliser les marqueurs visuels en codant les textes de la méthode de lecture « A l'école des albums » mais aussi l'ensemble des supports porteurs d'écrits dans la classe (affichages didactiques, textes documentaires, autres albums étudiés...). L'essentiel est, à chaque fois, de procéder de manière identique, en prenant garde de bien faire cohabiter les textes « codés » et ceux « en noir », pour permettre le passage de la voie d'assemblage à la voie d'adressage dans le processus d'identification des mots.

La démarche d'apprentissage est alors toujours sensiblement la même. Elle passe par un enseignement rigoureux qui fait intervenir les différentes composantes de la lecture. Afin d'illustrer mon propos, nous pouvons nous appuyer sur une séance type, que j'ai conçue et réalisée au mois de décembre et qu'il convient d'analyser (cf. annexe 7). Dans cette séance, si

l'on se concentre sur l'aspect « identification des mots » qui est l'objet de ce mémoire, on retrouve différents temps qui permettent une structuration de l'apprentissage des relations phonème - graphème :

- Les élèves découvrent d'abord le texte proposé en s'appuyant sur un double affichage (texte utilisant des marqueurs visuels et texte en noir) : ils prennent le temps de lire le texte en essayant d'oraliser leur lecture afin de prendre conscience du lien entre chaîne écrite et chaîne orale. Ils sont encouragés à essayer de lire en noir (voie d'adressage ou d'assemblage pour certains). S'ils en éprouvent le besoin, les élèves prennent alors appui sur le texte codé avec les marqueurs visuels pour étayage lorsqu'ils n'arrivent pas à segmenter un mot ou lorsqu'ils ne perçoivent pas le phonème correspondant au graphème lu.
- Dans un deuxième temps, le texte est repris en groupe-classe. Il est essentiel, à ce moment-là, de verbaliser et faire verbaliser par les élèves, les stratégies mises en œuvre pour identifier les différents mots. Plusieurs procédures peuvent alors apparaître. Les mots-outils connus sont lus par voie directe, les mots de lexique déjà rencontrés en classe sont eux aussi lus par voie directe ou indirecte s'ils ne font pas partie du dictionnaire mental de tous les élèves. Pour les mots nouveaux, le passage par la voie indirecte s'avère nécessaire : les élèves peuvent alors prendre appui sur les marqueurs visuels pour associer les différents graphèmes aux phonèmes correspondants, mais aussi s'appuyer sur le contexte de la phrase pour faire des hypothèses sémantiques.
- Une fois découvert en grand groupe et repris plusieurs fois, le texte est à nouveau proposé, mais, cette fois-ci, uniquement en noir pour encourager le passage à la lecture par voie directe.
- Un travail structuré (et dont la démarche est identique à chaque séance afin d'alléger la tâche cognitive de l'élève) est ensuite mis en place pour enseigner de manière systématique les correspondances entre un phonème et ses différents graphèmes. Il s'agit alors de lire une comptine dans laquelle le phonème du jour revient très régulièrement : on demande aux élèves de repérer le son qui sera travaillé lors de cette séance. Les enfants sont ensuite encouragés à trouver d'autres mots contenant le phonème repéré. Dans un troisième temps, on propose aux élèves une série d'images contenant ou non le phonème étudié : les élèves doivent alors retrouver les mots qui

contiennent le son ciblé. Quand l'élève trouve un mot, l'enseignant lui demande de le segmenter en syllabes orales et de repérer la place du phonème dans ce mot. Pour mettre en relation les phonèmes et les graphèmes, le maître utilise alors le logiciel « Déclic des sons » (qui utilise les mêmes marqueurs visuels que ceux utilisés en classe) et propose aux élèves d'écouter et de lire simultanément une liste de mots contenant le phonème. Ces mots appréhendés de deux manières complémentaires feront alors apparaître le marqueur visuel du graphème correspondant au phonème étudié. L'enseignant s'attachera alors à faire recenser les différentes graphies relevées par les élèves. Pour travailler l'invariance de la forme visuelle du mot, les élèves seront encouragés à repérer les différents graphèmes découverts parmi d'autres très proches (lettres visuellement ressemblantes, inversion de lettres pour les graphèmes complexes…), et ce, en alternant écriture scripte et cursive. Enfin, pour formaliser et institutionnaliser cet apprentissage, l'affichage didactique sera mis en place en présence des élèves en prenant bien soin de regrouper, dans un même espace, les différents graphèmes codant un même phonème.

- En complément des exercices de réinvestissement servant à consolider l'apprentissage de la correspondance grapho-phonémique étudiée, il sera nécessaire de proposer aussi une dictée de sons, de syllabes ou de mots aux élèves pour les mettre en situation d'encodage.

C'est par cette démarche très structurée, que les élèves pourront, peu à peu, commencer à maîtriser les mécanismes et procédures qui feront d'eux des lecteurs autonomes.

B/ Outils et évolutions au cours de l'année : un procédé adapté à tous et à chacun.

L'année dernière, lors de ma première année d'expérimentation de l'utilisation des marqueurs visuels, j'ai rapidement repéré qu'il était assez facile pour les élèves les plus performants de passer du texte « codé » à celui « en noir », mais qu'il était en revanche plus compliqué d'effectuer ce transfert, pour les élèves les plus fragiles.

C'est pourquoi, j'ai décidé de proposer un système intermédiaire de marqueurs visuels, conçu comme une passerelle entre le dispositif complet, très étayant et le texte en noir souvent encore opaque pour les élèves les plus en difficultés. Cette année, à partir du mois de janvier,

j'ai donc proposé aux élèves trois modalités de lecture. Le nouveau tableau de correspondance grapho-phonémique (cf. figure 1 de l'annexe 8) reprend en grande partie celui explicité plus haut, si ce n'est que cette fois-ci, les graphèmes de type « voyelle » apparaissent tous en bleu (ou en vert, en cas de succession de deux graphèmes « voyelle »). Ce système intermédiaire de marqueurs visuels présente un intérêt très fort, puisqu'il oblige les élèves à mémoriser la relation grapho-phonémique, tout en préservant l'aspect « segmentation des unités de lecture du mot » que sont les syllabes écrites. Ce nouveau procédé introduit aussi le repérage par des marqueurs visuels, des liaisons, mais surtout, des signes de ponctuation. Les élèves commencent donc à se servir de ces marqueurs textuels pour rythmer leur lecture oralisée.

Proposer ces trois systèmes de codage constitue alors un véritable vecteur de différenciation qui permet de travailler sur un même support, avec des élèves fragiles, avec des élèves dont les compétences de lecteur sont en cours d'acquisition et avec d'autres qui sont déjà des lecteurs experts (cf. figure 2 de l'annexe 8). L'enjeu est alors de proposer aux élèves des contrats de lecture situés dans leur zone proximale de développement. Ainsi, un élève qui est capable de déchiffrer en se servant du premier codage sera encouragé à utiliser le deuxième, alors qu'un élève qui utilise le deuxième sera lui poussé à lire le texte sans marqueur visuel. C'est aussi par ce dispositif que les élèves sont amenés à automatiser de manière plus efficace l'apprentissage des relations grapho-phonémiques.

Un autre de mes questionnements fut aussi de me demander si l'utilisation des marqueurs visuels n'était pas un frein à une lecture fluide lorsque les élèves seraient des lecteurs experts. Les résultats aux évaluations de mi-CP de ma classe montrent des résultats relativement positifs dans le domaine de l'identification des mots et dans celui de la lecture d'un texte inconnu (cf. figure 1 de l'annexe 9). Ils confirment aussi la nécessité de différencier les supports en proposant un étayage différent et adapté à chaque élève (cf. figure 2 de l'annexe 9). Pour répondre à cette question, je me suis aussi penché sur les travaux d'Anne-Lucie Blaudeau, chercheuse au CeRCA de Poitiers (Centre de Recherche sur la Cognition et l'Apprentissage) qui a évalué la fluence de lecture d'élèves de CE1 en difficulté, élèves qui ont utilisé dans le cadre d'un travail de remédiation (aide spécialisée à dominante pédagogique), les mêmes marqueurs visuels que ceux utilisés dans ma classe. Lors d'une évaluation fondée sur un même support, elle a donc comparé les résultats de deux panels d'élèves, l'un ayant bénéficié d'un étayage avec des marqueurs visuels et l'autre ayant bénéficié d'une aide E plus

classique. Cette étude montre que les élèves qui ont utilisé les marqueurs visuels obtiennent après le travail de remédiation des résultats sensiblement meilleurs que ceux qui ne les ont pas utilisés. En outre, les progrès réalisés par ces élèves, sur une période relativement courte (15 séances), sont significatifs dans les domaines de la lecture (+17%) et en conscience phonologique (+50%).

Cette étude, mais aussi les observations et évaluations que j'ai pu mener en classe, me confortent dans la conviction que j'ai à présent : l'étayage par des marqueurs visuels dans l'identification des mots s'avère être positif pour permettre aux jeunes apprenants que sont les élèves de CP de progresser, mais il permet aussi de respecter le rythme d'apprentissage de chacun, en lui apportant les outils dont il a besoin dans le cadre d'un parcours personnalisé.

C/ Au-delà du CP, un procédé, outil de prévention et de remédiation : de la nécessaire cohérence au sein des cycles.

Mettre en place un procédé de codage par des marqueurs visuels pour aider les élèves à repérer la correspondance grapho-phonémique est efficace chez les lecteurs débutants que sont les élèves de CP. Mais qu'en est-il pour les autres élèves ? Ce dispositif ne pourrait-il pas être étendu ? C'est en ces termes que je me suis posé cette question en fin d'année dernière, après un an d'expérimentation. C'est pourquoi j'ai décidé, en concertation avec certains de mes collègues, de faire de cet outil un véritable vecteur de travail pour apporter de la continuité et de la cohérence à travers les cycles. Ainsi, dès la grande section, cette année, les élèves commencent à repérer certains graphèmes dans les quelques mots-outils qu'ils lisent. Ceci permet déjà à ces futurs élèves de CP de se familiariser avec les codages grapho-phonémiques qui seront utilisés ensuite. Cela permet aussi à ces jeunes élèves de percevoir de manière plus « imagée » et explicite le fonctionnement du principe alphabétique. Au-delà du CP, les marqueurs visuels sont utilisés à l'école en CE1, pour permettre aux élèves encore fragiles en lecture de pouvoir s'appuyer sur un outil connu qui les aide. Il faut noter aussi l'utilisation de ce procédé par la maîtresse E de l'école qui, dans le cadre du « dispositif de prévention de l'illettrisme » mis en place dans la circonscription, intervient auprès d'élèves de CE1 et de CE2. Elle a pu également l'utiliser pour proposer une aide à un élève arrivé cette année en classe de CM2 qui n'avait jamais réussi à apprendre à lire (niveau faible de début de CP, en septembre). Après un long travail avec les marqueurs visuels, la dernière évaluation

réalisée en février indique qu'il a réussi à atteindre un niveau de début de CE1. Enfin, l'enseignante de CLIS utilise aussi ce procédé avec ses élèves et a pu, elle aussi, constater les progrès qu'ils ont réalisés.

Cet outil, au-delà de l'étayage qu'il constitue et des progrès qu'il permet aux élèves de réaliser est également intéressant puisqu'il fédère un échange autour des pratiques de chaque enseignant. Il favorise la construction d'une cohérence et d'une continuité des démarches et des pratiques d'enseignement, c'est donc à ce titre qu'il trouve toute sa place au sein de notre projet d'école.

Conclusion

Quelles démarches, stratégies et outils, mettre en œuvre dans une classe de CP, pour faire construire par tous les élèves les compétences nécessaires à l'identification des mots ? Cette problématique est à l'origine de l'analyse réflexive menée sur mon enseignement et ma pratique de classe. Elle a pour but de répondre le plus précisément possible aux besoins révélés par les résultats des évaluations de mes élèves ; les constats effectués dans ma classe étant sensiblement les mêmes que ceux mis en avant dans les différentes enquêtes internationales, nationales et académiques. Il apparaît qu'une des priorités est de proposer un dispositif visant à renforcer la compréhension des relations grapho-phonémiques. C'est aussi ce qu'indiquent les dernières recherches et les programmes de 2008 en nous fournissant un certain nombre de préconisations explicites. Il y a urgence, si l'on veut continuer à faire reculer les chiffres de l'illettrisme, à mettre en place des solutions concrètes qui permettront à tous les élèves de progresser. L'utilisation des marqueurs visuels, pour apporter un étayage aux lecteurs débutants dans cet apprentissage complexe, peut être l'une de ces solutions. Les marqueurs visuels constituent une aide très précieuse pour repérer les graphèmes et les mettre en lien avec les phonèmes, pour découper l'écrit en syllabes et pour appréhender rapidement la valeur des lettres muettes. Ils permettent également la nécessaire différenciation pédagogique facilitant la mise en place de parcours individualisés pour chaque élève. Cependant, au-delà de l'efficacité avérée de l'utilisation des marqueurs visuels, il apparaît que c'est bien un ensemble de démarches et de stratégies qu'il faudra construire, autour de réseaux d'enseignants qui pourront échanger, harmoniser et mutualiser leurs pratiques et leurs outils, pour permettre à tous les élèves de réussir.

Bibliographie :

- Bulletin officiel, hors-série n°3 du 19 juin 2008 : *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Lire au CP*, 2010.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Apprendre à lire (DVD)*, CNDP, 2006.
- Eduscol *: http://eduscol.education.fr* :
  - *Journée défense et citoyenneté 2012 : un jeune sur dix rencontre des difficultés de lecture*, note d'information DEPP n° 13.09, juin 2013.
  - *Kit pédagogique AEF contre l'illettrisme*, novembre 2013.
  - *PISA 2012, baisse des performances des élèves de 15 ans en culture mathématique et augmentation des inégalités scolaires en France*, note d'information n° 13.31, décembre 2013.
  - *Programme international de recherche en lecture scolaire en CM1*, note d'information n°12.21, décembre 2012.
- Lire… Une année d'apprentissage de la lecture au CP : *http://www.cndp.fr/lire-au-cp*
- Observatoire National de la Lecture, *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux*, CNDP éditions, 1998.
- PIREF, *L'enseignement de la lecture à l'école primaire : des premiers apprentissages au lecteur compétent, recommandations du jury de la conférence de consensus*, 2003.
- BENTOLILA, Alain : *Apprendre à lire, labeur ou plaisir ?*, Nathan, 2013.
- BLAUDEAU, Anne Lucie : *Automatisation de la voie d'assemblage de la lecture : Evaluation de l'effet d'un entraînement utilisant des marqueurs visuels chez les enfants de CE1 en difficulté de lecture*, CeRCA, 2009.
- DEHAENE, Stanislas (sous la direction de) : *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, 2011.
- DEHAENE, Stanislas, *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007.
- DEHAENE, Stanislas, *Mon cerveau à l'école : http://moncerveaualecole.com*, 2014.
- GOIGOUX Roland, FAYOL Michel, GOMBERT Jean-Emile. et al., *Enseigner la lecture au cycle 2*, Nathan, 2000.
- GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie, *Apprendre à lire à l'école*, RETZ, 2006.
- OUZOULIAS, André, *L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider*, Retz, 2000.

Annexes

Annexe 1 : Les composantes de la lecture

(Source : GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie, *Apprendre à lire à l'école*, RETZ, 2006)

Figure 1 : Planisphère des différentes composantes de la lecture

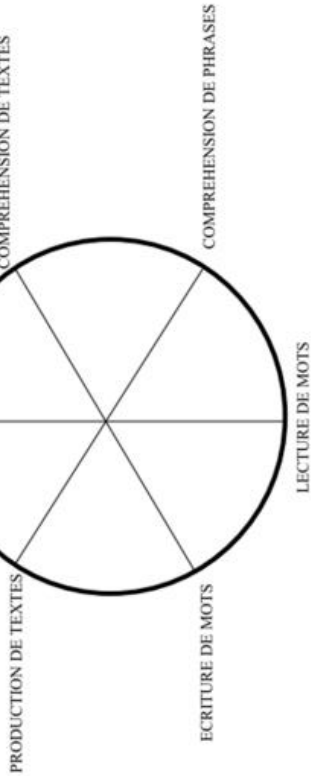


Figure 2 : Les différentes composantes de la lecture dans les années 1960

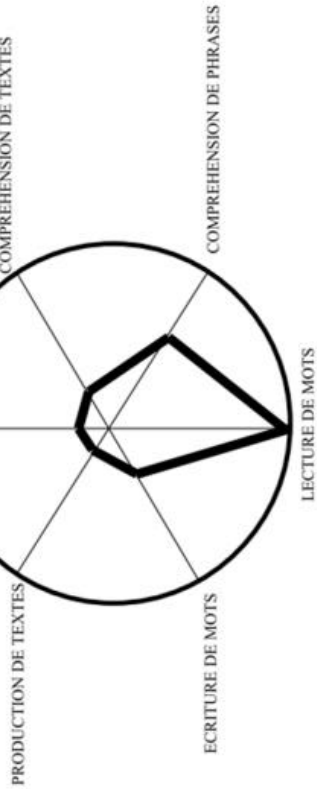


Figure 3 : Les différentes composantes de la lecture dans les années 1970

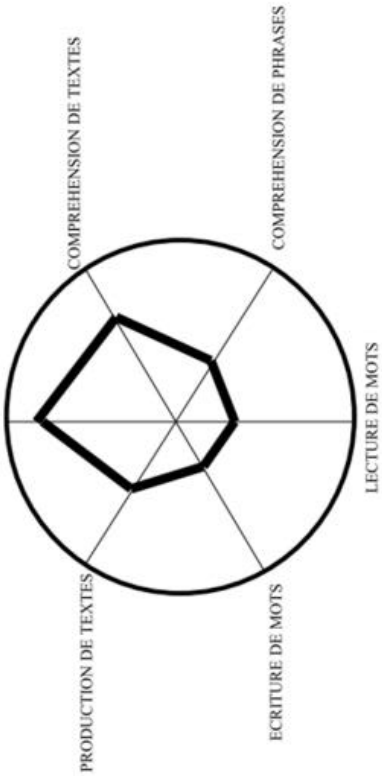


Figure 4 : Les différentes composantes de la lecture dans une répartition équilibrée

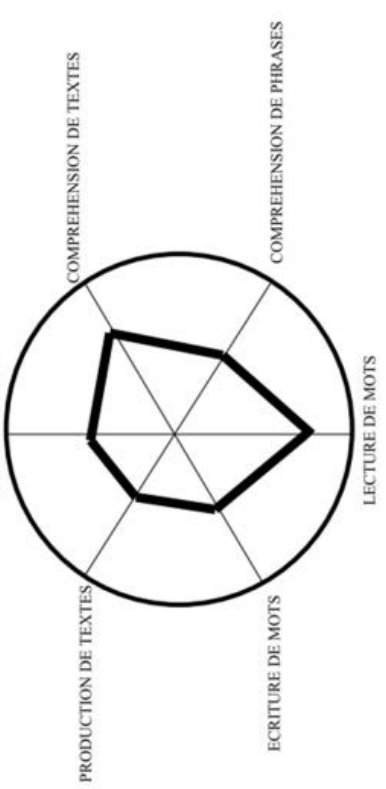
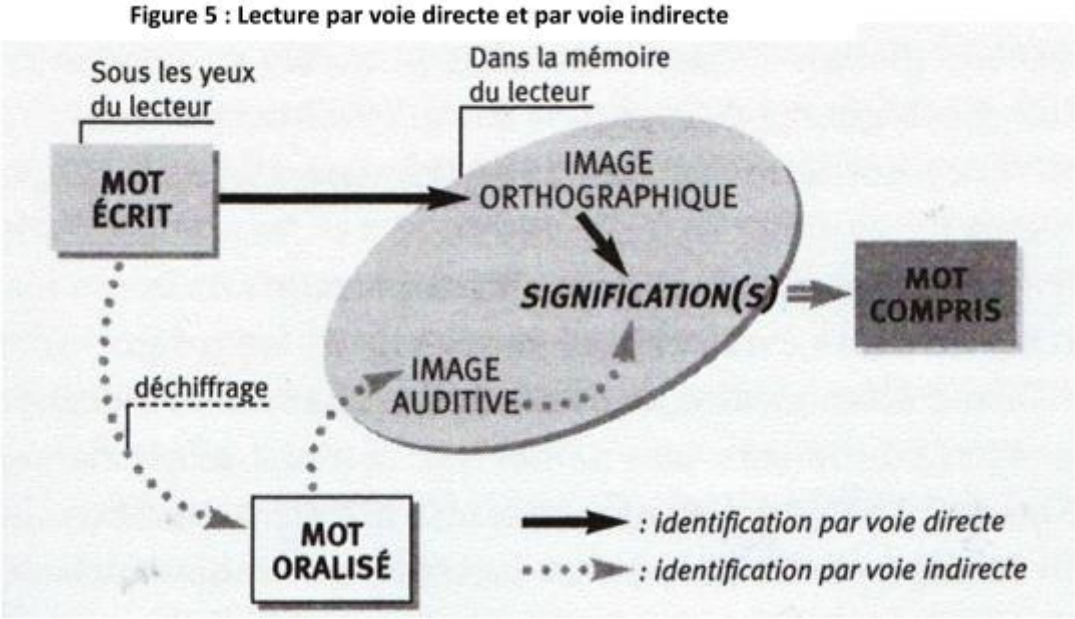


Figure 5 : Lecture par voie directe et par voie indirecte



Annexe 2 : l'apport des neurosciences

(Source : DEHAENE, Stanislas (sous la direction de) : *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, 2011)

Figure 1 : changements induits par la lecture dans le cerveau

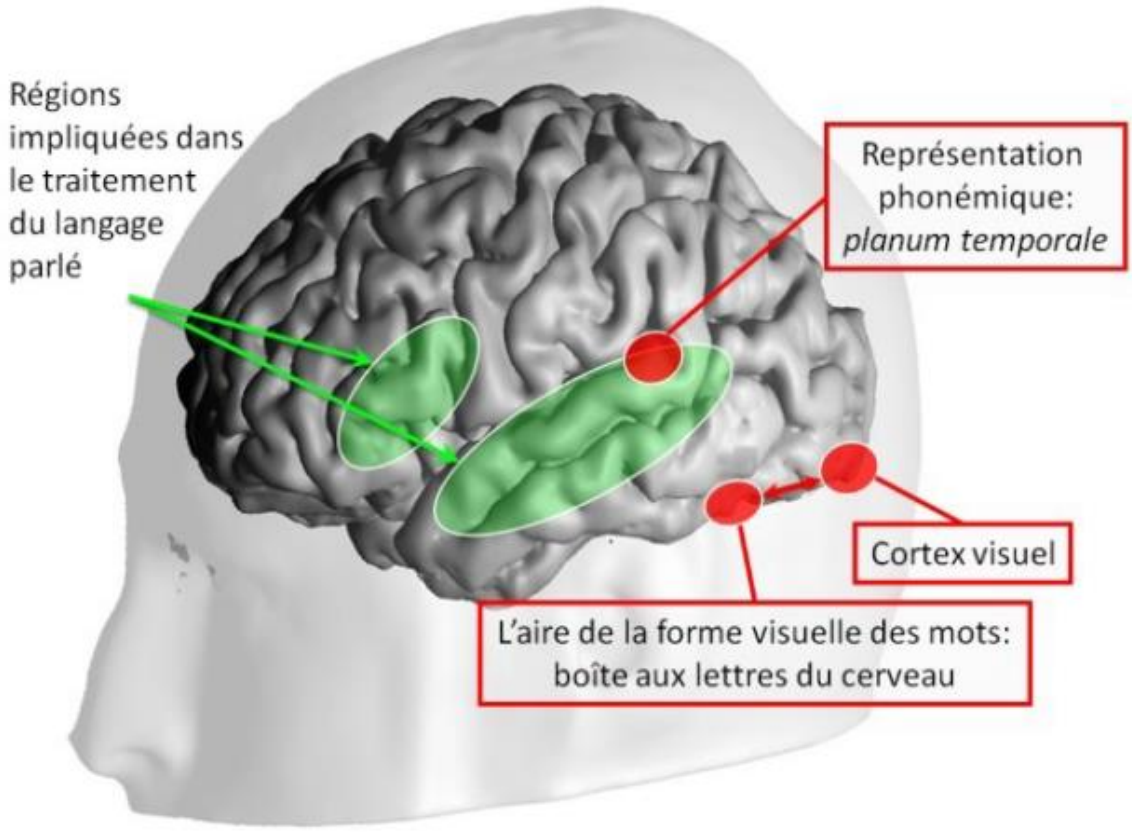


Figure 2 : combinaison de syllabes variées

la / al → → ma / am → →

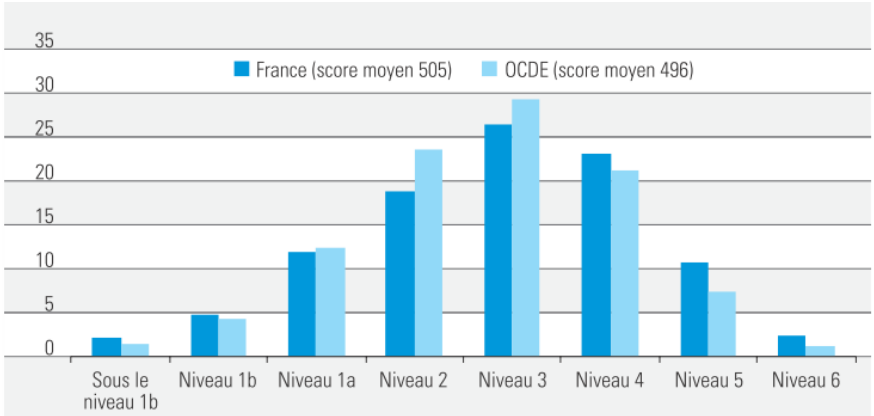
lé / él → → pa / ap → →

li / il → → ra / ar → →

Annexe 3 : Indicateurs nationaux et internationaux concernant la lecture

(Source : *http://eduscol.education.fr*)

Figure 1 : Répartition des élèves dans les niveaux PISA de compréhension de l'écrit en France et dans l'OCDE en 2012 (%)



Lecture : en 2012, 18,9 % des élèves en France se situent au niveau 2 en compréhension de l'écrit. Ils sont 23,5 % en moyenne dans l'OCDE.

Source : MEN-MESR DEPP / OCDE

Figure 2 : Pourcentages d'élèves aux bas et hauts niveaux de compétences en compréhension de l'écrit dans PISA 2000 et PISA 2012

		PISA 2000		PISA 2012		Évolution entre 2000 et 2012	
		En dessous du niveau 2	Niveau 5 et au-dessus	En dessous du niveau 2	Niveau 5 et au-dessus	En dessous du niveau 2	Niveau 5 et au-dessus
Ensemble	France	15,2	8,5	18,9	12,9	**3,7**	**4,4**
	OCDE	19,3	8,9	17,7	8,8	**- 1,6**	- 0,1
Garçons	France	19,9	6,4	25,5	9,2	**5,6**	**2,8**
	OCDE	23,8	6,8	23,6	6,5	- 0,3	- 0,3
Filles	France	10,5	10,5	12,7	16,4	2,2	**5,9**
	OCDE	14,5	11,2	11,7	11,2	**- 2,7**	0,0

Lecture : pour PISA 2012, 18,9 % des élèves sont en dessous du niveau 2 en France. Ils sont 17,7 % dans ce cas pour les 27 pays de l'OCDE ayant participé aux deux enquêtes.

Note : la moyenne de l'OCDE est calculée sur les 27 pays participants en 2000 et en 2012. Les évolutions significatives sont indiquées en gras.

Source : MEN-MESR DEPP / OCDE

Figure 3 : Différences du score moyen des filles et des garçons en compréhension de l'écrit dans PISA 2000 et PISA 2012

	PISA 2000			PISA 2012			Évolution entre 2000 et 2012		
	Garçons	Filles	Différence (G-F)	Garçons	Filles	Différence (G-F)	Garçons	Filles	Différence (G-F)
France	490	519	**- 29**	483	527	**- 44**	- 7	8	**- 15**
OCDE	480	512	**- 32**	479	517	**- 38**	- 1	5	**- 6**

Lecture : en 2012 en France, les garçons ont un score de 483 et les filles de 527. La différence entre filles et garçons s'est accrue de 15 points entre 2000 et 2012.

Note : la moyenne de l'OCDE est calculée sur les 27 pays participants en 2000 et en 2012. Les différences et les évolutions significatives sont indiquées en gras.

Source : MEN-MESR DEPP / OCDE

Figure 4 : Les profils de lecteurs à la Journée Défense et Citoyenneté 2012

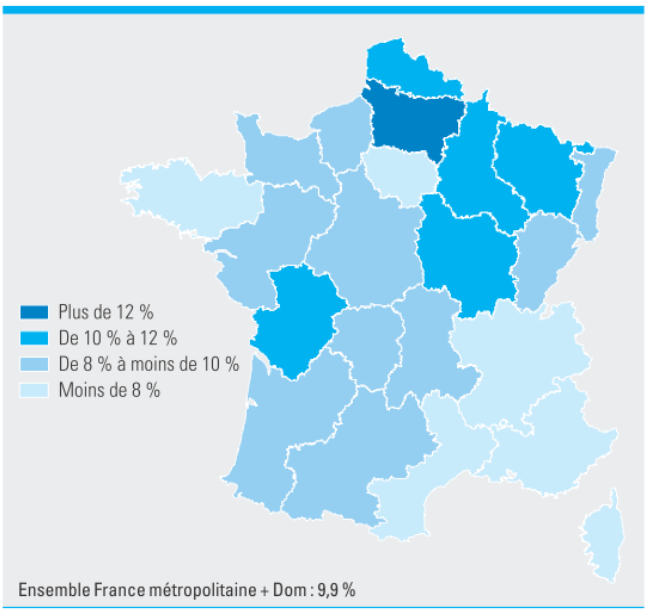
Profil	Traitements Complexes	Automaticité de la lecture	Connaissances lexicales	Garçons	Filles	Ensemble	En %
5d	+	+	+	68,0	73,3	70,6	Lecteurs efficaces
5c	+	-	+	11,9	8,8	10,4	**81,0**
5b	+	+	-	6,0	7,6	6,8	Lecteurs médiocres
5a	+	-	-	2,7	2,1	2,4	**9,2**
4	-	+	+	3,5	2,9	3,2	Très faibles capacités de lecture
3	-	-	+	2,9	1,6	2,3	**5,5**
2	-	+	-	1,9	1,9	1,9	Difficultés sévères
1	-	-	-	3,1	1,9	2,5	**4,4**

Lecture : La combinaison des 3 dimensions de l'évaluation permet de définir 8 profils. Les profils numérotés de 1 à 4 concernent les jeunes n'ayant pas la capacité de réaliser des traitements complexes (très faible compréhension en lecture suivie, très faible capacité à rechercher des informations). Ils sont en deçà du seuil de lecture fonctionnelle. Les profils codés 5a, 5b, 5c, 5d sont au-delà de ce même seuil, mais avec des compétences plus ou moins solides, ce qui peut nécessiter des efforts de compensation relativement importants.

Note : par le jeu des arrondis, les totaux des colonnes peuvent être légèrement différents de 100 %.

Sources : ministère de la défense - DSN, MEN-MESR DEPP

Figure 5 : Pourcentages de jeunes en difficulté de lecture selon la région (JDC 2012)



Sources : ministère de la défense - DSN, MEN-MESR DEPP

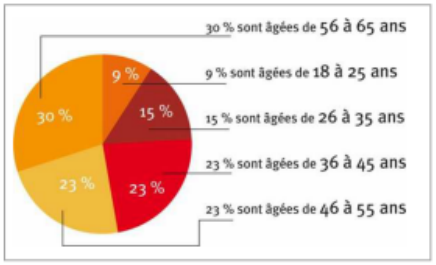
Figure 6 : Données chiffrées du plan « agir contre l'illettrisme de l'école au collège »

Un chiffre global élevé

Aujourd'hui, **2 500 000 personnes âgées de 18 à 65 ans sont en situation d'illettrisme** bien qu'ayant été scolarisées en France. Cela représente 7 % de la population.

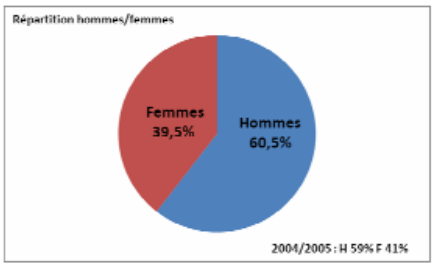
- ## Illettrisme et âge

Plus de la moitié des personnes en situation d'illettrisme a plus de 45 ans.



- ## Illettrisme : hommes ou femmes ?

Les hommes (9 %) sont plus souvent en situation d'illettrisme que les femmes (6 %).



Annexe 4 : Evaluations de la classe (début de CP)

Figure 1 : Synthèse des résultats du groupe

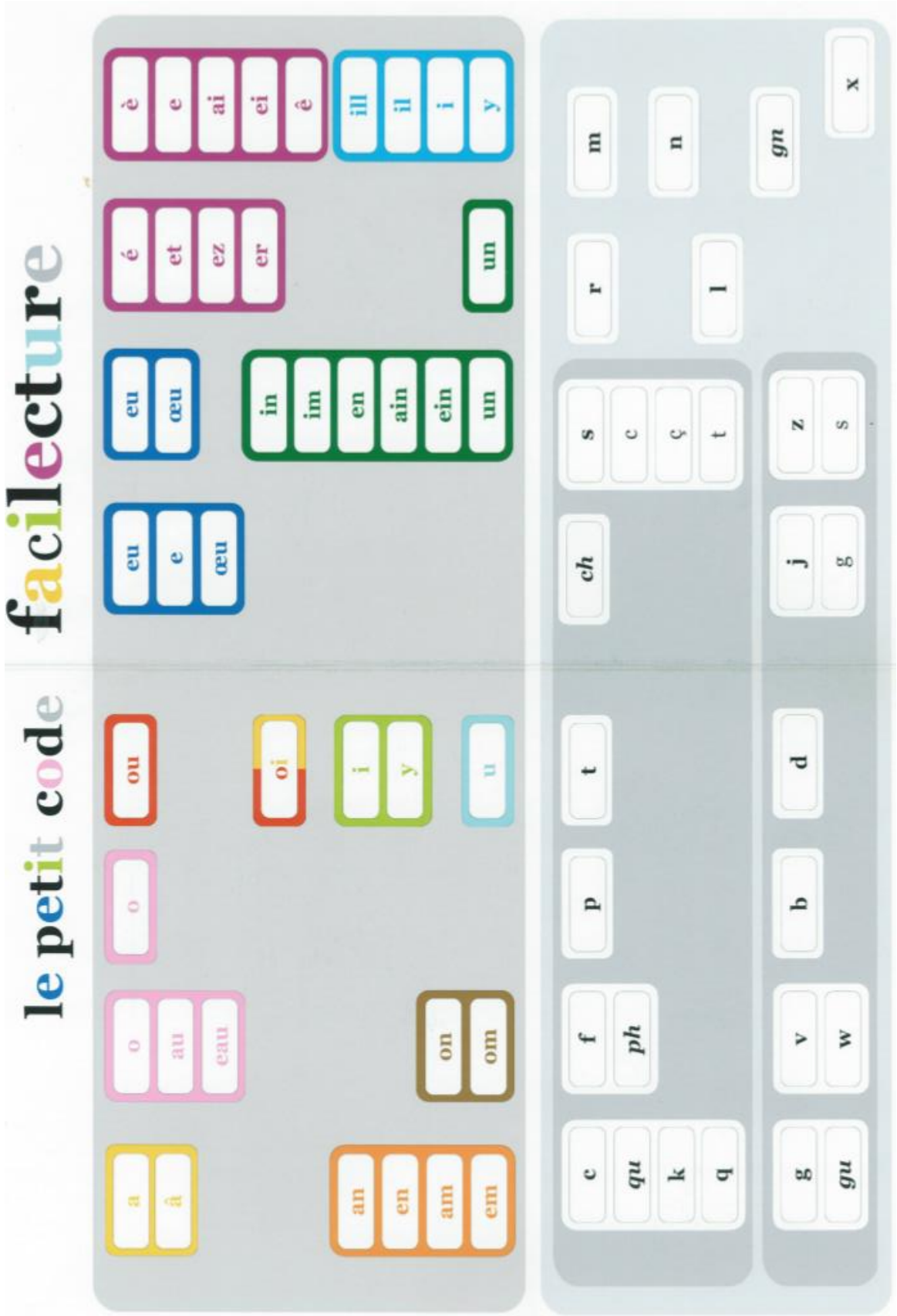
COMPETENCES	Pourcentage de réussites	Item	Pourcentage de réussite par item
Ecouter et comprendre un texte lu par l'adulte	85%	1	62%
		2	90%
		3	90%
		4	95%
Connaître le langage technique de l'écrit	72%	5	100%
		6	95%
		7	100%
		8	5%
		9	76%
		10	71%
		11	62%
		12	76%
		13	86%
		14	48%
		15	71%
Distinguer les syllabes d'un mot prononcé	94%	16	100%
		17	90%
		18	90%
		19	95%
Faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit	86%	20	100%
		21	90%
		22	81%
		23	71%
Ecrire son prénom en écriture cursive	90%	24	90%
Reconnaître la plupart des lettres de l'alphabet	83%	25	81%
		26	76%
		26 bis	90%
Mettre en relation des sons et des lettres	17%	27	38%
		28	14%
		29	0%
Se repérer dans l'espace d'une page	95%	30	100%
		31	86%
		32	100%
		33	100%
		34	90%

Figure 2 : Groupes de besoin de la classe

Groupes de besoin GLOBAL							
Moins de 33%		De 33% à 50%		De 50 à 66%		66% et plus	
						AMORI	77%
				ANAIS	63%		
						ANGELIN	83%
						ANNA	86%
						CHELSY	71%
						CHLOE	89%
						CLEMENCE L	74%
						CLEMENCE V	89%
						DINA	86%
						ELSA	86%
						EOLIA	69%
						ETHAN	86%
						JULIETTE	80%
				JUSTINE	66%		
						LOLA	89%
						MAIWENN	86%
						MANOA	74%
						MATHIAS	86%
		MAXIMILIEN	43%				
						NOAM	71%
						PERRINE	77%

Annexe 5 : Tableau des correspondances grapho-phonémiques « facilecture »

(Source : RIBANO Francis, *le grand code facilecture : la maison des sons*, éditions l'oiseau lire)



Annexe 6 : Encoder avec les marqueurs visuels

Figure 1 : Tableau d'encodage utilisant les marqueurs visuels

a	é	ë	eu	ou	in	u	on	b	ff	ll	r	x	s	t	m
à	è	ai	œ	oû	im	û	om	c	*ph*	m	rr	t	*ch*	p	f
â	er	aî	œu	oo	un	i	o	k	g	mn	s	tt	*gn*	x	z
i	et	ei	an	ow	en	il	ô	*qu*	*gu*	n	ss	v		c	d
î	ez	ez	am	oi	ain	ill	au	q	j	nn	c	w		g	e
ï	e	es	en	oî	ein	ll	eau	d	g	p	ç	x		l	h
y	ê	e	em	oë	oin	y		f	l	pp	t	z		u	s

Figure 2 : Fiche de préparation d'une séance dédiée à l'encodage de mots

Séance 5 : Production d'écrits

Objectifs :

Choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.

Lieux :	Durée :	Matériel :
Classe (coin regroupement et place des élèves)	45 min	Texte de lecture, séance projetée avec un VPI, fiche d'exercices.

Phases	Déroulement	Compétences mises en jeu	Temps	Modalités de travail
1	Reprise de ce qui a été dit et fait lors de la séance précédente. Retour sur les hypothèses faites quant à la suite du texte (l'histoire possède une structure à répétition). Faire appel aux référents culturels des élèves pour rechercher quels autres costumes pourrait porter le père Noël. Phase d'échange des idées à l'oral.	*- Utiliser des mots précis pour s'exprimer.* *- Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres.*	5'	Groupe classe
2	Encodage de mots en groupe classe : Proposer à plusieurs élèves de mettre en relation les phonèmes et les graphèmes en se servant du tableau (numérique et interactif) des graphèmes codés avec les marqueurs visuels. 1. L'élève oralise le mot qu'il souhaite encoder et le segmente en syllabes. 2. Les syllabes sont ensuite décomposées en phonèmes. 3. L'élève repère le graphème qu'il va devoir utiliser pour encoder le phonème qu'il a isolé et le place dans la zone de production de mot à l'aide du stylet. Il procède ainsi jusqu'à ce que le mot soit complet pour lui. 4. La classe procède au travail inverse et décode le mot qui vient d'être encodé. Trois possibilités peuvent alors apparaître : - le mot est correctement orthographié : l'élève est invité à relire le mot (mémoire visuelle), à l'épeler (mémoire auditive) puis à l'écrire en cursive dans une réglure pour fixer son orthographe par le geste graphique (mémoire kinesthésique). - l'écriture du mot est phonétiquement correcte, l'orthographe n'est pas exacte : on propose alors à l'élève les graphèmes qui composent le mot en lui demandant de les remettre dans l'ordre. La production antérieure disparait et est remplacée par la nouvelle. L'élève est ensuite invité à relire le mot (mémoire visuelle), à l'épeler (mémoire auditive) puis à l'écrire en cursive dans une réglure pour fixer son orthographe par le geste graphique (mémoire kinesthésique). - l'écriture du mot n'est pas phonétiquement correcte : l'enseignant invite l'élève à segmenter davantage son mot et à mieux oraliser les phonèmes, il prend alors appui sur les affichages didactiques pour guider l'élève. Les autres élèves de la classe peuvent aussi être des ressources dans cette situation. Une fois le mot correctement encodé, l'élève est ensuite invité à relire le mot (mémoire visuelle), à l'épeler (mémoire auditive) puis à l'écrire en cursive dans une réglure pour fixer son orthographe par le geste graphique (mémoire kinesthésique).	*- Écrire sans erreur de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.* *- Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot.* *- Distinguer la lettre et le son qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples.*	15'	
3	A leur place et de manière individuelle, les élèves sont ensuite invités à procéder de la même façon en s'appuyant sur le tableau des graphèmes dont ils disposent. Les mots produits sont écrits en capitale pour ne pas fixer un mot mal orthographié dans la mémoire kinesthésique des élèves. Le maître accompagne les élèves qui en ont besoin dans cet exercice.		10'	Individuel
4	L'enseignant reprend les mots produits avec chaque élève de manière individuelle en les orthographiant correctement. Un regard bienveillant est porté aux productions des élèves, qui sont encouragés à, parfois, ré-encoder les mots avec le maître.		10'	Relation duelle avec le maître
5	Retour sur ce qui vient d'être effectué en groupe classe. Les productions des élèves sont partagées avec l'ensemble du groupe.	*- Utiliser des mots précis pour s'exprimer.* *- Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres.*	5'	Groupe classe

Annexe 7 : Travail sur l'identification des mots dans une séance de lecture

Figure 1 : Texte proposé aux élèves

Elle fouille encore et lui propose une tunique avec des losanges jaunes, verts, rouges et bleus.
- « Oh non, Mimi, c'est le costume d'Arlequin. Je ne suis pas Arlequin !
Je suis le Père Noël quand même ! »

Elle fouille encore et lui propose une tunique avec des losanges jaunes, verts, rouges et bleus.
- « Oh non, Mimi, c'est le costume d'Arlequin. Je ne suis pas Arlequin !
Je suis le Père Noël quand même ! »

	Arlequin		elle		rouges
	bleus		jaunes		tunique
	d'		losanges		une
	des		propose		verts

Figure 2 : Fiche de préparation de la séance de lecture

Séance 3 : Lecture, découverte du troisième extrait

Objectifs :

Valider les hypothèses faites lors de la séance précédente : comprendre que le texte a une structure narrative à répétition et en déduire ce qui va se passer ensuite.
Identifier les mots du texte en utilisant le mode approprié : lecture par voie directe pour les mots connus et les mots outils et la lecture par voie indirecte pour les mots nouveaux.
Repérer le phonème [ʒ] et l'associer à ses graphèmes.

Lieux :	Durée :	Matériel :
Classe (coin regroupement et place des élèves)	45 + 30 min	Texte de lecture, séance projetée avec un VPI, fiche d'exercices.

Phases	Déroulement	Compétences mises en jeu	Temps	Modalités de travail
1	Reprise de ce qui a été dit et fait lors de la séance précédente. Retour sur les hypothèses faites quant à la suite du texte.	*- Utiliser des mots précis pour s'exprimer.*	5'	Groupe classe
2	Explication de ce qui va être affiché en lecture duo (noir et marqueurs visuels de couleur). Demander aux élèves de lire : - le texte en noir, s'ils n'ont plus besoin de prendre appui sur les marqueurs visuels pour lire. - le texte en noir en s'appuyant sur le texte en couleur, s'ils n'arrivent pas à accéder au décodage de certains mots (allers retours). - le texte avec les marqueurs visuels, si la voie d'assemblage et les relations grapho - phonémiques ne sont pas encore maîtrisées.	*- S'exprimer de façon correcte : prononcer les sons et les mots avec exactitude.* *- Manifester sa compréhension d'un récit : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit.*	1'	
3	Chaque élève prend le temps de lire le texte. Il est important de demander à chacun d'oraliser sa lecture afin de prendre conscience du rapport étroit entre chaîne écrite et chaîne orale.	*- Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions.*	4'	Individuel
4	Phase de découverte du texte en groupe classe, lecture avec les élèves, en s'appuyant sur : - les mots-outils connus, qui sont lus par voie directe. - les mots de lexique déjà rencontrés en classe, qui sont lus par voie directe, ou indirecte s'ils ne font pas partie du « capital-mots » de tous les élèves. - les mots nouveaux qui sont lus par voie indirecte : les élèves peuvent si besoin prendre appui sur les marqueurs visuels pour associer les différents graphèmes aux phonèmes correspondants. Repérer les marqueurs grammaticaux du texte (ponctuation, pronoms personnels utilisés, marques du genre et du nombre…). S'appuyer sur le contexte de la phrase du texte pour faire des hypothèses sémantiques. Construire le sens global du récit en intégrant les informations données lors des phases successives d'identification des mots. Reprendre à l'oral la lecture du texte, en groupe classe. Travail sur la compréhension de ce récit : Retour sur les hypothèses faites par les élèves lors de la séance précédente (repartir de l'affichage réalisé). Faire le lien avec ce qui vient d'être lu. Mettre en évidence la structure narrative à répétition. Imaginer ce qui va se passer dans la suite de l'histoire : « le père Noël va surement essayer plusieurs costumes ». Travail autour de l'acculturation : Proposer des costumes de personnages connus ou stéréotypés que le père Noël peut essayer.	*- Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique.* *- Distinguer la lettre et le son qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples.* *- Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot.* *- Lire aisément les mots étudiés.* *- Déchiffrer des mots réguliers inconnus.* *- Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils).* *- Dire de qui ou de quoi parle le texte lu.* *- Identifier les phrases d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation (point et majuscule).* *- Approche du pronom : savoir utiliser oralement les pronoms personnels sujets.* *- Repérer et justifier des marques du genre et du nombre : le s du pluriel des noms, le e du féminin de l'adjectif, les terminaisons -nt des verbes du 1er groupe au présent de l'indicatif.*	10'	Groupe classe
5	Faire relire individuellement et silencieusement le texte travaillé collectivement et à l'oral. Demander aux élèves de privilégier la lecture en noir s'ils n'ont plus besoin de prendre appui sur les marqueurs visuels.	*Lire aisément les mots étudiés.*	1'	Individuel
6	Reprise du texte en groupe classe par les élèves : demander à certains élèves d'oraliser leur lecture en s'appuyant sur la ponctuation.	*Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation.*	4'	Groupe classe
7	Mise en place d'activités pour travailler autour de la lecture du jour : 1. Cache-mot :	*- Lire aisément les mots étudiés.* *- Écrire sans erreur de manière autonome des mots simples en*	10'	

	Un cache est placé sur un des mots du texte. Les élèves doivent le retrouver, en s'appuyant sur la lecture du texte mais aussi sur les hypothèses de sens qu'ils mettent en place. Quand l'élève donne sa réponse, le maître lui demande de proposer une écriture du mot qu'il imagine être le bon (encodage du mot). Validation ou non par le maître en déplaçant le cache. 2. La phrase à remettre dans l'ordre : Les mots d'une phrase sont proposés dans le désordre, les élèves doivent les lire et les remettre dans l'ordre. Ils peuvent s'appuyer sur les marqueurs grammaticaux (ponctuation de la phrase). 3. Vocabulaire des mots désignant les couleurs : En partant de la tenue d'Arlequin, travail de lecture des couleurs. Les élèves devront lire (d'abord avec l'aide des marqueurs visuels puis en noir) le nom des couleurs et les associer à une étoile de la même couleur.	*respectant les correspondances entre lettres et sons.* *- Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot.*		
8	Travail autour de la mise en relation d'un phonème et de ses graphèmes, le son [ɔ̃] : 1. Lecture d'une comptine où l'on entend le phonème revenir très régulièrement : demander aux élèves de repérer le son qui sera travaillé aujourd'hui. 2. Demander aux élèves de trouver des mots contenant le phonème repéré. 3. Repérer les mots où l'on entend le son du jour : demander aux élèves de retrouver parmi les images qui sont proposées, quels sont les mots qui contiennent le son d'aujourd'hui. Quand l'enfant trouve un mot, lui demander de le segmenter en syllabes et de repérer la place du son. 4. Mise en relation des phonèmes et des graphèmes : A l'aide du logiciel « Déclic des sons », écouter une liste de mots contenant le phonème et faire apparaître en couleur le ou les graphèmes correspondants. A la fin de l'écoute, demander aux élèves de lister les différents graphèmes correspondants au phonème étudié aujourd'hui. 5. Repérer les graphèmes : proposer aux élèves de repérer des graphèmes au milieu d'autres très proches (lettres visuellement ressemblantes, inversion de lettres pour les graphèmes complexes…). Proposer aussi les graphèmes en écriture scripte et en cursive pour donner la possibilité aux élèves d'en assimiler au mieux la forme. 6. Faire le lien entre le phonème et ses graphèmes, et les affichages didactiques.	*- Distinguer la lettre et le son qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples.* *- Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot.*	8'	
9	Explication du travail qui va être fait de manière individuelle : - lecture des consignes - reformulation par le maître - mise en place d'un exemple si cela s'avère nécessaire - reformulation par les élèves - faire la liste du matériel qui sera nécessaire pour réaliser les exercices.	*Reformuler une consigne.*	2'	
	Fin de la première partie de la séance.			
1	Travail ritualisé autour de l'encodage de syllabes : Individuellement, les élèves encodent les syllabes dictées par le maître sur leur ardoise. Une place particulière est donnée au son du jour. Les erreurs seront relevées par le maître dans le but d'être analysées et corrigées par la classe.	*- Choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.*	5'	Groupe classe
2	Passage au travail individuel. Modalités de différentiation pédagogique : - le support présenté aux élèves n'est pas le même pour tous (certains disposent des marqueurs visuels pour les accompagner dans le déchiffrage des mots). - Le support destiné à Maximilien est différent des autres : la quantité d'écrits est allégée de manière à laisser plus de place au travail à l'oral avec le maître. - un groupe de besoin est mis en place dans la classe : accompagnement de Chelsy, Anaïs, Eolia, Noam, Clémence L., et Perrine.	*- Lire aisément les mots étudiés.* *- Copier un texte très court dans une écriture cursive lisible, sur des lignes, en respectant les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules.* *- Produire un travail écrit soigné ; maîtriser son attitude et son geste pour écrire avec aisance*	20'	Individuel
3	Regroupement : Verbalisation de ce qui a posé problème à certains. Demander aux élèves ce qu'ils ont appris aujourd'hui.	*- Utiliser des mots précis pour s'exprimer.* *- Comprendre et reformuler ce qui a été appris.*	5'	Groupe classe

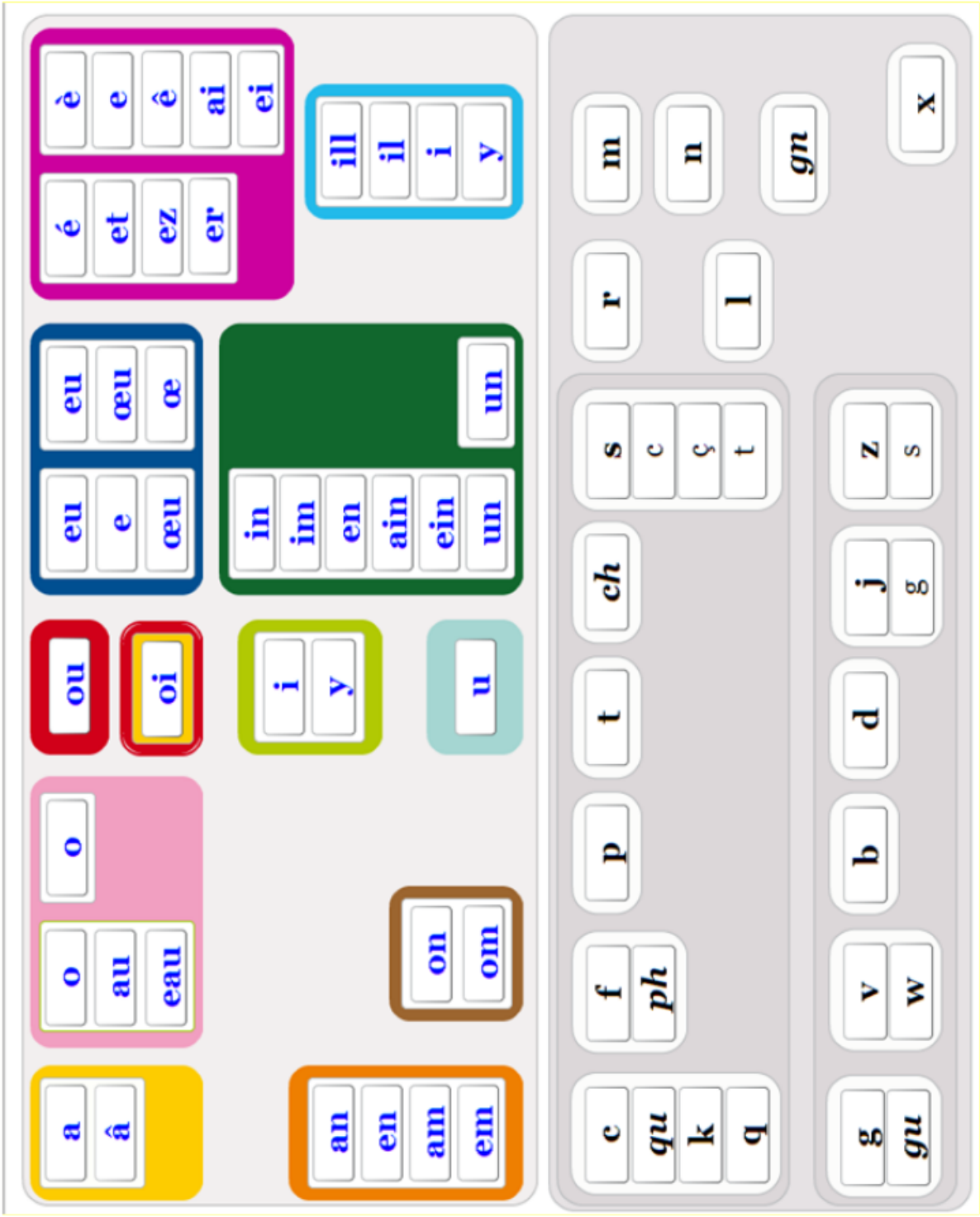
Figure 3 : Liste de mots et de leur codage proposé par le logiciel « Déclic des sons »

Figure 4 : Photographies de quelques affichages de la classe

Annexe 8 : Tableau des correspondances grapho-phonémiques « facilalire»

(Source : RIBANO Francis, *« Déclic... Des Graphèmes, Facilalire*, éditions l'oiseau lire)

Figure 1 : Tableau des correspondances grapho-phonémiques « facilalire »



Un visiteur inattendu !

Un soir, on sonne *chez* la famille Toutsourire. Les enfants, Camille et Julien ouvrent la porte. Un homme vêtu d'un costume très élégant et d'une casquette grise annonce d'une voix particulièrement grave :
« Bonjour, je viens vous livrer une télévision *que* vous avez gagnée au tirage au sort de notre grand jeu. »
Les enfants observent bien le visiteur. Sa casquette semble trop petite pour cacher les deux grosses bosses *qu'*il a sur les côtés. Au moment où il leur tend la main, de longs poils noirs apparaissent au poignet droit de sa chemise. Camille chuchote *quelque chose* à l'oreille de son frère, *qui* dit alors en souriant :
« Non merci, monsieur. Nous avons déjà une télévision. Elle nous suffit bien. »
Le visiteur le fusille du regard, il ricane en montrant deux grandes dents. Puis, il tourne les talons et s'éloigne en courant à... *quatre* pattes.

Un soir, on sonne *chez* la famille Toutsourire. Les enfants, Camille et Julien ouvrent la porte. Un homme vêtu d'un costume très élégant et d'une casquette grise annonce d'une voix particulièrement grave :
« Bonjour, je viens vous livrer une télévision *que* vous avez gagnée au tirage au sort de notre grand jeu. »
Les enfants observent bien le visiteur. Sa casquette semble trop petite pour cacher les deux grosses bosses *qu'*il a sur les côtés. Au moment où il leur tend la main, de longs poils noirs apparaissent au poignet droit de sa chemise. Camille chuchote *quelque chose* à l'oreille de son frère, *qui* dit alors en souriant :
« Non merci, monsieur. Nous avons déjà une télévision. Elle nous suffit bien. »
Le visiteur le fusille du regard, il ricane en montrant deux grandes dents. Puis, il tourne les talons et s'éloigne en courant à... *quatre* pattes.

Un soir, on sonne chez la famille Toutsourire. Les enfants, Camille et Julien ouvrent la porte. Un homme vêtu d'un costume très élégant et d'une casquette grise annonce d'une voix particulièrement grave :
« Bonjour, je viens vous livrer une télévision que vous avez gagnée au tirage au sort de notre grand jeu. »
Les enfants observent bien le visiteur. Sa casquette semble trop petite pour cacher les deux grosses bosses qu'il a sur les côtés. Au moment où il leur tend la main, de longs poils noirs apparaissent au poignet droit de sa chemise. Camille chuchote quelque chose à l'oreille de son frère, qui dit alors en souriant :
« Non merci, monsieur. Nous avons déjà une télévision. Elle nous suffit bien. »
Le visiteur le fusille du regard, il ricane en montrant deux grandes dents. Puis, il tourne les talons et s'éloigne en courant à... quatre pattes.

Figure 2 : Exemple d'un texte proposant les trois modalités de lecture

Annexe 9 : Evaluations de la classe (milieu de CP)

Figure 1 : Synthèse des résultats du groupe

			COMPETENCES	Pourcentage de réussites	Item	Pourcentage de réussite par item
75%	ORAL	86%	Manifester sa compréhension d'un récit lu par un tiers en répondant à des questions le concernant	86%	1	86%
					2	95%
					3	90%
					4	81%
					5	76%
	LECTURE	83%	Savoir qu'un mot est composé de plusieurs syllabes, être capable de les repérer	83%	6	95%
					7	100%
					8	86%
					9	62%
					10	57%
					11	95%
			Distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples	93%	12	95%
					13	90%
					14	90%
					15	95%
			Déchiffrer des mots réguliers inconnus	83%	16	95%
					17	86%
					18	90%
					19	86%
					20	81%
					21	71%
					22	90%
					23	62%
					24	81%
					25	90%
			Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte	74%	26	86%
					27	43%
					28	71%
					29	95%
	ECRITURE	64%	Ecrire sans erreur, sous la dictée, des syllabes, des mots et de courtes phrases dont les graphies ont été étudiées	60%	30	81%
					31	81%
					32	76%
					33	100%
					34	95%
					35	90%
					36	38%
					37	5%
					38	29%
					39	57%
					40	86%
					41	5%
					42	43%
					43	76%
					44	48%
					45	48%
					46	38%
					47	81%
					48	57%
					49	71%
					50	62%
			Copier un texte très court dans une écriture cursive, lisible… produire un travail écrit soigné	87%	51	76%
					52	86%
					53	100%

Figure 2 : Groupes de besoin de la classe

Groupes de besoin GLOBAL							
Moins de 33%		De 33% à 50%		De 50 à 66%		66% et plus	
						AMORI	83%
				ANAIS	64%		
				ANGELIN	58%		
						ANNA	83%
				CHELSY	53%		
						CHLOE	92%
		CLEMENCE L	45%				
						CLEMENCE V	92%
						DINA	89%
						ELSA	89%
						EOLIA	87%
						ETHAN	83%
				JULIETTE	62%		
						JUSTINE	72%
						LOLA	94%
						MAIWENN	72%
						MANOA	70%
						MATHIAS	72%
		MAXIMILIEN	49%				
						NOAM	77%
						PERRINE	79%