

CONTINUER D'APPRENDRE A LIRE AU COLLEGE

Cher.e.s collègues,

Ce travail est destiné aux enseignant.e.s du second degré qui se verront confier l'an prochain des élèves non-lecteurs dans le cadre d'un dispositif de remédiation spécifique, mais aussi à celles et ceux tout simplement soucieux d'intégrer et d'aider les élèves en grande difficulté de lecture au quotidien de leurs cours.

Les stages du mois de juin que nous menons depuis quatre ans, Jean-Luc Charpentier et moi-même, permettaient, partiellement du moins, de répondre à une demande de formation récurrente en ce domaine.

Ces stages ne pouvant avoir lieu cette année, je vous propose faute de mieux de prendre connaissance du présent document.

Bien qu'assez fourni... il ne s'agit que d'une « base », que devraient nécessairement venir compléter, concrétiser et approfondir des rencontres « en présentiel » ... elles-mêmes accompagnées d'observations et échanges sur le terrain... dans vos classes, mais aussi, idéalement, dans des classes de cycle 2.

Je signalerai par le logo ci-contre les moments où un prolongement s'imposerait tout particulièrement. En effet, certaines des activités décrites demandent à être vécues, d'autres appellent une manipulation, d'autres nécessitent co-construction, échanges. La deuxième partie notamment (sur l'apprentissage initial de la lecture au CP) risque de vous paraître abstraite, et à juste titre. De plus, tous les documents que je souhaiterais vous présenter n'existent pas au format numérique, ni ne se trouvent sur internet.



J'espère toutefois que les pages qui suivent vous apporteront quelques éléments éclairants, ne serait-ce que pour commencer l'année.

Je vous remercie par avance de bien vouloir excuser un style parfois « peu académique ». Mon objectif étant d'être la plus claire possible, j'écrirai souvent comme si je vous parlais en direct. C'est aussi le seul moyen que j'ai trouvé pour pallier la distance à laquelle nous obligent les circonstances.

Bonne lecture, et à bientôt j'espère.

AnneClaire Renaudin

*Professeure de Lettres
Chargée de mission pour l'Inspection de Lettres
Formatrice académique
Académie de la Guyane*

SOMMAIRE

1^{ère} partie : Non-lecteurs au collège ? De quelle réalité parlons-nous ? - p.3

- Le constat en quelques chiffres
- Un faisceau de causalités pour un problème complexe
- Distinction : « non-lecteur » ou « faible déchiffreur » ?
- Des modalités de prise en charge différentes
- Importance des évaluations diagnostiques

2^{ème} partie : Quelques notions et éclairages de base sur l'apprentissage initial de la lecture - p.13

- Les compétences fondamentales et transversales
- Les compétences orales en général
- Les compétences phonologiques en particulier
- Conscience phonologique : quelle progression ?
- De la conscience phonologique à l'entrée dans l'écrit
- Récapitulons...
- Questions diverses relatives à l'apprentissage du code alphabétique
- L'écriture
- Les jeux de lecture
- Quelques mots sur la dyslexie
- Apprentissage initial au CP : bibliographie et sitographie de base

3^{ème} partie : Et au collège ? – p.45

- Situation 1 : Au quotidien de nos cours de français, donc en classe hétérogène : activités, gestes pédagogiques simples et points de vigilance
- Situation 2 : Prise en charge des non-lecteurs dans le cadre d'un dispositif spécifique

4^{ème} partie : Le cas pour nous le plus fréquent au collège : l'élève qui sait lire mais ne comprend pas ce qu'il lit – p.75

- Un problème de langue ? de vocabulaire ?
- Un problème de fluence ?
- Peut-être qu'on ne lui a pas appris à comprendre ? Stratégies de compréhension et métacognition.

Rapide conclusion – p.94

Quels prolongements envisager à cette formation ? – p.98

Annexe 1 : Evaluation diagnostique en 6^{ème} Ambition Réussite – p.99

Annexe 2 : Apprentissage du code au CP – Scénario courant – p.104

PARTIE I

« NON-LECTEURS AU COLLEGE » : DE QUELLE REALITE PARLONS-NOUS ?

LE CONSTAT EN QUELQUES CHIFFRES

Une part de subjectivité intervient dans ce que les uns et les autres entendent par « non-lecteur » – nous y reviendrons. Toutefois, les chiffres dont nous disposons confirment la réalité du problème.

ILLETTRISME : les chiffres

- (PISA 2015, PIRLS 2016, CEDRE 2015) : 40 % des élèves s'avèrent en difficulté à la sortie de l'école primaire et 40,5 % des élèves de 15 ans ne maîtrisent pas la lecture, 21,5 % sont même en grande difficulté.
- (JDC 2017) : **48,1%** des jeunes Guyanais sont considérés en difficulté de lecture, dont 30,9 présentent des « difficultés sévères » et 17,2 de « très faibles capacités de lecture ». (MEN/DEPP 2017)

Commentaires :

Illettrisme = incapacité à comprendre un texte lu, bien qu'on ait été scolarisé, bien qu'on ait un jour « appris à lire ». A ne pas confondre donc avec un **analphabète** = quelqu'un à qui la lecture n'a jamais été enseignée (environ 30% d'adultes en Guyane).

- Les Journées Défense et Citoyenneté convoquent à leur majorité les jeunes citoyens de nationalité française, tous ayant été scolarisés, ou l'étant encore. Il me semble important de le mentionner, car les difficultés de lecture sont encore trop souvent confondues avec la problématique des « enfants allophones primo-arrivants ». Or nous avons des élèves en situation d'illettrisme qui ont pourtant fait toute leur scolarité en Guyane.

- Ces chiffres sont bien entendu affligeants. On peut voir que :
 - Si le problème n'est pas spécifique à la Guyane, il est ici particulièrement criant, puisque l'illettrisme touche près de la moitié d'une classe d'âge ;
 - Le rapport du Ministère précise que les 17,2% de jeunes Guyanais ayant de « très faibles capacités de lecture » peuvent être considérés comme non-lecteurs ;
 - Au niveau académique, selon les résultats dont nous disposons¹, on peut estimer que le taux de non-lecteurs à l'entrée en 6^{ème} varie de 10 à 40 % selon les bassins ;
 - Un élève qui entre en difficulté de lecture au collège en ressort, quatre ans plus tard, avec les mêmes difficultés : ces quatre années ne lui ont donc servi à rien de ce point de vue- là... Triste constat !

D'où la préconisation du CNESCO, qui montre bien que la question a été prise en compte, au niveau national : « *Il est particulièrement important que tous les professeurs (y compris au collège) aient une connaissance rigoureuse des mécanismes de base qui permettent d'installer la lecture chez les élèves* » (CNESCO/IFE/ENS 2017).

En effet, on le sait : si les compétences en lecture sont par trop insuffisantes à l'entrée dans le second degré, c'est la suite de la scolarité qui s'en trouve intégralement impactée, notre culture scolaire étant essentiellement une culture écrite, quelle que soit la discipline – à deux ou trois exceptions près.

Par-delà la réussite scolaire au sens strict, on est en droit de se demander quelle estime de soi peut avoir construite un élève arrivant à l'âge du DNB dans ces conditions. Comment espérer que ces jeunes deviennent des personnes accomplies et des citoyens conscients ? Que dire enfin du regard que porteront leurs parents sur notre Institution ? Le retrait de confiance de ces derniers, que l'on peut interpréter comme un renoncement fataliste, et dont on connaît les répercussions néfastes sur la scolarité de nos élèves, n'a-t-il pas lieu dès qu'à l'issue du cours préparatoire ils s'entendent dire que leur enfant ne sait pas lire ?

La prévention de l'illettrisme constitue clairement un enjeu majeur non seulement pour notre académie au sens « scolaire » du terme, mais pour notre région.

Il faut ajouter enfin que les difficultés en lecture-écriture d'un grand nombre de nos élèves sont source d'inconfort, voire de souffrance, pour les enseignants aussi, qui se sentent démunis et impuissants. D'une part notre *cursus* ne nous a pas appris à apprendre à lire. D'autre part les structures actuelles ne le permettent que rarement, et, globalement, nous finissons par fermer les yeux sur l'élève non-lecteur, ne sachant comment l'aider...

¹ Ces chiffres sont fournis à titre indicatif, mais pour tout dire il reste compliqué à l'heure actuelle d'obtenir des résultats vraiment parlants. En effet, les évaluations ciblées sur les compétences en LECTURE sont encore rares, et de plus, chaque établissement a tendance à concocter en interne sa *propre* évaluation. L'harmonisation des résultats au niveau académique s'en trouve compromise.

COMMENT EXPLIQUER QUE NOUS AYONS TANT DE NON-LECTEURS A L'ENTREE EN SIXIEME ?

Cette situation résulte d'un faisceau de causalités, la plupart de nos élèves en cumulant plusieurs. C'est ce qui rend le problème particulièrement complexe.

- Le contexte **allophone** à 80% qui caractérise la Guyane est souvent invoqué. Mais, en soi, bilinguisme, *a fortiori* plurilinguisme, ne constituent en rien des « handicaps cognitifs », bien au contraire toutes les recherches de ces dernières années montrent qu'un enfant plurilingue active des neurones et des connexions (je vais faire simple, je ne suis pas spécialiste) qui stimulent précocement l'intelligence, en termes d'élaboration conceptuelle notamment².
- Sans doute alors faut-il interroger les conditions dans lesquelles s'est opérée l'entrée dans l'écrit à l'école ainsi que la « répartition des tâches » de la maternelle au cycle 2. En effet, apprendre à lire et à écrire une langue que l'on ne parle ni ne comprend relève d'une **pédagogie spécifique** qui n'a pas toujours été mise en œuvre.
- On évoque aussi très souvent et à juste titre les facteurs **culturels** (et historiques) : implantation récente de l'école obligatoire dans certaines communes de Guyane, incompréhensions et malentendus autour du « sens de l'école », cultures d'apprentissage très différentes, voire en contradiction avec celle de l'école³, culture orale vs culture écrite, etc. De là, des résistances d'ordre **identitaire**, évidemment inconscientes, mais qui pèsent lourdement⁴.
- Certaines explications sont, sinon spécifiques du moins très marquées en Guyane, terre d'accueil, qui intègre en cours de scolarité des enfants venus d'ailleurs.
- On peut évoquer les cas, fréquents, de scolarité **lacunaire**⁵ - vacances « au pays » anticipées ou prolongées, rentrées tardives, absentéisme chronique...
- Les **troubles** cognitifs, ou comportementaux, voire les handicaps, sont souvent invoqués également, conjugués à divers obstacles : déni des parents, carences dans le dépistage autant que dans la prise en charge...
- Mais finalement, il semble que ce soit le facteur social qui se trouve le plus étroitement et clairement corrélé aux difficultés en lecture (et plus généralement à la difficulté scolaire). Nous sommes à 100% en **Education prioritaire renforcée** parce que beaucoup de nos élèves sont pauvres. Avec tout ce que cela implique et que je ne vais pas développer ici – nous reviendrons sur ces questions en conclusion. Une simple réalité : impossible d'apprendre à lire si l'on a des problèmes de vue ou d'audition. Or,

² En réalité, la question est complexe et je ne me sens pas habilitée à la développer. Entre en jeu le « statut » de la langue première, ou maternelle. S'agit-il d'une langue « officiellement reconnue » ? Cette langue s'écrit-elle ? Beaucoup de nos élèves souffrent de ce qu'on appelle la « diglossie » : leur langue première est, fût-ce implicitement et inconsciemment, estimée « inférieure » à celle de l'école – en l'occurrence le français. Par ailleurs, on entend souvent dire que l'enfant « doit être structuré dans sa langue maternelle » avant d'en apprendre une autre. J'avoue ne jamais avoir bien compris ce qu'on entend par là. Je ne connais pas d'enfant de trois ans « structuré dans sa langue maternelle ». Par contre, j'en connais beaucoup qui parlent couramment leur langue, mais ceci relève d'un « apprentissage » purement intuitif et naturel.

³ Deux exemples : chez les Amérindiens, l'enfant apprend en regardant faire l'adulte expert, lequel montre sans donner d'explications ; on ne se risque à faire soi-même que lorsque l'on est certain d'y arriver... etc.

⁴ Cf le mémoire de thèse d'Adeline Sarot (2016, Université Paris Descartes), intitulé : *Pourquoi n'ont-ils pas appris à lire ? Analyse transculturelle des facteurs de vulnérabilité et de protection face à l'illettrisme.*

⁵ Citons l'exemple, peut-être anecdotique, de ces communes du fleuve où les parents se montrent réticents (et on peut les comprendre) à envoyer leurs enfants à l'école la plus proche avant l'âge de 8 ans, sachant que le trajet implique pirogue sur des eaux parfois dangereuses.

lunettes et prothèses auditives coûtent cher. Deux chiffres suffisent à illustrer l'impact du milieu social sur les troubles cognitifs, comme sur certains handicaps :

- « 75% des élèves de SEGPA appartiennent aux 30% des familles les moins aisées » (DEPP 2017)
- « Parmi les enfants affectés en ASH pour des troubles intellectuels et cognitifs, 6% viennent de milieux très favorisés, contre 60% de milieux très défavorisés » (DEPP 2015).

➤ Enfin, et il faut tout de même le dire, la **formation des enseignants** est souvent pointée comme insuffisante dans le domaine de la lecture. Suite aux résultats PIRLS, une note d'information (CNETCO/IFE/ ENS 2017) précise :

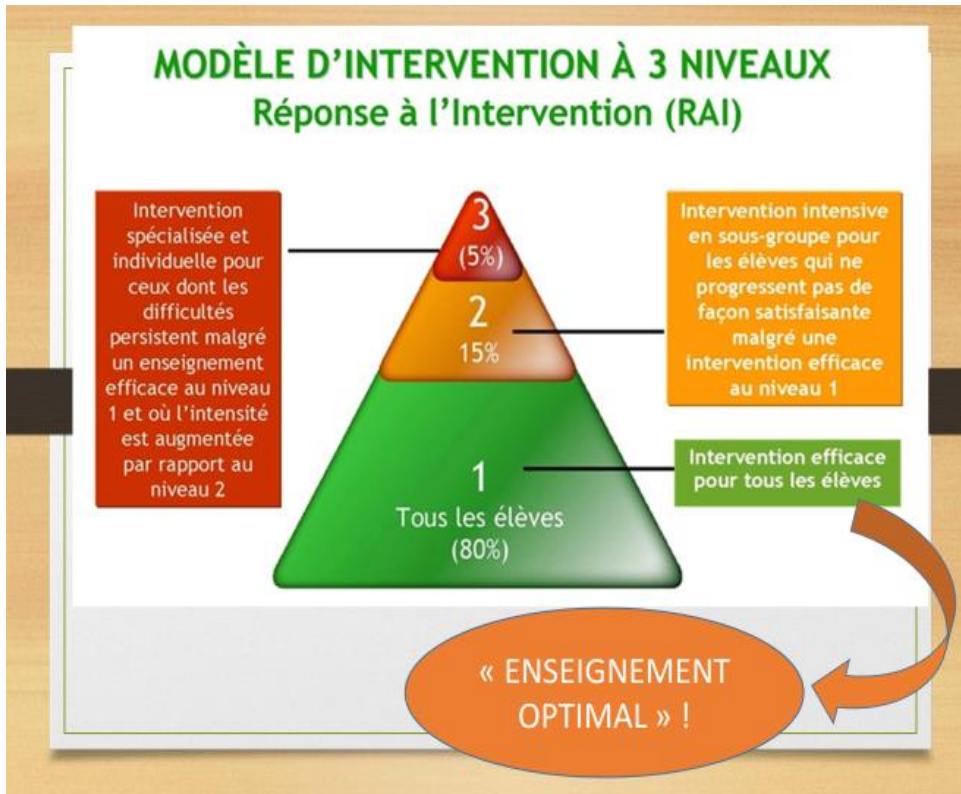
« Interrogés sur leur éventuelle participation à une formation professionnelle en lecture-compréhension au cours des deux dernières années (stages, ateliers, séminaires, etc.), les enseignants français mettent en évidence un développement professionnel restreint par rapport aux autres pays. Ainsi, 38 % des élèves français ont des enseignants qui n'ont participé à aucune formation. »

Toutes académies confondues, il faut savoir aussi que les plans de formation initiale en INSPE proposent à nos collègues futurs PE (Professeurs des Ecoles) un volume horaire de cinquante heures en moyenne dévolu à la « Maîtrise de la langue » - de l'oral en maternelle à la grammaire en CM2... Là-dessus, une vingtaine d'heures sont consacrées à l'apprentissage de la lecture au cycle 2, parfois plus, parfois moins, selon les spécialisations des formateurs.

Or, à titre indicatif : l'ONL (Observatoire National de la Lecture) préconise **un minimum de 60 heures de formation sur la lecture au CP**. Et dans les « Ecoles normales » (remplacées en 1989 par les IUFM et en 2013 par les ESPE), le volume dédié à la « Maîtrise de la langue » pouvait aller jusqu'à 140 heures...

Tout ceci, on en conviendra, peut laisser perplexe, et d'autant plus sur notre territoire où, très souvent, enseignement de la lecture et enseignement de la langue française vont devoir être menés conjointement, ce qui implique, outre la formation de base, une forme de spécialisation...

Observons ensemble le schéma RAI = Réponse A l'Intervention (page suivante...).



5% des élèves restent en très grande difficulté. Il peut s'agir de dyslexie.

Ou bien de troubles cognitifs relevant d'un enseignement spécialisé (type SEGPA au collège... sauf qu'officiellement pour entrer en SEGPA il faut savoir lire !).

En Guyane, ce pourcentage est plus élevé. Mais sommes-nous certains que nos élèves en grande difficulté aient tous pu bénéficier, depuis le CP, d'un « enseignement **OPTIMAL** » ? Puis de différents dispositifs de remédiation ? conduits par des enseignants experts ?

Rien n'est moins sûr !

... **Attention, donc, à nos diagnostics et conclusions !**

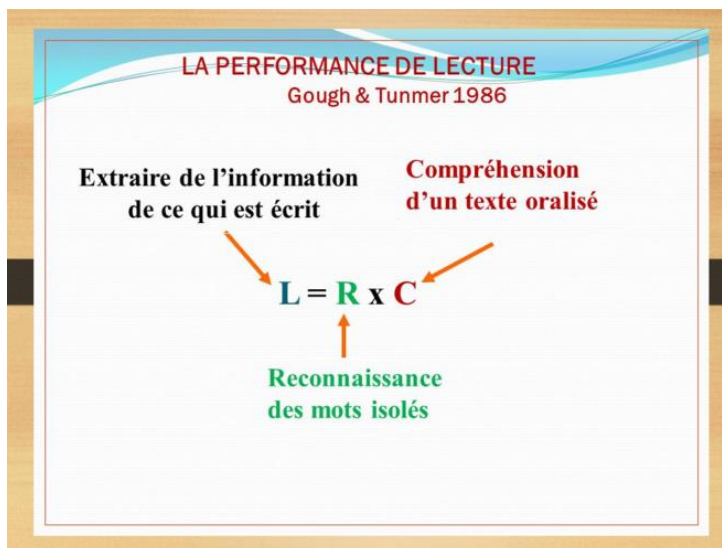
- Enfin, si vous pensez que vos collégiens de sixième « *ont eu cinq ans pour apprendre à lire* »... vous vous trompez. Très souvent, dès le CE1, l'élève auquel une année n'a pas suffi à entrer dans la lecture est relégué à des tâches « occupationnelles ».

Donc, en clair, quand on prend en charge un élève non-lecteur en sixième, il nous faut partir du principe que s'il ne sait pas lire c'est qu'on ne lui a pas assez bien ou pas assez longtemps enseigné la lecture. Bien sûr, c'est loin d'être toujours le cas ! Mais partons de ce principe. Si en décembre il n'a toujours pas décollé, alors oui, à ce moment-là, on va chercher d'autres raisons (troubles cognitifs, dyslexie, etc.)

MAIS ATTENTION AUSSI A CE QUE NOUS ENTENDONS PAR « NON LECTEUR » !

Il est indispensable de s'arrêter sur cette question, ne serait-ce que pour éclaircir certains malentendus entre premier et second degré.

Quitte à rappeler quelques évidences, la définition du « savoir-lire » schématisée par Gough et Tunmer a le mérite d'être claire :



Savoir lire (L), c'est donc être capable d'extraire de l'information de ce qui est écrit, ou tout simplement : **comprendre ce qu'on lit**. On est bien d'accord. Or, pour accéder à la compréhension autonome d'un texte écrit, deux compétences, très différentes, mais *d'égale importance*, sont sollicitées :

- La reconnaissance des mots (R) – ou plus clairement : le décodage, le déchiffrage (compétences dites « de bas niveau », acquises sur deux années, disons CP-CE1).
- La compréhension orale (C) : vocabulaire, syntaxe (comment la phrase est construite et quel sens découle de cette construction), grammaire de texte (comment les phrases s'enchaînent pour construire un texte, et quel sens global en découle), etc.

Pourquoi préciser « compréhension d'un texte **oralisé** » ? Parce que cette fameuse compréhension du texte écrit se construit bien avant l'entrée dans l'écrit, se poursuit en parallèle... et bien au-delà... toute la vie en fait, nous apprenons de nouveaux mots, découvrons de nouveaux concepts. Bref, concrètement : un élève qui sait déchiffrer (R) mais qui ne comprend pas le français (C) ne pourra donc accéder au sens et ne pourra être considéré comme « lecteur » (L).

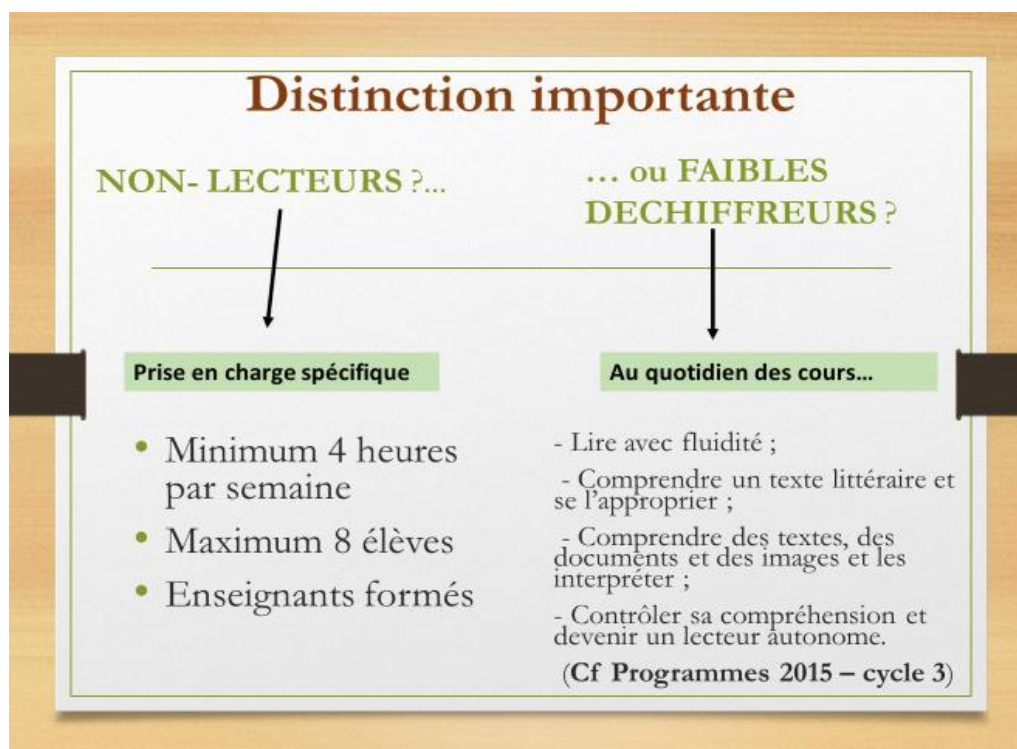
Pour en revenir à la distinction qui nous préoccupe :

- Le **non-lecteur** au sens strict ne maîtrise pas les compétences de bas niveau (R) : il reconnaît éventuellement quelques lettres, peut déchiffrer quelques syllabes simples (la, ma...), parfois il peut reconnaître des mots entiers (son prénom, pour commencer, et ceci dès la maternelle) mais il serait bien incapable de les déchiffrer, il reconnaît visuellement une « forme ».
- Le « **faible-déchiffreur** », lui, est beaucoup plus avancé. Il déchiffre. Mais certains éléments du code alphabétique (cf *infra*) lui sont encore inconnus, il lit laborieusement, lentement, écorche des mots, bute sur d'autres... évidemment il ne « met pas le ton »... et il comprend mal ce qu'il lit.

Le problème et la confusion viennent de ce que, pour beaucoup d'enseignants du second degré, ce faible déchiffreur est signalé comme non-lecteur. Alors que fin CM2, il était considéré comme lecteur, puisqu'il est à peu près au point question déchiffrage (R)...

Le cas du « petit compreneur » sera développé en quatrième partie, sachant que ses difficultés de compréhension n'ont pas toujours de relation avec la question de la *lecture* au sens strict.

DISTINCTION IMPORTANTE, CAR LA PRISE EN CHARGE EST DIFFERENTE



Les faibles déchiffreurs, en soi, **ont toute leur place en 6^{ème}**. Les programmes l'indiquent. Nous verrons quelques façons de les aider à progresser.

Les non-lecteurs ont (au mieux) un niveau de début CP. Quand on sait qu'en CP dix heures hebdomadaires sont dédiées à l'apprentissage de la lecture/écriture, il est clair que nous ne pouvons pas (même si nous sommes formés à cela, même si nous sommes passés maîtres dans l'art de la différenciation pédagogique) leur apprendre à lire, à raison de 4h30 de français par semaine, dans une classe hétérogène de 25 élèves. Nous pouvons tout au mieux faire en sorte qu'ils ne se sentent pas trop mal, privilégier l'oral, valoriser leurs autres compétences. Mais pas leur apprendre à lire !

Ils relèvent d'une prise en charge spécifique.

Il faut le rappeler haut et fort !

Mais quel type de prise en charge ?

- D'abord, toutes les recherches et observations actuelles le montrent : dans le cadre scolaire, il est encore possible de faire quelque chose en **sixième**. Ensuite, cela devient beaucoup, beaucoup plus compliqué.
- Ensuite, quelle que soit l'option, il n'y aura d'efficacité que si la prise en charge – comme indiqué dans la diapo ci-dessus – est intensive (idéalement : une heure quotidienne), en tout petits groupes, et conduite par un enseignant formé à l'apprentissage initial de la lecture type CP.
- L'état des lieux met en évidence une constellation de dispositifs de remédiation, qui tous comportent leurs avantages et leurs inconvénients. Les « ateliers lecture », les « mises en barrette », ou encore

des classes comme la sixième dite « Ambition Réussite » (6AR), dont j'ai accompagné la mise en œuvre pédagogique depuis 2016. Loin de moi l'idée d'en faire la promotion. Pour citer des collègues : « Rien de miraculeux, mais pour l'instant on n'a pas trouvé mieux ! » - j'y souscris ! ⁶ Disons que le principal intérêt est que l'heure de lecture-écriture, quotidienne et en demi-groupes (non-lecteurs/petits-déchiffreurs), est intégrée à l'emploi du temps de la classe.

➤ Il faut enfin préciser que, parfois, aucune remédiation n'est mise en place...

Toujours est-il que, vous le mesurez, une évaluation diagnostique fine s'impose afin d'identifier les élèves *réellement* « non-lecteurs » à l'entrée en sixième.

L'importance des évaluations diagnostiques

Le spectre des évaluations (nationales, locales) portant sur « la maîtrise de la langue » est généralement très (trop) large. Vous trouverez en annexe l'évaluation proposée en septembre 2019 pour les élèves de 6^{ème} Ambition Réussite, que certains établissements ont décidé d'étendre à tous les élèves de sixième. Cette évaluation est volontairement ciblée sur la lecture exclusivement. Elle permet de distinguer :

- les difficultés de compréhension (C, pour en revenir aux performances de lecture selon Gough et Tunmer), dues soit à un problème de langue (élèves allophones par exemple) ... soit à des problèmes cognitifs qu'il s'agira d'explorer ultérieurement
- les difficultés (voire l'impossibilité) à déchiffrer un code écrit.

L'évaluation diagnostique menée en 6^{ème} Ambition Réussite comporte deux volets.

1 / D'abord le texte (volontairement bien ancré dans l'univers des élèves, afin de ne pas ajouter des difficultés d'ordre référentiel à la compréhension) est lu à haute voix par l'enseignant. La consigne est la suivante : « *Dessine ce que tu as compris* ».

Voici le texte :

La nuit tombe vite, il faut se dépêcher.

« Pas de panique, dit papa, on va faire une cabane. Regardez, la chance nous sourit, il y a des bananiers. » Avec son sabre, il coupe de grandes feuilles : voilà le toit. Lina va chercher une bâche dans le canot et la déroule à terre : voilà le matelas.

Mario ne fait rien. Il a peur, il ne veut pas dormir dans la forêt avec les moustiques, les fourmis rouges, les mygales et les tigres ! Et si un anaconda sort du fleuve pendant la nuit ?

⁶ Pour toute info sur la 6^{ème} Ambition Réussite, je suis à votre entière disposition. Mais la décision d'ouvrir ce type de structure relève d'abord d'une volonté du Chef d'Etablissement.

Papa est revenu avec du petit bois et il rassure Mario : « Nous avons un ami qui va nous protéger du froid, des moustiques et des ombres de la nuit. Tu sais comment il s'appelle ? C'est notre ami le feu ! ».

Maintenant, un joli feu flambe devant la cabane. Ça sent bon le poisson grillé. Papa sort de la touque une boîte de haricots, du couac et des gâteaux. Mario n'a plus peur. On est bien dans la forêt.

Et voici le dessin que produit un élève :



2/ Ensuite, on soumet le texte aux élèves, et l'on compte le nombre de mots qu'ils sont capables de déchiffrer en une minute.

Voici le résultat, pour le *même* élève :

La nuit tombe vite, il faut se dépêcher. « Pas de panique, dit papa, on va faire <i>un petit bois</i> »	16
une cabane. Regardez, la chance nous sourit, il y a des bananiers. » Avec son sabre,	31
il coupe de grandes feuilles : voilà le toit. Lina va chercher une bâche dans le canot	47
et la déroule à terre : voilà le matelas. Mario ne fait rien. Il a peur,	62
il ne veut pas dormir dans la forêt avec les moustiques, les fourmis rouges,	76
les mygales et les tigres ! Et si un anaconda sort du fleuve pendant la nuit ?	91
Papa est revenu avec du petit bois et il rassure Mario : « Nous avons un ami	106
qui va nous protéger du froid, des moustiques et des ombres de la nuit. Tu sais	122
comment il s'appelle ? C'est notre ami le feu ! ». Maintenant, un joli feu flambe	135
devant la cabane. Ça sent bon le poisson grillé. Papa sort de la touque une boîte	151
de haricots, du couac et des gâteaux. Mario n'a plus peur. On est bien dans la forêt.	168

Analyse : Cet enfant n'a aucun problème de compréhension (C), il a tout perçu, y compris les détails, et il tient à en rendre compte. L'équilibre qui régit son dessin dans l'espace de la page permet par ailleurs de penser que cet élève ne souffre d'aucun trouble, tout est à sa place et bien centré. Par contre, en termes de déchiffrage ou « reconnaissance des mots » (R), le même élève obtient un score catastrophique. Il a déchiffré

(ou reconnu) : « LA », pour « NUIT » il a lu « UN », « TOMBE VITE » est devenu « TOMATE » et « FAUT » a été lu « FA ».

Cet élève a « tout simplement » besoin qu'on lui apprenne le code alphabétique. Pour son enseignant de CM2 comme pour ses enseignants de sixième : il est « non-lecteur ». Mais compte-tenu des compétences dont il témoigne par ailleurs, l'apprentissage peut aller très vite.

Le cas inverse (un élève qui déchiffre plutôt bien mais ne comprend rien) est à vrai dire plus délicat... nous en reparlerons en dernière partie.

Ces deux aspects du problème, ou plutôt ces deux composantes (R + C) qui constituent le « savoir lire » (L) sont parfois conjugués. Toutefois, quand c'est possible, il convient de les distinguer, et j'espère que cet exemple concret vous en aura convaincus.

Ne serait-ce que :

- Pour essayer d'y voir plus clair entre : « non-lecteur » / « petit-déchiffreur » / « petit-compreneur » ... et élève allophone
- Pour cesser de confier systématiquement les non-lecteurs à des enseignants de FLE/FLS. Car on peut être un excellent professeur de FLE/FLS et tout ignorer de la manière dont on apprend à lire à un enfant !



Cette évaluation diagnostique est à la fois éclairante et insuffisante. D'autres évaluations existent, beaucoup plus pointues, qui permettent de mieux identifier la nature du problème.

Les enseignants de 6AR les connaissent (évaluations fin CP et fin CE1, inspirées d'A.Inizan). Vous pourrez les trouver⁷ sur le blog de Jean-Luc Charpentier : <https://demolu.home.blog/>

⁷ A l'heure où j'écris ces lignes, pas encore... mais ça ne saurait tarder !

PARTIE II :

QUELQUES APPORTS SUR L'APPRENTISSAGE INITIAL DE LA LECTURE AU COURS PREPARATOIRE... dans des conditions « optimales »

Première remarque : l'apprentissage de la lecture commence... bien avant l'apprentissage de la lecture, à l'école maternelle.

LES COMPETENCES FONDAMENTALES... ET TRANSVERSALES

Les prédicteurs en grande section maternelle de la réussite en lecture

- La capacité à se situer dans l'espace et dans le temps
- Les compétences orales
- La capacité à raconter à son tour une histoire entendue
- Le lexique (« dictionnaire mental »)
- La conscience phonologique
- La présence de livres dans l'environnement familial
- Le milieu social...

Commentaires :

- Evidemment, ce qui frappe d'emblée, c'est que ces compétences attendues en fin de GS et signalées comme nécessaires à l'entrée dans l'écrit **ne sont pas acquises** par beaucoup de nos élèves de collège... Ceci déjà mérite réflexion...
- Quel rapport entre la lecture et « **la capacité à se situer dans l'espace-temps** » ? Eh bien, dans l'acte de lire et d'écrire, à tous niveaux, tout est histoire d'espace (la page, la ligne, de gauche à droite, premier mot, syllabe du milieu, dernière lettre, « ta lettre est à l'envers », etc.) et de chronologie (d'abord, ensuite, enfin...). En l'occurrence on voit combien sont liées ces deux notions qui fondent

notre ancrage dans le monde du concret. Je ne vais pas développer cet aspect, mais quelques commentaires tout de même (un peu en vrac) :

- Avez-vous remarqué cette tendance qu'ont nos élèves en difficulté à prendre leurs cahiers à l'envers ? A rendre des copies également à l'envers (la marge est à droite et non à gauche) ?
 - La compréhension d'un message repose sur une logique qui implique chronologie (ou l'inverse). En maternelle on travaille beaucoup sur des images séquentielles, à remettre dans « le bon ordre ».
 - Nos collègues d'EPS auraient beaucoup de choses à dire à ce propos. Quelles que soient leurs performances physiques, qui peuvent être excellentes, les élèves non-lecteurs ont plus de difficultés que d'autres à exécuter des consignes qui impliquent latéralisation (devant-derrrière-à droite-à gauche...).
 - Nos collègues d'histoire-géo aussi, puisque l'essentiel de leurs programmes de cycle 3 consiste à conduire les élèves à situer et à se situer dans l'espace et le temps. Les planisphères et frises chronologiques sont indispensables aux élèves les plus en difficulté, les plus « perdus » dans l'espace et le temps...
 - Nous avons tous remarqué que nos élèves les plus en difficulté sont aussi ceux qui ont le plus de mal à se remémorer les choses (y compris quand on leur demande simplement de récapituler les heures de cours qu'ils ont traversées depuis le matin), autant qu'à anticiper, se projeter. (C'est catastrophique quand les questions d'orientation se posent en 3^{ème} ...).
 - Idem quand il s'agit de respecter un agenda, lire un emploi du temps, une carte.
 - L'une des caractéristiques des adultes inscrits à des cours d'alphabétisation est leur incapacité à être présents à un rendez-vous, à la bonne date, à la bonne heure et au bon endroit. Après, la question reste entière : cause ou conséquence ? Est-ce à cause de ce déficit qu'ils n'ont pas appris à lire ? Ou bien, apprendre à lire permettrait-il d'activer des « neurones espace-temps » ??
- La présence de livres dans l'environnement familial, généralement liée au **milieu social**, nous renvoie aux considérations de l'introduction. Nous n'avons pas de pouvoir là-dessus, sinon celui d'exposer intensivement nos élèves aux livres dans le champ d'action qui est le nôtre, les encourager au maximum à emporter des livres chez eux, leur montrer aussi qu'écriture, lecture, littérature ne sont pas des pratiques obsolètes relevant d'une culture de vieux occidentaux à monocle et morts depuis longtemps.
- Aux compétences de base énumérées ci-dessus, il faut ajouter :
- La capacité à **catégoriser**, c'est-à-dire à trier, « faire des familles », des ensembles, en fonction de points communs et de différences. Ce qui implique donc que l'on sache comparer. Cette espèce d'activité intellectuelle de base, travaillée dès la maternelle, sera sollicitée ensuite, tout au long de la scolarité, dans toutes les disciplines.

Parmi les ressources souvent utilisées par les enseignants de maternelle, on citera la collection **ORDO-CATEGO-PHONO** de **Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et J.Louis Paour** (Hatier, 2002 pour l'édition originale).

ORDO permet de travailler sur la chronologie à partir d'images séquentielles (une image correspond à une action, une étape, un épisode...) qu'il s'agit de remettre dans l'ordre.

CATEGO propose un imagier : 300 cartes à découper pour travailler, justement, la catégorisation. On fait des « familles » (les animaux, les vêtements, etc.)

Quant à PHONO... nous en reparlerons très bientôt.

- Enfin, parmi les compétences fondamentales et transversales nécessaires à la lecture : la capacité à mémoriser, à stocker **dans la mémoire à court terme**. En effet : si j'ai oublié le début du texte, ou de la phrase, quand j'arrive à la fin, je ne peux pas comprendre (« prendre ensemble »). Plus basiquement encore, l'enfant qui déchiffre le mot « pyjama », si en arrivant à la syllabe « ma », il a oublié la syllabe « py »... même problème.

NB : Les élèves dyslexiques sont particulièrement concernés par ce déficit (cf *infra*).

Au passage, vous aurez peut-être noté que « la connaissance de l'alphabet », qui nous semble le préalable absolument indispensable à la lecture, n'est pas mentionnée au registre des « prédictors de réussite »...

Détaillons maintenant deux compétences particulièrement importantes pour que l'entrée dans l'écrit s'opère fluidement.

LES COMPÉTENCES ORALES... EN GENERAL

Elles sont clairement posées comme indispensables à l'entrée dans l'écrit, en réception (compréhension d'une consigne orale ou d'un texte lu par l'adulte) et expression (notamment la capacité à raconter à son tour une histoire entendue). C'est pourquoi les enseignants de maternelle lisent un maximum d'histoires aux petits élèves, et qu'il est demandé à ceux de l'école élémentaire de continuer à le faire. Outre l'apport culturel, l'enfant se familiarise ainsi avec la langue écrite, les particularités de son lexique et sa syntaxe. C'est ainsi qu'on pourra entendre un enfant de maternelle utiliser spontanément le passé simple, pourtant absent du langage oral quotidien.

Restituer une histoire entendue active également les capacités de mémorisation déjà évoquées.

De plus, on met en place, à l'oral, des stratégies de compréhension (on y reviendra) que l'enfant pourra un jour réinvestir quand il saura lire et se retrouvera seul face au texte écrit. C'est ce qu'Alain Bentolila appelle « *l'enfant lecteur avant de savoir lire* ».

Ces compétences orales rendent l'école maternelle d'autant plus indispensable dans le contexte qui est le nôtre en Guyane⁸.

Nous en avons déjà parlé dans la première partie et nous y reviendrons :

- Les compétences en compréhension se construisent d'abord à l'oral
- De plus, il est compliqué d'apprendre à lire dans une langue que l'on ne parle ni ne comprend

⁸ Et c'est aussi pourquoi les élèves de 6AR ont deux à trois heures hebdomadaires dites « ateliers de parole ».

« On apprend à lire sur ce qu'on sait dire ! »

Tel est le leitmotiv du livre de JC Rafoni : *Apprendre à lire en français langue seconde*⁹.

Son principe : ne jamais donner à lire/écrire aux enfants des mots qu'ils n'ont jamais entendus ni prononcés.

Ceci appelle différentes remarques :

- La méthode de Rafoni (quelques exemples en troisième partie) n'est pas... tout-à-fait conforme aux dernières directives ministérielles (le « livret orange » d'août 2019¹⁰). En effet, on nous y encourage plutôt à faire déchiffrer aux élèves des mots dont ils ignorent le sens (qu'ils découvriront ensuite en interrogeant leur entourage ou le dictionnaire), voire des pseudo-mots (des mots inventés). Ceci afin d'éviter surtout que l'enfant ne déchiffre le début et ne devine la suite, comme souvent.
- Par ailleurs, il n'est pas faux d'affirmer que pour l'apprenti-lecteur, le simple fait de parvenir à déchiffrer « un message codé » procure du plaisir, même quand la phrase est sans aucun intérêt – j'espère que nous pourrons en faire l'expérience « en présentiel » ... Sauf que... comment être certain que l'on a correctement décodé le message si le sens des mots ou des phrases déchiffrés nous est inconnu ? C'est bien le fait que la phrase fasse sens qui nous signale que nous avons correctement déchiffré, n'est-ce pas ?
- Le principe de Rafoni rejoint quant à lui les conclusions des neurosciences (dont s'inspirent les mêmes directives ministérielles...), quant à l'importance **du lexique, c'est-à-dire du sens, pour l'apprentissage de la lecture**. L'aire dite « de Broca » identifiée par les neuroscientifiques, est en gros l'espace de notre cerveau où nous stockons tous les mots que nous connaissons. Quand nous lisons, nous envoyons un message vers notre aire de Broca : « tu as ça en stock ? ». Si nous avons très peu de lexique, la réponse sera presque toujours : « on n'a pas ça en stock » ou encore, pour reprendre une métaphore de Bentolila : « il n'y a pas d'abonné au numéro demandé ». C'est le cas de beaucoup de nos élèves, dont vous aurez remarqué l'ahurissante pénurie de vocabulaire. Résultat : découragement, perte de sens, idée que lire, c'est déchiffrer des signes qui produisent un son, mais aucune signification, aucune image¹¹.



Sans vouloir rouvrir un débat obsolète depuis 2006¹², il semble tout de même difficile de ne pas souscrire à la formule de Gérard Chauveau : « *L'apprenti lecteur est à la fois chercheur de code et chercheur de sens.* »



Cette insistance sur l'importance de l'oral et la chronologie qu'elle semble impliquer (l'oral PUIS l'écrit) est parfois source de malentendus ! Ainsi, dans certaines classes de CP que j'ai pu visiter, l'apprentissage de la lecture n'avait toujours pas été amorcé au mois de décembre. La raison invoquée par l'enseignant était la suivante : « *Je ne peux pas leur apprendre à lire, car ils ne parlent pas français. On apprend d'abord à parler.* » Le principe est compréhensible et l'on mesure alors combien la maternelle est importante. Cependant, au cours

⁹ L'Harmattan, 2007

¹⁰ Lien indiqué à la fin de cette partie.

¹¹ Rafoni parle de « tâtonnement phonologique ». Exemple : imaginons l'enfant assez avancé en lecture en termes de « déchiffrement/connaissance du code » mais qui n'a aucun vocabulaire en stock dans l'aire de Broca. L'enfant essaie de déchiffrer le mot « banane ». Il lit d'abord « ba ». Puis il voit n, et comme il vient d'apprendre que a+n font an, il lit an. Ce qui donne ban-an-(e ?). Perplexité totale. Abonné absent. En revanche, s'il sait ce qu'est une banane, il va s'auto-corriger en cours de lecture.

¹² Entre « méthode globale » et « méthode syllabique ».

préparatoire (et plus clairement encore au collège !), il est tout simplement impossible de consacrer deux trimestres à parler avant d'entrer dans l'écrit. Il s'agira donc de mener conjointement les deux apprentissages : on apprend à dire et comprendre des mots courants, des phrases simples, puis à lire et écrire à partir de ceux-ci, celles-ci. Le principe « l'oral avant l'écrit » n'est pas remis en cause, mais sur un rythme bien différent, en fonction de cycles beaucoup plus courts.

Mais suffit-il donc de parler et comprendre la langue (française en l'occurrence) pour apprendre à lire-écrire cette langue ? Eh bien non. Les compétences orales incluent un volet bien spécifique : la conscience phonologique. Et il se rencontre beaucoup d'enfants à l'aise à l'oral dans des situations de communication courante, mais dont les compétences en termes de conscience phonologique sont inexistantes.

LES COMPETENCES PHONOLOGIQUES EN PARTICULIER

C'est la conscience des « sons de la parole » : être capable de compter le nombre de syllabes dans un mot, de repérer un son (un PHONEME) à l'intérieur d'un mot, ou commun à une liste de mots) ... être capable de jouer avec ces syllabes puis ces phonèmes, de les manipuler...

Quelle différence entre un son et un phonème ? Le phonème est la plus petite unité sonore d'une **langue** donnée. Par exemple, si ma chaise tombe, elle produit un son, mais pas un phonème. Evidemment, on peut toujours traduire ce son en phonèmes lisibles et prononçables (« boum », « sblam »), façon onomatopées, mais cela reste approximatif et arbitraire.



LES 36 PHONÈMES DU FRANÇAIS

VOYELLES	CONSONNES
[i] lit, il, lyre	[f] fusée, photo, neuf, feu
[u] ours, genou, roue	[v] vache, vous, rêve
[y] tortue, rue, vêtu	[s] serpent, tasse, nation, celui, ça
[a] avion, ami, patte	[z] zèbre, zéro, maison, rose
[ɑ] âne, pas, pâte	[ʃ] chat, tâche, schéma
[ā] ange, sans, vent	[ʒ] jupe, gilet, geôle
[o] mot, eau, zone, saule	[l] lune, lent, sol
[ɔ] os, fort, donne, sol	[r] robot, rue, venir
[ō] lion, ton, ombre, bonté	[p] pomme, soupe, père
[e] école, blé, aller, chez	[b] balle, bon, robe
[ɛ] aigle, lait, merci, fête	[m] mouton, mot, flamme
[ē] lapin, brin, plein, bain	[t] tambour, terre, vite
[ø] feu, peu, deux	[d] dent, dans, aide
[œ] meuble, peur	[n] nuage, animal, nous, tonne
[œ̃] parfum, lundi, brun	[k] cadeau, cou, qui, sac, képi
[ə] requin, premier	[g] gâteau, bague, gare, gui
	[ʁ] peigne, agneau, vigne
	[j] quille, yeux, pied, panier
	[w] oiseau, oui, fouet
	[ʔ] puits, huile, lui

On a donc : 16 sons voyelles – 17 sons consonnes – 3 semi-consonnes (dites aussi semi-voyelles : le « yod » de « pied », le [w] de « oui » et le [ʔ] de « nuit ».
(NB : seuls figurent dans ce tableau les graphies les plus courantes)

Quelques distinctions utiles (parmi d'autres) :

1- Les phonèmes sont **sonores** (les cordes vocales vibrent, il y a émission de « voix », c'est pourquoi on les appelle aussi « voisées ») ou **sourds** (les cordes vocales ne vibrent pas).

Toutes les voyelles sont sonores, par définition (voix > voyelle).

La plupart des consonnes forment des paires (sourde/sonore) :

s / z – f / v – ch / j – p / b – t / d – k / g.

Cinq d'entre elles, sonores, n'ont pas de « sœur sourde » : *l, m, n, r, gn*

2- Les voyelles sont **orales ou nasales**.

in, (un), on, an sont la « version nasale » de *i, (u), o, e/a...*

Les consonnes sont orales, sauf : *m, n, gn*

3- Les consonnes sont occlusives (dites aussi **explosives** : on peut les reproduire mais pas les faire durer) ou constrictives (dites aussi **fricatives** : produites par un frottement que l'on peut faire durer) :

p, b, t, d, k, g sont explosives vs *ffffff, vvvv, sssss, zzzz, chchchch, jjjjjjj*

On peut aussi prolonger l'émission des consonnes vibrantes, liquides ou nasales : *rrrrrr, lllll, mmmm, nnnn*

COMMENTAIRES

Le tableau ci-dessus, familier à beaucoup, est pour certains enseignants une véritable révélation.

L'API (Alphabet Phonétique International) – Questions :

- Faut-il l'enseigner aux enfants ? La réponse est non. Ce serait ajouter un « code » de plus, qui peut faire interférence : par exemple le « u » de « rue » donne [y] en API, le « ou » de « loup » donne [u]...
Le plus souvent, pour bien distinguer ce qu'on entend de ce qu'on voit et en garder trace sur les affichages muraux, les professeurs ont recours à une image qui « illustre » le son de manière non-équivoque (par exemple le dessin d'un NEZ pour le phonème [n]), affiche sur laquelle figurent aussi les différentes graphies du phonème.
- Faut-il l'apprendre par cœur ? La réponse est non.
... Alors, quelle utilité ?

Traditionnellement, dans les formations destinées au premier degré, on demande des transcriptions en API. L'objectif est avant tout de permettre aux (futurs) maîtres de réaliser combien le code alphabétique français est complexe... mais aussi combien notre oreille est faussée par l'écrit.

Je cite souvent l'exemple de cette séance de CP : la maîtresse demande aux enfants de lui donner des mots contenant le phonème [a]. Papa, cabane, banane... jusqu'ici tout va bien, puis une élève propose le mot « étoile » et la maîtresse rétorque : « ah non, pas étoile ». Pourtant, si l'on parle de phonèmes, il est bien évident que dans « étoile » / [etwal] on entend [a] !

Mais pourquoi est-il si important que les petits élèves apprennent à distinguer les sons de la parole (les phonèmes) ?



Parce que notre système d'écriture est **alphabétique, c'est-à-dire qu'à chaque « signal sonore » (phonème) correspond un signe écrit (graphème)**. On parlera de correspondances *graphophonémiques*¹³ = **correspondances graphème-phonème (CGP)**.

¹³ Il serait plus logique de parler de correspondances phonographémiques si l'on part du son plutôt que de la lettre.

Pourquoi parler de **graphème** et non de lettre, tout simplement ? Parce que le graphème peut être constitué de plusieurs lettres. Par exemple, le phonème [f] est codé par le graphème « f » dans le mot « frise », par le graphème « ph » dans le mot « phrase » et par le graphème « ff » dans le mot « affreux ». Le phonème [u] de « cou » est codé par un graphème composé de deux lettres (o + u). Etc.

CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : QUELLE PROGRESSION ?

- 1- Dès la petite section, on va travailler l'**écoute**, tout simplement (cf Montessori). Ecoute... le bruit de la pluie, des vagues, des voitures, du triangle et du tambour... Et l'**articulation** : on chante, on répète, on récite...



- 2- Assez vite (dès la fin de Petite Section), on va repérer la **SYLLABE** : unité rythmique, réalité **physique**, la première accessible (on tape dans les mains, on scande, on saute dans des cerceaux, on « marche les mots »...). Les chansons constituent un matériau idéal, en ceci que la plupart du temps (faites-en l'expérience) une note correspond à une syllabe.

- 3- MS/GS : idem + **manipulation**. On va s'amuser à supprimer une syllabe, à les mélanger, les inverser, à identifier une syllabe parasite, à produire des associations (*mar-di/châ-teau* > *mar-teau*).

- 4- GS/CP : De la syllabe on passe au **PHONÈME** (on entre alors dans la conscience *phonémique* au sens strict). On va faire entendre à l'enfant que la syllabe [la] est composée de deux phonèmes. Les enseignants de maternelle ont souvent recours aux comptines phonologiques : des comptines comportant un grand nombre de mots contenant le « phonème-cible ». « Quel est le son qui revient tout le temps ? » demande-t-on d'abord aux enfants.



Or le **phonème quant à lui est plus subtil, difficile à percevoir**. Si tous les enfants parviennent à distinguer deux « morceaux », deux syllabes, dans le mot « bateau » : [ba] / [to], il leur est plus compliqué de distinguer deux phonèmes dans [ba] ou dans [to]. D'autant plus que certains phonèmes comme [b] par exemple sont difficilement isolables à la prononciation¹⁴.

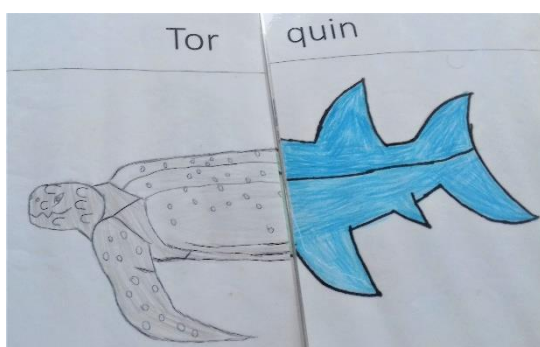
¹⁴ La syllabe est une unité prononçable isolément : /ba/. Le phonème vocalique (voyelle) aussi : /a/. Tous les sons-voyelles peuvent être prolongés, « grimacés » : /iiii/ /oooo/... pensez à Monsieur Jourdain ! Pour le phonème consonantique (consonne) c'est parfois bien difficile : /b/... ?

On commencera donc par les phonèmes vocaliques (les sons voyelles), plus « saillants » à l'oral. Certains enfants ne parviennent pas à repérer certains phonèmes avant le CP. En effet, apprendre à lire peut aider à mieux entendre. Ce n'est pas si paradoxal que cela, car le signe écrit isole et marque visuellement, ce qui, à l'oreille, restait très ténu.

EXERCICES COURANTS

Les supports et activités sont, pour la plupart, adaptables aux différentes étapes de l'apprentissage (syllabe puis phonème).

- Le ro-bot qui cou-pe les mots pour travailler la syllabe (A-MI-NA) et les mots élastiques pour travailler le phonème (AAAAA-MMMMM-IIIIII-NNNN-AAAAA)
- Jeu du téléphone arabe – Jeu du perroquet (le maître prononce 1, 2... 5 mots... les élèves doivent répéter) – Jeu du « pareil-pas pareil » (le maître prononce des couples de mots, puis de syllabes... plus tard des couples de mots ou syllabes proches).
- Les jeux d'association syllabique, type le Syllabozoo d'André Ouzoulias¹⁵



Tortue + requin = torquin

(Ici version 6AR, dans le cadre d'un travail sur la faune guyanaise, avec M. Pierre Leclerc à Omeba Tobo)

- Les exercices de catégorisation : faire ranger des images dans des boîtes, selon que le mot comporte 1, 2, 3, 4 syllabes... et plus tard, selon qu'ils contiennent ou non le phonème-cible.



- Les comptines phonologiques, pour travailler la syllabe, et plus tard le phonème. « Attrape le son »... Recherches de rimes. Suites à continuer : « *Dubibi, dubibo... carabi, carabo... dutiti, dutito... carati, carato* », etc.

¹⁵ Retz 2006

- Pour le phonème : Jeux de discrimination fine par comparaison : bus/puce... poisson/poison... sur/sud... loup – loupe – flou - floup – plouf - poule - boule... Jeux de substitution pour « faire entendre » : *Anna – Annie – amie ?*... Mots déformés à la manière du Prince de Motordu de Pef : le maître propose une phrase du type : « La princesse vit dans un beau chapeau », les élèves doivent trouver l'erreur¹⁶.



Ce faisant, l'oreille s'affine... la (petite) variation de [ku] à [tu] (*cou, tout*), ou de [tu] à [tuR] à [tRu] (*tout, tour, trou*) par exemple, va permettre peu à peu de discriminer les phonèmes, par **comparaison**. De [ku] à [tu] : quelque chose change et quelque chose ne change pas, c'est donc bien qu'il y a DEUX « choses » !

C'est un peu le même principe qui va permettre d'identifier les « unités-mots ». Isolés à l'écrit, ils ne le sont pas à l'oral (« chaîne parlée »). D'où les segmentations fautives du langage enfantin : « *la vion* » ou « *le lavion* » ou « *le navion* »... ou « *une vion* » ! A force d'entendre le même mot dans des phrases diverses, l'enfant va peu à peu l'isoler en tant qu'élément fixe. Reste que, là aussi, c'est l'entrée dans l'écrit qui va considérablement faciliter l'identification de l'unité-mot.

Un lien parmi d'autres :

<https://docplayer.fr/13515468-Exercices-de-renforcement-de-la-prise-de-conscience-phonologique-daniel-deloffre.html>



Toute cette partie appelle présence ! Et pour cause : tout se joue à l'oral. J'aurais besoin que nous soyons ensemble pour ces exercices qui, ainsi écrits et décrits, peuvent vous paraître obscurs alors qu'ils sont très simples. Je voudrais aussi pouvoir vous montrer la vidéo dont sont extraites les captures d'images¹⁷ !



¹⁶ Vous noterez que ce dernier type d'exercice exige que les mots « château » et « chapeau » soient connus, tandis que d'autres jeux phonologiques n'impliquent pas forcément le sens. Par exemple, je peux déterminer le nombre de syllabes d'un mot d'une langue inconnue et dire si j'y entends ou non le phonème [a]. (Je serais par contre bien incapable de segmenter en mots une phrase entendue dont j'ignore totalement le sens... mais c'est une autre histoire.)

¹⁷ DVD « Apprendre à lire », SCEREN-CNDP, distribué dans toutes les circonscriptions en 2006, mais pour ainsi dire introuvable aujourd'hui.

Avant de conclure sur la conscience phonologique, quelques mots du 3^{ème} livret de la collection déjà évoquée :

ORDO-CATEGO-PHONO de Goigoux, Cèbe et Paour.

PHONO reprend le même imagier que CATEGO, mais les critères de catégorisation sont différents.

Exemple :



Dans CATEGO, ces deux images n'appartiennent pas à la même « famille », elles n'ont pas de points communs¹⁸.

Dans l'optique de PHONO, « chocolat » et « koala » ont au contraire de nombreux points communs !

- 3 syllabes
- 2 syllabes communes (/ko/ /la/)
- plusieurs phonèmes communs : /o/ /k/ /l/ /a/
- le même phonème vocalique dans la 1^{ère} syllabe : /o/
- le même phonème à la rime : /a/

Vous voyez que la conscience phonologique implique un premier effort d'abstraction. On est déjà dans une démarche « métalinguistique », car pour trouver des points communs entre « chocolat » et « koala » il faut que l'enfant se détache du sens, prenne une distance avec l'usage courant du langage (communication, désignation), pour se concentrer sur leur « forme sonore », si l'on peut dire.

L'exemple suivant est souvent cité pour illustrer la difficulté qu'ont certains enfants à se détacher du sens. Jeu classique : on part des prénoms et on cherche une rime, sur le modèle : « Nicolas aime le chocolat, Béatrice aime les saucisses, Albert aime le camembert », etc. On arrive à « Esteban aime les... bananes. » Sauf qu'Esteban résiste et persiste : Esteban aime les frites ! Et sa maîtresse a bien du mal à lui faire admettre que, pour l'instant, on cherche juste une rime !

DE LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE A L'ENTREE DANS L'ECRIT

1. LE PRINCIPE ALPHABETIQUE

¹⁸ Toutefois, tous les critères de tri doivent être acceptés, dès que l'enfant peut les justifier. Ainsi, un enfant peut réunir « chocolat » et « koala » parce qu'il adore les koalas et le chocolat !

Idéalement, dès la maternelle, l'enfant a de bonnes bases en termes de conscience phonologique, et par ailleurs il a compris ce qu'est le **principe alphabétique**. C'est-à-dire, déjà, que tout ce qui se dit peut s'écrire. Y compris les mots de sa propre langue !



Plus précisément, comme déjà dit, dans un système alphabétique, chaque graphème code un phonème. C'est le cas de notre écriture, mais aussi de l'écriture arabe par exemple. Le principe est le même, c'est juste que les phonèmes sont différents et, bien sûr, les graphèmes - leur forme est très différente du français à l'arabe, mais *le principe est identique*. Ce n'est pas du tout le cas en chinois : un idéogramme représente un mot. (Je simplifie à l'extrême, mais vous voyez la différence).

Très vite, en maternelle, les enfants sont sensibilisés au principe alphabétique, *via* notamment la « dictée à l'adulte ». Ce sont les élèves qui proposent des énoncés oraux et le maître qui les transcrit à l'écrit. Les enfants sont témoins de cette transcription, syllabe après syllabe, mot après mot.

2. LE CODE ALPHABETIQUE

Ensuite, à partir du CP, méthodiquement et progressivement, l'enfant va découvrir le **code alphabétique**, c'est-à-dire les correspondances graphèmes-phonèmes (**les CGP**).

Contrairement au principe alphabétique, commun à toutes les écritures alphabétiques, le *code* alphabétique est *propre à la langue enseignée*. En l'occurrence : le français, dont le code est particulièrement complexe...

En voici quelques illustrations :

- 26 lettres dans l'alphabet
 - ... mais 36 phonèmes : déjà, un décalage
 - ... et surtout... environ 130 graphèmes¹⁹ !!

On peut s'amuser par exemple à trouver différentes manières d'écrire le phonème [in]...

¹⁹ Pourquoi « environ » ? Parce que, par exemple, si je prends le mot « chats » au pluriel, certains estiment que le phonème /a/ est graphié par le graphème « at » (auquel vient s'ajouter la marque muette du s pluriel) et d'autres estiment qu'il y a deux graphèmes : « at » et « ats »... Bref, ce n'est pas très important...

phonème [in] = 41 graphies ou graphèmes			
aim	daim, faim , essaim	nen	nendécagone
aims	daims, essaïms	nin	nindou, cahin-caha
ain	ainsi, crainte, bain , grain, vain	im	imbu, impôt, simple , timbre
ainc	il vainc	in	inca, amincir, fin , serin
aincs	je vaincs	in	vous vintes
aing	parpa ing , bastaing	in	co in cidence
aings	parpaings, bastaings	inc	succ in cte
ains	bains, grains, je crains	inct	instinct, succinct, distinct
aint	saint , maint, toussaint	incts	instincts
aints	saints, maints	ing	vingtaine, coing, poing, shampooing
ein	ceinture , enceinte, sein, frein, serein	ings	coings, poings, bastings
eing	seing	ingt	vingt
eings	seings	ingts	quatre-vingts
eins	freins, sereins, je peins	ins	moins, <i>confins</i> , je vins, <i>lance-engins</i>
eint	peint, éteint, atteint	int	point, suint, il vint
eints	peints, éteints	int	qu'il vînt
em	sempiternel	ints	points, <i>trois-points</i>
en	bienfait, pentagone, placenta, rien	ym	nymphes, symbole , olympique, thym
ens	riens, biens, examens, <i>thériens</i>	yms	thyms
ent	va-et-vient, il vient	yn	lynx, syn cope
hein	hein		

- Inversement, un graphème comme la lettre « s » aura différentes réalisations phonémiques, par exemple : [s] comme dans « sac » ; [z] comme dans « rose » ; ou rien du tout comme dans « tapis » (lettre muette) ou « amis » (lettre muette marque du pluriel).
- Certains graphèmes produisent deux phonèmes, et en plus... pas toujours les mêmes ! Dans « exemple » le graphème « x » = [gz] mais dans « extérieur » ça donne [ks] !
- Certains graphèmes ne codent aucun phonème = les « lettres muettes » ... ou plutôt *instables* : tantôt muettes, tantôt pas... C'est évidemment le cas du [e] final qui, selon les régions, n'est pas muet du tout

(on l'entend bien dans le Sud de la France), ou selon le contexte (dans un alexandrin on l'entend bien aussi quand il est suivi d'une consonne... et dans certaines comptines on l'entend même en fin de vers : « Une souris ver-tE » !). C'est aussi le cas de certaines lettres muettes qui ne le sont plus quand il y a liaison : « Ils sont » : le s de « ils » est muet... « Ils ont » : le s de « ils » s'entend... et de plus il produit le phonème [z] ! Pas simple !

Un autre exemple affreux : 10 (ou 6...)

- un, deux, trois... huit, neuf, dix = [dis]
- « il a dix doigts » = [di dwa]
- « il a dix ans » = [dizan]

- Enfin, certains phonèmes sont codés par des graphèmes complexes : *ai, au... ch, ou, oi... ain... oin...* Et de plus la valeur sonore première des lettres disparaît alors :
 - dans le « an » de chanter, je n'entends ni [a] ni [n]
 - dans « oiseau » [wazo] je n'entends ni [o] (en tout cas pas dans la première syllabe), ni [i], ni [s], ni [e], ni [a] (en tout cas pas dans la seconde syllabe), ni [y] !

Au passage, vous comprendrez peut-être mieux pourquoi « connaître l'alphabet » et donc savoir épeler les lettres d'un mot, cela n'aide pas forcément à lire !

- Même dans les cas les plus simples, la question va se poser.

Exemple 1 : quand j'entends ou dis [a], en fait, je peux voir... â... ah... ha... at... as... ats... ât... etc... et même oi !

Exemple 2 : « Je saute dans l'eau. » > Je vois 3 fois la lettre a, je n'entends jamais [a] !... par contre j'entends 2 fois [o] mais je ne vois pas la lettre o...
- Dans la vidéo (pas du tout académique) dont le lien suit, les auteurs inventent un nouveau mot et en viennent à la conclusion qu'il y aurait... 240 manières différentes de l'écrire !

« La faute à l'orthographe » : <https://www.youtube.com/watch?v=5Y07Vg1ByA8>

Pour ces raisons, on dit du français que c'est une « **langue opaque** » ...

A l'inverse, une langue « transparente » serait une langue dans laquelle :

- à chaque phonème correspondrait un et un seul graphème et vice-versa (forcément)
- autrement dit : tout ce qui est écrit se prononcerait et vice-versa (forcément).

C'est le cas de l'italien par exemple. Ce n'est évidemment pas DU TOUT le cas du français ! Ni de l'anglais d'ailleurs, encore plus opaque que le français, avec ses 46 phonèmes et ses... 1120 graphèmes !

Bref, cette complexité un peu folle du code alphabétique français peut constituer un obstacle de plus, c'est vrai, car très vite, l'enfant devra intégrer ce qui relève en fait du **code orthographique**, faute de quoi... il ne réussira pas à déchiffrer grand-chose.

3. LA COMBINATOIRE

La combinatoire (ou fusion) s'opère à deux niveaux :

1- Fusion syllabique : l'élève découvre qu'en associant des lettres (ou plus précisément des graphèmes), on

peut composer des syllabes.

- Là aussi, on suit une progression : syllabe minimale (voyelle), syllabe simple (consonne + voyelle), syllabe inverse (voyelle + consonne), syllabe complexe (CCV – CVC... CCVC)

Exemples :

a /mi = syllabe minimale + syllabe simple

do/mi/no = syllabe simple + syllabe simple + syllabe simple

ca/ra/mel = syllabe simple + syllabe simple + syllabe complexe (CVC)

ob/jet = syllabe inverse + syllabe simple

pneu = syllabe complexe (CCV)

troc = syllabe complexe (CCVC)

ar/bre = syllabe inverse + syllabe complexe (CCV)

Vous aurez noté combien nos élèves ont du mal avec les syllabes complexes.

2- Puis on découvre qu'avec des syllabes on peut faire des mots.

(Puis des mots qui s'agrègent en phrase, mais alors on entre dans la syntaxe).

Mais en fait, si le travail sur la conscience phonologique a été correctement conduit en maternelle, l'élève a déjà compris tout cela.



Un enfant est prêt à apprendre à lire quand, à l'oral, il est capable de :

- découper le mot en syllabes, repérer un phonème, localiser la syllabe dans laquelle on entend le phonème, puis localiser le phonème à l'intérieur de la syllabe (cette dernière étape est rarement acquise avant l'entrée dans l'écrit).
- manipuler les phonèmes à l'intérieur d'une syllabe : [RA- AR] – [KA – AK] - [KRA- KAR- ARK - AKR]
- compléter une série sur le modèle : DA-DI-DO > LA-LI-LO... ? RA-RI... ? / FOL-FUL-FIL > VOL-VUL... ? DUBIBI-DUBIBO > CARABI-CARABO, etc.

S'il est capable de faire cela, c'est le signe qu'il est non seulement capable de discriminer (distinguer) de façon fine les phonèmes, mais aussi qu'il est entré, à l'oral, dans la combinatoire.

Sur ce point encore, j'aurais besoin d'être avec vous ! Car ce travail sur la combinatoire à l'oral passe par des exercices de manipulation concrets, physiques !

On peut utiliser des jetons de couleur... Ou encore : trois ou quatre personnes, chacune d'entre elles représentant un phonème... et on bouge les jetons ou les individus dans tous les sens, on en soustrait, on en ajoute, pour de multiples combinaisons.





Cette histoire de combinatoire est aussi essentielle à l'apprentissage de la lecture que l'est l'intégration des CGP. Et parfois elle pose problème.

Au niveau 1 (fusion syllabique), s'il nous semble évident que $b+a = ba$, ce ne l'est pas pour tous les élèves. Je ne suis pas persuadée pour ma part que les tableaux à double entrée du type ci-contre suffisent ! Certaines précautions peuvent largement faciliter cette prise de conscience, dont certaines ont déjà été mentionnées (manipulations orales au premier chef), dont d'autres le seront plus bas.

	a	i	o
r	ra	ri	ro
l	la	li	lo
m	ma	mi	mo

Au niveau 2 (avec deux, trois syllabes et plus, je vais former des mots), vous noterez qu'intervient alors la question du *sens* (une syllabe n'a pas de sens, un mot en a un²⁰). A ce propos, **un petit geste simple : quand vos élèves déchiffrent péniblement un mot syllabe après syllabe (« do... mi... no... »), demandez-leur à chaque fois de relire le mot en enchaînant : « domino ». Vous noterez alors que leur regard s'éclaire : soudain cette suite de syllabes devient un mot et alors seulement surgit le sens !**

Récapitulons...

Je montre en formation (et j'espère pouvoir vous montrer) une autre vidéo issue du même précieux DVD 2006. Il s'agit cette fois d'une séance de CP, laquelle permet d'illustrer et de récapituler les différentes étapes (à vrai dire il en manque quelques-unes, ce sera justement intéressant de les identifier).



J'attire votre attention sur le fait que la vidéo présente une séquence de CODE et que l'apprentissage de la lecture au CP ne s'y résume pas. Lire des histoires aux enfants, les familiariser à l'univers du livre, les amener à des écrits autonomes : tout ceci concourt de manière essentielle à l'apprentissage de la lecture, y compris au CP. Nous y reviendrons.

Description de la séquence visionnée

La maîtresse annonce qu'on va étudier cette semaine-là le son [n] qui correspond à la lettre « n ». Elle distingue très clairement les deux : *la lettre « ène » fait le son [nnn]*. Cette distinction est indispensable, et notamment pour la combinatoire : si les élèves pensent que la lettre « n » fait le son « ène », comment pourront-ils comprendre que $n + a = na$, et non « èna » ? Dire que la lettre « n » fait le son [ne] ne vaut pas mieux ! Car si je dis [ne], je prononce *deux* phonèmes : [n] et [e]. Alors $n + a = \text{« nea »}$. Idem pour toutes les consonnes ! (Si « b » produisait le son [bé], alors bébé s'écrirait bb... etc.)

²⁰ C'est important d'ailleurs de le faire comprendre aux élèves. Le « Kou » ou le « rou » de Kourou, ce sont des syllabes, qui n'ont pas de sens en elles-mêmes. Par contre : « cou », « coup », « roue », « roux », ce sont des mots, ils ont un sens.

Elle commence par des exercices **phonologiques** : elle fait prononcer le phonème [n], puis passe à des exercices de discrimination auditive fine entre [n] et [m]. « *Le chien dort dans sa niche ou dans sa miche ?* » ; « *J'ai deux marines ou deux narines ?* ». Nous notons à ce propos l'association code / sens : en effet, l'exercice implique que les élèves connaissent le sens des mots « niche », ou « narine ».

Suivent des exercices de discrimination **visuelle** : distinguer en l'occurrence la **lettre** « n » de la lettre « m », pas évident compte-tenu des différentes graphies : en cursive²¹ le n fait deux ponts et le m en veut trois, mais en scripte le m n'en a que deux...



- Puis des exercices d'**encodage** (écriture) sur ardoise, permettant de travailler la **combinatoire** (fusion syllabique : écrivez « no » / puis faites un mot : écrivez « René »).
- Puis des exercices de **décodage** (lecture) : gammes de syllabes (na, ni, no, etc.), puis lecture de mots.

NB1 : En introduction, la maîtresse a recours à la méthode de l'**orthophoniste Borel-Maisony** : à chaque phonème est associé un geste. Si cela vous intéresse vous trouverez tout ce qu'il faut sur le web. Ce procédé peut aider des élèves dont on repère qu'ils ont du mal à entrer dans la lecture, à discriminer les phonèmes : le geste concrétise. On nous recommande toutefois de n'avoir recours à cet étayage que si l'on observe un blocage, et en début d'apprentissage seulement. Le problème en effet avec la méthode Borel-Maisony, c'est qu'à UN signe correspond UN phonème, le système est donc, en l'occurrence, complètement transparent, alors que le français est, quant à lui, on l'a dit, complètement OPAQUE. Or, on nous demande aussi d'exposer très vite l'élève à la complexité orthographique. Toujours est-il que beaucoup d'enseignants utilisent cette méthode *en remédiation*.

NB2 : On peut apprécier la façon dont la maîtresse commente les erreurs de ses élèves, bonne illustration de la « **pédagogie explicite** ». Un enfant écrit « Reuné ». La maîtresse commente : « c'est très bien, ça pourrait effectivement s'écrire ainsi, la preuve : couleur, fleur, ça s'écrit bien « eu » ... mais voilà, il y a des codes orthographiques ». Idem pour l'enfant qui, à un autre moment, écrit « on » au lieu de « no », elle explicite la difficulté : « c'est fou ! ce sont les bonnes lettres, mais pas dans le bon sens, et ça change tout ! »

Cette séquence d'apprentissage du code est-elle complète ?

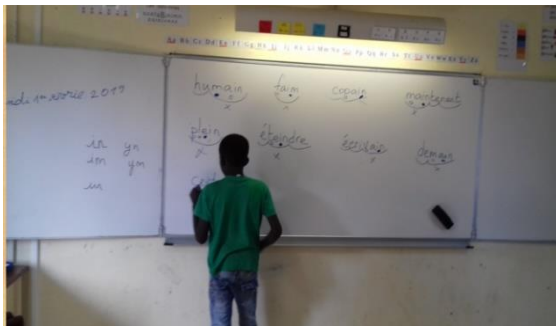
Pas tout-à-fait.

- Généralement, la séance commence par un moment d'oral (comptine phonologique par exemple) qui va permettre dans un premier temps d'identifier le phonème-cible.
- On ne voit pas tout le travail sur le graphisme, le tracé des lettres, relevant de la motricité fine.
- Ni non plus toute la complexité due à ce qu'il existe différentes graphies : A – a – a – *À!*

²¹ Cursive = manuscrite, on parle d'« écriture en attachée » dans le premier degré / script = l'écriture des livres, des tapuscrits...

- Manque aussi l'étape, pour nous évidente, mais qui ne l'est pas forcément en début d'apprentissage, laquelle consiste à faire comprendre aux élèves qu'à chaque fois (enfin... presque !) que j'entends « ça », je vois « ça ». (Mais si elle en est au « n » on peut supposer que ce principe est acquis par ses élèves).

22



D'abord on repère les syllabes, puis on situe le phonème dans le mot (« dans quelle syllabe entends-tu ce son » ?), puis on le situe à l'intérieur de la syllabe (« est-ce que tu l'entends au début ? au milieu ? à la fin ? »...) ²³

A ce propos, je vous renvoie au guide pédagogique de PHONO et à son codage, et surtout, j'espère pouvoir vous expliquer plus en détails comment on procède, car beaucoup d'élèves bloquent là-dessus !



QUESTIONS DIVERSES RELATIVES A L'APPRENTISSAGE DU CODE ALPHABETIQUE (des CGP)

Question 1- Vaut-il mieux partir du phonème ou du graphème ?

En d'autres termes, est-ce que je dis : *ça c'est la lettre « a »*, et elle fait le son [a] (entrée graphémique, par la lettre) ou : *quand j'entends [a], je vois « a »* (entrée phonémique, par le son) ²⁴ ?

Jusqu'à tout récemment encore, l'entrée phonémique était préconisée avec insistance. Les dernières directives du « livret orange 2019 » nuancent, il est vrai, le propos. En effet, avec des élèves qui maîtrisent bien le français à l'oral, et dont les compétences phonologiques ont été assises en maternelle, les études montrent que l'entrée graphémique en CP n'a aucun impact négatif.

Quoi qu'il en soit, beaucoup d'enseignants continuent à partir de l'oral, donc du **phonème**. Pour différentes raisons :

²² Photo prise à Gran Man Difou, Maripasoula, en 6^{ème} Ambition Réussite. Application du codage phono, avec Mme Sandra Bondon.

²³ Vous noterez au passage l'importance du repérage dans l'espace-temps déjà évoqué (au début, au milieu, à la fin ?).

²⁴ Voir un exemple concret en 6AR (« Uruk ») infra, p.72

- Cela semble logique. A titre individuel, on a tous appris à entendre/parler avant d'apprendre à lire/écrire, non ?
- Si l'on considère « l'histoire de l'Humanité », l'écriture a été inventée pour transcrire et fixer ce qui se disait, *et non l'inverse !*

Comme le rappelle à si juste titre Emilia Ferreiro :
**« Ce ne sont pas les lettres qui se prononcent de telle manière,
 ce sont les sons du langage qui s'écrivent de telle façon. »**

- Si l'on considère l'histoire plus singulière de nos élèves de Guyane et d'un grand nombre de leurs langues maternelles, celles-ci, orales depuis toujours, cherchent encore ou ont récemment trouvé une officialisation écrite (vous noterez au passage, et ce n'est pas anodin, ce pouvoir que semble détenir l'écrit de conférer légitimité... voire existence...).
- Il est également intéressant que les élèves comprennent, ce faisant, que *l'écriture n'est qu'un code arbitraire*, inventé tardivement (tout étant relatif) par les communautés humaines. Autrement dit : rien de magique, rien de sacré ni d'éternel : ce sont des hommes comme toi et moi qui ont eu besoin de cet alphabet un jour et qui l'ont fabriqué, par nécessité, comme tant d'autres outils. Vous aurez peut-être remarqué combien cette simple prise de conscience détend les non-lecteurs...
- Enfin, bien sûr, mais ceci a déjà été plusieurs fois évoqué (et le sera encore) : il est compliqué d'écrire ce qu'on n'entend pas, ou mal... ce qu'on ne sait pas dire.

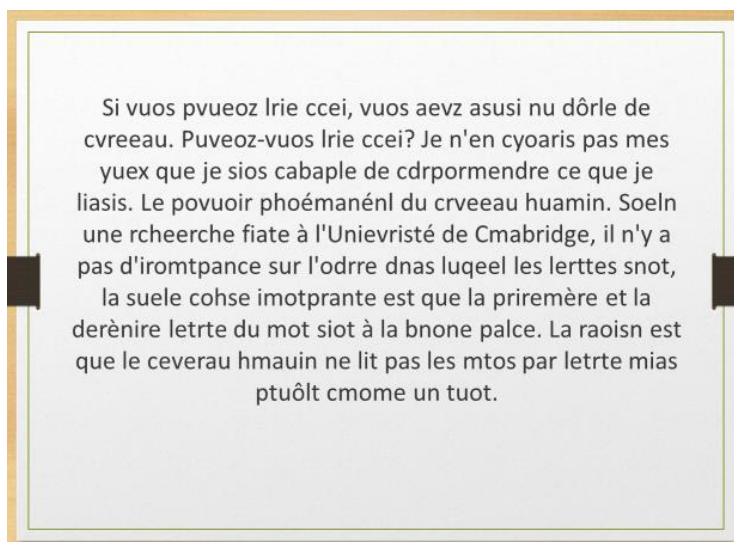
Question 2 – Faut-il renoncer à la « lecture directe » ?

(On reviendra sur cette question à propos de la fluence, en quatrième partie.)

Mais déjà : qu'est-ce que la « lecture directe » (appelée aussi : « adressage ») ?

C'est la capacité à identifier un mot visuellement, et en une fraction de seconde. C'est ainsi que vous et moi nous lisons : nos yeux se posent sur le mot (voire la phrase) et ça suffit ! Nous n'avons plus besoin de déchiffrer.

C'est aussi ce qui nous permet de lire sans effort le texte ci-dessous (page suivante...)



Donc : faut-il renoncer à la « lecture directe » ? **OUI**, très clairement, on nous demande d'éviter d'entraîner les élèves à « reconnaître » des mots à leur « forme », au nom du « **100% déchiffrable** ».



Pas de malentendu :

- N'oubliez pas qu'on parle d'apprentissage initial au CP.
- De plus, même au CP, la « lecture directe » va être encouragée, mais (et la nuance est de taille) **sur des mots que l'élève a au préalable appris à déchiffrer.**

Reste que :

- Qu'on le veuille ou non, certains mots, de toute façon, vont être « reconnus » (en lecture directe) par les élèves, tout simplement parce qu'ils les voient souvent, et d'autant plus s'ils sont plutôt « visuels ». En effet, pour apprendre à lire, il faut des oreilles... mais aussi des yeux. L'exemple-type est celui du prénom en maternelle, déjà évoqué. Le petit Jean-François va reconnaître son étiquette parmi 30 autres, alors qu'il est bien entendu incapable de découper son prénom en syllabes et graphèmes... Idem pour les jours de la semaine affichés en classe, etc.
- De même, bien des « mots-outils » hyper fréquents (le, la, un, une, je, il, elle, et, pour, mais... aujourd'hui !...) seront reconnus en lecture directe. Et tant mieux, car construire une phrase « 100% déchiffrable », même basique, sans ces mots, cela tient de la gageure...



Question 3 - Par quelles correspondances phonographémiques ou graphophonémiques (CGP) commencer l'année ?

La plupart des manuels en usage suivent à peu près une progression similaire :

a – i – r – l – é – m ... (p – o – e – ch – v – j – s – f/ph – ou ...)

On partira des CGP les plus fréquentes et les plus régulières :

- **A** ! la belle voyelle, *universelle*, et si simple à prononcer (il suffit d'ouvrir grand la bouche)... Il se trouve que c'est aussi la première lettre de l'alphabet... mais ce n'est parce qu'on commence par A qu'il faut poursuivre avec B, puis C, D, E !
- On introduit sans tarder les consonnes, afin que l'élève puisse très vite accéder à la **combinatoire**, lire et fabriquer ses premières syllabes (ra – ar – ri – ir – la – al – li – il...)
- Il s'agit de consonnes faciles à prolonger et donc à associer à une voyelle : rrrrr....a = ra ! rrrrr... i !
- **R** ! La consonne la plus fréquente de la langue française, même si elle pose des problèmes de prononciation à certains, et même si elle n'existe pas dans certaines des langues de nos élèves²⁵.

Puisqu'il nous est maintenant demandé de soumettre à nos apprentis-lecteurs des mots, voire des phrases 100% déchiffrables (... ou disons à 90%), nous nous sommes amusés à le faire, avec simplement :
A.I.R.L.

Vous pouvez vous y entraîner, on en reparlera !



- Par contre, vous aurez peut-être remarqué quelques « intrus » :
 - La consonne « p » est une occlusive, on ne peut pas la « faire durer ». Elle n'est pas non plus des plus fréquentes. Pourtant, elle est souvent vue très tôt car les enfants la connaissent, de même qu'ils connaissent le « m » depuis la petite section de maternelle. Eh oui, le M de maman et le P de papa !
 - Le « f » apparaît assez tôt également, et souvent avec ses deux graphèmes. En effet, si le « ph » est *a priori* peu fréquent, il se trouve qu'il est très sollicité au quotidien (*photo, téléphone, pharmacie*) ... et en particulier dans l'univers scolaire (*phrase, orthographe, physique, géographie... alphabet !*).
- Le « livret orange 2019 » préconise une progression un peu différente pour la période 1 (de la rentrée de septembre aux vacances de la Toussaint). On nous propose de commencer par les voyelles, rapidement (deux par semaine). Il est certain que si vous prenez en charge un groupe de non-lecteurs au collège, vous irez encore plus vite au début. Il serait absurde de passer une semaine sur le A, par exemple...

²⁵ D'ailleurs c'est – en partie - pour cette raison que TIKI est tombé aux oubliettes : le R n'apparaît, en termes de progression, qu'assez tard dans l'apprentissage du code. En effet, il n'existe pas dans les langues amérindiennes. Oui mais c'est compliqué d'apprendre à lire le français quand on ignore le « R » ! TIKI par ailleurs relève d'une méthode semi-globale : les élèves y sont quotidiennement exposés à des mots qu'ils finissent par reconnaître, mais ne peuvent aucunement déchiffrer... Donc : *exit*. Je me permets, en mini-caractères de note en bas de page, de le déplorer quand même un peu !

La progression est spiralaire : chaque leçon s'appuie sur les leçons antérieures pour amorcer les nouveaux apprentissages. Le rebrassage permet de consolider les acquis.

En début d'année, les voyelles peuvent être étudiées par 2 afin de ne pas consacrer un temps trop important à l'étude de l'ensemble.

PÉRIODES D'APPRENTISSAGE	CORRESPONDANCES GRAPHÈME-PHONÈME OU RÈGLES D'ÉCRITURE	EXEMPLES DE MOTS
PÉRIODE 1 (septembre-octobre)	a	ami
	é	été
	i	image
	o	olive
	u	une
	Consonnes liquides (l, r) ou fricatives 1 (f, j)	
	l + a, é, i, o, u	lune
	r + a, é, i, o, u	rire
	f + a, é, i, o, u	fini
	j + a, é, i, o, u	jeu
	Structures syllabiques niveau 1	
	Combinaison Consonne-Voyelle (CV) et Voyelle-Consonne (VC)	Mots et mots inventés li-il, ro-or
	Voyelles orales niveau 2 - deux lettres pour un phonème	
l, r, f, j + ou	ouvrir, mots inventés : lou, rou, jou, vou	
l, r, f, j + e prononcé 'eu'	le, je	
l, r, f, j + eu	jeu, feu	

Question 4 - Faut-il étudier d'emblée tous les graphèmes correspondant au phonème ([o] = o, au, eau, eaux, etc.) ?

Au nom d'une pédagogie explicite, on ne va pas éluder certaines complexités. (Cf *supra* à propos du [f]). D'où les tableaux et affichages : J'ENTENDS – JE VOIS – et : JE VOIS – JE N'ENTENDS PAS. *MAIS* on ne va pas d'emblée systématiser l'étude de *toutes* les correspondances. Dans un premier temps, on remarque, sans plus... et on y reviendra.

Toutefois, dans l'optique du 100% déchiffrable, la question ne se pose plus vraiment...



Question 5 - A quel rythme introduire l'étude des correspondances graphophonémiques (CGP) ?

Rythme moyen : mi-novembre (après 10 semaines), une dizaine de correspondances ont été étudiées.

Les élèves faibles progressent davantage dans l'apprentissage du code lorsque le tempo est compris entre 12 et 14 CGP.

Oui, contrairement à ce qu'on pourrait penser intuitivement : **un tempo rapide s'avère bénéfique** aux apprentissages des élèves, et notamment aux élèves les plus en difficulté.

Au terme des 10 semaines, on fait une pause, on revoit, on combine dans tous les sens...

Question 6 - Quel manuel utiliser ?

Je vais... lâchement je l'avoue, vous renvoyer aux préconisations ministérielles !

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/100_reussite_/01/2/RA18_C2_FRA_choix_manuel_lecture_CP_925012.pdf

En formation, nous feuilletons, analysons et comparons différents manuels. Parmi les plus couramment utilisés en Guyane, vous trouverez **PILOTIS**, mais aussi quelques méthodes syllabiques « pures et dures » comme par exemple LEO ET LEA ou TAOKI.



Ces deux derniers exemples sont, d'une certaine manière, conformes aux préconisations actuelles, notamment LEO ET LEA et son principe du « 100% déchiffirable » (on n'y soumet *jamais* l'élève à un mot qu'il n'est pas encore capable de déchiffrer). Mais du coup, les phrases puis les petits textes à lire sont absolument inintéressants, ou très artificiels – c'en devient même comique parfois.

Autre problème en Guyane : l'univers de référence est radicalement étranger, de nombreux mots sont inconnus de nos élèves. Certes, le Ministère, pour rappel, ne considère pas que ce soit gênant.

Ce qui est certain, c'est que ces manuels sont simples à utiliser, et ceci est un avantage non-négligeable pour un enseignant débutant. A une seule condition, et elle est essentielle : ne jamais oublier qu'ils permettent « juste » d'enseigner le code alphabétique. Autrement dit : ce peut être un support pratique en ce domaine, en termes de progression notamment dans l'acquisition des CGP, mais absolument *incomplet*.

Question 7 – Pour en revenir à la séquence d'apprentissage du code visionnée (enfin : « racontée » *supra*, page 29) : est-elle conforme aux préconisations actuelles ?

Oui, elle l'est.

A ceci près que le départ est clairement phonique : la maîtresse part du phonème [n] pour aller vers la lettre.

Par contre, la vidéo illustre bien une méthode « syllabique », ou synthétique, dans le sens où l'on identifie d'abord l'unité la plus petite : le phonème, pour construire des unités de plus en plus grandes : fusion syllabique (no, ne), puis fusion de deux syllabes pour faire un mot (Re-né). C'est pourquoi on parle de méthode synthétique²⁶ (on assemble).

Pour le reste :

²⁶ Le terme peut prêter à confusion car « synthétique » ferait plutôt penser à « méthode globale », alors que c'est l'inverse. La méthode globale (je vais simplifier à l'extrême) entraîne les enfants à reconnaître en « lecture directe » des mots entiers (ou même des phrases entières), qu'on va ENSUITE décomposer en syllabes, puis en graphèmes... C'est une méthode analytique (on part du « tout », puis on découpe en unités de plus en plus fines).

- On est bien dans un enseignement **explicite et progressif** du code. La maîtresse annonce clairement ce sur quoi va porter le travail et se focalise sur *une* CGP (n / [n]) ;
- Décodage et encodage sont associés ;
- Par ailleurs, bien que le DVD date de 2006, la maîtresse semble déjà dans l'optique du « 100% déchiffrable » ... à moins que l'introduction n'ait été coupée au montage ! En effet, très souvent (et aujourd'hui encore), après une amorce orale, une phrase sera écrite au tableau (issue par exemple de la comptine phonologique qu'on vient d'écouter et répéter, ou de l'histoire qu'on a rappelée). Cette phrase contient des mots qui vont permettre d'« extraire le son ». Mais très souvent, cette phrase contient *aussi* des mots qui ne sont pas, ou pas intégralement déchiffrables...

Est-ce si grave, à partir du moment où l'on n'entraîne pas les enfants à « reconnaître » ce qu'ils ne savent pas encore décoder, et à partir du moment, surtout, où l'on étudie systématiquement les CGP, les unes après les autres, suivant une progression rigoureuse ?



Tout ceci reste sans doute assez abstrait pour vous... En formation, à partir de supports variés, nous élaborons des séances de lecture... et malgré tout, les stagiaires ne se sentent jamais suffisamment armés (à tort parfois) pour concrètement « apprendre à lire à un enfant ». Il faudrait aussi que nous puissions aller voir sur le terrain, chez nos collègues du premier degré²⁷...

En attendant, pour des exemples plus concrets, je vous invite à consulter le blog de Jean-Luc Charpentier : <https://demolu.home.blog/>
Onglet : RESSOURCES > FICHES DE PREPARATION.

En annexe 2, une tentative de synthèse également (Apprentissage du code au CP).

Question 8 – C'est bizarre : il n'a toujours pas été question de l'alphabet !

Ah oui, c'est vrai !

Il nous semble évident que l'apprentissage de la lecture commence par là... mais j'espère que les pages précédentes vous auront amenés à réinterroger cette certitude. Toujours est-il que, oui, bien sûr, les élèves doivent apprendre à reconnaître les lettres, à les écrire, à donner leur nom... et à dire quel(s) son(s) ces lettres produisent. Mais vous voyez qu'alors on est déjà dans l'apprentissage du code !

Quant à la comptine alphabétique, apprise et chantonnée dès la maternelle, elle est connue de tous les élèves de collège, y compris des non-lecteurs (à condition quand même qu'ils aient été scolarisés), mais cela ne les aide pas à lire – ils peuvent réciter dans l'ordre, mais pas identifier une lettre pointée au hasard. Et même quand ils en sont capables... repensez au mot « OISEAU » ! (cf *supra*, p.26)



Conseil (particulièrement valable pour les non-lecteurs au collège) : **ne pas s'acharner sur la reconnaissance exhaustive de toutes les lettres de l'alphabet, s'il y a blocage**. On va revoir les lettres les unes après les autres, au fil de l'apprentissage progressif des CGP.

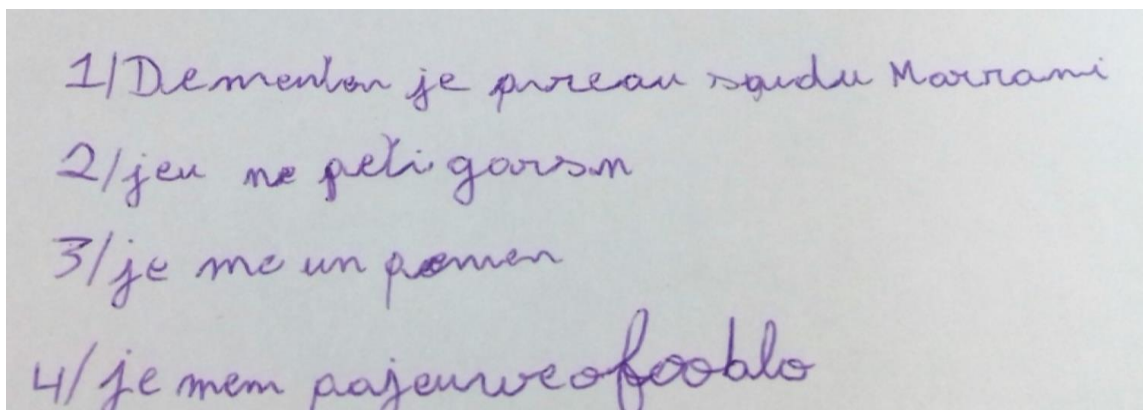
²⁷ Mais je ne suis même pas certaine que cela suffirait. De toute évidence, quelque chose nous fait peur dans cet apprentissage initial et tellement fondamental !

Dernière question - Jusqu'à présent, on n'a parlé que de la lecture... On apprend à lire d'abord, à écrire ensuite ?

Surtout pas ! On associe dès le départ et en permanence décodage (déchiffrage, lecture) et encodage (écriture).

Décoder et encoder sont un peu comme l'envers et l'endroit d'une même activité.

1. Ainsi, par exemple, vous l'avez remarqué, les *écrits* des élèves nous donnent des indicateurs assez précis sur l'état de leurs compétences en *lecture*.



(Phrases dictées :

Demain je pars à Saint-Laurent du Maroni. Je suis un petit garçon. Je mange une pomme. Je n'aime pas jouer au football.)

On peut voir que, bien qu'en grande difficulté de toute évidence, cet enfant²⁸ n'est pas *strictement* non-lecteur. Il sait ce qu'est une lettre, il sait ce qu'est un mot (même si la segmentation est parfois incorrecte), il maîtrise quelques éléments du code ou CGP – cf « peti », phonétiquement correct, ou encore la première syllabe de « garçon ».

Nous pourrions peut-être commenter ensemble un jour des essais d'encodage en fin de grande section, particulièrement éclairants quant aux différentes étapes de l'apprentissage. Du « simulacre d'écriture » (l'élève gribouille des formes qui *ressemblent* à des lettres, un peu comme quand, enfants, on faisait semblant de chanter en anglais) ... à l'écriture syllabique... puis phonétiquement conforme... Ce document montre aussi combien les écarts sont énormes, dès la fin de l'école maternelle...



2. Certains élèves ne comprendront le principe alphabétique, puis ne fixeront les éléments du code qu'en s'essayant à *écrire*²⁹.

²⁸ Pour tout dire... il s'agit d'un élève de 3^{ème} ! On pourrait aussi commenter les phrases dictées, et ce « je » totalement artificiel, puisque l'élève en question n'est plus un petit garçon, n'est sûrement pas en train de manger une pomme et en mange sans doute rarement d'ailleurs... et aime probablement jouer au football... mais passons.

²⁹ ... Et vous aurez bien entendu remarqué que, bien plus tard, bien au-delà de l'apprentissage initial, c'est souvent quand les élèves se trouvent eux-mêmes en situation d'auteur qu'ils comprennent enfin ce qu'on entend par « figure de style » et « effet produit ».

L'ÉCRITURE

SAVOIR ECRIRE...?

- Savoir former (et enchaîner) des lettres
- Savoir copier
- Savoir encoder ce qu'on a dans la tête ou ce qui nous est dicté
- Savoir produire des écrits personnels... en autonomie... des écrits communicables...

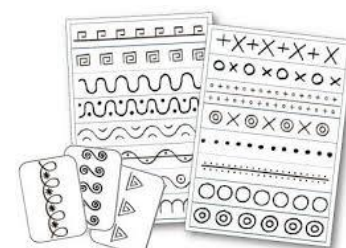
Evidemment, plus les années passent, plus l'accent sera mis sur d'autres dimensions de l'écriture. « Savoir écrire » signifiera un jour : « savoir trouver les mots les plus justes, les plus percutants, les plus émouvants, les plus beaux », « avoir du style », c'est-à-dire, au fond, savoir communiquer au plus près ce qu'on a en tête ou sur le cœur.

Mais revenons au tout premier sens du verbe « écrire » et donc aux apprentissages premiers.

SAVOIR ECRIRE = SAVOIR TRACER LES LETTRES SANS AMBIGUÏTE (... ET LES ENCHAÎNER)

Nous sommes ici dans la dimension graphique de l'écriture, travaillée à l'école maternelle à travers les activités de graphisme pour commencer : ponts, vagues, ronds, boucles et autres bâtons...

Gestes qui sollicitent la motricité fine et exigent de veiller d'emblée à la tenue du stylo ou du crayon, la position des doigts, du bras, du buste, mais aussi à la gestion de l'espace-feuille, au respect de la réglure, etc. Souvent associées aux activités d'arts plastiques, elles permettent aux élèves de tester différents matériaux et supports (pâte à modeler, dessins dans le sable, dans le dos du camarade...)



Puis on passera au tracé des lettres de l'alphabet à proprement parler.

Comme vous le savez, on distingue différentes écritures. Pour rappel :

- En scripte (minuscules d'imprimerie) : **écrire**
- En capitales d'imprimerie (ou capitales scriptes) : **ECRIRE**
- En cursive (ou « en attachée ») : *écrire*

Sans confondre : CAPITALES et *majuscules*, ce dernier terme renvoyant non à une forme d'écriture mais à des codes grammaticaux (début de phrase, noms propres), sous deux formes : scripte (**Paul vit à Cayenne**) ou cursive (*Paul vit à Cayenne*).

Savoir écrire, c'est non seulement savoir tracer les lettres de manière à ce qu'elles puissent être lues sans ambiguïté, mais aussi les *enchaîner* les unes aux autres – du moins pour l'écriture cursive. D'où tout un apprentissage spécifique, encore... Il ne s'agit pas seulement de « dessiner » une forme qui au final ressemble à un « *C* » mais de former la lettre selon une certaine procédure, dans un certain sens... condition nécessaire pour pouvoir l'enchaîner fluidement à la suivante.

Quelle graphie enseigner ?

En maternelle, les élèves se familiarisent d'abord aux CAPITALES d'imprimerie (dites « lettres-bâtons »), plus facilement identifiables et réalisables, même quand le geste est encore maladroit. Ces capitales d'imprimerie, on les rencontre dans les titres, sur les affiches publicitaires, les enseignes, et, surtout, sur nos claviers d'ordinateur ! donc... on garde.

Ensuite, fin GS puis au CP, on apprend à écrire en cursive, et à vrai dire, ceci fait débat. N'est-ce pas encore compliquer les choses ? Pourquoi ne pas apprendre à écrire en scripte directement, comme aux USA ? C'est vrai qu'en France nous sommes à peu près les seuls à enseigner encore la cursive en début d'apprentissage !

Sans parler des délicieuses arabesques des *Majuscules* dans les subtilités desquelles on n'entre qu'en CE1, et que beaucoup d'entre nous ont oubliées depuis leur CE1.

Voici ce qu'écrivait André Ouzoulias, en faveur de la cursive :

- quand elle est maîtrisée, c'est la plus rapide (d'où son nom : elle court, la cursive, elle enchaîne...)
- elle met mieux en valeur les unités lexicales (les mots) que la scripte (en effet, l'écriture scripte n'enchaîne pas les lettres, et ceci peut embrouiller les choses pour un élève qui a du mal à segmenter une phrase en mots)
- elle incite à se libérer de la copie lettre à lettre (toujours le principe d'enchaînement des lettres au sein du mot, mieux perçu comme un tout)
- elle contribue à la mémoire orthographique, qui n'est pas que visuelle, et semble plutôt kinesthésique (la mémoire du geste)
- elle favorise la personnalisation de l'écriture... et, partant, le goût de l'écriture

Autre question : Et le maître ? Quelle écriture doit-il utiliser quand il écrit au tableau ?

Les directives sont assez claires et semblent logiques.

En CP, le maître va utiliser l'écriture scripte quand il est dans un objectif *lecture*. Par exemple, il a affiché ou vidéo-projeté au tableau le texte à déchiffrer. En effet, la scripte est bien la graphie de l'immense majorité des textes qui nous sont donnés à lire.

Il utilisera la cursive quand il est dans un objectif *écriture* (tracé, sens, orientation...). Il est alors important que les élèves le voient écrire, observent son geste, pour l'imiter.

Nous reviendrons sur la question de la graphie à propos des non-lecteurs au collège. De même, les autres acceptions du verbe « ECRIRE » (savoir recopier ; produire des écrits « personnels ») seront développées dans la partie suivante (pages 54 sq).

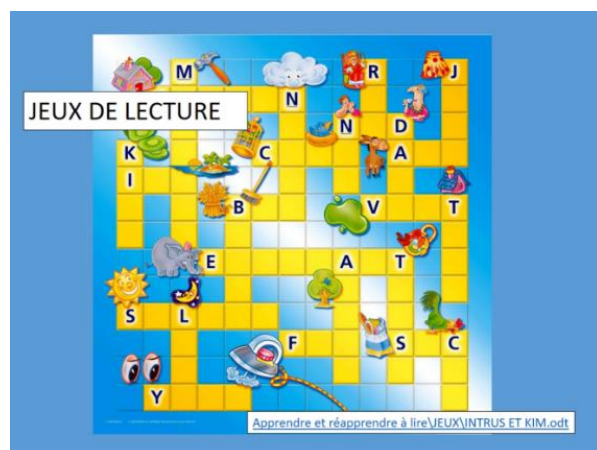
LES JEUX DE LECTURE...

Les vertus éducatives du jeu ne sont plus à démontrer : respect des règles, dynamique d'équipe, attention, observation, mise en mémoire et anticipation, développement de stratégies de réussite... motivation interne (gagner !).

De plus le jeu est associé au plaisir... une des « clés d'éveil du cerveau » !

De nombreux jeux-cadre³⁰ (jeu de l'Oie, 7 familles, loto...) sont adaptables à toutes les étapes de l'apprentissage de la lecture.

L'idéal étant de les fabriquer soi-même, ou, mieux encore, avec les élèves.



³⁰ Des jeux, très connus, qui au départ n'ont pas été conçus à des fins « pédagogiques » - bien qu'en soi tout jeu ait quelque chose de « pédagogique ». Des jeux donc, dont on va reprendre les règles et la présentation (grilles, plateaux, dominos, cartes, dés, pions et jetons...) en les adaptant à nos objectifs. Une petite remarque à ce propos : avant d'en faire une utilisation scolaire, il faut que les élèves aient pu y jouer et s'y familiariser hors tout objectif scolaire, justement. D'autant plus en Guyane. Tous nos élèves n'ont pas vécu de douces soirées à jouer au jeu des 7 familles ou autre « Uno » au coin du feu...



Exemple : LE LOTO

Chaque élève dispose d'une grille type loto et d'étiquettes.

De son côté, le maître (ou un élève) tire au sort des étiquettes et les annonce (les lit) à haute voix. Les élèves cherchent si ce qui a été lu figure sur leur grille. Le premier à avoir couvert sa grille a gagné.

L'exemple ci-contre est un loto des syllabes. Mais vous mesurez que les variantes sont multiples. On peut travailler sur les lettres d'abord, associer différentes graphies d'une même lettre, faire la même chose avec des mots, etc.

Idem pour le **MEMORY**, qui sera particulièrement utile pour développer l'automatisation dans la reconnaissance des lettres, des syllabes, des mots... la mise en mémoire et la rapidité dans la discrimination visuelle.

Le « cherchez l'intrus » ou le « jeu de Kim » ... aux utilisations multiples.

Idem pour le **JEU DE L'OIE** :

Cf « Le jeu de l'oie des sons » : <http://boutdegomme.fr/jeu-de-l-oie-ape-phono-cp-ce1-a52431251>

Cf « Lire c'est du sport » : <http://unandecole.com/2016/08/jeu-de-fluence-lire-c-est-du-sport.html>

Cf « Le jeu de l'oie des inférences » : <https://lecartabledcancoillotte.wordpress.com/2016/07/30/le-jeu-de-loie-des-inferences/>

Le SYLLABOZOO d'André Ouzoulias qui permet de travailler sur la combinatoire, à l'oral d'abord.

Le déchiffrage puis l'invention de « messages codés »

Les mots croisés et mots fléchés, bien sûr.

Les **7 FAMILLES**... (la famille des « in », des « ain », des « ein », etc.)



En formation, cette partie consacrée aux jeux occupe une à deux demi-journées, particulièrement réjouissantes...

Elle est ici très succinctement traitée, vous serez sûrement déçus et j'en suis moi-même frustrée.

Mais vraiment, en ce domaine encore, il faut qu'on soit ensemble. Chaque année, des collègues apportent les jeux qu'ils utilisent : on manipule, on fabrique parfois et surtout... on joue !

C'est en jouant que nous comprenons les règles, mais aussi tout ce que cela permet de travailler avec les élèves.

En attendant, je vous renvoie au blog de Jean-Luc Charpentier : <https://demolu.home.blog/>
Onglet : RESSOURCES > « JEUX DE LECTURE »³¹



³¹ Rubrique encore en chantier à l'heure où j'écris ces lignes, mais ça ne saurait tarder !

Quelques mots encore sur la DYSLEXIE

Petit focus sur la DYSLEXIE

- **6%** d'élèves, en France
- Dysfonctionnement cérébral ciblé, spécifique à **UNE** fonction, **UN** apprentissage particulier, dans un contexte par ailleurs normal.
- Souvent associée à la dysphasie et/ou la dyspraxie et/ou la **dysorthographe**.
- Symptômes secondaires : perte de confiance en soi, phobie scolaire, anxiété et troubles du comportement, fatigabilité.
- La plupart des dyslexies sont **PHONOLOGIQUES**. Il peut donc y avoir suspicion dès la maternelle.

6% : est-ce énorme ou minoritaire ? A vous d'en juger, mais ce qui est sûr c'est que tout élève en difficulté de lecture ne peut être d'emblée considéré comme dyslexique.

Ce qui brouille le diagnostic, c'est que ce dysfonctionnement est souvent associé à d'autres, et que d'autre part il conduit à des comportements a-scolaires, voire anti-scolaires, qui ne peuvent qu'aggraver la difficulté.

TEST FIN DE MATERNELLE

Tâches phonologiques typiques (à l'oral)

- Tâches de conscience phonologique:
 - détection d'intrus sur les rimes, sur les allitérations
Ex: "route goutte barre" ou "chat coq chien"
 - contrepèteries
Ex: /banane ficelle/ → /fanane bicelle/
- Tâches de mémoire à court-terme verbale:
 - Empan de chiffres, de mots, de non-mots
 - répétition de non-mots
- Tâches de dénomination rapide:
 - d'images
 - de chiffres
 - de couleurs



Voici le genre de test qu'on peut faire passer quand il y a suspicion.

Vous pouvez en comprendre les termes maintenant que vous savez ce qu'on entend par « conscience phonologique ».

Nous retrouvons un critère déjà évoqué : celui de la mémoire à court terme. Par exemple, si vous énoncez dix mots, un enfant dyslexique en retiendra beaucoup moins que les autres.

Les tâches de dénomination rapide n'ont rien à voir avec la richesse ou non du lexique, mais concernent la rapidité avec laquelle une image se traduit en mot dans le cerveau pour être ensuite verbalisé.

- **MAIS il faut attendre la fin du CE1 pour poser le diagnostic.**
- Par exemple, l'inversion de lettres = état transitoire, propre à tous les lecteurs débutants
- Avec les personnels de santé : notamment bilan orthophonique, bilan psychologique + médecin

LA FIN DU CE1 = **deux ans** après l'entrée dans la lecture !



DONC : attention à ne pas poser trop vite le diagnostic, y compris avec nos non-lecteurs de collège.

Autre problème en Guyane : les personnels de santé manquent ! Et ce n'est pas du ressort de l'enseignant de diagnostiquer une dyslexie. Il peut juste émettre une hypothèse.

Et après ?...



- Les troubles DYS sont **durables**. Ne pas attendre de guérison miracle.
- Miser sur des postures et aménagements adaptés, pour compenser le déficit : reconnaissance du problème ; valorisation des autres compétences et des progrès ; priorité à l'oral ; QCM ; leçons photocopées ; travail plus court, ou temps supplémentaire...

Soit dit en passant (et vous l'aurez sûrement remarqué) :

La plupart des « aménagements » nécessaires aux élèves dyslexiques sont aussi bien utiles à nos élèves en difficulté de lecture, en général !

APPRENTISSAGE INITIAL AU CP : BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE DE BASE

L'enseignement et l'apprentissage de la lecture ont donné lieu ces dernières années à une littérature particulièrement fournie. Il est parfois difficile de s'y retrouver. Je me contenterai de quelques références.

Les incontournables préconisations officielles :

« *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* » (août 2019) (le « livret orange ») :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_écriture_versionWEB_939232.pdf

« *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1* » :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle_2/17/5/Livre_Lecture-écriture_2019_CE1_web_1173175.pdf

Sur les CP/CE1 dédoublés :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle_2/17/7/Vademecum_pilotage-classes-dedoublees-100-reussite-CP-CE1_WEB_1173177.pdf

Vidéo de Franck Ramus : « Lire et écrire en classe de CP » - octobre 2018

<https://www.youtube.com/watch?v=-SfPHLhq9qY>

Plus anciens... mais toujours intéressants :

CNESCO, *Conférence de consensus : Lire, comprendre, apprendre : "Comment soutenir le développement de compétences en lecture ?"*, ENS de Lyon, 16 et 17 mars 2016.

http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CCLecture_dossier_synthese.pdf

Apprendre à lire à l'école – Goigoux, Cèbe – Retz, 2006 – (Tout petit livre, d'autant plus clair qu'il est également destiné aux parents désireux de comprendre comment leur enfant apprend à lire au CP, et comment l'accompagner.)

Les Chemins de la lecture – G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau, Magnard, 1998. (Et tous les autres ouvrages de Gérard Chauveau...)

Apprendre à lire en français langue seconde – Jean-Charles Rafoni, L'Harmattan, 2007

La lecture, de la théorie à la pratique, J. Giasson, de boeck, 2013

PARTIE III : ET AU COLLEGE ??

On n'oubliera pas de distinguer deux situations :

- Les non-lecteurs pris en charge dans le cadre d'un dispositif spécifique
- Les non-lecteurs isolés dans une classe standard, en l'absence de toute structure de remédiation

Rappelons que dans ce second cas de figure, il est très difficile d'apprendre à lire à l'élève strictement non-lecteur... Toutefois, certains points de vigilance et certaines activités lui seront particulièrement profitables, ainsi qu'aux très faibles déchiffreurs d'ailleurs, et sans pour autant pénaliser les bons lecteurs...

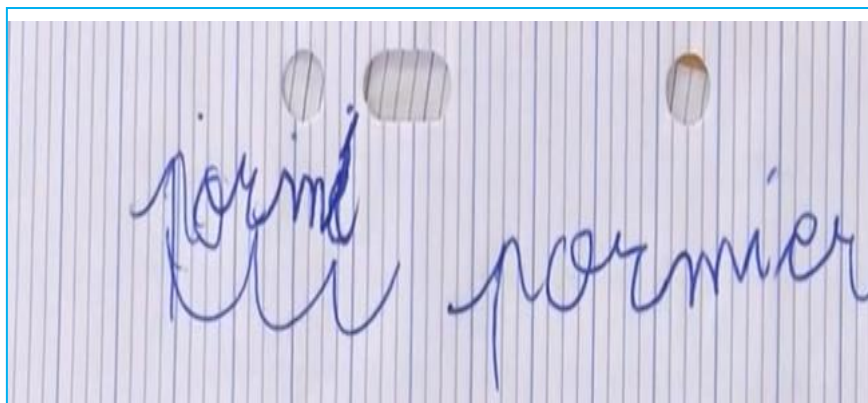
1^{ère} situation : AU QUOTIDIEN DE NOS COURS DE LETTRES, DONC EN CLASSE HETEROGENE...

COMPETENCES ORALES ET CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

On en a vu l'importance, au registre des « prédictors de réussite », dès la grande section de maternelle.

On mesure aussi combien ces compétences, considérées comme acquises à l'entrée au collège, ne le sont pas en réalité.

Concrètement, voici ce que cela peut donner en sixième :



Cette élève veut écrire le mot « **PREMIER** ».

Vous voyez tous les problèmes d'ordre phonologique que son écrit révèle...

- Confusion entre les phonèmes [e] et [o]
- Oubli, au 1^{er} essai, du [yod], semi-voyelle
- Inversion dans la syllabe complexe : le [r] n'est pas à la bonne place.
- Finalement, elle corrige bien la finale : « er » et non « é », ce qui est d'ordre orthographique et non phonologique.

- Face à ce genre d'écrit, il faudrait pouvoir écouter l'élève dire ce qu'il a voulu écrire. (En l'occurrence : cette élève dit « *promier* ».)
- Plus généralement : nous devrions être beaucoup plus attentifs à la façon dont nos élèves prononcent et articulent. Comment s'étonner qu'ils écrivent mal ce qu'ils prononcent (et entendent) mal ?



Et plus encore peut-être : nous devrions être beaucoup plus attentifs à **notre propre prononciation et articulation**. A notre débit aussi. Pour avoir passé de nombreuses heures en observation au fond des salles de classe, je peux vous assurer que j'ai parfois du mal à comprendre l'enseignant, alors que je maîtrise bien le français et que je suis au courant de l'objet de la séance.

- Il semble impossible d'y veiller H24, ou disons H6, MAIS, quand nous en sommes aux moments cruciaux de notre séance : présentation d'une notion, lecture d'un texte, termes-clé, synthèse ou « leçon » ... veillons à notre langage (je ne parle pas tant de « niveau de langue » que de phonologie).

C'est pas POSSIB' !
I trace son RECTANG'
SANS REG' !

Non, ça, c'est pas possib' !!

Et surtout pas avec des élèves qui ont encore du mal avec les syllabes complexes !

- On peut s'inspirer sans scrupule des méthodes de nos collègues de LVE, le fameux « **listen and repeat** » par exemple, même si cela nous semble incongru au départ.

Avant d'écrire au tableau ou dicter telle leçon, telle date (*vendredi quatre octobre*), tel terme de vocabulaire que l'on souhaite qu'ils mémorisent, articulons, demandons aux élèves de répéter après nous.

- De temps en temps, quand on leur lit un texte littéraire à haute voix, arrêtons-nous à intervalles réguliers (groupes de sens), demandons aux élèves de redire après nous : « *Il était une fois /... / un roi et une reine qui n'avaient pas d'enfant. /... / Ils en étaient bien malheureux. /... / Mais vint un jour...* ».

Ce faisant, on familiarise également leur oreille à la « mélodie de la langue ».

- Des disciplines comme l'anglais (ou autre LVE) et la musique ont un rôle très important à jouer, à nous de le rappeler à nos collègues, au cas où ils n'en auraient pas conscience !
- Dans le cadre des cours de français, l'espace idéal pour travailler sur la phonologie, c'est **l'atelier poésie**. En effet, on en viendra naturellement à reprendre la notion de syllabe, à retravailler sur les phonèmes (« *on va écrire un poème en octosyllabes, avec des rimes croisées, tantôt en [an] tantôt en [on]* »), sans sortir de nos programmes et sans que les élèves se sentent infantilisés. (cf *infra*)
- Les **virelangues** sont également un excellent moyen d'obliger les élèves à être attentifs à leur

prononciation (de plus ils adorent ça, non-lecteurs comme bons lecteurs). L'activité peut d'ailleurs être ritualisée.

VIRELANGUES

1. Le chasseur Sacha sachant chasser sans changer ses chaussettes cherche son siège beige chez ce cher Serge !
2. Au sous-sol de sa maison, elle chausse ses souliers secs, saisit son sac et sort sur le seuil, seule dans le silence du soir, quand soudain elle aperçoit une scène sensationnelle.
3. Bonjour Madame Sans-Souci. A combien sont ces soucis-ci ?
- Six sous, ces soucis-ci.
- Six sous ? ! C'est si cher, Madame Sans-Souci !
4. Six jeunes gens juchés sur six chaises chuchotaient ceci : « sage chasseur au front chauve, au sang chaud, sachez chasser le chat chauve qui se cache sous la souche sèche ».
5. Je veux et j'exige un coussin sur chaque siège.
6. Je veux et j'exige d'exquises excuses.
7. Trois gros rats gris dans trois gros trous creux ronds rongent trois gros croûtons ronds et trois très gros grains .
8. Des singes agiles et sages, des singes sages et agiles.
9. Le cricri de la crique crie son cri cru et critique car il craint que l'escroc ne le croque...
10. Fruits frais, fruits frits, fruits cuits, fruits crus.
11. Ecartons ton carton car ton carton nous gêne.
12. Le moustique excité attaque et mastique Max, le mystique mexicain masqué.
13. Si ma tata tâte ta tata, ta tata sera tâtée.
14. Tu t'entêtes à tout tenter, t'as tout un tas de tics, tu t'uses et tu te tues à tant t'entêter.
15. Mon compagnon est campagnard.
16. Onze enfants entrent en chantant leur chanson gentiment.
17. Mon oncle a bondi du banc en vidant son bidon.
18. Quand nous entendons le son du canon, nous pensons au sang qu'on répand sans raison.
19. On attend en rang, pas en rond, et on entre en classe en silence.
20. Quand je repense à sa réponse, je me demande où va le monde.
21. Le bébé de René regarde le nez de son père et tète le lait de sa mère.
22. Un policier tué, un bandit arrêté.
23. Un policier tue un bandit : arrêté !
24. Je ne sais pas où je suis né. J'ai été abandonné.
25. En saison sèche, la terre est desséchée.
26. Il a mangé des lardons salés et avalé de l'eau sale.
27. Le triste retraité se gratte la tête : il regrette d'être à la retraite.

- Vous aurez noté que les virelangues 15 à 20 sont spécialement destinées à travailler les phonèmes [on] et [an] qui posent tant de problèmes à nos élèves guyanais, créolophones en particulier.
- Les 21 à 27 ne sont pas des virelangues à proprement parler. Elles ont été conçues pour mes élèves lusophones et hispanophones qui omettaient systématiquement (c'est compréhensible) l'accent sur le « é ». Or, en français, à un accent près, le sens peut changer !

L'oral, l'oral, l'oral !

Les Programmes 2015 ont replacé l'oral (en expression comme, nouveauté, en réception) au cœur de notre enseignement. En contexte allophone, c'est une évidence. On a tous appris à parler avant d'apprendre à lire-écrire, non ? (Je me répète, je sais.)

- En situation d'écriture, demandons-leur d'abord de DIRE ce qu'ils ont l'intention d'écrire...
- Quand nous lisons nous-même les consignes, ou encore le texte qui va être étudié, comme on nous demande de le faire, alors veillons à proposer une lecture qui effectivement facilite l'accès au sens. Sinon à quoi bon ?



A l'oral, les mots ne participent qu'à environ 10% du message³², donc veillons à notre rythme, notre intonation, notre gestuelle. **Certains gestes, certaines mimiques** suffisent à illustrer et éclairer le sens d'un mot bien plus efficacement qu'une définition fournie. Parfois un petit entraînement s'impose !



Passer par l'oral, commencer une séance de « lecture analytique » par une lecture magistrale, a bien sûr l'immense avantage d'associer au cours les élèves en difficulté de lecture, voire non-lecteurs. Cela montre aussi que nous avons su distinguer clairement deux compétences, effectivement distinctes, à savoir :

1. LIRE
2. CONSTRUIRE UNE CULTURE LITTÉRAIRE

... **MAIS** vous mesurez le problème : en procédant systématiquement ainsi, on contourne, on esquive alors la difficulté. En effet, pour que les faibles déchiffreurs progressent en lecture... il faut qu'ils **lisent** !

... Lecture, lectures !

- **On peut, déjà, penser à des aménagements / variantes au scénario de la « lecture magistrale » :**
 - L'enseignant lit à haute voix la majeure partie du texte, les élèves lisent la fin (ou juste la phrase qui suit) en autonomie ;
 - Ils peuvent lire en binômes (peu importe si seul le plus avancé des deux lit véritablement, l'autre tente de suivre, est exposé aux mots et entend son camarade les oraliser) ;
 - On peut demander à quelques élèves de s'entraîner pour le lendemain, quitte à ne confier qu'une


³² Nuançons, quand même... C'est vrai pour les situations de la communication courante, c'est un peu moins vrai dans la situation particulière qui consiste à lire à haute voix un texte écrit, en contexte scolaire.

courte phrase aux plus en difficulté d'entre eux ;

- On peut lire aussi tous ensemble sur un texte vidéo-projeté (lecture chorale) ;
- Tous ensemble, ou... chacun à son rythme, dans sa tête ou à voix basse (les faibles déchiffreurs ne peuvent pas « lire dans leur tête ») ... C'est un peu pénible pour nous, mais étrangement, les élèves ne semblent jamais gênés par la cacophonie. Je finis même par penser que, dans cette situation du moins, le ronronnement ambiant les aide... les sécurise ;
- On peut travailler avec les non-lecteurs ou presque à déchiffrer quelques mots du texte *avant* la reprise collective, tandis que les autres s'entraînent à une belle lecture expressive...

- **On pourrait aussi, tout simplement, commencer par laisser aux élèves le TEMPS de LIRE, quand on sait que pour beaucoup d'entre eux, le décodage n'est pas automatisé.**

Voilà ce que je propose en formation (évidemment, c'est bien le genre d'activité qui perd de son sens « en distanciel » !)



Petite mise en situation...

Vous allez lire un texte d'environ 50 mots. Tous les mots vous sont connus (ce qui n'est pas le cas de nos élèves).

Un lecteur expert met (maximum) 15 secondes à lire un texte de 50 mots.

Un petit-déchiffreur a besoin (minimum) d'une minute pour lire 50 mots.

Je vais quand même vous laisser 30 secondes.

Allez-y, top chrono !

elbissopmI .eiv am ,lam ehcnelcne's ellE
 ..lierap sproc nu'd eérbmocne eriudés ed
 iuq notcid ua tiudér es tulas noM
 ."erutan al snad tnos stûog sel suot" euq etsetta
 ertê-tuep arua y li ,iuO
 em iuq elibéd noçrag nu ruoj nu
 ? nitérc ec ,li-t-arialp em siam ...elbatop arevuort
 ttimhcS .E.E'd RUOMA'D NOSIOP ed tiartxE

Commentaires :

Après les 30 secondes si généreusement accordées, aucun collègue (de Lettres !) n'est en mesure de répondre à la question (pourtant simple !) qui suit : **Que peux-tu dire du narrateur (sexe, âge approximatif, problème rencontré) ? Justifie ta réponse.**

L'enseignant se retrouve alors dans la situation de l'élève qui déchiffre laborieusement, lentement, trop lentement... tellement lentement qu'il ne peut répondre à la question. La première des choses à faire serait donc **d'intégrer cette réalité à nos séances (donc à nos séquences et progressions) en termes de timing.**

Dans une classe hétérogène, le volume à lire sera différent selon les élèves, et certaines questions (si questions il y a) auront été prévues pour que les plus lents puissent néanmoins apporter leur contribution.

➤ On peut enfin s'interroger sur ce qu'on donne à lire à nos élèves en grande difficulté

La totalité des textes qui figurent dans nos manuels ne leur est pas accessible. Certes, ils peuvent les comprendre quand on les leur lit à haute voix, mais pas les *déchiffrer*, ou si peu, si mal...

L'idée perdue toutefois qu'à force d'exposer nos non-lecteurs à des textes écrits, leurs compétences vont, petit à petit, s'améliorer.

De plus, et ceci fausse un peu le jeu, nous avons tous remarqué combien les élèves sont enthousiastes quand il s'agit de lire à haute voix en classe entière, y compris quand ils n'y parviennent pas. On hésite alors à les frustrer, mais en soi... ce serait préférable.



Car, non : **pour la lecture, ça ne se passe pas comme pour le langage.** Là, effectivement, à force d'être immergé dans un « bain de langue » suffisamment intensif, on va peu à peu apprendre cette langue, naturellement, sans qu'on nous l'ait « enseignée ». Les neurosciences le prouvent : nous sommes des êtres de langage, les circuits neuronaux nécessaires au langage sont donc installés chez tout le monde, dès l'origine. *Par contre*, la lecture relève d'un apprentissage, qui peut ne pas avoir lieu. J'ai été frappée d'apprendre qu'une IRM permettait de distinguer le cerveau d'un lecteur de celui d'un analphabète ! Il s'agit donc bien d'une compétence **acquise, apprise...**

De plus, contrairement à ce qui se passe pour le langage (plus j'y suis exposé, plus je maîtrise, en compréhension d'abord, puis en expression), eh bien, pour la lecture, ce serait plutôt **l'inverse**. A force d'être confrontés à des textes qu'ils ne réussissent pas à décoder, et/ou qui ne font pas sens, les élèves se découragent, renoncent, finissent par détester cette activité qui systématiquement les ramène à leur échec, à leurs insuffisances, à leur infériorité. Qu'ils continuent malgré tout à lever le doigt pour lire à voix haute reste un mystère... ou disons un point que nous pourrions développer... une autre fois.

En l'occurrence, ceci rejoint les préconisations ministérielles (le « livret orange » d'août 2019) concernant l'apprentissage initial au CP : veillons à donner des mots, puis des phrases, puis des textes, déchiffrables sinon à 100% mais à... un maximum de pour-cent. Pour les mêmes raisons.

Mais quels textes, alors ?

Vous trouverez sur le web de nombreux sites qui proposent de courts textes adaptés à de très faibles déchiffreurs, de plus généralement associés à des démarches ludiques, très stimulantes pour les élèves.

En voici quelques-uns, que j'apprécie particulièrement³³, parmi d'autres que je pourrai vous présenter plus tard :

Je lis, je fais : http://sylvain.obholtz.free.fr/crbst_222_m.html

Je lis, je comprends, je dessine : <http://ekldata.com/8ydEGJjaknnjr7g5YFkOOmXCR08.pdf>

Les devinettes, histoires drôles, faits divers... sont également d'excellents supports.

Mais aussi des manuels comme :

- **a.r.t.h.u.r.**, Un atelier pour maîtriser la lecture, niveau 2 (Bentolila, Richaudeau, Rémond, Editions Nathan/Retz)
- **350 exercices de lecture** CM (C.L.R, chez Hachette Education)

Toutefois... quelques bémols

- Ces supports sont parfaits pour de petits-déchiffreurs, mais pas vraiment adaptés à des non-lecteurs au sens strict. Certes, les énoncés écrits sont courts, bien plus accessibles que n'importe quelle phrase de n'importe quel conte de Perrault ou fable de La Fontaine... mais si l'élève ignore tout des CGP, ce ne sont pas ces textes qui vont lui permettre de les acquérir méthodiquement et progressivement.



- De plus, même avec les faibles déchiffreurs, on pourra utiliser ces supports en AP, peut-être, ou en « devoirs faits » ... mais difficilement dans le cadre de nos cours, pour une simple raison : ces fichiers et activités n'ont aucun rapport avec nos programmes, et absolument rien de littéraire ! ... A moins – et c'est ce qui est conseillé – **de s'inspirer des pistes et ressources du premier degré et de les adapter à nos programmes de collège.**

Je reviendrai plus bas sur cette question des « programmes », qui peut sembler complètement absurde en l'occurrence... et qui pourtant pèse très lourdement sur nos pratiques, et donc sur les progrès de nos élèves non-lecteurs ou faibles déchiffreurs³⁴.

Pour l'instant, il me faut répondre à la question posée : quels textes alors ?

- **... Nos textes au programme ! Mais... pas entièrement, ou pas tels quels...**


J'ai bien conscience que cette réponse peut vous apparaître absolument décevante. Toutefois, à ce jour, je n'ai pas trouvé mieux, dans l'optique d'une différenciation qui permette à tous les élèves de se sentir appartenir au groupe-classe, autour d'un même support, et sur une même compétence (lire, en l'occurrence), quel que soit leur niveau de performance.

³³ Merci à Philippe Huot, coordonnateur du réseau REP+ au collège Agarande, qui m'a fourni beaucoup de ces ressources.

³⁴ Pour rappel désagréable (cf *supra*, p.4) : les progrès en question sont pour ainsi dire nuls en ce domaine.

Un étayage presque incontournable : les textes réécrits

Nos élèves ont besoin d'entendre et d'apprendre à **comprendre** les textes complexes, mais on ne peut exiger d'eux qu'ils les **déchiffrent**.



Pourquoi donc ?

Parce que contrairement à certaines idées reçues, et comme déjà dit, ce n'est pas en exposant intensivement nos élèves à des textes qu'ils ne savent pas déchiffrer qu'ils vont miraculeusement, ou à force, apprendre à lire.

Les exemples d'apprentissage « naturel » sont très rares et d'autant plus rares avec nos élèves de l'Education prioritaire, chez qui les livres ne font pas partie du quotidien... du bonheur quotidien.

On va donc leur en soumettre des versions
réécrites et simplifiées
(... parfois à l'extrême : **Ulysse – une sirène – la cire...**).

C'est à nous, enseignants, de les écrire,
afin que les textes soient :

- adaptés au niveau réel de nos élèves,
- adaptés à nos objectifs

Imaginons une séance de « lecture analytique » sur l'épisode d'Ulysse et les Sirènes (du genre incontournable en sixième).

Une fois le sens du texte et ses enjeux explorés à l'oral, tous ensemble, les « normo-lecteurs » vont relire le texte intégral avec pour objectif tel relevé précis relevant de l'analyse littéraire.

Les autres auront à relire une version simplifiée, avec tel autre objectif, plus basique. Ce peut être tout simplement : entraîne-toi à lire ces deux phrases sans buter sur aucun mot et en « mettant le ton ».

Pendant ce temps, si j'ai des non-lecteurs au sens strict, je serai déjà très satisfaite qu'ils apprennent à déchiffrer et écrire deux ou trois mots. Par exemple : *Ulysse-une sirène-la cire*. Trois graphèmes du phonème [s] et deux graphèmes du phonème [i]... Vaste programme... A vrai dire, dix minutes avec eux n'y suffiront pas, on s'en doute !



Est-ce qu'on ne pourrait pas travailler ensemble sur les textes que nous aimons étudier en classe ? afin :

- De construire des exercices type « premier degré », mais adaptés aux thèmes du collège ?
- De produire des versions simplifiées de nos textes, pour les faibles déchiffreurs ?
- D'en extraire quelques mots supports à l'apprentissage du code pour les non-lecteurs ?

Moi j'aimerais bien.

L'ECRITURE

Rappel du principe de base qui préside dès l'entrée dans l'écrit au cycle 2 : associer le plus étroitement possible décodage et encodage (LECTURE ET ECRITURE). Ce qui implique, pour l'élève en difficulté de lecture, un troisième élément : L'ORAL. Parce qu'écrire c'est traduire à l'écrit ce qu'on se *dit* dans sa tête. Parce que lire c'est décoder des signes écrits qui eux-mêmes transcrivent une parole orale d'abord.



A ce propos : N'exigez pas de vos faibles déchiffreurs qu'ils « lisent dans leur tête ». Ils n'en sont pas encore capables. Ils ont *besoin* d'oraliser (à mi-voix, bien sûr...), de *s'entendre lire*.

ORAL/ECRITURE/LECTURE. Et ceci dans tous les sens...

Deux exemples :

Une activité parmi d'autres, proposée en formation : la « **dictée-rallye** »³⁵ illustre parfaitement toutes les compétences qui se trouvent activées en un va-et-vient serré.

Les élèves travaillent par binômes. Le texte est affiché derrière le tableau, ou aux quatre coins de la salle. Un des deux élèves va le lire, il mémorise ce qu'il peut et revient dicter ce qu'il a retenu à son camarade.

Puis on inverse les rôles.

L'activité entraîne donc à : la lecture / la mise en mémoire d'un maximum de mots / qu'il va falloir dicter en articulant bien (épeler parfois) au binôme / lequel écrit sous la dictée.

Le dire / lire / écouter / écrire sont ainsi associés à un rythme très rapide.



Scénario basique, en situation d'écriture :

1. DIS ce que tu veux écrire : soit à l'enseignant, soit à ton binôme... soit à toi tout seul mais à voix haute (enfin, à mi-voix).
2. ECRIS ce que tu viens de dire.
3. RELIS ou FAIS RELIRE (à ton binôme) ce que tu viens d'écrire.

Cette relecture, qu'elle soit faite par l'élève lui-même ou par un camarade, doit obligatoirement être **oralisée**, comme déjà dit. Cela suffit souvent pour que l'élève réalise qu'il n'a pas écrit ce qu'il voulait dire. Mais il faut qu'il **s'entende**. Si c'est un camarade qui relit, l'auteur du texte prend alors la mesure de l'écart entre ce qu'il croyait communiquer, et sa réception. Or, savoir écrire, c'est d'abord et avant tout être en mesure de produire un message communicable.

³⁵ Merci encore à Laura Delaitre qui nous a fait découvrir cette activité lors du stage de juin 2018 !

Reprenons maintenant les différentes acceptions du « SAVOIR ECRIRE », dans l'optique du COLLEGE.

1- Ecrire, c'est savoir former et enchaîner les lettres

Quelle écriture devons-nous exiger des élèves ?

En classe entière et hétérogène par définition, il sera de toute façon bien difficile de reprendre avec ceux qui en ont besoin le travail amorcé en maternelle sur la graphie, le geste, etc.

Franchement, puisque nous parlons ici d'élèves en grande difficulté, la seule exigence est la suivante : que leur écriture soit conforme, lisible, communicable. Et tant pis s'ils mélangent scriptes et cursives... Combien d'adultes passent de l'une à l'autre au sein d'un même mot ?...



De plus, l'expansion du numérique peut remettre en question le souci parfois excessif prêté à « la belle écriture cursive ».

Toutefois, et l'un n'empêche pas l'autre, un travail des plus bénéfiques et réjouissants peut être mené, ponctuellement, peut-être en collaboration avec le professeur d'Arts Plastiques, et/ou dans le cadre d'un projet artistique³⁶, autour de la **calligraphie**, belle école de concentration et maîtrise du geste, qui peut permettre aux élèves de se réconcilier avec l'écriture, avec la leur pour commencer !

(En effet, vous aurez remarqué le dégoût que manifestent beaucoup de nos élèves devant leur *propre* écriture...)

Quelle écriture devons-nous adopter quand nous écrivons au tableau ? Scripte ou cursive ?

Les directives concernant le CP (*cf supra*, page 40) sont valables et applicables si vous avez des non-lecteurs en petits groupes, mais difficiles à mettre en œuvre au collège en classe « standard », puisque ce que nous écrivons au tableau (support de lecture, donc) est très généralement destiné à être ensuite « recopié sur le cahier » (support d'écriture, donc).

Comme pour les élèves, on aurait d'abord envie de dire : « écrivez bien ! écrivez lisiblement ! » ... ET SURTOUT quand ce que vous écrivez doit être recopié par les élèves.

Ceci nous conduit à l'acception n°2 du « SAVOIR ECRIRE » :

³⁶ Photo prise à Omeba Tobo en 6^{ème} Ambition Réussite, dans le cadre d'un projet CARDIE associant Julien Chazal, calligraphe professionnel, en 2018-2019.

2- Ecrire, c'est savoir (re-)copier

La copie est sans doute l'activité d'écriture la plus fréquente en classe, toutes disciplines confondues. Le premier constat que font les enseignants de collège, c'est que cette compétence, considérée comme acquise, ne l'est pas du tout.

Beaucoup d'élèves copient avec une extrême lenteur, lettre à lettre, levant la tête à tout bout de champ, ce qui est généralement révélateur de leurs (faibles) compétences en lecture³⁷. La tentation est grande d'esquiver le problème et de travailler sur fiches photocopiées, ce qui n'est ni à proscrire... ni à généraliser ! En effet, nos élèves en cours d'apprentissage de la lecture-écriture ont absolument besoin d'écrire. Mais il s'agit alors de **transformer la copie en situation d'apprentissage véritable**.

Pour creuser la question, on peut se référer à l'ouvrage de Sylvie Cèbe : *SCRIPTUM*³⁸, qui propose des exercices progressifs afin d'apprendre aux élèves à copier correctement, de plus en plus vite, et de façon de plus en plus « globale » : syllabe après syllabe, puis mot après mot, puis syntagme après syntagme (groupe de sens), puis phrase par phrase. On mesure là aussi l'importance de la « mémoire à court terme ».

En tout cas, quelques remarques de bon sens et gestes simples s'imposent.

Faire de l'activité de COPIE une situation d'apprentissage

- Intégrer la lenteur de copie à nos préparations de séance
- Commenter/solliciter quand on écrit au tableau
- Toujours lire/faire relire quand on demande de recopier
- Prêter attention au geste graphique !

Effectivement, et quelle que soit la discipline, nos élèves passent beaucoup de temps à copier sur leur cahier ce que nous écrivons au tableau...

C'est nécessaire, notamment pour les plus en difficulté d'entre eux. Ils ont besoin de lire et d'écrire, il ne s'agit donc pas d'y renoncer...

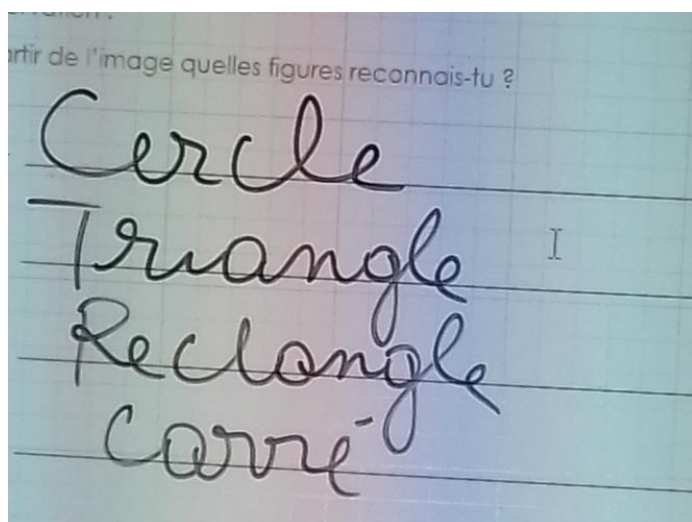
Mais moyennant quelques précautions (voir ci-contre).

Pour commencer, réduisons le volume ! Faute de quoi (situation quotidienne) : alors que vous en êtes déjà à la question n°2, ou à des explications essentielles, vos petits déchiffreurs, eux, en sont encore à recopier la réponse à la question n°1 (notée par vous il y a plus de 5 minutes...). Ils ne sont absolument plus dans le cours, ne vous entendent plus, ne peuvent réfléchir... ils copient, et cela requiert toute leur concentration.

Pour certains, pourquoi ne pas identifier les mots-clés de la « leçon » et simplement exiger d'eux qu'ils recopient ces quelques mots ?

³⁷ On ne développera pas le cas, très fréquent, des élèves qui ne savent pas copier sans fautes d'orthographe ni mots oubliés (un simple regard porté sur leurs cahiers en témoigne et c'est juste traumatisant pour le professeur...). Ce qui semble essentiellement imputable à un manque d'attention et concentration, axes que je ne vais pas développer ici.

³⁸ *Scriptum*, CE1-6^{ème}-ULIS, Sylvie Cèbe, Retz, 2016



Veillons à notre propre écriture au tableau... Pourquoi aller si vite ?

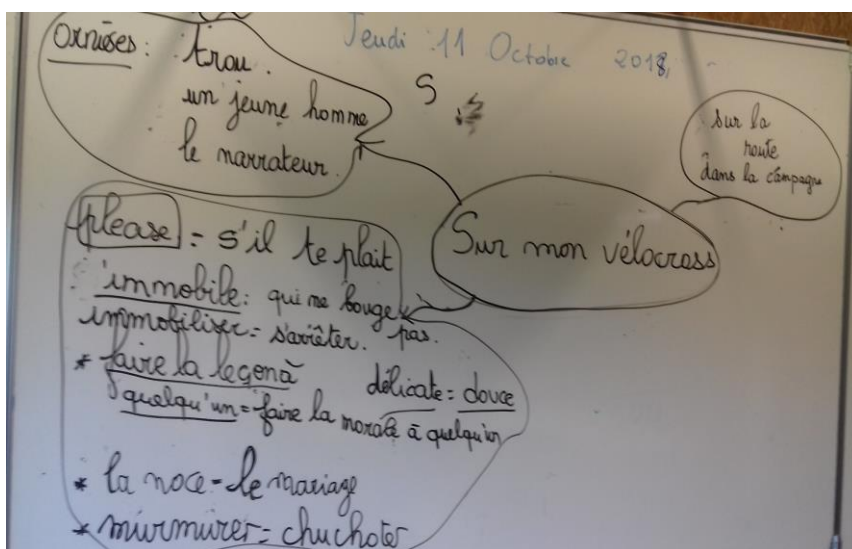
Ceci nous évitera une avalanche de questions agaçantes au possible... (« Monsieur c'est quoi un reuangle ? un reclangue ? »)...

Ces questions ont au moins l'intérêt de nous signaler que nos élèves copient souvent des choses dont ils ignorent totalement le sens... ou même qu'ils n'ont rien compris du cours...

Mais alors, il faudrait accepter de s'y arrêter !

Autre exemple (qui laisse bouche-bée nos collègues du premier degré) d'un écrit d'enseignant au tableau, destiné à être recopié par les élèves sur leur cahier. Ce n'est pas tant, vous le voyez, le passage de la scripte à la cursive qui pose problème, c'est que :

- Le tracé des lettres prête à confusion (*ornières ? vélocrass ? leçon ?*)
- La disposition également (*faire la leçon à délicate : douce / quelqu'un : faire la morale à quelqu'un*)
- Certains mots sont collés* (*leçonà*)



* Avec des élèves qui ont encore du mal à segmenter correctement les « unités-mots », mieux vaut laisser entre les mots trop d'espace que pas assez.

3- Ecrire, c'est produire en « autonomie » des écrits personnels

C'est évidemment ce qui nous semble le plus compliqué en collège, voire mission impossible. D'où une forte tendance à y renoncer peu à peu avec les élèves les plus en difficulté. A ceux-ci seront souvent confiées des tâches de l'ordre de la copie, ou du texte à trous... (ou Graphi-lettres et lignes d'écriture...).

C'est à la fois compréhensible, louable même (c'est en tout cas le signe qu'on pense à eux, et puis tout de même : ils « écrivent » !) ... et très dommage, car, la recherche le confirme : **c'est bien la production d'écrits personnels qui s'avère la plus profitable... aux élèves les plus en difficulté !**

Et en effet, on peut le concevoir, pour différentes raisons :

- En termes d'implication et de motivation interne : écrire ce que j'ai dans la tête n'a rien à voir avec « écrire ce que le professeur dicte ou écrit au tableau » ;

- Le sens du « pourquoi écrire ? » s'en trouve éclairé : on écrit pour transmettre, fixer, clarifier, etc. ;
- En vertu de l'association encodage/décodage déjà plusieurs fois évoquée, c'est en s'essayant à écrire que les élèves intègrent les CGP ;
- Enfin, écriture et étude de la langue sont étroitement liées. A partir du moment où j'écris, et surtout si ce doit être lu par d'autres, je vais devoir prêter attention à la structure de ma phrase, à sa ponctuation, à l'orthographe de certains mots... sous peine, tout simplement, de n'être pas compris. (Cf : *Annie est la maîtresse. Vs Annie hait la maîtresse.*)

On a pu constater aussi que :

➤ Les phases les plus bénéfiques et productives se situent en fait :

- *avant le passage à l'écrit* :

> oralisation : qu'est-ce que je veux écrire ? (Comment les élèves pourraient-ils écrire ce qu'ils ne savent pas dire ? Par ailleurs, quel que soit leur niveau, il est tout à fait surprenant de constater que beaucoup d'entre eux se lancent dans l'écriture sans la moindre idée de ce qu'ils vont écrire...)

> planification : dans quel ordre ?

(En gros : l'étape du « brouillon » dont la plupart de nos élèves n'ont toujours pas compris la fonction en 3ème).

- *après l'écriture* : retour réflexif sur l'écrit produit, qui consiste à solliciter la réflexion de l'élève, en associant toujours le travail sur la langue au sens de ce qu'il a voulu écrire.

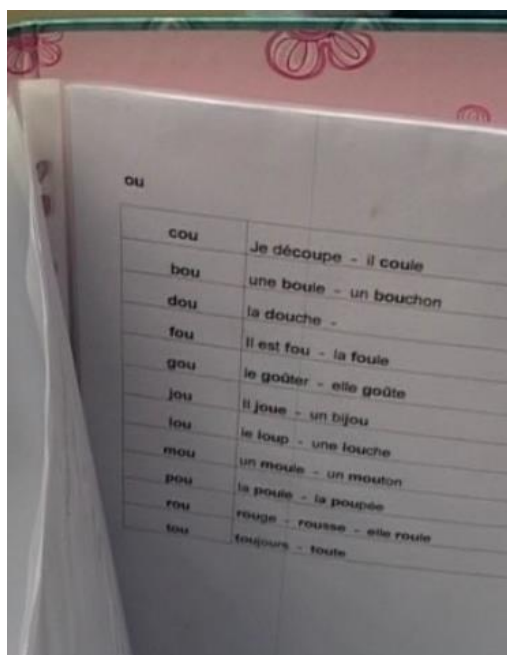
➤ L'étayage le plus efficace consiste en... **la présence de l'enseignant**, en tout petit groupe (3-4)... voire en individuel... ce qui est logique, puisqu'il y aura autant d'énoncés à écrire que d'élèves... et qu'avec certains il s'agit d'un accompagnement pas à pas, mot après mot, syllabe après syllabe...

Variantes :

- L'accompagnement par les pairs, *via* la mise en place d'un tutorat (très intéressant, mais cela implique une « formation » du tuteur, ainsi qu'une forme de valorisation de ce dernier.)
- Certains **logiciels qui permettent le travail en autonomie...**

Merci à celles et ceux d'entre vous qui pourraient et voudraient partager leurs ressources et expériences en ce dernier domaine !





Nous regardons en formation une vidéo³⁹ où l'on voit des élèves de CP produire en quasi-autonomie des énoncés personnels (la suite d'une histoire entendue, pour certains une simple phrase).

Ceci grâce à différents étayages : les fichiers, notamment, mais aussi les affichages muraux. L'élève qui veut parler d'un hibou va chercher dans son fichier « OU » le mot bouchon. L'élève qui ne sait pas écrire le mot « voleur » va chercher sur l'affiche des couleurs la syllabe qui lui manque).

Les plus fragiles d'entre eux sont regroupés autour de la maîtresse.

Evidemment, c'est plus simple dans un CP à douze ! (Bien qu'en l'occurrence ce n'en soit pas un...).

Mais concrètement, on fait comment face à un effectif de 25 élèves, dont cinq non-lecteurs au sens strict, dix petits déchiffreurs, dix normo-lecteurs... sans parler des dix agités chroniques incapables de travailler en autonomie plus de cinq minutes ?

Eh bien on fait... comme on peut, on fait au mieux... et parfois pas très bien, quand les écarts de performance deviennent par trop énormes. **C'est justement pour cette raison que les non-lecteurs ont besoin d'une prise en charge spécifique** ! Idéalement, il faudrait aussi que, comme en UPE2A ou SEGPA, ils aient une salle dédiée, qui autorise les affichages pédagogiques, le stockage des fichiers CGP, des classeurs de vocabulaire, etc.

J'ai bien conscience d'esquiver (un peu...) une question importante : celle de la **différenciation**...

Il me semble que le présent document donne tout de même différentes pistes en ce sens (ainsi qu'en 4^{ème} partie) ...

Je vous renvoie également au travail de Jean-Luc Charpentier : onglet RESSOURCES > DIFFERENCIATION⁴⁰.

Mais ce qui apparaît clairement, c'est que si une forme de différenciation est assez aisée à concevoir en termes de LECTURE, elle devient particulièrement épineuse en situation d'ECRITURE (d'écriture « *personnelle* »).

Dans quelle mesure cette problématique (ou plus simplement : ce problème quotidien) ne pourrait-il faire l'objet de notre prochaine rencontre « en présentiel » ?

Mais poursuivons...



³⁹ Toujours le même DVD lecture 2006...

⁴⁰ Toujours sur le blog <https://demolu.home.blog/>

En situation d'écriture « personnelle », quels étayages pour les élèves les plus en difficulté⁴¹ ?

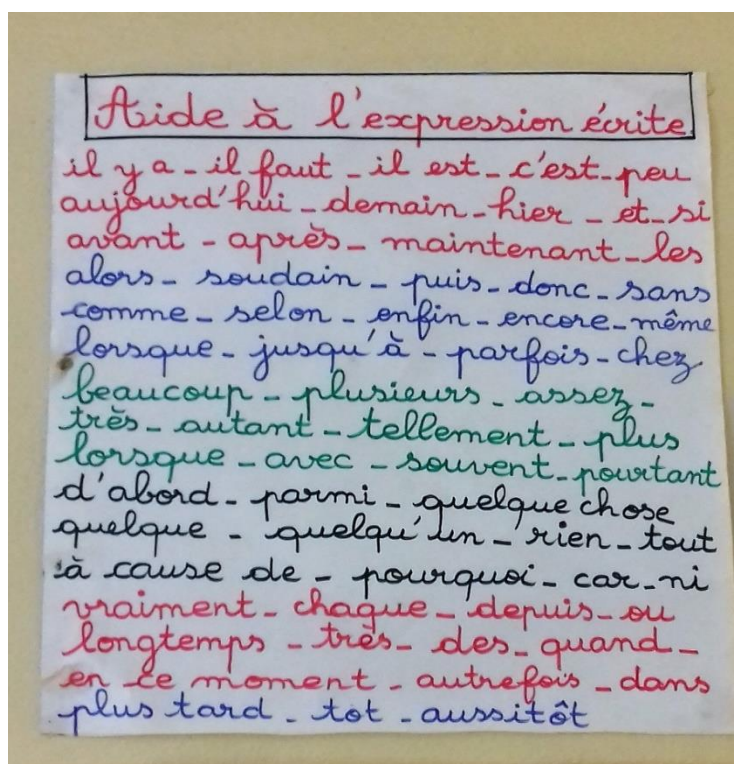
Quelques exemples, en fonction de quelques principes :

- **C'est plus facile d'écrire ce que l'on a d'abord entendu, répété parfois (le « *listen and repeat* »), ou raconté à son tour oralement.**

Les mots qu'on va devoir écrire, ou même des phrases entières, sont désormais à disposition dans l'« aire de Broca », ce qui change tout. On a tendance, au collège, à demander majoritairement des écrits d'*invention*. Cette liberté, certes stimulante, ajoute également une contrainte (imaginer, chercher des idées...). Savoir reconstituer un récit entendu, dans sa chronologie, et le rédiger : des compétences à part entière et déjà bien suffisantes pour nombre de nos élèves.

- **C'est plus facile d'écrire quand on sait déjà écrire *les mots dont on aura besoin en priorité... ou qu'on sait où les trouver.***

Ne serait-ce que pour démarrer. L'élève en difficulté a plus de mal qu'un autre à écrire *ex nihilo*...



D'où l'intérêt de lui fournir :

- des BANQUES DE MOTS : vidéo-projetés, ou photocopiés et collés dans le cahier, ou issus de textes précédemment lus, ou affichés en permanence comme ci-contre pour les « mots-outils »⁴²
- des AMORCES DE PHRASES pour un texte un peu plus long dont l'organisation en paragraphes importe, qu'il soit narratif, explicatif, argumentatif...

⁴¹ Merci pour toute cette partie et pour les photos qui l'accompagnent à mes collègues de 6AR : Céline Pollet-Thiollier, Patricia Cippe, Audrey Modica, Sandrine Fort, Aude Berny-Tarente, Mme Elysée-Jean-Baptiste, Aline Auboux, Marie-Claude Desflots, Bertrie Jean-Baptiste... Valérie Martin-Samba et ses « Marmitons » : on cuisine, on manipule, on parle, on nomme les ingrédients et les ustensiles, puis on va lire et écrire à partir de là. (Et en plus, on se régale).

⁴² Je vous laisse deviner, à l'écriture, si le collègue qui a produit cet affichage vient du premier ou du second degré !

- **C'est plus facile d'écrire quand nos erreurs ou plutôt nos essais ne laissent pas de trace !**



Peu utilisée au collège, l'ardoise permet des activités d'écriture rapide et offre à l'enseignant une visibilité instantanée et « panoramique », ainsi qu'un retour collectif sur les erreurs repérées. Le « droit à l'erreur », auquel nos élèves s'autorisent trop peu, s'en trouve facilité (sur l'ardoise je peux effacer...).

L'ardoise peut aussi être présentée comme une version primitive du « brouillon ».

- **C'est plus facile d'écrire quand on n'est pas tout seul devant sa feuille**



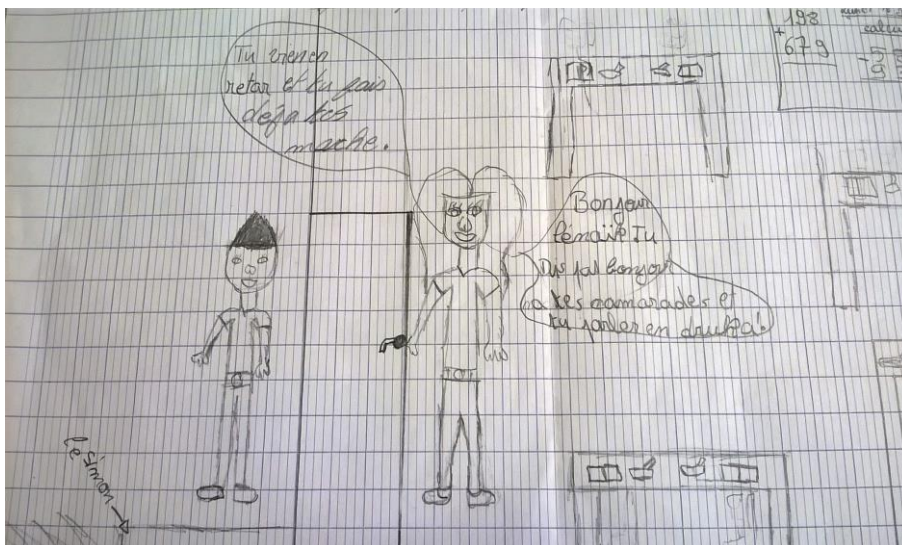
Une activité intéressante : les « **feuilles tournantes** » ou **l'écriture à plusieurs mains**.

Par groupes de 3 élèves. A chacun on remet une phrase, avec pour consigne : « Ecris la phrase qui pourrait suivre. » Une fois la phrase écrite, chacun passe à son voisin : même consigne. On aura, à la fin de l'exercice, 3 petits récits.

Exercice très fructueux puisqu'il oblige à lire avant d'écrire, mais aussi à prendre en compte ce qu'a écrit le précédent afin de produire une suite cohérente en termes de sens, de chronologie, de système des temps, de substituts (pronoms...).

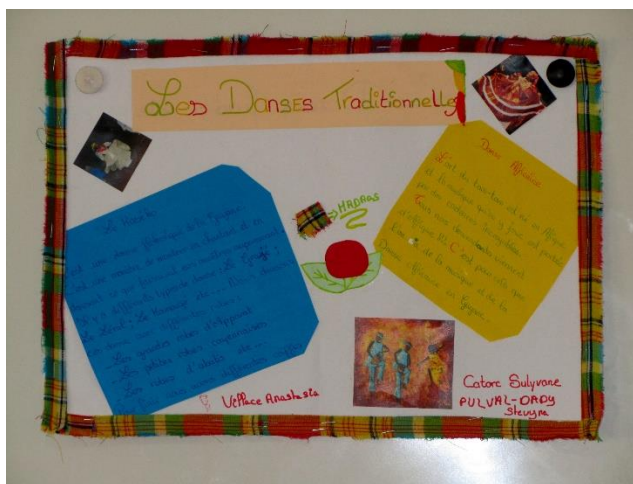
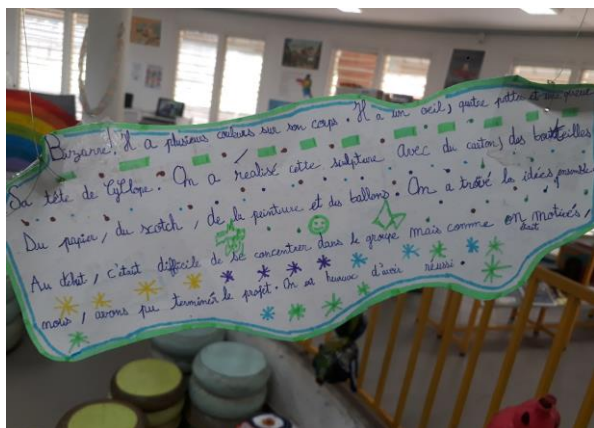
L'exercice amène aussi à s'interroger sur la notion de « phrase », pour commencer.

- C'est plus facile d'écrire sur ce que l'on vit, ce que l'on connaît



Démarche : L'enseignante a demandé aux élèves de choisir un article du règlement intérieur, puis d'imaginer une saynète illustrant cet article, laquelle a été jouée. Dernière étape : passage à l'écrit.

- C'est plus facile d'écrire quand il n'y a pas QUE les mots qui comptent.



En effet, avec les élèves en difficulté, les activités d'écriture associées à d'autres dimensions (musique, expression corporelle, dessin, manipulation, fabrication...) sont particulièrement conseillées.

Quelques supports explorés en formation :



- **Les merveilleux petits-livres des éditions Célestine⁴³**, que l'on fabrique par pliage, dont les usages sont multiples, et que les élèves adorent. Vous pouvez trouver le mode de pliage sur internet, mais ce serait mieux qu'on puisse les fabriquer ensemble !
<http://petitslivres.free.fr/>



- **La « cocotte en papier »**, bien connue des élèves, pour des jeux de lecture du type devinettes, questions-réponses...
 - Les **journaux⁴⁴**, excellent support pour découpages et collages, en fonction de consignes diverses, selon nos objectifs et les capacités des élèves, soit par exemple :
 - découpe toutes les photos représentant un être/une chose dont le nom contient tel phonème...
 - découpe tous les mots qui contiennent tel graphème... puis on essaie éventuellement de construire avec une phrase qui ait un sens...
 - découpe tous les mots qui se terminent par tel graphème... puis on essaie de construire des vers rimés...
 - découpe tous les noms / les verbes / les adjectifs... (>> prolongement possible vers le « cadavre exquis »)
 - découpe tous les mots appartenant à un même champ lexical...
 - écris un message à la façon du « corbeau » en découpant les mots dont tu as besoin...
 - compose la « Une » de tes rêves (par découpage / collage)
- etc.

- Enfin, je reviendrai sur **L'ATELIER POESIE**, profitable à tous mais peut-être en premier lieu aux élèves les plus en difficulté, tant en lecture qu'en écriture.

Ce peut être contre-intuitif si nous considérons (ce qui est compréhensible) le texte poétique comme le plus codifié, ainsi que le plus hermétique et partant, le plus élitiste qui soit – mais enfin, tous les poètes ne s'appellent pas Mallarmé, ni n'ont le même projet⁴⁵...

En effet :

- Les textes poétiques sont courts, la mise en page aérée
- Ils sont faciles à oraliser, mémoriser

⁴³ En hommage à Célestin Freinet

⁴⁴ Hélas, France-Guyane, ce formidable support pédagogique, n'existe plus en version papier...

⁴⁵ N'empêche, travailler sur le « sonnet en X » d'un point de vue strictement phonologique, l'expérience pourrait être intéressante !

- Plus simples à comprendre (du moins *littéralement*) que la plupart des textes narratifs, du fait de leur brièveté, mais aussi parce qu'ils donnent à voir ou ressentir un « *moment* » (ainsi, le présent de l'indicatif est le temps dominant dans bien des poèmes).
- Mais pas bêtifiants pour autant. On trouvera de nombreux poèmes à la fois très simples et très jolis, surprenants, drôles... L'implicite est très souvent sollicité, une « énigme » est à résoudre... Enfin, la question du langage, de ses codes, mais aussi de la liberté que le poète s'octroie face à ces codes, est au cœur de toute création poétique.
- Support idéal pour retravailler la conscience phonologique (syllabes, phonèmes).
- Support idéal, en situation d'écriture, puisque de nombreux poèmes peuvent aisément constituer des matrices de textes.

Enfin, comme l'écrit Jacques Bernardin, dans son livre passionnant, *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*⁴⁶ : « **Les pratiques de création sortent de l'intériorisation de la fatalité, font rêver un autre réel possible.** ». Or, nous avons souvent tendance, avec nos élèves les plus fragiles de l'Education prioritaire, à renoncer à ces pratiques de création dont ils ont besoin encore plus que d'autres⁴⁷.

L'atelier poétique gagnerait à être ritualisé, plutôt que cantonné à la période restreinte sur laquelle nous allons dérouler notre séquence annuelle dédiée à la poésie. Dans le cadre d'une heure de « remédiation » par exemple, ou pourquoi pas sur la plage des « devoirs faits » ...

Quelques exemples d'activités, pour jouer avec les lettres et les mots, et se réconcilier avec eux :



- calligraphie, tags, lettrines, mots-images
- alphabets codés à inventer (A = 1, B = 2, ou A = ☯, B = ☆, etc.)
- acrostiches, calligrammes...
- les phonèmes ou syllabes inversés (*la fourgale et la cimi... la figale et la courmi...*)
- **LE S + 7** : on remplace chaque nom du texte par le 7ème nom qui suit dans le dictionnaire, chaque verbe par le 7ème verbe qui suit dans le dictionnaire. (On travaille aussi la grammaire, vous aurez noté, ainsi que l'ordre alphabétique, *via* recherche dans le dictionnaire)
- **LES CHARADES** (mon premier est un animal domestique, mon second est un animal que chasse mon premier, mon troisième est un chiffre) ... pas mal pour le découpage syllabique.
- **LES MOTS-VALISE** (cf thème du monstre en 6ème). Façon syllabozoo ou « animobjet » - que l'on peut associer au dessin.
 - *Qu'est-ce qu'un TAMBOURSIN ? Un instrument de musique à manier avec précaution*
 - *Qu'est-ce qu'un POISSONDAGE ? Une enquête sous-marine*
- **LES DEFINITIONS INVENTEES.** L'intérêt est que les élèves s'interrogent sur les procédures et indices qu'ils utilisent pour formuler des hypothèses. Exemples : mais que pourraient bien signifier les mots :

⁴⁶ de boeck, 2013

⁴⁷ Dans les voies professionnelles ou pré-professionnelles, vous l'aurez peut-être remarqué, on a tendance à privilégier les lectures comme les écrits fonctionnels, utilitaires (rapports de stage, lettres de motivation...). Ce pragmatisme est justifiable... et pourtant... vous voyez le problème...

smaragdin(e), adj. / callipyge (adj) / ergastule (n.m.) / thaumaturge (n.m) / épicanthus (n.m) / érubescence (n.f) / psychopompe (adj) / sérendipité (n.f) ??...

- **LES MOTS DANS LES MOTS** : exemple dans « Coralie » ([korali]), il y a : corail, chorale, hilare, or, oral, râle, rat, rallye, lit... île, rock, col, arc, lac... crocodile !... etc.

Ce dernier jeu est un préalable très intéressant si l'on veut lancer un projet SLAM. On part d'un mot, on en identifie les *phonèmes*, on cherche un maximum de mots contenant au moins deux de ces phonèmes, puis on écrit quelque chose avec tous ces mots, quelque chose qui ait un sens, et qui soit en rapport avec le mot choisi à la base. De plus, ça va slamer, forcément.

En formation, à partir des phonèmes du mot « AMAZONIE », on trouve une cinquantaine de mots... Vous pouvez vous y entraîner !




Le très joli recueil « *Faune aime poétique* »⁴⁸, réalisé par Jean-Luc Charpentier et ses élèves, illustre parfaitement l'importance de l'écrit de création (de plus, s'adjoint aux jeux poétiques un travail sur la calligraphie, déjà évoquée). Malheureusement il est épuisé, mais vous en retrouverez l'essentiel sur le blog déjà plusieurs fois mentionné (démolu), Onglet : « APPRENDRE A LIRE » > « Lire c'est écrire ».

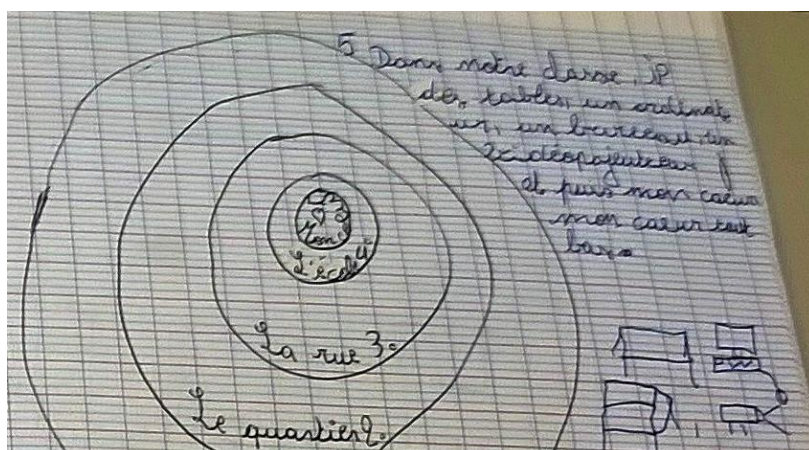
Autre ressource inspirante : <http://icem49.free.fr/fiches/declencheur.pdf>

Quelques supports concrets, pour terminer :

Souvenir d'Écosse	Le mot
<p>Fabuleux personnage il va Au travers des murs pas à pas N'entendant plus rien que sa peine Tremblant et tirant sur ses chaînes On a peur de lui dans le noir ! Mais quand minuit sonne, au revoir, Effaçons son nom du poème.</p> <p style="text-align: right;"><i>Mathilde Martineau</i></p>	<p>Epelle-moi le mot « Moquette » demande le maître D'accord, dit l'enfant Poète Il saute une lettre... Et « Moquette » devient oiseau...</p> <p>Epelle-moi le mot « Signe » demande le maître D'accord, dit l'enfant poète Il inverse une lettre... Et « Signe » devient atèle...</p> <p style="text-align: right;"><i>Marjan</i> (<i>Faune aime poétique</i>)</p>
<p><i>Oui, c'est le FANTOME !</i></p>	<p><i>Une fois identifié le principe qui régit le poème, vous mesurerez tout ce qu'il permet de retravailler, de</i></p>

⁴⁸ SCEREN-CRDP Guyane 2006

<p><i>J'affectionne tout particulièrement cet acrostiche, sans doute parce que la forme et le fond s'y trouvent en résonance parfaite. Ce fantôme, en effet, son nom est effacé du poème... à moins que l'on ne change de regard et d'habitudes, alors on le distingue très nettement... mais en verticale.</i></p> <p><i>Tout un travail est à mener sur la prise d'indices (Ecosse, fabuleux, chaînes, peur, noir...).</i></p> <p><i>Puis, une fois le principe de l'acrostiche perçu, aux élèves d'écrire les leurs.</i></p>	<p><i>façon ludique, avec les petits déchiffreurs en particulier.</i></p> <p><i>Encore une fois, nous avons une excellente matrice de textes. En effet, sur l'un ou l'autre modèle (lettre oubliée ou lettre inversée), les élèves pourront créer à l'infini.</i></p> 
<p>L'école</p> <p>Dans notre ville, il y a Des tours, des maisons par milliers, Du béton, des blocs, des quartiers, Et puis mon cœur, mon cœur qui bat Tout bas.</p> <p>Dans mon quartier, il y a Des boulevards, des avenues, Des places, des ronds-points, des rues, Et puis mon cœur, mon cœur qui bat Tout bas.</p> <p>Dans notre rue, il y a Des autos, des gens qui s'affolent, Un grand magasin, une école, Et puis mon cœur, mon cœur qui bat Tout bas.</p> <p>Dans cette école, il y a Des oiseaux chantant tout le jour Dans les marronniers de la cour.</p> <p>Mon cœur, mon cœur, mon cœur qui bat Est là.</p> <p style="text-align: right;"><i>Jacques Charpentreau</i></p>	<p><i>Dernier exemple, plus connu, de poème particulièrement bien adapté aux petits lecteurs.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Comme support de lecture, parce que les mêmes mots, courants, reviennent d'une strophe à l'autre ;</i> - <i>Comme support d'écriture, matrice de textes, à différents niveaux :</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Soit on remplace certains mots par d'autres, en exigeant ou non que la rime, ou que le nombre de syllabes soient maintenus.</i> <i>Exemple : « dans les <u>cocotiers</u> de la cour ».</i> • <i>Soit, une fois la structure identifiée, les élèves rédigent sur le même modèle la strophe qui pourrait précéder... ou suivre.</i>



2^{ème} situation au collège :
PRISE EN CHARGE DES NON-LECTEURS
DANS LE CADRE D'UNE STRUCTURE DE REMEDIATION SPECIFIQUE

Les activités, les gestes et points de vigilance ci-dessus présentés vont bien entendu pouvoir être systématisés et mis en pratique dans des conditions optimales, puisque vous aurez en charge :

- un petit groupe d'élèves (8 maximum, idéalement)
- homogène... (tous non-lecteurs)



... HOMOGENE ?

En réalité, on s'aperçoit vite combien la notion d'homogénéité est illusoire ! En effet, et nos collègues de 6AR en témoignent chaque année :

- Tous les élèves n'en sont pas au même niveau dans l'apprentissage du code. Il est très rare qu'un non-lecteur de 6^{ème} ne connaisse *aucune* des CGP, la plupart d'entre eux ont tout de même quelques acquis⁴⁹.
- Tous sont non-lecteurs, d'accord... mais pas forcément pour la même raison !
- Comme déjà écrit en première partie, on distinguera après deux ou trois mois l'élève qui ne sait pas lire parce qu'il n'a pu bénéficier d'un enseignement optimal sur une durée suffisante, de l'élève « à besoins particuliers ».
- D'où des décalages de rythme parfois importants. Le premier type de « non-lecteur » va progresser très vite dès qu'il a compris le principe de la combinatoire et commence à maîtriser un stock de CGP suffisant pour « combiner dans tous les sens » ... alors l'écart, invisible en septembre, se creuse rapidement.

Reste que l'hétérogénéité est gérable, et que le petit effectif permet de prêter l'attention particulière, individualisée, qui s'avère nécessaire à l'apprentissage de la lecture-écriture, qu'il soit tardif... ou initial. D'où le dédoublement des classes de CP, puis CE1, que nous vaut l'Education Prioritaire.

Je vous renvoie au deuxième chapitre du : « **Vademecum - Le pilotage des classes dédoublées - 100% de réussite en CP et CE1**⁵⁰ » qui met bien évidence ce que permet l'effectif réduit, notamment :

- Les échanges langagiers sont plus nombreux qu'en classe à 25
- L'accompagnement est plus facilement personnalisé. On peut écouter l'élève avec attention, veiller à son articulation, ou l'observer en train d'écrire et corriger le geste...
- Chaque élève peut lire *individuellement*, avec son professeur
- « *Le professeur observe véritablement les élèves à la tâche et tire parti de leurs erreurs. Il est en mesure d'identifier beaucoup plus rapidement les obstacles que rencontre l'élève et d'apporter des réponses adaptées.* »

⁴⁹ Evidemment, l'hétérogénéité est encore plus marquée quand la structure de remédiation regroupe des élèves de différents niveaux...

⁵⁰ Cf sitographie, *supra*, p.44

- En situation de production écrite, possibilité d'un accompagnement personnalisé, absolument nécessaire en l'occurrence
- Bien sûr, différents jeux et activités se trouveront beaucoup plus simples à mettre en œuvre avec douze élèves qu'en classe entière, surtout quand déplacements ou manipulations sont requis.
- Etc.

Donc, ce que permet avant tout le petit effectif, c'est la **DIFFERENCIATION**. L'idéal serait en effet de pouvoir « prendre chaque élève là où il en est ».

Comme évoqué dans la première partie, une évaluation diagnostique plus précise va s'imposer. Il s'agit de voir très vite notamment :

- Si l'élève est capable ou non de déchiffrer des syllabes simples (do/mi/no) – alors il a compris la base de la **combinatoire**.
- Où il en est dans **l'apprentissage des CGP**, en termes de progression. *A priori*, pas bien loin, mais, tout de même. Si certains auront besoin de revoir les voyelles, ce serait tout à fait inutile et rébarbatif pour d'autres de s'y arrêter, une seule séance peut suffire.



Vous l'aurez sûrement remarqué : beaucoup d'élèves, bien que lecteurs corrects, n'ont pas terminé leur apprentissage des CGP ! Ils ignorent en particulier celles qu'on voit en fin de CP... et que parfois on n'a pas eu le temps d'étudier. Par exemple : ain-ein / gn / oin / ill / eil... Ils confondront facilement « loin » et « lion », écriront « gitare » pour « guitare », etc.

Enfin, si certains ont besoin d'une « rééducation phonologique » intense, pour d'autres le blocage se situe ailleurs : difficulté à fixer son attention, difficulté à mettre en mémoire, à « photographier » ... (on retrouvera au passage la distinction auditifs / visuels).

QUESTIONS DIVERSES RELATIVES A L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AU COLLEGE

Question 1 - Y A-T-IL UN « AGE LIMITE » POUR APPRENDRE A LIRE ? EST-CE ENCORE POSSIBLE EN 3EME ?

Dans l'absolu (ou plutôt : au regard des neurosciences), oui, on peut apprendre à lire en 3^{ème}, et bien après. A condition (et elle est de taille) que tous les paramètres déjà mentionnés soient réunis (petit groupe, une heure par jour, enseignant formé...).

Concrètement, comme déjà dit aussi : plus le temps passe, plus ça devient difficile, c'est pourquoi les efforts doivent être concentrés sur le niveau sixième. Indépendamment des conditions structurelles, il est évident que chez l'élève non-lecteur en troisième, la « souffrance scolaire » a eu le temps de se cristalliser, d'où différentes stratégies de protection : déni du problème, enfumages divers (« *ce n'est pas que je ne sais pas lire, c'est que je n'en ai pas envie !* »... « *ce texte est trop nul...* » « *je n'ai rien écrit parce que j'ai pas d'idées* »)... démotivation généralisée... décrochage scolaire, etc.

Ce que remarquent les enseignants de 6^{ème} Ambition Réussite, en revanche, c'est que, dès que l'élève réalise qu'on prend en compte son problème et qu'on va s'en occuper activement, bien des résistances tombent.

Et quand il se sent enfin « devenir lecteur », la machine est lancée. En termes de confiance en soi et en l'école, le bénéfice est énorme, et les progrès exponentiels.

Le rythme est alors plus rapide qu'au CP. D'abord parce que, très souvent, les non-lecteurs de sixième ont en fait des acquis, enfouis, qu'il s'agit de réactiver⁵¹. Ensuite parce que le collégien n'est plus un enfant. De son passé scolaire, douloureux, peuvent venir des résistances lourdes, mais aussi une motivation accrue, et tout simplement une conscience des enjeux que n'a pas l'enfant de six ans.

Il sera d'ailleurs important, en début d'année, qu'une forme de « contrat » soit passé entre l'enseignant et l'élève. Contrat qui consiste tout d'abord à rendre l'élève conscient de ses difficultés⁵², à cerner la nature de celles-ci. Non : ne pas savoir lire à onze ans, ce n'est pas « être bête », ce n'est pas être « nul en français », encore moins « paresseux ».

Question 2 - EXISTE-T-IL DES METHODES SPECIFIQUES POUR LES COLLEGIENS NON-LECTEURS ?

... A cette question, récurrente et légitime, la réponse est : **non** !

Attention ! On parle bien de l'apprentissage du code (CGP), strictement.



Mais d'abord, mettons-nous d'accord sur la différence entre « méthode » et « manuel ». Une méthode est une démarche, une façon de procéder (exemple : méthode globale vs syllabique) qui relève de préconisations nationales. Un manuel propose la mise en application d'une méthode, avec des variantes de présentation, ou dans le choix des supports, d'un éditeur à l'autre.

Il n'existe pas (encore) de manuel pour les non-lecteurs du 2nd degré. Peut-être parce que ce serait alors entériner, « officialiser » une réalité qui, en soi, ne devrait pas exister.

... Et il n'existe pas NON PLUS de METHODE, de façon de faire spécifique.

Que l'apprenti-lecteur ait six ans, ou treize, si des points de vigilance particuliers s'imposent, en soi, la « méthode » est identique.

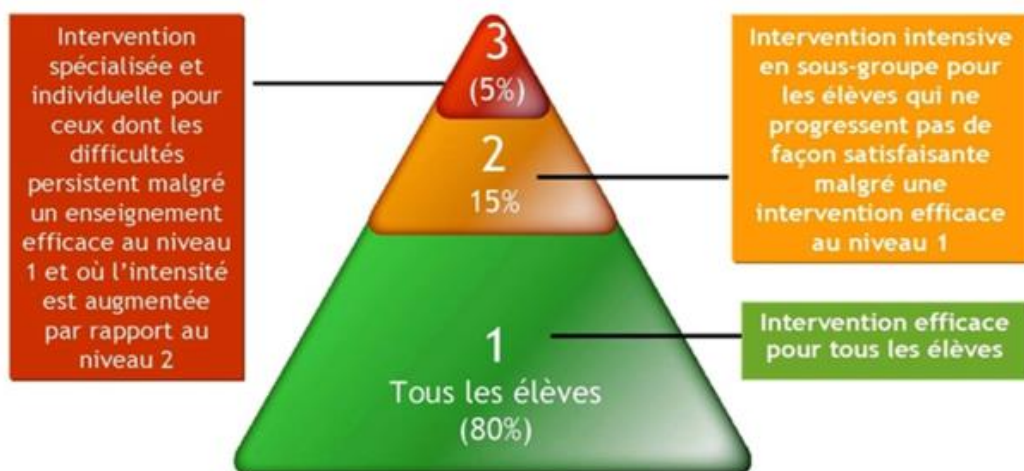
De même, les collègues de l'Enseignement Spécialisé (SEGPA en collège), mais aussi les collègues d'ULIS le confirment : il n'y a pas non plus de « méthode particulière » pour les élèves « à besoins particuliers » !

⁵¹ D'où, d'ailleurs, certaines erreurs d'aiguillage au moment des évaluations diagnostiques de septembre. Tel élève, non-lecteur, se révèle lecteur un mois plus tard.

⁵² Nous reviendrons (rapidement) là-dessus par d'autres voies à propos de la « métacognition » - *infra*. Amorcer l'année par un travail sur les **Intelligences Multiples** (si vous ne connaissez déjà, vous trouverez tout ce qu'il faut sur le net) est, par expérience, aussi intéressant pour nous que profitable à nos élèves, peu habitués à réfléchir à ce qu'ils **sont**.

MODÈLE D'INTERVENTION À 3 NIVEAUX

Réponse à l'Intervention (RAI)



Si l'on se remet en mémoire la pyramide RAI, on s'aperçoit qu'elle ne propose pas d'autre METHODE pour les élèves qui rencontrent des difficultés aux niveaux 2 et 3.

Sinon :

- une intensification (volume horaire augmenté)
- un accompagnement de plus en plus individualisé...

C'est tout ??

Oui... et non.

- Il va de soi que cet « accompagnement de plus en plus individualisé » implique une posture enseignante particulièrement attentive et bienveillante⁵³.
- De plus, sans que la « méthode de lecture » soit différente, tous les moyens, toute notre imagination et notre liberté pédagogiques seront mis en œuvre pour donner sens et goût aux apprentissages : beaucoup d'activités physiques, manuelles, artistiques, des projets, des jeux, des concours...

... De façon nettement plus intense que dans le cadre d'une classe « standard ». Là-dessus, les collègues de SEGPA ont beaucoup à nous apporter, et leur présence en formation est toujours très enrichissante. A tel point d'ailleurs qu'on en arrive inmanquablement à la même conclusion : la « pédagogie SEGPA » serait profitable à la plupart de nos élèves – vous m'aurez comprise : qu'ils relèvent ou non de l'enseignement spécialisé !

Donc, en gros, et moyennant les précisions qui viennent d'être énoncées, **on va suivre au collègue comme au CP les mêmes principes et la même progression** quant à l'enseignement systématique des CGP : oral / départ phonique / identification du graphème correspondant au phonème repéré / combinatoire / décodage-encodage en constante association.

Question 3 – DONC ON PEUT UTILISER AVEC EUX LES MANUELS DE CP ? ET LES FICHIERS D'ACTIVITES QUI LES ACCOMPAGNENT ?

A cette question, logique, la réponse est... **non** !

Entendons-nous : il est nécessaire que l'enseignant se soit familiarisé avec les démarches et activités proposées par les manuels et fichiers d'activités de CP. Rien n'interdit non plus d'avoir recours

⁵³ Sans pour autant verser dans le « cocooning » et la sur-sollicitation – cf le « Vademecum sur les CP-CE1 dédoublés », intéressant à ce propos.

ponctuellement à telle fiche, photocopiée. Par contre il n'est pas très conseillé de faire acheter (voire d'acheter sur ses propres deniers, comme parfois) les fichiers (individuels) en question.

Parce que, même non-lecteurs, nos élèves de collège... sont des élèves de collège. Le retour aux fichiers CP est vécu comme une régression : l'univers de référence, enfantin, n'est plus le leur, et de plus cela réveille des expériences scolaires malheureuses⁵⁴. Après, pour être honnête, j'ai aussi observé que ces fichiers CP ne posaient aucun problème existentiel à certains élèves de 6^{ème} Ambition Réussite... Malgré tout... en général, ce n'est pas conseillé... et plus les années passent, moins c'est conseillé⁵⁵ !

Question 4 – ALORS : QUELS SUPPORTS DE LECTURE UTILISER ?

Réponse délicate à formuler, et décourageante pour beaucoup de collègues : nous allons devoir tout fabriquer nous-mêmes. D'où une lourde charge de travail, c'est indéniable. Si lourde que nous ne pourrions toujours faire au mieux, et qu'effectivement le recours (ponctuel) aux « fiches CP photocopiées » sera parfois bien pratique.

J'exagère un peu : depuis 2016, les enseignants de 6^{ème} Ambition Réussite ont construit des séquences que je pourrai vous communiquer (mais uniquement pour le niveau sixième).

En fait, la démarche la plus efficace consiste à **s'inspirer des activités (et de la progression) CP en les adaptant** :

- A l'âge et aux sujets d'intérêt des élèves de collège
- Ainsi qu'aux programmes de collège...



Les **PROGRAMMES** ?! Encore !

Mais enfin, on est en train de parler d'élèves qui ne savent pas lire !

En effet, vous avez raison : le programme prioritaire, pour ces élèves, c'est d'apprendre à lire. Mais si possible, on va prendre pour supports des phrases issues de textes en rapport avec les **thèmes** au programme... voire, selon le niveau : de simples mots issus de ces textes, ou de simples syllabes issues de ces mots.

Je vous en ai donné un exemple à propos des textes réécrits, avec « Ulysse et les sirènes » (*cf supra.*).

Autre exemple, en sixième AR. Les élèves étudient des extraits de *L'Épopée de Gilgamesh*, au croisement des programmes de Lettres (les textes fondateurs ou récits de création) et d'histoire (les premières écritures⁵⁶). Ceci nous permettra par ailleurs d'illustrer la différence entre entrée phonémique et graphémique (*cf supra*, page 30).

⁵⁴ Expériences généralement effacées d'ailleurs. Dans son mémoire de thèse : « Pourquoi n'ont-ils pas appris à lire ? », Adeline Sarot note que les non-lecteurs ont pour ainsi dire tous oublié leur année de CP.

⁵⁵ On ne peut pas non plus avoir recours aux outils pédagogiques utilisés dans le cadre des cours d'alphabétisation pour adultes. Les objectifs en sont très différents, les supports également inadaptés à des collégiens...

ENTREE PHONEMIQUE / ENTREE GRAPHEMIQUE

Texte (réécrit !)

Le roi de la cité d'Uruk* était le plus puissant de Mésopotamie. Un jour, il décida d'agrandir son temple. Il envoya un messenger dans la cité d'Arrata. Le messenger traversa les montagnes et délivra ce message au seigneur d'Arrata : "Mon roi te demande ton aide pour agrandir le temple d'Uruk". Le seigneur d'Arrata refusa et le messenger rentra à Uruk pour en informer le roi. Celui-ci le renvoya une deuxième fois avec un message qui menaçait le seigneur d'Arrata de lui faire la guerre s'il n'obéissait pas. Mais le messenger, épuisé, s'écroula sur un banc... au réveil il avait oublié ce qu'il devait dire. Alors le roi d'Uruk écrivit ses volontés sur une tablette d'argile. Lorsque le messenger apporta la tablette au seigneur d'Aratta, ce dernier comprit le message et accepta d'envoyer mille hommes pour agrandir le temple d'Uruk qui devint le plus beau de Mésopotamie.

D'après *L'épopée de Gilgamesh*

*Gilgamesh

Entrée phonémique – phonème-cible : le son [k] (ce pourrait être aussi [s], selon la progression)

- Le texte est lu par l'enseignant. Travail à l'oral sur le sens.
- Le texte est relu, lentement. Consigne : « lève la main quand tu entends [k] ». Oralement, à chaque occurrence, on isole le mot. On distingue [k] / [g]
- L'enseignant demande de rappeler un maximum des mots relevés, les écrit au tableau.
- Texte distribué aux élèves : « Je relis, essayez de suivre avec le doigt, et soulignez tous les mots où vous entendez [k] ». Lecture très lente, isolant bien les mots.
- Texte projeté au tableau : Mise en commun.
- Découpage syllabique et identification de la syllabe ou on entend [k]
- Catégorisation > quand j'entends [k] je vois : *k – c – cc – qu**
- « Recopiez les mots dans la bonne colonne ».
- Affiche murale et/ou fichier classeur.

* A compléter ultérieurement, voire immédiatement, si un élève remarquait le « ch » de *technologie...* ou de *Michael...* et le « ck » de *Jackson*.

Entrée graphémique – La lettre « c » et ses valeurs sonores

- Le texte est lu par l'enseignant. Travail à l'oral sur le sens.
- Texte distribué aux élèves : « Soulignez tous les mots où vous voyez la lettre c »
- Le texte est projeté : mise en commun.
- Relecture lente par l'enseignant > faire prononcer les mots aux élèves.
- Catégorisation : quand je vois « c », j'entends [k], [s]... et parfois je n'entends rien (*banc*)
- « Recopiez les mots dans la bonne colonne. »
- Recherche d'autres mots et prolongements :
 - devant les voyelles *a, o, u* la lettre *c* fait le son [k], tandis que devant *e, i, y* la lettre *c* fait le son [s].
 - le ç cédille...

Puis : mémorisation orthographique / jeux / copie / dictée-copie / fais une phrase avec les mots...

Entraînement à la lecture à voix haute...

Question 5 – EN TERMES DE SUPPORTS : RIEN D'AUTRE ?

Je reviendrai pour finir sur la méthode présentée par JC Rafoni dans son livre : « *Apprendre à lire en français langue seconde* » (cf *supra*, page 16). Vous vous souvenez de son principe : « On apprend à lire sur ce qu'on sait dire ».

Sa méthode est la suivante : il prend pour supports à ses séances de lecture-écriture les énoncés oraux préalablement produits par ses élèves. Et ça fonctionne très bien⁵⁷ !

Voici ce que ça peut donner, concrètement :

EXEMPLE 1

Cette semaine-là, tout début d'année, en termes de progression CGP, le maître en est à... « a »

Dialogue : « Comment t'appelles-tu / Comment tu t'appelles ? / Comment il-elle s'appelle ? »...

De là, on repère les prénoms qui contiennent « a », le maître les écrit, on observe, on isole, on en tire des conclusions, on écrit, etc.

EXEMPLE 2

Cette semaine-là, début d'année, en termes de progression CGP, le maître en est à... « i »

Dialogue : « Quel jour on est aujourd'hui ? Et hier on était ? Et demain ce sera... ? »

De là, le maître écrit les jours de la semaine, on observe, etc.

EXEMPLE 3

Objectif : « p ».

Dialogue : « Qu'est-ce qui s'est passé dans la cour à la récréation ? C'était quoi tout ce bruit, toute cette agitation ? »

Phrases obtenues :

« Il y avait un pian sous le préau, j'ai eu trop peur, je voulais appeler les pompiers !

- Moi mon papa il est pompier ».

EXEMPLE 4

Objectif : Cette semaine-là, en termes de progression CGP, le maître en est à « g ». Pas évident : le graphème « g » peut produire 2 phonèmes : [g] comme dans « gare », [j] comme dans « girafe ». S'y ajoutent des règles orthographiques : **guitare**, **mangue...** **geôle**, mais on ne verra pas sûrement pas ça aujourd'hui, sauf si l'élève Georges s'interroge ! Et puis, il faudra ensuite aborder le « **gn** »...

Questionnement : « Qu'est-ce qui s'est passé dans la cour à la récréation ? C'était quoi tout ce bruit, toute cette agitation ? »

Dialogue : Petit à petit, les élèves racontent qu'il y a eu un « combat », un « tchôk », en expliquent les circonstances... Untel a mis un coup en pleine face à untel... et le maître, qui ne perd pas de vue son objectif, demande détails et reformulations (d'où, au passage, enrichissement du vocabulaire, recherche de synonymes), jusqu'à obtenir les mots : « agitation - bagarre – gang - garçons – gifle – visage – figure - gagner »

En « dictée à l'adulte », le maître écrit, sous la dictée des élèves, quelques phrases contenant ces mots, ou, simplement, les mots.

On déchiffre ce qu'on peut déchiffrer, et surtout on observe les différentes valeurs sonores de la lettre « G ». La deuxième syllabe du mot « ga/gner » fournit une transition pour une séance ultérieure.

⁵⁷ J'en ai fait personnellement l'expérience. Ma collègue Valérie Vélinoire également, en charge des non-lecteurs tous niveaux confondus au collège La Canopée, pourra en témoigner si besoin !

Vous aurez compris le principe, et son intérêt, notamment en contexte FLS, mais aussi avec des adolescents qui ont envie de parler de ce qu'ils vivent en situation authentique, et peuvent être réticents au B.A.BA-BABA-BIBI-BOBO-BUBU-BÊBÊ...

J'ai récemment rencontré sur la commune de Papaïchton un directeur d'école qui m'a raconté la manière dont il avait appris à lire, dans les années 80, débarquant en classe sans parler un mot de français. La méthode de son maître (un personnage devenu presque « mythique » pour toute une génération) était identique à celle de Rafoni. Il allait même plus loin puisque, s'appuyant exclusivement d'abord sur l'environnement immédiat des élèves et sur les mots qu'ils connaissaient, il utilisait aussi bien, et sans scrupule orthographique, les mots issus de leurs langues maternelles. Ce qui est certain, c'est qu'avec une banque de mots comme... « MANA », « PARAMARIBO », « MARIPASOULA », « CAMOPI », « KOUROU » ... « APATOU » ou encore « IRACOUBO » ... on aurait de quoi amorcer une belle progression en termes de CGP et combinatoire.



Attention toutefois ! Vous mesurez les points de vigilance et la maîtrise qu'appelle cette façon de faire. En effet, il s'agit de faire coïncider **la parole spontanée des élèves et les exigences de notre progression en termes d'apprentissage du code**. Que se passe-t-il alors si les énoncés qu'ils proposent ne contiennent pas la CGP que nous souhaitons étudier ce jour-là ?

A nous de les conduire vers les mots dont nous avons besoin, par des demandes de détails ou de reformulations par exemple. Mais il est vrai que cela exige de nous une présence d'esprit, une réactivité... que nous n'avons pas forcément tous les jours. Bien que la spontanéité s'en trouve un peu faussée, rien n'empêche donc de dire aux élèves « *pour me raconter tout cela, j'aimerais bien aujourd'hui que vous trouviez des mots où l'on entende tel son...* »

Avant de conclure cette partie, un dernier point, déjà évoqué indirectement, mais trop important pour ne pas y revenir explicitement.

Comme au CP : si vous réduisez l'apprentissage de la lecture-écriture à l'apprentissage du code alphabétique, les résultats seront décevants.

C'est notamment ce que l'on observe dans le cadre de la « mise en barrette » des heures de français.

Un problème se pose alors : les élèves ne sont jamais en classe entière en français. Pour les non-lecteurs, le cours de français se résume donc à l'apprentissage de la lecture dans sa dimension « décodage ». Certes, ils en ont absolument besoin, mais en même temps il leur est fort préjudiciable que le « cours de français » s'y réduise ! On peut se demander en effet à quel moment de la semaine seront travaillées les autres compétences, certes non exclusivement, mais souvent dévolues au professeur de Lettres. Ainsi la compréhension et l'expression orales, ou la dimension culturelle de la lecture, dont, précisément, les élèves les plus en difficulté ont le plus besoin. Ajoutons que la construction de ces compétences repose par ailleurs sur la dynamique d'un groupe hétérogène...

PARTIE 4 :

ABORDONS LE CAS LE PLUS FREQUENT AU COLLEGE : MON ELEVE SAIT LIRE, MAIS IL NE COMPREND PAS CE QU'IL LIT !

HYPOTHESE N°1 : PEUT-ÊTRE EST-CE D'ABORD UN PROBLEME DE LANGUE ?

C'est tout bête, mais (comme déjà dit en introduction), ce serait quand même utile de distinguer :

- L'élève qui ne comprend pas un texte écrit parce qu'il ne sait pas lire (déchiffrer)
- De l'élève qui ne comprend pas un texte écrit parce qu'il ne comprend pas le français... alors même qu'il sait peut-être lire dans sa langue maternelle (très peu de tests en ce domaine, dommage !).

C'est assez simple à vérifier. Si l'élève qui n'a pas compris le texte écrit (ou la consigne) ne le comprend pas mieux quand son enseignant lit à haute voix... alors c'est sans doute plutôt qu'il ne comprend pas le français.

Soyons honnêtes : en vérité, ce n'est pas si simple !

En effet, nous avons beaucoup d'élèves que l'on ne peut considérer comme non-lecteurs... ni comme allophones (primo-scolarisés en Guyane, ceci dès la petite section de maternelle), qui se débrouillent d'ailleurs et par ailleurs très bien en français dans des contextes de communication courante... et qui pourtant ne comprennent pas un texte écrit...

La question du vocabulaire revient en force

... et on ne pourra l'esquiver. Oui, très clairement, nos élèves souffrent d'un net déficit de vocabulaire. Il va de soi que les œuvres au programme de sixième, parmi les plus classiquement étudiées, comportent un taux impressionnant de mots inconnus de nos élèves.

Que faire ?

- Le savoir, déjà, l'accepter, ne pas faire « comme si »
- Informer nos collègues, toutes disciplines confondues, de l'importance fondamentale d'enrichir le lexique (rappelez-vous l'« aire de Broca »)
- Réfléchir à une séance à dominante Etude de la langue (vocabulaire en l'occurrence) qui prépare à la séance de « Lecture analytique ». Ou qui la prolonge. Mais ne pas (trop) mélanger les deux.

- Ne pas hésiter à recourir à l'étymologie, y compris et peut-être même surtout avec les élèves les plus en difficulté. L'étymologie permet d'EXPLIQUER et tout ce qui prend sens est plus aisément mémorisé.
- Dans le cadre d'une séance à dominante « lecture analytique », cibler en amont cinq mots-clés, les mots indispensables à la compréhension du texte. En clarifier le sens AVANT la lecture du texte, plutôt qu'en cours de lecture. Certains enseignants en font un rituel.
- Être particulièrement attentif aux mots qui changent de sens selon les disciplines (exemple : *figure géométrique, figure acrobatique, figure de style...*) ou que les élèves connaissent bien, mais dans un sens qui n'est pas celui du texte (exemple : *figure* au sens de « visage », ou encore *forfait* au sens de « délit » ... rien à voir avec ton téléphone... ou bien si, en effet, mais alors il me faut passer par l'étymologie – idée commune de « dépassement / limite » !)
- Et ne pas oublier qu'il faudra au moins sept expositions au même mot, si possible dans des contextes variés, et à distance dans le temps, et associé à une utilisation personnelle... pour qu'on puisse l'espérer fixé dans la mémoire à long terme !

HYPOTHESE N°2 : NE SERAIT-CE PAS AUSSI UN PROBLEME DE FLUENCE ?

La fluence, c'est la rapidité de lecture, qui concerne donc l'automatisation dans la reconnaissance des mots.

Nous, normo-lecteurs, lisons en moyenne **200 mots en une minute**. Nous ne déchiffrons/décodons plus. Nous avons accédé à ce qu'on appelle la lecture **directe** dont il a été question en deuxième partie : nos yeux se posent sur un mot, ou même une phrase, et nous l'identifions instantanément, directement. Ceci nous permet, presque inconsciemment, d'anticiper sur la phrase qui suit et d'adopter l'intonation qu'il faut quand nous lisons à haute voix devant un public. C'est presque miraculeux, quand on y pense ! Non, en fait c'est surtout le signe que nous avons BEAUCOUP lu.

De temps en temps, rarement, nous sommes obligés d'en revenir au déchiffrage : par exemple quand nous lisons un mot pour la première fois⁵⁸. Sur certaines notices de médicament, ou quand il s'agit de mots étrangers, ou comme parfois sur les listes de classe de nos élèves à la rentrée...

Cette importance de la fluence, encore ignorée il y a cinq ans, ne l'est plus aujourd'hui, y compris dans le second degré.

En effet, on s'est aperçu que tant que la fluence minimale n'était pas assurée, il était très difficile à l'élève de comprendre ce qu'il était en train de déchiffrer/ décodé.

- Parce qu'il consacre tous ses efforts à déchiffrer, il ne peut *en même temps* songer au sens de ce qu'il lit. Il y a **surcharge cognitive**. (C'est un peu comme quand vous passez votre permis de conduire : vous êtes concentrés sur les gestes techniques et le code de la route, il faudra que tout ceci soit automatisé pour que vous puissiez savourer les paysages traversés... et prendre plaisir à conduire...)
- Parce que le déchiffrage est si lent qu'arrivé à la fin d'une phrase, l'élève en a oublié le début. Comment construire du sens, alors ?

⁵⁸ Et vous remarquerez alors qu'on procède comme un petit déchiffreur : on découpe en syllabes, et on ORALISE.

Quelques chiffres-étalons pour info ou rappel :

- Nous lisons 200 mots/minute.
- En fin de CP, on attend 50 MCLM (mots correctement lus à la minute).
- En deçà de 80 MCLM, on ne peut attendre d'un élève de sixième qu'il comprenne ce qu'il a déchiffré.

QUE FAIRE ?

- **Avant tout, ménager des moments spécifiquement dédiés à la fluence dans le cadre de nos cours – de Lettres, en l'occurrence.**

A priori ce n'est pas compliqué !

En effet, comme l'écrit Jocelyne Giasson⁵⁹ :

« L'élève est alors en phase d'auto-apprentissage »

C'est-à-dire que nous n'avons plus à lui apprendre, à lui enseigner quoi que ce soit. Nous avons juste à ménager des **temps** (encore une fois) qui lui permettent d'expérimenter cet auto-apprentissage ! Des temps qui permettent à nos élèves de lire, et de **RELIRE** (ça, nous ne le faisons pour ainsi dire jamais). Une fois qu'il en aura mesuré les bénéfices, il continuera chez lui, mais nous savons bien qu'avec nos élèves, rien ne se fera à la maison qui n'ait d'abord été fait en classe.

Pour que ça fonctionne vraiment, il faut que les élèves puissent se chronométrer. Ils mesurent alors, au sens concret du terme, combien ils progressent en vitesse, d'une lecture-relecture à l'autre. C'est un moment heureux, pour eux, pour nous. Ils se voient progresser, c'est du concret, c'est mesurable, quantifiable, et si l'on réfléchit, on n'a pas tant d'occasions de ce genre de faire réaliser à nos élèves combien la persévérance et l'entraînement peuvent porter leurs fruits, à court terme.

Pourquoi, alors, ne travaillons-nous pas davantage la fluence, bien que convaincus de son utilité ?

- Pour des raisons d'ordre matériel et organisationnel. En effet, il nous faut prévoir des supports de lecture pour chacun (certes, ils peuvent toujours lire et relire le règlement intérieur dans leur carnet de liaison, mais bon...). Or nous n'avons pas tous une salle munie d'une armoire, voire d'un « coin bibliothèque » !
- Pour des questions de *timing*, encore et toujours. Il est certain que consacrer ne serait-ce que vingt minutes par semaine à la fluence empiète sur d'autres apprentissages. Gardons en tête que c'est une compétence essentielle, qui va les aider pour tout le reste.

Ci-dessous le lien vers les fichiers « Velociraptor CM » :

https://www.ac-noumea.nc/IMG/pdf/fichier_d_exercices_velociraptor_cm-1-2.pdf

⁵⁹ *La lecture – De la théorie à la pratique*. Jocelyne Giasson, de boeck Education, 2013

Toutefois, il serait préférable que les élèves s'entraînent à la fluence sur des textes en rapport avec les thèmes inscrits à leur... programme ! Encore, oui ! Et pour les raisons déjà énoncées.

Le scénario idéal :

- Entraînement ritualisé : 5 minutes en début ou en fin d'heure, au moins deux fois par semaine - 5 « vraies » minutes, intégrées à la programmation, sinon elles sautent invariablement, compte-tenu de l'urgence dans laquelle nous menons tambour battant la plupart de nos séances !
- Moment *différencié* :
 - Les normo-lecteurs lisent pour le plaisir (le texte que nous allons étudier, dont ils pourront proposer éventuellement une lecture à haute voix, la suite du texte que nous venons d'étudier...)
 - Les petits-déchiffreurs se chronomètrent (en binôme) sur un extrait du texte que l'on a étudié, ou que l'on va étudier.
 - Les plus en difficulté lisent autour du bureau, en présence de l'enseignant (une courte phrase du texte, un passage réécrit... quelques mots du texte...).

Un autre exercice, très profitable, est celui de **la liste infernale**. On écrit au tableau (ou, mieux : on vidéo-projette) une liste de mots que les élèves doivent lire et relire, et relire, de plus en plus vite. Tant qu'à faire, nous utiliserons des mots en rapport avec nos cours : mots d'un texte qui va ensuite être lu, mots dont on voudrait que l'orthographe soit fixée... En effet, bien entendu, fluence et mise en mémoire de la forme orthographique sont indissociables.

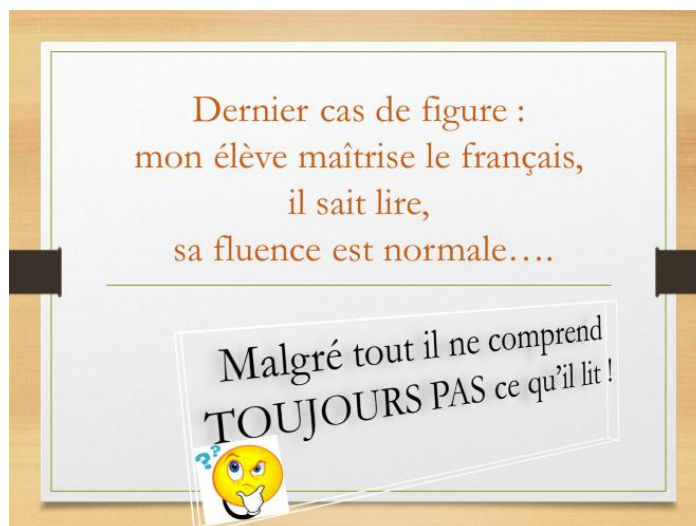


Tout le monde n'est pas absolument d'accord là-dessus, mais FLUENCE et LECTURE EXPRESSIVE ne sont pas forcément indissociables. Une lecture expressive implique que le sens ait été compris. Concernant la vitesse de déchiffrage... ce n'est pas si évident. En fait, un élève aura du mal à comprendre ce qu'il lit si sa fluence est trop insuffisante, mais inversement, la fluence peut être parfaite (en termes de MCLM) alors que de toute évidence le texte n'est pas compris !

Tout ceci pour dire que « la lecture expressive à haute voix » relève ENCORE d'une autre compétence, laquelle en implique plusieurs : fluence dans le déchiffrage ET automatisation de tous les phénomènes de liaisons parfois si bizarres en français (pourquoi les héros mais les *zéroi*nes ?) ET identification des syntagmes ou « groupes de sens » dans la phrase (c'est alors la syntaxe qu'on travaille implicitement) ET compréhension fine des émotions exprimées, des variations de ton et de tempo qui en découlent, etc.

Je ne vais pas développer cet aspect ici. Mais ce qui est clair, c'est que nous mettons très souvent la charrue avant les bœufs quand nous demandons aux élèves de « mettre le ton » !





Oui, effectivement, cela peut arriver ! ...Et l'élève ne souffre pas pour autant de « troubles cognitifs ».

HYPOTHESE N°3 : PEUT-ÊTRE QU'ON NE LUI A JAMAIS APPRIS A COMPRENDRE ?

La question peut laisser perplexe, tant la compréhension nous semble « aller de soi ». Ce n'est pourtant pas le cas.

Je vous renvoie pour toutes ces questions passionnantes aux travaux de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, dont les plus connus sont en ligne :

- Les fichiers « Je lis, je comprends » du CE1 au CM2
- Lectorino-Lectorinette
- Lector, Lectrix

La suite de ce cours en est très largement inspirée.

Question n°1 : « COMPRENDRE UN TEXTE, EST-CE JUSTE UNE QUESTION DE VOCABULAIRE ? »

Evidemment, non.

Petite mise en situation : Pourriez-vous lire puis résumer, le texte ci-dessous⁶⁰ ?

⁶⁰ Activité proposée par Mme Monique Alfred, IEN à Saint-Laurent du Maroni en 2019, au cours d'une formation passionnante sur la compréhension du texte écrit.

Du problème d'une déduction des jugements de goût

§ 36 Le concept d'un objet en général peut-être immédiatement lié en vue d'un jugement de connaissance à la perception d'un objet, qui en contient les prédicats empiriques et ainsi un jugement d'expérience peut être produit. Afin que ce jugement soit pensé comme détermination d'un objet, des concepts à priori de l'unité synthétique du divers de l'intuition se trouvent à son fondement ; et ces concepts (les catégories) exigent une déduction, qui a été aussi donnée dans la « critique de la raison pure » et grâce à laquelle pouvait être résolue la question : comment des jugements de connaissance synthétiques à priori sont-ils possibles ? Cette question concernait ainsi les principes à priori de l'entendement pur et ses jugements théoriques.

Kant, Critique de la faculté de juger

Nous en venons inmanquablement aux observations et conclusions suivantes :

- Comprendre (« *prendre ensemble* »), ce n'est pas une simple question de vocabulaire. En effet, nous pourrions définir chacun des mots de ce texte, isolément. Et pourtant, le sens du message dans sa globalité échappe à la plupart d'entre nous.
- On remarque aussi que, très vite, un découragement d'installe, on « décroche », parfois même on s'énerve !
- Pour comprendre, il nous faudrait quelques éléments de contextualisation quant à la pensée de Kant, quant au sens particulier qu'il donne à certains termes.

De plus, contrairement à ce que nous nous figurons trop souvent, définir le sens d'un mot ne suffit pas (toujours) à en éclairer le sens. Définir, disons que c'est ajouter des mots aux mots. Or, **pour que les mots fassent sens, il faut qu'ils fassent image.**

Vous pouvez regarder sur YouTube un petit clip publicitaire sur « La marche de l'Empereur » :

<https://www.youtube.com/watch?v=7ninvT3VaA>

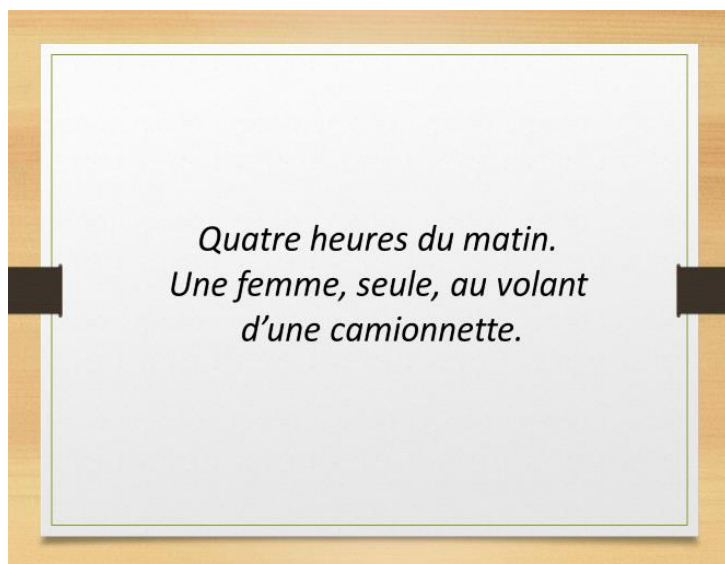
Pas très académique encore, mais parfait pour illustrer ce que Roland Goigoux appelle « **le film dans la tête** », et plus précisément la manière dont on peut, à partir d'un mot mal compris (en l'occurrence le mot « Empereur »), s'égarer à notre insu dans un film qui n'a strictement rien à voir avec celui que déroule notre interlocuteur !

Encourageons systématiquement nos élèves à « se faire le film dans leur tête », en particulier quand nous leur lisons un texte, et en particulier au tout début. Puis, faisons une pause et sollicitons les images des uns et des autres avant de poursuivre. Nous nous assurons ainsi que nous nous embarquons tous ensemble sur les mêmes rails.

Ce type de pratique a aussi l'avantage d'amener les élèves à être attentifs aux images qui s'éveillent (ou non) en eux. C'est un moyen, parmi d'autres, d'en faire des **lecteurs actifs**, un moyen plus efficace que la simple

consigne « Ecoutez attentivement. » En effet, pour beaucoup d'élèves : « Ecoute » ne signifie pas autre chose que : « Chut, tais-toi ».

Enfin, on se plaint souvent de leur manque d'imagination, en contexte de production d'écrit notamment. Le « film dans la tête » permet de nourrir cet imaginaire, de sensibiliser au pouvoir évocateur des mots autant qu'au pouvoir qui est le nôtre de créer des images à partir des mots.



J'aime bien, en formation, demander aux collègues de « se faire le film dans leur tête » à partir de ces deux phrases.

Quelle atmosphère, quelle situation, à quoi ressemble cette femme ?

Le partage est toujours très intéressant (et souvent amusant), car il met en évidence combien les images sont diverses et variées, selon les individus.

A moins que notre objectif soit justement de travailler explicitement avec les élèves sur la pluralité des films intérieurs, une mise au point est nécessaire, qui va faciliter la compréhension de la suite.



En effet, selon l'un ou l'autre des deux cas ci-contre, non seulement le film est tout différent, mais le texte qui va suivre le sera également, ainsi que la posture du lecteur.

On ne lit pas un article de journal comme on lit un roman policier. On n'en attend pas la même chose non plus.

Tout ceci joue un rôle énorme dans la compréhension.

Cet exercice permet de faire émerger un autre point très important. En effet, il apparaît clairement que **notre « film intérieur » est étroitement lié à notre personne**, notre personnalité, nos souvenirs, notre expérience. Bien entendu, il en va de même pour nos élèves. Ceci nous conduit à des principes de pédagogie générale qui vont bien au-delà de la problématique qui nous concerne ici (la compréhension du texte écrit, pour rappel), mais qui l'englobent.

« *Je comprends toujours
à partir de mon existence.* »

Heidegger

Autrement dit : c'est en sollicitant l'élève en tant que personne et en accueillant la subjectivité de son expérience et de sa parole que nous pouvons espérer l'ENGAGER dans les apprentissages...

Or nous faisons généralement tout pour esquiver cette subjectivité...

➤ **D'où l'importance de PREPARER la compréhension :**

AVANT d'aborder le texte, la phase d'amorce, ou d'accroche, ou de contextualisation, s'avère très bénéfique. Nous sommes déjà dans les « stratégies de compréhension » développées par Goigoux (cf *infra*).

Contextualiser pour...

Inscrire les apprentissages scolaires dans ce que l'élève sait déjà du monde

- connaissances scolaires et **extra-scolaires**
- expérience **personnelle** (« vécu »)

Contextualiser pour...

Que l'élève ne parte pas d'emblée sur un film qui n'est pas le bon...

Qu'il soit en mesure de faire les **inférences** nécessaires...

Et donc d'anticiper...

Contextualiser pour...

Permettre prise d'indices et hypothèses de lecture

Vos attentes de lecture ?...

« Depuis toujours on vivait dans ce pré. Depuis toujours le soleil se levait et se couchait sur nos toisons. »

« Avant d'arriver au méchoui, il y a 1001 façons de cuisiner le mouton ! »

« Un berger possède un troupeau de 90 moutons. Chaque nuit, un loup lui en dévore 3. »

« Le mouton est une espèce domestique de mammifère herbivore ruminant. C'est plus précisément un ovin. Le jeune mâle est l'agneau et la jeune femelle l'agnelle, la femelle est la brebis et le mâle est le bélier. »

En effet, on ne lit pas un conte (exemple 1) comme on lit une recette de cuisine (exemple 2), un problème de mathématiques (ex 3) ou un article de Wikipédia (ex 4).

Et contrairement à ce que nous croyons, les élèves se lancent souvent dans la lecture sans aucune idée du type de texte qu'ils vont lire.

N'oubliez pas qu'en arrivant en 6^{ème} beaucoup d'élève sont en plein flou en ce qui concerne les DISCIPLINES. Jusque-là, elles étaient toutes enseignées par la même personne...

EXEMPLE : L'INCIPIT DE *CROC BLANC* de Jack London

Deux hommes traversent le Wild, désert glacé du grand Nord canadien. Ils ont pour mission de ramener au fort le plus proche (mais fort éloigné) le cadavre d'un troisième homme. Mais les loups les ont repérés et les suivent à la trace. Chaque nuit, des chiens de traîneau disparaissent. La provision de cartouches est épuisée, seul le feu peut tenir les loups à distance. Pendant trois chapitres, le suspense est haletant. Atteindront-ils le fort avant d'être dévorés par la meute ?

Avec les élèves, on peut imaginer le scénario suivant.

- Le professeur lit le début du texte. Consigne : « faites-vous le film dans la tête »

CHAPITRE 1 : LA PISTE DE LA VIANDE

[...]

Devant les chiens, sur de larges raquettes, peinait un homme et, derrière le traîneau, un autre homme. Dans la boîte qui était sur le traîneau, en gisait un troisième, dont le souci était fini. Celui-là, le Wild l'avait abattu, et si bien qu'il ne connaîtrait jamais plus le mouvement et la lutte.

Le mouvement répugne au Wild et la vie lui est une offense. Il congèle l'eau, pour l'empêcher de courir à la mer ; il glace la sève sous l'écorce puissante des arbres, jusqu'à ce qu'ils en meurent, et plus féroce encore, plus implacablement, il s'acharne sur l'homme, pour le soumettre à lui et l'écraser. Car l'homme est le plus agité de tous les êtres, jamais en repos et jamais las, et le Wild hait le mouvement.

- Recueil des « images ».

Il n'est pas du tout évident que les élèves se soient engagés dans le bon film. D'abord, le contexte géographique est très éloigné du leur. Ensuite ce contexte n'est pas mentionné explicitement, ni décrit. Si un décor s'éveille immédiatement dans notre esprit, c'est que nous connaissons Jack London et/ou que nous l'inférons des mots « chien », « traîneau », « raquettes ». La personnification du « Wild » peut également égarer les élèves. (Quant au troisième homme qui gît dans sa « boîte », à ce stade du récit, rares sont les élèves à deviner qu'il s'agit d'un cadavre.)

- Contextualisation

- Solliciter les connaissances préalables de l'élève, encourager les liens avec d'autres textes lus, d'autres disciplines. Par exemple, au programme de géographie de 6^{ème}, thème « Habiter un espace de faible densité », nos collègues ont le choix entre désert chaud et désert glacé. Il serait intéressant qu'ils optent pour les déserts froids si cette année-là nous souhaitons étudier *Croc-Blanc*⁶¹...
- Impliquer l'élève en tant que personne. Certes, l'Alaska et les loups sont bien loin de nous. Mais notre « Wild » à nous, c'est la forêt amazonienne. On peut questionner : « Êtes-vous déjà allés en forêt ? Que peut-il nous arriver en forêt ? Quels dangers ? ». En forêt aussi il y a des bêtes sauvages, on peut se perdre, et, la nuit venue, mieux vaut savoir faire un feu... comme dans *Croc-Blanc*.

⁶¹ *Croc-Blanc* en œuvre intégrale, c'est difficile. En revanche, les premiers chapitres, tellement parfaits s'il s'agit de faire vivre le suspense propre au roman d'aventures, forment un tout pour ainsi dire indépendant de la suite. Les deux protagonistes ne réapparaîtront plus.



Quel rapport avec la compréhension ? Si comprendre c'est « prendre ensemble », c'est aussi « prendre avec soi, en soi ». En impliquant personnellement l'élève, vous favorisez l'identification aux personnages, sans laquelle la notion de « suspense », constitutive du roman d'aventures, n'a aucun sens, aucune réalité.

- Et bien sûr, on aura recours à l'image, concrètement parlant. Mais pas forcément d'emblée, vous aurez compris pourquoi.



Evidemment, là, tout s'éclaire !



Les raquettes !

(Nulle partie de tennis ou ping-pong en jeu, donc. Pas d'histoire de rackett et harcèlement non plus.)

- **On peut ensuite procéder à une relecture**

En demandant par exemple aux élèves de relever les termes qui évoquent un univers hostile. En revenant sur ce « Wild », qui s'acharne sur l'homme. En interrogeant le titre du chapitre, mis en relation avec le titre du livre.

- **Anticipons, imaginons, faisons des hypothèses : que pourrait-il se passer ?**

Car pour comprendre... il faut d'abord s'être posé des questions !

- **Suite de la lecture...**

QUESTION N°2 : Poser des questions sur un texte, est-ce apprendre aux élèves à comprendre ?

Poser des questions sur un texte : voilà une pratique qui nous est commune à tous.

Si l'on y réfléchit deux minutes, il apparaît évident qu'alors nous **évaluons** la compréhension des élèves. Certains ont tout compris dès la première lecture, d'autres pas tout, d'autres rien du tout.

Ce n'est pas une situation d'apprentissage !

Pire : il est même fréquent que les réponses fournies ne nous permettent même pas d'évaluer correctement la compréhension globale.

Un exemple, convaincant j'espère, issu d'un travail proposé par l'Académie de Guadeloupe :

Etude de cas n°1 : Sindbad et l'île

Evaluation d'entrée en 6^{ème} – Rentrée 2014 – Académie de Guadeloupe

Sindbad et ses compagnons arrivent un jour, à bord d'un bateau, sur une île qui ressemble à un merveilleux jardin. Tout le monde descend à terre puis se rassemble pour boire, manger et se divertir. C'est alors qu'on entend le capitaine hurler : « Vous n'êtes pas sur la terre ferme, mais sur le dos d'un énorme animal marin qui s'est échoué là depuis si longtemps que le sable l'a recouvert ! Il s'enfonce dans la mer et nous allons tous être engloutis ! ».

Laurence Kanouté, formatrice E2ML

Où arrivent Sindbad et ses compagnons ? **Sur une île**

A quoi ressemble l'île ? **A un merveilleux jardin**

Qui hurle ? **Le capitaine**

Comment est l'animal marin ? **Enorme**

Où s'enfonce-t-il ? **Dans la mer**

Laurence Kanouté, formatrice E2ML

CONSTATS : LA QUASI-TOTALITE DES ELEVES REPONDENT CORRECTEMENT AUX QUESTIONS

CONCLUSION : ILS ONT COMPRIS LE TEXTE

... MAIS QUAND ON LEUR DEMANDE ENSUITE DE DESSINER CE QU'ILS ONT COMPRIS... LA CONCLUSION EST TOUTE DIFFERENTE !

Alors : quelles alternatives au questionnement classique ?

- Faire dessiner

Le début de *Croc-Blanc* par exemple (cf *supra*) - (Si de plus la « boîte » a la forme d'un cercueil, si un décor de neige est figuré, alors on sait déjà que notre élève est doté d'une culture qui lui permet de faire des inférences).

Mais faire dessiner n'est pas toujours faisable, notamment quand les actions se succèdent à un rythme accéléré.

- **Faire jouer**
- **Faire raconter, tout simplement !**
- **Trouver le titre ou le résumé le plus adéquat parmi différentes propositions**

Pour ma part je préfère le résumé au titre. En effet, on peut toujours trouver plusieurs titres pour un texte. Par contre, seul un résumé convient.

- **Choisir, parmi une liste de mots, ceux qui correspondent le mieux à l'histoire lue**

Que proposeriez-vous pour l'incipit de *Croc-Blanc* ?

Si l'on vraiment tester la compréhension des élèves, le mot NEIGE par exemple pourrait figurer (bien qu'il n'apparaisse pas dans le texte, et justement parce qu'il n'apparaît pas). Et pourquoi pas « BALLE DE TENNIS », rapport à ces fameuses raquettes...



L'intérêt de ces deux derniers exercices (le bon résumé, les bons mots) est qu'il oblige nos faibles déchiffreurs, incapables de déchiffrer le texte de London, à LIRE malgré tout, quelques phrases... quelques mots.

Faut-il donc renoncer au questionnement ? A tout questionnement ??

C'est dur quand-même ! C'est un peu la base autant que le suc de notre métier... Et après tout, la maïeutique de Socrate ne repose-t-elle pas sur le questionnement ? Le questionnement n'est-il pas pédagogique par essence ?



Non, il ne s'agit pas de renoncer au questionnement.

Sans (certaines de) nos questions, il est clair que jamais nos élèves n'iraient au-delà de ce qu'ils peuvent percevoir tout seuls. Or notre mission est bien de les conduire au-delà de ce qu'ils peuvent percevoir tout seuls, non ?

Mais pour tout ce qui relève du **sens littéral**, c'est sûr qu'il vaudrait mieux les laisser parler, raconter. On pourrait constater alors qu'ils n'ont pas besoin de nos questions pour dire *où/quand/qui/quoi/comment*. Ou bien, c'est qu'ils n'ont pas compris. Peut-être que le texte est trop difficile ? Peut-être que nous n'avons pas contextualisé ? Peut-être que nous pourrions relire (mieux, plus fort, plus lentement) ? Ou leur laisser le temps de relire ?

On nous conseille ensuite, depuis quelques années déjà, d'opter pour des **questions ouvertes**, la plus ouverte possible restant : « Je vous écoute... Qu'avez-vous à dire ? »

Il est vrai que le résultat est parfois décourageant : effectivement, nos élèves ne sont pas habitués à ce genre de « question » ... mais à force... ils s'y habituent !

J'ai pu observer, aussi, que ce sont souvent les conditions matérielles indispensables à l'échange qui ne se trouvent pas réunies : en effet il faut impérativement que les élèves puissent s'entendre les uns les autres...

Pour le reste (interprétations plus subtiles, a fortiori repérage de certaines notions d'analyse littéraire) :

➤ *On peut commencer par des questions qui engagent l'élève dans sa **subjectivité** :*

« Quel est le personnage que tu préfères ? Pourquoi ? »

« Comment aurais-tu réagi à la place de tel personnage ? »

« Est-ce qu'un passage de l'histoire te rappelle un souvenir personnel ?... un film ?... une autre histoire ?... »

« Quelqu'un a-t-il gardé en tête une phrase ? Pourquoi ? » Etc.

➤ *Mais quid des notions **d'analyse littéraire** au programme ??...*

Eh bien... l'anaphore, ou le présent de narration, ou les hyperboles, ou ce « Wild » d'autant plus terrible que personnifié, ou encore la tonalité tellement pathétique que nous voulions leur faire découvrir, tout ceci va d'une manière ou d'une autre émerger ! Evidemment, pas les termes techniques en question, mais les ressentis qui nous permettent de mettre un mot dessus (si besoin), un mot qui, du coup, ait du sens...

➤ *Enfin : il semble tout aussi important d'habituer nos élèves à **réfléchir avant de répondre**.*

La consigne peut être : « Je vais poser une question. Aucune main, aucun doigt levé avant 30 secondes, top chrono. »

Pour en revenir à Socrate, n'oublions pas le principe qui préside à son questionnement philosophique. Il s'agit juste de faire émerger chez nos élèves ce qu'ils savaient déjà, souvent sans le savoir. Le principal questionnement, concernant la compréhension du texte écrit, vient du texte lui-même, ou plus exactement de la rencontre de l'élève en tant que personne, avec le texte en tant que message émis par une personne (l'auteur, moi Homère par exemple) dont le style n'est qu'un *moyen* de transmettre mon message, ou mon ressenti, avec un maximum d'efficacité, dans le but de te toucher, toi, gamin guyanais en 2020.

Quant à nous, nous sommes juste des passeurs, des passerelles. Or nos questions et questionnaires de lecture, bien souvent malheureusement, sont autant de grilles qui coupent les ponts !

Question n°3 : Ce qui nous semble évident l'est-il pour les élèves ?

Evidemment : non. Nous avons maintes occasions de nous en rendre compte au quotidien, mais généralement, nous préférons fermer les yeux, car nous poursuivons des objectifs disciplinaires (tel genre littéraire, tels procédés de style...).

Je cite souvent cet exemple, tellement significatif. En classe de quatrième, je demande à mes élèves de mettre en scène l'extrait des *Misérables* dans lequel Jean Valjean vient chercher Cosette chez les Thénardier. Aux élèves de s'organiser et, pour commencer, de définir le nombre de comédiens dont ils besoin. Un groupe d'une dizaine d'élèves se forme ! Je m'étonne, puisque dans le texte il y a quatre personnages : Monsieur et Madame Thénardier, Jean Valjean et Cosette. Eh oui, mais Jean Valjean est appelé tantôt « l'homme », tantôt « l'inconnu », Cosette est tantôt « la chère petite », tantôt « la malheureuse enfant » ... ça fait beaucoup de monde au total...

1/ Cet exemple illustre un premier problème, portant sur **les substituts** pronominaux et, en l'occurrence, nominaux. Il est impossible de comprendre une histoire si l'on n'a pas identifié et dénombré les personnages, quelles que soient les manières diverses de les désigner (cf les « chaînes anaphoriques »).

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux conseillent un travail systématique sur les substituts. Ci-dessous un extrait du fichier « *Je lis je comprends, niveau CE1* » :

Exercice 3

Colorie les mots soulignés :

- en rouge quand on parle du joueur de flûte
- en bleu quand on parle des rats.

Les rats avaient envahi la ville de Hamelin. Le joueur de flûte les attira hors de la ville et les noya dans le fleuve. Mais le maire de Hamelin ne voulut pas donner la récompense promise au jeune homme. Alors, il revint, joua de la flûte: tous les enfants de la ville le suivirent et ne revinrent jamais.

Le genre d'exercice très simple à réaliser quel que soit le texte. Et qui peut se prolonger par une séance d'étude de la langue sur les pronoms, souvent partiellement maîtrisés par nos élèves. (« Je vais appeler ta mère, pense à *le lui* dire, si si, je vais *lui* téléphoner. » ...)

2/ Le deuxième axe de travail porte sur la **chronologie**. En effet, il est impossible de comprendre un texte (narratif en l'occurrence) si l'on ne peut reconstituer le déroulement des actions.

Autre extrait de « *Je lis je comprends, niveau CE1* » :

Exercice 1 : Tanguy a des ennuis.

- « Oui, je sais, je suis en retard, Madame Réglécaillet. Je vous prie de bien vouloir m'en excuser. En vérité, je suis tombé dans une bouche d'égouts et j'ai mis une bonne heure à m'en sortir. Après je suis retourné à la maison pour me doucher. J'allais pas revenir à l'école avec un rat dans mon slip, tout de même ?... »

<http://www.pour-enfants.fr/histoires-textes/retard.htm>

Numérote les actions dans l'ordre où Tanguy les a faites :

- Tanguy est en retard à l'école.
- Tanguy est tombé dans une bouche d'égouts.
- Tanguy a pris une douche.

Un élève qui déchiffre mais comprend mal va suivre l'ordre du texte, d'où : D'ABORD Tanguy est en retard...

De là on en viendra au repérage des CONNECTEURS (quand il y en a) et à leur manipulation.

3 / Troisième axe, et troisième extrait : le travail sur les **inférences**⁶². Il est impossible de comprendre un texte (et à plus forte raison un texte littéraire) si l'on peut deviner ce qui est implicite.

⁶² Parmi bien d'autres supports, cf *supra* : Le jeu de l'oie des inférences, lien page 41

Exercice 1

La vitre a volé en éclats, les enfants se sont sauvés à toute allure. La partie de foot est terminée.

Qu'est-ce qui a cassé la vitre?

Quels sont les mots du texte qui t'ont permis de répondre ?
.....

Eh oui, le mot « ballon » n'est pas écrit !

4 / Enfin, quatrième axe : travailler systématiquement sur le repérage, pas à pas, **des idées principales**.

Question n°4 : Apprendre à l'élève à « Contrôler sa compréhension » : c'est-à-dire ?

Dans les Programmes 2015, l'un des objectifs de fin de cycle 3 est ainsi formulé : « *Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome* ». Qu'entend-on par là, au juste ?

« Contrôler sa compréhension », c'est non seulement comprendre mais **comprendre comment on a compris** et pouvoir l'expliquer. Nous sommes donc dans ce qu'on appelle la **METACOGNITION**, qui s'avère essentielle. La métacognition implique en effet une prise de hauteur, de recul, qui seule va permettre le transfert des compétences, et ceci quel que soit le texte.

Vous aurez peut-être remarqué que nos élèves en difficulté ont des résultats aléatoires. Tantôt ils comprennent le texte, tantôt pas du tout, selon le texte, selon les jours (je passe sous silence les jours où, d'humeur maussade, ils refusent catégoriquement de mettre en marche leur machine à penser). Il leur arrive même de comprendre un texte plutôt subtil et de passer à côté de choses toutes simples.

Voici un travail encore une fois adapté des démarches proposées par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux.

(De nombreuses versions, sous différents formats, sont disponibles sur le web).

Le constat

- L'usage du questionnaire est très répandu dans les pratiques scolaires : mais l'on passe bien peu de temps à enseigner aux élèves les stratégies pour trouver les réponses.
- Bien souvent les élèves recherchent des éléments de réponse pour glaner des points sans chercher à comprendre globalement le texte.
- L'exercice proposé a pour objectif de développer les stratégies de lecture tout en amenant les élèves à comprendre que les questionnaires servent à bâtir une compréhension globale des textes.

Tâche proposée

Consigne :

« Je vais vous lire un bref passage, puis je vous lirai des questions et les réponses qu'une élève d'une autre classe, a proposé. Toutes ses réponses sont justes. Votre travail consiste à essayer de comprendre la manière dont cette élève s'y est prise pour répondre correctement à ces questions. Cet exemple est un extrait de texte, mais on ne sait pas de quelle sorte de livre il provient. »

Texte

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

Tâche proposée




Questions et réponses :

- Question 1 : Pourquoi Demi-Lune prépare-t-il une lance ? *Il prépare une lance pour essayer de tuer un aigle*
- Question 2 : Qui monte sur le cheval ? *C'est Demi-Lune qui monte sur le cheval.*
- Question 3 : Qui est Demi-Lune ? *C'est un jeune indien.*
- Question 4 : Quelles sont les affaires préparées par Demi-Lune ? *Il prépare un sac de provisions, une couverture et une lance.*
- Question 5 : Que doit rapporter Demi-Lune ? *Il doit rapporter une plume.*
- Question 6 : Pourquoi Demi-Lune doit-il tuer un aigle ? *Il doit tuer un aigle pour faire preuve de son courage.*

L'enseignante fournit alors le texte aux élèves, avec pour consigne : **SOULIGNE LES ELEMENTS DU TEXTE QUI PERMETTENT DE REpondre A CHAQUE QUESTION.**

S'ensuit une MISE EN COMMUN.

Puis une FORMALISATION, sous forme de TABLEAU qui, affiché en classe et/ou collé dans le cahier, peut être régulièrement réutilisé, pour d'autres textes.

Pour répondre à des questions on peut:		
A) Recopier un morceau du texte	→	J'ai trouvé la réponse écrite dans le texte.
B) Reformuler des morceaux du texte	→	
C) Réunir des informations du texte	→	J'ai trouvé la réponse à partir d'indices écrits dans le texte. 
D) Utiliser des connaissances que nous avions avant de lire le texte.	→	J'ai utilisé des connaissances que j'avais déjà. 

Ici :

- La question 1 implique que l'élève réunisse des informations du texte : il n'est pas écrit que Demi-Lune emporte une lance pour tuer l'aigle. C'est une première inférence (interne).
- La question 2 : idem. Il faut que l'élève ait compris que « il » = Demi-Lune (substitut)
- La question 3 correspond au D). Il n'est nulle part écrit que Demi-Lune est un jeune Indien. C'est à proprement parler une inférence (externe) : une inférence CULTURELLE.
- La question 4 demande juste à recopier un morceau du texte.
- La question 5 appelle petite reformulation (rapporter / ramener)
- La question 6 : idem.

L'intérêt de la démarche ? Les élèves s'interrogent sur la manière dont ils comprennent un texte. En distinguant, dans un premier temps, ce qui est écrit et ce qu'il faut deviner. Nous sommes vraiment dans la METACOGNITION.

NB : Les inférences culturelles se CONSTRUISENT. Indépendamment de l'école (en l'occurrence, *Yakari* ou *Pocahontas*), mais aussi à l'école. Construisons, sur l'année, sur le cycle, des réseaux, des parcours de lecture qui permettent aux élèves de faire des liens. Si comprendre, c'est « prendre ensemble », cela veut dire aussi qu'un texte peut nous aider à en comprendre un autre.

Pour finir, concernant la métacognition : la première étape, ce serait sans doute d'être capable d'auto-évaluer son DEGRE DE COMPREHENSION.

Or, beaucoup d'élèves en sont incapables. A la question rituelle : « Avez-vous compris ? », ils répondent invariablement (et tous en chœur) : « Ouiiii ! ». Certes, ce peut être dans le but d'éviter que nous les

questionnaires plus avant. Mais il est évident aussi que certains sont persuadés d'avoir compris - et d'autant plus dépités lorsque, en cas d'évaluation, ils découvrent qu'ils n'avaient pas du tout compris.

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (encore et toujours), ou Jocelyne Giasson, nous encouragent très vivement à systématiser la pratique suivante :

En situation de questionnement écrit (évaluation formative, mais pas exclusivement), demander aux élèves **d'évaluer leur degré de certitude** quant à chacune des réponses fournies :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Je suis sûr.e de ma réponse • J'en suis presque sûr.e • Je n'en suis pas sûr.e |
|--|

(On peut se mettre d'accord avec eux sur un code couleur ou autre émoticône).

Vous voyez le rapport avec la métacognition. Les élèves sont obligés de s'interroger sur eux-mêmes, de revenir sur leur proposition. Parfois-même, alors, de la corriger.

L'étape suivante consistera à les conduire à identifier la raison pour laquelle ils n'ont pas compris (un mot inconnu ? autre chose ? ...).

L'autre intérêt de ce genre d'auto-évaluation est de donner tout son sens au fameux « **droit à l'erreur** », dont on parle tant mais que, finalement, on n'encourage guère. Résultat : lors des évaluations internationales, les élèves français se distinguent (outre leurs résultats plus que médiocres) par leur absence de réponse. Il semble qu'ils ne répondent qu'aux questions dont ils sont certains d'avoir la bonne réponse.

En guise de synthèse sur la méta-cognition, voici (page suivante) une fiche d'auto-gestion de la compréhension, élaborée avec des collègues de Kourou l'an dernier. Cette fiche, destinée aux élèves, est appelée à être utilisée dans différentes disciplines.

LES QUESTIONS QUE JE VAIS ME POSER A CHAQUE FOIS QUE JE LIS UN TEXTE

1 - AVANT LA LECTURE

J'observe, je relève des indices, je prédis...



On est dans quelle matière ?

Quel genre de texte est-ce ?

Pourquoi vais-je le lire, dans quel but ?

De quoi parle le texte ?

Qu'est-ce que je sais déjà sur ce genre de texte, ce sujet, cette époque, ce lieu, cet auteur ?...



2 - JE LIS LE TEXTE



Je lis les premières phrases et je me demande :

Est-ce que mes prévisions étaient exactes ?

Est-ce qu'il y a des images dans ma tête ?

Peut-être que j'ai besoin de relire ?

Je continue ma lecture...

3 - APRES LA LECTURE

Je fais une pause, je réfléchis à ce que j'ai dans la tête maintenant...



Est-ce que mes prévisions étaient exactes ?

Est-ce que j'ai compris le texte que j'ai lu ?

A 100% ?

Un peu mais pas tout ?

Pas du tout ?



OUI, j'ai compris !

Je le sais parce que je me sens capable de :

- Raconter l'histoire à mon tour à un enfant plus petit que moi
- Expliquer ce que j'ai appris à un enfant plus petit que moi



NON, j'ai besoin d'aide !

Je n'ai pas compris certains mots ?

Je n'ai pas compris certaines idées ?

Qu'est-ce que je peux faire ?

Es-tu bien certain de t'être posé TOUTES ces questions ?

OUI

PAS TOUTES

NON

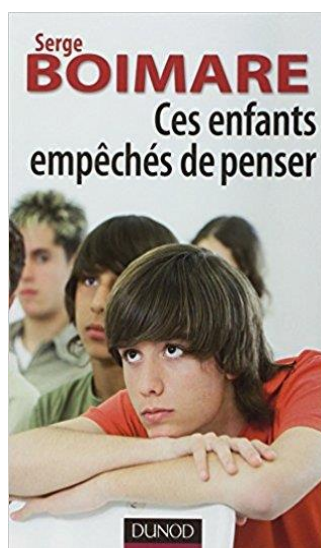
RAPIDE CONCLUSION

Les difficultés en lecture, qu'elles interviennent dès les procédures dites de « bas niveau » (apprentissage du code alphabétique, déchiffrage) ou en termes de compréhension, peuvent difficilement être appréhendées indépendamment du reste. A moins qu'effectivement nos élèves non lecteurs ou faibles déchiffreurs et/ou faibles compreneurs n'aient rejoint tardivement le système scolaire, à moins qu'ils n'aient reçu un enseignement indigent ou disons juste insuffisant, il faut reconnaître que leurs difficultés proviennent souvent de facteurs plus globaux, déjà évoqués en introduction.

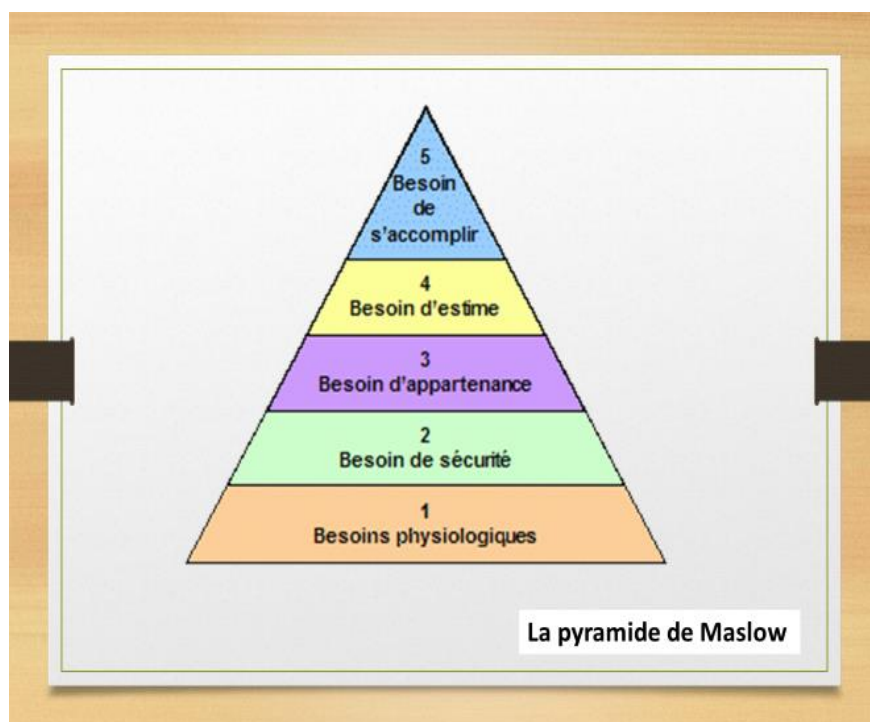
On constate que de nombreux blocages nous échappent, qui concernent un enfant sur trois, ceci dès la maternelle... C'est énorme ! Le neuropsychiatre Boris Cyrulnik explique très bien ce qui distingue un enfant *secure* d'un enfant *insecure*, développant la théorie de l'attachement définie d'abord par D.Winnicott. Un enfant *insecure* n'a pas pu construire une « niche émotionnelle » dans laquelle il se sente protégé. Ceci pour des raisons diverses qui peuvent intervenir alors qu'il est encore dans le ventre de sa mère.

Or, un enfant *insecure* va avoir beaucoup de mal à entrer dans les apprentissages, à commencer par les apprentissages fondamentaux... tels que : le LANGAGE.

Serge Boimare, psycho-pédagogue, qui, après avoir été longtemps professeur des écoles, s'est spécialisé dans la grande difficulté scolaire et accueille dans son cabinet des enfants en situation d'échec et décrochage, en vient aux mêmes observations. Je ne peux que vous conseiller la lecture de ses livres⁶³. Sa méthode pour « relancer la machine à penser » et « sécuriser l'univers interne » ? Le LANGAGE et la CULTURE. En tant que professeurs de Lettres, nous sommes donc directement concernés.



⁶³ Dunod 2014, 2016. Autre titre de Boimare : *LA PEUR D'ENSEIGNER* ! Et en effet, on peut parfois se demander si nous-mêmes, adultes, enseignants, sommes si *secure* que cela...



Le psychologue A.H. Maslow, quant à lui, formalise dans sa « pyramide » ce dont tout individu a besoin pour se construire et s'épanouir.

Vous retrouvez, juste au-dessus des besoins physiologiques fondamentaux (nourriture, soins, confort minimal), **le BESOIN DE SECURITE.**

On comprend peut-être mieux pourquoi on exige de nous la BIENVEILLANCE, pourquoi toute humiliation est proscrite.

Bien entendu, il ne s'agit pas d'être laxiste, de tout autoriser, de tout excuser, de ne rien sanctionner, de garder un sourire olympien en toute circonstance, sûrement pas ! Vous le savez bien, mais cela me fournit l'occasion de citer Boris Cyrulnik : « **Laisser tout faire, ce n'est pas de la bienveillance, c'est au contraire de la maltraitance !** »

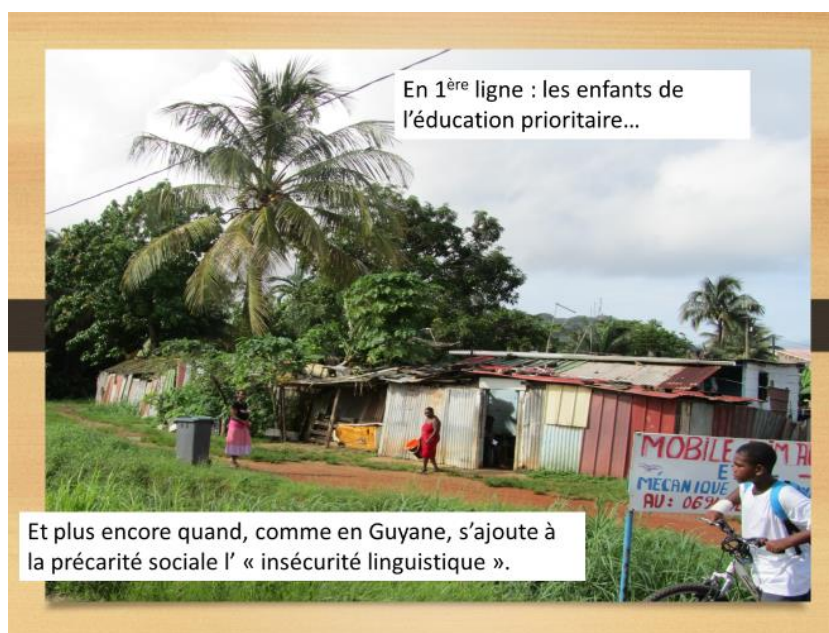
Ce qui est clair, c'est que si, en classe, nous pouvons créer un climat de confiance et sécurité, nous aidons considérablement nos élèves, à commencer par les plus fragiles qui nous intéressent ici, à entrer dans les apprentissages. J'étais d'ailleurs heureuse de noter que les neurosciences venaient désormais le confirmer, cortex orbitofrontal et hippocampe à l'appui !

<https://www.youtube.com/watch?v=np4YyopQ2jY>

Pouvons-nous réparer la « niche émotionnelle » de nos élèves, quand celle-ci a été malmenée, cabossée, depuis qu'ils sont au monde ? Oui ! Certes, plus facilement en maternelle ou à l'école élémentaire que dans le secondaire, à raison de quelques heures par semaine... Mais tout de même : oui !

Boris Cyrulnik s'est fait connaître par sa théorie de la résilience. En résumé : certains enfants, bien qu'ayant vécu dès leur petite enfance de lourds traumatismes (c'est son cas), parviennent toutefois à devenir des adultes à peu près équilibrés et accomplis. A condition que se soit trouvée sur leur chemin **ne serait-ce qu'une personne attentive.**

Ces considérations peuvent sembler un peu générales, voire hors-sujet. Pourtant elles nous concernent directement. Compte-tenu de notre contexte d'enseignement, nos élèves sont malheureusement *insecure* pour la plupart...



... Que d'insécurité, quand on y songe ! Comment s'étonner alors que nos élèves de Guyane, tellement vifs d'esprit, créatifs, autonomes dans tout un tas de domaines (bref : INTELLIGENTS), aient des résultats scolaires si décevants ?

Là-encore (et pour finir... ou presque), sans doute faut-il lever quelques malentendus. Pourquoi donc les enfants de l'Education prioritaire (c'est-à-dire : pauvres, pour parler clairement) seraient-ils plus *insecure* que les autres ? Cela n'a rien à voir avec l'amour et l'intérêt que leurs parents leur portent. Simplement, la précarité sociale des parents est anxiogène pour les enfants, inconsciemment peut-être quand ils sont petits, mais peut-être d'autant plus que cette anxiété est inconsciente. Frigo vide, factures impayées, fins de mois compliquées, loyer à payer, emprunts à rembourser... petits jobs, jobs de nuit, problèmes avec les patrons... papiers pas en règle, négociations à n'en plus finir, etc, etc. Mais il faut présenter bien, avoir des habits propres, des baskets neuves, etc.

Pour ceux que la question interpelle, quelques lectures passionnantes, à commencer par l'article : « Enfants en situation de pauvreté : que peut faire l'école ? »

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/10/31102016Article636134992588092319.aspx>

... qui vous donnera sûrement envie de lire Jacques Bernardin⁶⁴

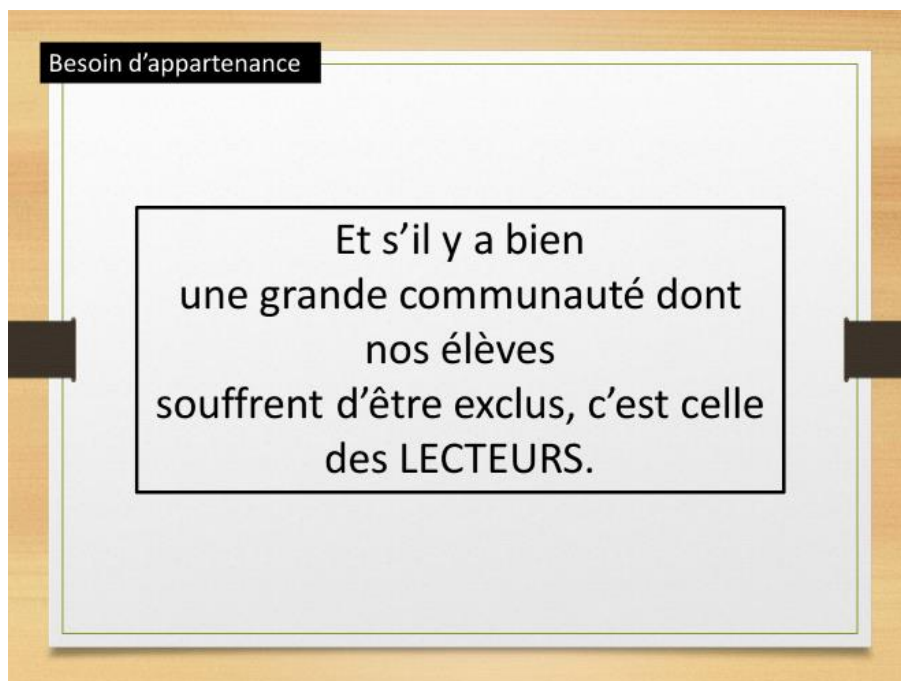
... lequel vous conduira à Jean-Yves Rochex et à la notion de « triple autorisation »

... etc, etc.



⁶⁴ Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires, de boeck 2013

Pour terminer, vous noterez qu'arrive très vite dans la pyramide de Maslow le **BESOIN D'APPARTENANCE**.



Même quand ils font tout
pour nous signifier le contraire,
ne les croyez pas !



QUELS PROLONGEMENTS ENVISAGER A CETTE « FORMATION »⁶⁵ ?

A vous de le faire savoir...



Vous aurez certainement des questions, des demandes de précision, des commentaires.

Vous aurez tout aussi certainement des expériences à partager, des ressources à apporter, des pistes à proposer.

En certains domaines, vous êtes nombreux.ses à pouvoir contribuer bien mieux que je ne saurais le faire. Je pense en premier lieu **aux logiciels de lecture-écriture**, auxquels je ne me suis jamais assez intéressée⁶⁶... Or, il semble bien que les circonstances actuelles nous y obligent.

Les pistes ouvertes dans la courte partie consacrée à la **métacognition** demanderaient à être approfondies pour nous conduire vers les outils de la « Gestion mentale », notamment en termes **d'attention et mémorisation**.

J'aurais besoin de vous voir, comme déjà signalé au fil du document, sur certains points en particulier qui nécessitent rencontre, mise en activité, expérimentation, manipulation, élaborations concrètes c'est-à-dire au regard de ce que vous vivez réellement avec vos élèves (et je ne suis pas du tout certaine que les « classes virtuelles » y suffisent).

Concernant par exemple et en priorité, pour rappel :

- Les exercices de phonologie ; le « codage phono » ; les jeux de lecture ; les ateliers d'écriture ; la fabrication des « petits-livres » ...
- La découverte et l'analyse comparative de différents manuels de CP
- L'adaptation des outils et méthodes du premier degré à nos élèves de collège, à nos textes aux programmes : les textes réécrits ; la démarche « Demi-Lune », etc.
- L'élaboration de scénarios différenciés !
- ...



⁶⁵ « Formation » entre guillemets, car, je pense que vous l'aurez remarqué, tout ceci ressemble plutôt à un... COURS !

⁶⁶ La mise en page du présent document, un peu artisanale, suffit à vous donner un aperçu de mes compétences dans le domaine du numérique...

ANNEXE 1**ÉVALUATION LECTURE 6EME AMBITION RÉUSSITE 2019-2020****PRÉSENTATION, MODALITÉS, SUPPORTS**

Nous optons cette année pour une évaluation simplifiée : un test de fluence (rapidité de lecture). Il s'agira de chronométrer l'élève et de noter le nombre de mots qu'il est capable de déchiffrer en une minute. Le même texte sera soumis à l'élève fin mai. Nous espérons ainsi disposer d'indicateurs précis en termes de progrès en lecture.

LE TEXTE

La nuit tombe vite, il faut se dépêcher.

« Pas de panique, dit papa, on va faire une cabane. Regardez, la chance nous sourit, il y a des bananiers. » Avec son sabre, il coupe de grandes feuilles : voilà le toit. Lina va chercher une bâche dans le canot et la déroule à terre : voilà le matelas.

Mario ne fait rien. Il a peur, il ne veut pas dormir dans la forêt avec les moustiques, les fourmis rouges, les mygales et les tigres ! Et si un anaconda sort du fleuve pendant la nuit ?

Papa est revenu avec du petit bois et il rassure Mario : « Nous avons un ami qui va nous protéger du froid, des moustiques et des ombres de la nuit. Tu sais comment il s'appelle ? C'est notre ami le feu ! ».

Maintenant, un joli feu flambe devant la cabane. Ça sent bon le poisson grillé. Papa sort de la touque une boîte de haricots, du couac et des gâteaux. Mario n'a plus peur. On est bien dans la forêt.

MODALITÉS et principes

L'évaluation se fera en deux temps. D'abord, la lecture du texte par l'enseignant permettra de mesurer les compétences de l'élève en termes de compréhension orale. Le lendemain et les jours suivants, le même texte servira de support à l'évaluation en termes de fluence. Si cette deuxième partie seulement donne lieu à une évaluation chiffrée, la première n'est en aucun cas à négliger. En faire l'économie fausserait les résultats.

1. EXPRESSION / COMPRÉHENSION ORALE

En classe entière. Une heure.

Amorce. L'enseignant demande aux élèves s'ils sont déjà allés en forêt, dans quel but, par quels moyens, dans quelles conditions, ce qu'il leur est arrivé... Quels problèmes, quels dangers peut-on y rencontrer ? De quoi doit-on se munir absolument ?...

« *Maintenant je vais vous lire une petite histoire... Cet été, Lina et Mario sont allés pêcher sur le fleuve avec leur père. Mais voilà que le moteur du canot est tombé en panne ! Et la nuit est bientôt là... Alors il va falloir dormir dans la forêt. Heureusement, leur papa a l'habitude et dans sa touque (vous savez ce que c'est qu'une touque ?) il a emporté ce qu'il faut... Je vais vous lire le texte. Fermez les yeux, faites-vous le film dans la tête. Ensuite je vous demanderai de dessiner ce que vous avez vu dans votre tête. »*

Lecture du texte par l'enseignant, une fois, deux fois, sans commentaire ni questionnement.

Rappel de la consigne : « *Maintenant, vous allez dessiner ce que vous avez vu dans votre tête en m'écoutant. Votre dessin doit juste me montrer si vous avez bien compris. Si en plus il est joli, vous pourrez le terminer plus tard et on l'affichera. »*

Activité : 10 minutes maximum

Dessin attendu et analyse des résultats :

Si figurent les éléments principaux (forêt, cabane, toit de feuilles, feu, 3 personnages : père, fille, garçon), on peut considérer que l'élève a compris le sens explicite.

Le texte proposé s'inscrit volontairement dans un univers de référence familier aux élèves de Guyane, quelle que soit leur origine, et qu'ils soient ou non déjà allés en forêt. Le « film dans la tête » (cf Goigoux et Cèbe) s'en trouve facilité. Ceci permettra d'identifier : d'une part les élèves strictement allophones ; d'autre part les élèves dont les problèmes de compréhension ne tiennent ni au vocabulaire, ni à l'univers de référence, mais à d'autres facteurs que la suite de l'année permettra de mieux cerner, sachant que se retrouvent parfois en 6AR des enfants à problèmes cognitifs lourds, qu'il est bon d'avoir détectés assez vite !

NB : *Certains dessins vont nécessiter, le jour suivant, explicitation de la part de leur auteur. Soit parce qu'on a du mal à identifier ce qu'a voulu représenter l'élève. Soit pour lever certaines ambiguïtés. Par exemple, sur certains dessins peuvent figurer tigre, mygale ou anaconda. Si l'élève pense que ces animaux sont intervenus concrètement, il n'a pas bien compris le texte. S'il peut expliquer que Mario en a peur, il a compris.*

2. FLUENCE (rapidité dans l'identification des mots)

Notez le nombre de mots correctement lus en une minute (MCLM) par l'élève et reportez le chiffre sur le fichier joint (Résultats fluence).

Matériel : texte version élèves + un chronomètre, celui de votre portable par exemple + texte version prof.

5 minutes par élève, en individuel, au bureau.

Les consignes sont celles habituelles aux tests de fluence (pour plus de précisions, cf :

http://www.cognisciences.com/IMG/pdf/evaluation_de_la_fluence_en_lecture2017-2.pdf).

Donner le texte à lire (*version élèves*). Dire : « Tu vas lire à haute voix le texte. Tu lis le mieux que tu peux. Je t'arrête au bout d'une minute ». Chronométrer dès que l'enfant débute la lecture et l'arrêter au

bout d'une minute. Suivre la lecture sur le tableau de la feuille de saisie (*texte version prof*) en barrant tous les mots mal lus ou sautés : ils seront comptabilisés en nombre d'erreurs. Si l'enfant hésite ou se reprend pour finir par lire le mot correctement, ne pas compter d'erreur : en effet il sera de toute façon pénalisé en termes de temps. Si l'élève saute une ligne, barrer la ligne non lue sur la feuille de saisie pour en compter le nombre de mots.

S = Nombre de mots lus par minute / E = Nombre erreurs / Noter le résultat : **MCLM = S - E**

A anticiper :

L'élève s'avère incapable de déchiffrer quoi que ce soit. Il se peut même qu'il se braque d'emblée. Dans l'immédiat, pointez certains mots du texte et voyez si l'élève est capable de les lire : la - le - il - papa - Lina - ami - canot... Ou d'en lire certaines syllabes (la - li - ma - mi - ra - ri...)

Notez quand même son résultat (même s'il est de l'ordre du : 2 MCLM...)

Analyse des résultats

A titre indicatif :

- Un lecteur « expert » lit en moyenne 200 mots à la minute (200 MCLM).
- En 6ème : un élève lit en moyenne 135 mots à la minute (135 MCLM), 86 MCLM pour les plus faibles.
- En CE1 : un élève lit en moyenne 68 mots à la minute (68 MCLM), 24 MCLM pour les plus faibles.

Le test de fluence permet :

- d'identifier les élèves qui, quelles soient leurs difficultés scolaires ou comportementales par ailleurs, telles que signalées par leur professeur de CM2, ne peuvent être considérés comme « non-lecteurs » et doivent rejoindre une 6ème standard ;
- de constituer sur l'heure de lecture les groupes : non-lecteurs / petits-déchiffreurs ;
- de distinguer, par la mise en perspective de l'évaluation en compréhension orale et du test de fluence, différents profils d'élèves qui vous permettront de mettre en place des remédiations/ actions adaptées. Soit :

Compréhension orale	Test de fluence	Action/ remédiation
Satisfaisante	85 MCLM et plus	Erreur d'aiguillage. Cet élève doit rejoindre une 6ème « standard ». La fluence est encore nettement insuffisante, c'est un fait, mais cette réalité est prise en compte par les Programmes du cycle 3 et doit être intégrée par nos collègues.

Satisfaisante	Entre 80 et 20 MCLM	Il reste en 6AR et intégrera sur l'heure de lecture le groupe des « petits-déchiffreurs ». L'apprentissage du code est à compléter, la fluence à travailler.
	Moins de 20 MCLM	Il reste en 6AR et intégrera sur l'heure de lecture le groupe des « non-lecteurs ». L'apprentissage du code est à reprendre, voire à initier.
Insuffisante	85 MCLM et plus	Voir selon le parcours de l'élève s'il ne relève pas plutôt de : - l'UPE2A (il sait lire dans sa langue maternelle, parvient à déchiffrer en français, mais ne comprend pas la langue, donc ne peut accéder au sens) - l'enseignement spécialisé (il sait lire, parle et comprend le français, mais le sens lui échappe pour des raisons... qui souvent nous échappent). - la 6AR, faute de mieux. Il intégrera le groupe des « petits-déchiffreurs », l'accent étant mis sur la compréhension.
	Moins de 80 MCLM	Voir selon le parcours de l'élève s'il ne relève pas plutôt de : - l'UPE2A (il sait lire mais dans sa langue <i>seulement</i> , il ne comprend pas la langue française, donc ne peut accéder au sens) - l'UPE2A-NSA (il ne sait pas lire, n'a pas été scolarisé, ne comprend pas mieux le français à l'oral qu'à l'écrit). - l'enseignement spécialisé (il ne sait pas lire, et même à l'oral le sens lui échappe pour des raisons... qui souvent nous échappent). - la 6AR faute de mieux...

Texte version élève

La nuit tombe vite, il faut se dépêcher.

« Pas de panique, dit papa, on va faire une cabane. Regardez, la chance nous sourit, il y a des bananiers. » Avec son sabre, il coupe de grandes feuilles : voilà le toit. Lina va chercher une bâche dans le canot et la déroule à terre : voilà le matelas.

Mario ne fait rien. Il a peur, il ne veut pas dormir dans la forêt avec les moustiques, les fourmis rouges, les mygales et les tigres ! Et si un anaconda sort du fleuve pendant la nuit ?

Papa est revenu avec du petit bois et il rassure Mario : « Nous avons un ami qui va nous protéger du froid, des moustiques et des ombres de la nuit. Tu sais comment il s'appelle ? C'est notre ami le feu ! ».

Maintenant, un joli feu flambe devant la cabane. Ça sent bon le poisson grillé. Papa sort de la touque une boîte de haricots, du couac et des gâteaux. Mario n'a plus peur. On est bien dans la forêt.

Texte version professeur – à droite, le nombre de mots lus par ligne

La nuit tombe vite, il faut se dépêcher. « Pas de panique, dit papa, on va faire	16
une cabane. Regardez, la chance nous sourit, il y a des bananiers. » Avec son sabre,	31
il coupe de grandes feuilles : voilà le toit. Lina va chercher une bâche dans le canot	47
et la déroule à terre : voilà le matelas. Mario ne fait rien. Il a peur,	62
il ne veut pas dormir dans la forêt avec les moustiques, les fourmis rouges,	76
les mygales et les tigres ! Et si un anaconda sort du fleuve pendant la nuit ?	91
Papa est revenu avec du petit bois et il rassure Mario : « Nous avons un ami	106
qui va nous protéger du froid, des moustiques et des ombres de la nuit. Tu sais	122
comment il s'appelle ? C'est notre ami le feu ! ». Maintenant, un joli feu flambe	135
devant la cabane. Ça sent bon le poisson grillé. Papa sort de la touque une boîte	151
de haricots, du couac et des gâteaux. Mario n'a plus peur. On est bien dans la forêt.	168

ANNEXE 2

APPRENTISSAGE DU CODE – LE SCENARIO LE PLUS COURANT

(Cf PHONO et PILOTIS entre autres)

NB 1 / Il est bon pour l'élève que le déroulement de la séquence soit **ritualisé**, et que les exercices proposés le soient sous des formes identiques, avec des consignes identiques.

Mais au fil de l'année et à mesure que les compétences de l'élève se construisent, **ses formes et ses supports seront bien sûr amenés à évoluer**. Par exemple : la séquence de lecture de début d'année ne peut évidemment pas intégrer la combinatoire, sinon à l'oral... Autre exemple : au fil de l'année, on pourra exposer d'emblée les élèves à de courts textes écrits, leur demander de lire les mots qu'ils peuvent lire, puis stocker les mots impossibles à déchiffrer, lesquels contiennent la correspondance que l'on veut travailler.

NB 2 / La méthode mixte reste assez couramment utilisée.

- départ d'un texte lu par l'enseignant > une phrase est isolée et écrite > quelques mots en fonction de la correspondance à étudier > la syllabe > le phonème et son graphème = phase d'analyse (d'une unité longue à l'unité la plus petite)
- puis phase de synthèse : on repart du graphème identifié > pour composer de nouvelles syllabes > de nouveaux mots > des phrases > éventuellement un texte.

NB3 / Nous ne parlons ici que de l'apprentissage du code alphabétique, en décodage et encodage. Ce type de séquence, rappelons-le, doit impérativement être associé à des activités de production d'écrit, étude de la langue, travail sur la compréhension du texte écrit (à l'oral tant qu'il ne peut être lu par l'élève), acculturation au texte littéraire (idem : à l'oral un certain temps, comme en maternelle).

JOUR 1

NB : Les différentes étapes ne s'enchaînent pas forcément toutes, mais leur ordre de succession doit être respecté.

1. Discrimination auditive du phonème-cible

- > Identifier le phonème
- > Prononcer le son
- > Le distinguer de phonèmes proches

Jeux du pareil/pas pareil, images à classer dans une boîte, ou dans la « maison des sons » (Pilotis) selon que l'on entend le phonème, ou pas. Ou individuel : coche l'image quand tu entends...

NB1 : Les supports de la séquence peuvent être divers :

- en début d'année surtout : appui sur les prénoms, sur les mots de la classe (jours de la semaine, parfaits pour [i]...)
- comptine phonologique à écouter, à répéter
- illustration du manuel... images séquentielles à décrire
- rappel d'une histoire précédemment écoutée
- rappel d'une activité ou d'un jeu menés en classe, quel que soit le domaine concerné

L'idéal serait alors de procéder à la dictée à l'adulte, mais les propositions des élèves vont-elles nous permettre d'étudier le phonème-cible de notre séquence ? De par un questionnement fermé, nous pouvons cependant parvenir à nos fins, mais par des tours de passe-passe qui peuvent dénaturer l'esprit même de la dictée à l'adulte.

D'où l'intérêt pratique, surtout en début d'année, des images précisément choisies pour faire émerger les mots contenant le phonème-cible, et plus encore des comptines phonologiques : le maître écrit 2 ou 3 vers que les élèves ont retenus, quels qu'ils soient ils contiendront le phonème-cible.

NB2 : Si la conscience phonologique, en soi, n'exige pas que le sens du mot soit connu, on veillera à associer apprentissage du code et enrichissement du lexique. Et si l'on travaille avec des images, il faut évidemment que tous les élèves puissent associer un mot à l'image (et le même mot !).

2 - Manipulation syllabique (à l'oral)

- > Corpus : des mots de la comptine, ou ceux découverts par le biais des images, ou des prénoms, ou des mots de la classe...
- > Dénombrer les syllabes orales d'un mot et les représenter graphiquement - Cf le codage PHONO

- > Situer le phonème étudié dans la syllabe où on l'entend – *Cf le codage PHONO*
- > Cette activité évolue ensuite vers des manipulations phonémiques fines (situer le phonème à l'intérieur de la syllabe)

3- Oral > écrit : Discrimination du graphème correspondant au phonème-cible

> On reprend 2 des mots découpés en syllabes, une fois le phonème localisé. L'enseignant les écrit (en scripte, et en cursive) en dessous, en oralisant et en veillant à ce que la longueur de son écrit corresponde à celle du codage. Par observation et déduction, les élèves sont amenés à identifier le graphème correspondant au phonème-cible. On distingue très nettement : le nom de la lettre / le son qu'elle produit.

> Même travail, sur d'autres mots.

> Même travail à partir du mot-repère qui figure sur l'affichage mural.

L'affiche murale est un référent indispensable. Elle comporte : la lettre dans ses 4 écritures + l'image-repère (à bien choisir pour qu'elle soit sans équivoque pour tous les élèves) + le mot-repère en scripte et cursive (minuscules). On peut laisser de la place pour : d'autres mots rencontrés + d'autres graphèmes rencontrés. D'autres enseignants affichent aussi les tableaux « je vois / je n'entends pas »... Attention quand même à ce que l'affiche murale reste lisible ! Il est préférable de la prolonger par un **classeur, à remplir au fil de l'année** : imagier avec mots écrits, graphèmes divers pour un même phonème... Excellent outil pour la production d'écrit autonome.

4- Écriture

- > Observer le maître en train de tracer la lettre au tableau (en cursive)
- > Verbaliser la forme et le sens du tracé de la lettre, hors réglure, puis dans une réglure.
- > Au tableau, faire volontairement des erreurs de tracé (« la main coquine »)
- > Tracer la lettre dans l'espace, comme le fait l'enseignant - qui leur tourne donc le dos - et verbalise son action
- > Tracer la lettre sur l'ardoise (si besoin, matérialiser le point de départ ; rectifier la position des doigts)
- > Écrire la lettre sur le cahier ligné, avec modèle préalablement préparé dans le cahier
- > Faire de même avec le mot-repère, en suivant la même procédure, mais en insistant sur l'enchaînement des lettres.

5- Exercices de discrimination visuelle (appui sur l'affiche murale)

- > Entoure les différentes graphies de [a] au milieu d'autres (o, n, d, u.. M, N....)
- > Entoure « **a** - a - A » dans une liste de mots..

6- Réactivation des mots rencontrés et élargissement du corpus (oral)

- > Vocabulaire
- > Jeux de catégorisation, de devinettes
- > Faire des phrases utilisant les mots du corpus. (*Faire des phrases différentes avec un même mot : une bonne manière d'isoler l'unité-mot*).

7- Choisir une phrase brève avec plusieurs mots (désormais connus et déchiffrables) contenant la correspondance du jour, l'écrire au tableau en verbalisant son action d'une part, en distinguant très nettement les mots d'autre part.

- > Faire lire à haute voix puis faire écrire la phrase-repère, puis effacer et faire relire ce qu'ils ont écrit sur leur cahier.

NB : Occasion d'introduire le décalage oral/écrit (*Manu et Claire sont dans la classe, au milieu de leurs camarades*). **JE VOIS PLUSIEURS 9 FOIS « a » MAIS JE NE L'ENTENDS QUE 6 FOIS.**

JOUR 2

1- Réactivation du phonème découvert la veille

- > Relecture de la comptine, par exemple, et mémorisation par les élèves.
- > Ou relecture de la phrase-repère de la veille, ou retour aux images...

2- Manipulation syllabique (puis phonémique) à l'oral

Jeux de manipulation divers (supprimer, ajouter, inverser, substituer, etc.)

3- Combinatoire, 1 : la syllabe - Possible à partir du moment où la 1ère consonne a été introduite.

- > Écrire au tableau quelques mots repères, déjà rencontrés. Les lire, demander le codage syllabique puis phonémique habituel, isoler les syllabes-cibles (RA -RI, AR- IR, en début d'année –). Faire remarquer si besoin qu'il y a des lettres muettes (RAT – RIZ), mettre une petite croix dessous.
- > Les faire lire
- > Écrire les syllabes au tableau en commentant l'action (tracé des lettres et enchaînement)
- > Faire écrire les syllabes, sur l'ardoise, puis sur le cahier
- > Copie, puis dictée-copie, puis dictée.

5- Combinatoire, 2 : le mot - Possible dès que que A, I, R ont été introduits > RIRA (... bien qui rira le dernier...)

- > Même procédure que pour la syllabe. Quand la fusion est acquise au niveau syllabique, le passage à l'association de syllabes en mots ne pose pas problème... sinon celui du lexique.
- > Une fois que le bagage de correspondances est suffisant, faire lire et écrire des mots, y compris des mots qui n'existent pas, *mais commenter avec les élèves (Ce mot veut-il dire quelque chose, ou pas ? Oui ? Quoi??)*

ET LA SYNTAXE ?

Certains manuels, en particulier ceux à « départ global », proposent de travailler d'emblée sur la PHRASE :

- > segmentation en mots d'une phrase dont les mots sont « collés ».
- > étiquettes-mots à remettre dans l'ordre... ou dans le désordre (faire toutes les phrases possibles, même absurdes : c'est justement l'occasion d'un débat sur le *sens*)
- > les mots contenant la correspondance à étudier seront ensuite sélectionnés pour l'étude du code.

Ce type d'exercice est nécessaire mais ne relève pas de l'apprentissage du code à proprement parler. Il peut donc venir en prolongement, sur un moment dédié à la production d'écrit / étude de la langue (syntaxe / lexique)..

En effet, rappelons que la segmentation en syllabes peut se faire sur un mot dont on ignore le sens, mais pas la segmentation d'une phrase en mots.

De plus, l'exercice va faire appel à la lecture directe (les élèves « reconnaissent » des mots qu'ils ne savent pas encore déchiffrer). Il doit donc être amorcé tôt dans l'année, mais pas d'emblée, afin de ne pas créer de malentendu sur ce que c'est que « lire », au sens de « déchiffrer »...

Cependant, si c'est l' « effet-maître » qui importe avant tout, le débat reste ouvert !

ACR- 2016