

MEMOIRE CAPSAIS OPTION E

DU LOGO AU MOT

Une action de prévention en deuxième année du Cycle II

Bruno IMHOF

Session : juin 2002

Année scolaire :

2001/2002

SOMMAIRE

SOMMAIRE	2
INTRODUCTION	3
1. L'ENFANT APPRENTI LECTEUR	4
1.1. LIRE, UN ACTE CULTUREL	4
1.2. LIRE, COMPRENDRE	5
1.2.1. <i>Comprendre, un travail de mémoire</i>	5
1.2.2. <i>Comprendre, une exploration de la phrase</i>	6
1.3. LIRE, C'EST PERCEVOIR	6
1.3.1. <i>Les mouvements oculaires</i>	6
1.3.2. <i>Identifier des sons et mise en relation avec les lettres</i>	7
1.4. LIRE, IDENTIFIER DES MOTS	8
1.4.1. <i>La phase logographique</i>	8
1.4.2. <i>La phase alphabétique</i>	8
1.4.3. <i>La phase orthographique</i>	9
1.4.4. <i>Conclusion</i>	9
1.5. LE RÔLE DES SYLLABES DANS L'IDENTIFICATION DES MOTS	10
1.5.1. <i>Evolution de la représentation du mot</i>	10
1.5.2. <i>L'analyse syllabique</i>	10
1.5.3. <i>La conscience phonologique</i>	11
1.6. CONCLUSION.....	12
2. LES ACTIVITES DE PREVENTION – LES SEANCES	12
2.1. CADRE INSTITUTIONNEL.....	12
2.2. ANALYSE DE LA SITUATION ET ÉLABORATION DU PROJET DE PRÉVENTION	13
2.3. CONSTRUCTION D'UNE ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE GÉNÉRALE ET PASSATION	14
2.4. SIX SÉANCES EN GROUPES DE BESOIN	15
2.4.1. <i>La séance A</i>	17
2.4.2. <i>La séance B</i>	17
2.4.3. <i>La séance C</i>	19
2.4.4. <i>La séance D</i>	20
2.4.5. <i>La séance E</i>	21
2.4.6. <i>Les résultats des évaluations (séances A et A')</i>	23
2.4.7. <i>Conclusion</i>	24
3. DE LA PREVENTION A L'AIDE INDIVIDUALISEE	25
3.1. LE RETOUR EN CLASSE, LE BILAN	25
3.2. QUATRE AIDES INDIVIDUALISÉES À METTRE EN PLACE	26
3.3. VERS UNE MEILLEURE COHÉRENCE DE LA PRÉVENTION	28
4. CONCLUSION	30
BIBLIOGRAPHIE	31
ANNEXES	

INTRODUCTION

Ayant longtemps exercé dans les classes de CP et de CE1, j'ai été confronté aux difficultés ordinaires et à des problèmes plus complexes de l'apprentissage de la lecture. Je prépare maintenant le CAPSAIS (Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées pour l'adaptation et l'intégration scolaire, option E) et mon expérience d'enseignant au cycle des apprentissages fondamentaux m'a incité à réaliser un travail de recherche sur les difficultés en lecture des élèves du cycle II.

Beaucoup des difficultés à venir découlent d'un mauvais apprentissage de la lecture aussi ai-je pensé qu'il était intéressant de profiter de la rédaction d'un mémoire pour approfondir ma connaissance et ma réflexion sur ce problème. « Apprendre à lire c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal et non verbal qui est le leur. » (B.O. 2002, p.43) Ma recherche portera sur la première activité c'est à dire sur la difficulté que certains enfants ont à identifier les mots écrits.

Au cours du premier trimestre 2001, un projet de prévention m'a permis de remarquer que des élèves de CP ne mémorisaient pas la graphie d'un premier lexique de mots fréquents. De ce constat j'ai dégagé la problématique suivante : **Comment peut-on aider à la mise en place progressive de l'identification des mots écrits chez des enfants qui ne le font pas implicitement ?** Pour aider les élèves qui n'identifient pas suffisamment et qui de ce fait, n'ont pas un capital satisfaisant de mots, j'ai élaboré à partir de mes observations et de recherches théoriques deux hypothèses de travail.

Ma première hypothèse est la suivante : si l'enfant améliore sa perception des mots, il peut automatiser la lecture globale de mots simples. Seconde hypothèse : si l'enfant sait prendre en compte des syllabes simples, il peut développer sa conscience des phonèmes ce qui lui permettra une meilleure reconnaissance des graphèmes et des mots.

J'ai organisé ce mémoire en trois chapitres. Le premier traite de la question de l'acte de lire et des théories cognitives de l'apprentissage de la lecture. Le deuxième chapitre développe l'élaboration du projet de prévention, le déroulement et l'analyse de séances pratiques. Le dernier chapitre est consacré au bilan de l'action de prévention et à une réflexion sur les aides qui seront mises en place pour quelques élèves. Enfin, je terminerai en exposant une idée de projet de prévention plus général.

1. L'ENFANT APPRENTI LECTEUR

Je vais développer les points de vues théoriques qui m'ont permis de bâtir mes séances de prévention. J'ai groupé ces points autour de quatre aspects importants de la lecture : le contexte culturel dans lequel se fait l'apprentissage, la compréhension, les processus perceptifs et l'identification des mots.

1.1. Lire, un acte culturel

« Avant même d'apprendre à lire, un enfant devrait savoir ce que c'est que lire. Comprendre les enjeux de la lecture avant de passer à l'acte éviterait de s'engager sur de fausses pistes et d'investir son énergie dans des tâches qui ne font que caricaturer l'acte de lire. » (A. Bentolila, 2000, p.163) Cette citation m'a conduit à réfléchir au contexte dans lequel l'enfant entre dans le monde de l'écrit. A l'origine, l'écriture est probablement née de la notation des nombres (compter et se souvenir du nombre d'animaux d'un troupeau). Mais en même temps que l'homme inventait l'écriture d'un nombre il inventait simultanément **la restitution du code graphique** : la lecture. « A sa naissance l'écriture s'inscrit elle-même dans le registre de l'arithmétique et de la géométrie » (G. Chauveau, 1998, p.25). Les systèmes de codages se sont complexifiés, d'outil comptable nous sommes passés à de nouveaux codages capables de traduire l'articulation de la phrase. En pouvant fixer la pensée, l'écriture est devenue un système de connaissance autonome capable de conserver des écrits pratiques à l'usage de la vie quotidienne et des écrits plus « littéraires » traduisant les émotions, les interrogations et l'imaginaire des hommes.

Ce bref aperçu historique permet de mieux saisir comment, dans notre société moderne qui a généralisé le système éducatif à l'ensemble de la population, l'enfant a la nécessité de faire des liens entre l'apprentissage de la lecture et le monde l'écrit. G. Chauveau (1998, p.28) énonce trois caractéristiques qui paraissent applicables à toutes les écritures et qui semblent importantes à mettre en relation avec l'apprentissage de la lecture.

- La langue écrite n'est pas une transcription de la langue orale.
- L'écriture n'est pas une pratique naturelle.
- L'écriture n'est pas le prolongement des représentations graphiques.

Ces temps essentiels à la compréhension de l'écrit débutent à l'école maternelle. Quand l'enseignant écrit sur une feuille une recette que les enfants viennent de réaliser, ces derniers peuvent s'apercevoir que **l'écriture n'est pas l'exacte transcription de la langue orale,**

« Une langue écrite n'est pas une langue orale transcrite » (C. Hagège, 1986, p.121). Quand les enseignants pratiquent avec les enfants une activité comme « la dictée à l'adulte », les élèves devraient sentir que contrairement à la langue orale, **l'écriture et la lecture ne sont pas des pratiques naturelles**. Grâce au travail sur le graphisme des lettres, les enfants peuvent se rendre compte **que l'écriture n'est pas une représentation graphique** s'apparentant à des dessins.

L'apprentissage de la lecture ne se limite donc pas à une tâche de décodage et à des efforts de compréhension mais il s'intègre à un ensemble plus global qui est le monde de l'écrit. L'enfant pour entrer dans ce monde doit en saisir les enjeux. Ayant brièvement souligné l'importance du rapport de l'enfant au monde de l'écrit je vais à présent exposer plus précisément les processus de l'apprentissage de la lecture. Avant de continuer, je souhaite préciser que je ne situe pas mon travail dans le débat sur les oppositions qui ont lieu entre « lecture compréhension » et « lecture décodage ». Je développerai la partie « décodage » parce qu'elle me paraît particulièrement importante en deuxième année du cycle II, mais j'espère montrer par ma démarche que je considère ses deux approches comme complémentaires.

1.2. Lire, comprendre

Bien que le sujet de ce mémoire soit lié aux activités d'identification des mots écrits, je dois évoquer ici la compréhension. La psychologie cognitive nous enseigne que nous ne pouvons séparer les deux aspects de la lecture : le décodage et la compréhension. Je n'aborderai ici que certains aspects limités de la compréhension, ceux qui sont appropriés au cadre de cette recherche.

1.2.1. Comprendre, un travail de mémoire

Face à un écrit, l'apprenti lecteur se trouve devant de nombreuses difficultés. Une tâche trop difficile peut rapidement anéantir ses efforts. Pour cette raison il est important que la mémoire de travail « c'est à dire la mémoire qui permet de stocker provisoirement les éléments utiles à la réalisation d'une tâche » (C. Golder, D. Gaonac'h, 1998, p.11) ne soit pas surchargée. Pour comprendre, le lecteur doit maintenir un nombre plus ou moins important d'informations de manière à les traiter, les mettre en correspondance avec d'autres informations et ensuite les intégrer. Si certains processus "de bas niveau " peuvent être automatisés, je pense ici aux opérations d'identification des mots, alors une partie de la mémoire de travail sera

libérée pour gérer les processus de "haut niveau" qui traitent les éléments syntaxiques, lexicaux et textuels.

1.2.2. Comprendre, une exploration de la phrase

Imaginons que nous sommes en présence d'une personne parlant une langue étrangère qui nous est inconnue, si nous voulions écrire phonétiquement ses paroles nous serions dans l'impossibilité de segmenter les mots. Par cette analogie, je veux montrer que l'enfant qui doit apprendre à lire est face à des problèmes de perception de la segmentation de la phrase orale. De plus, face à un texte, il n'est pas sûr que la segmentation de la phrase en mots soit une aide pour l'enfant apprenti lecteur. La compétence à « explorer une quantité d'écrit porteuse de sens » (G. Chauveau, 1998, p.107) semble être liée à la capacité à segmenter l'écrit, mais « du point de vue du traitement de l'information rien ne prouve que les mots soient les unités les plus appropriées. » (C. Golder, D. Gaonac'h, 1998, p.16).

Ce qui importe donc ici, est de rechercher qu'elles seront « les unités les plus appropriées et porteuses de sens » pour des élèves qui n'ont pas encore investi l'écrit et qui pourtant, au sein de leur classe, ont commencé l'apprentissage de la lecture.

1.3. Lire, c'est percevoir

Comme je viens de l'aborder, la lecture est une activité qui implique des processus cognitifs mais également et simultanément des processus perceptifs, c'est ce que je vais décrire maintenant.

1.3.1. Les mouvements oculaires

Just et Carpenter, 1980 cités par Golder et Gaonac'h, (1998, p.23) décrivent les mouvements oculaires caractérisés par trois moments importants. **La fixation** est le moment où l'œil au repos perçoit les signes graphiques, en moyenne 6 caractères chez l'enfant et elle ne dure que 100 à 500 ms. **La saccade** est le saut que l'œil fait pour se déplacer d'une fixation à l'autre, elle est extrêmement courte 20 à 30 ms. **La régression** est une saccade effectuée de la droite vers la gauche, elle est faite par tous les lecteurs débutants ou experts. Nous remarquons que le mouvement apparent de l'œil que nous pensons être un déplacement continu vers la droite avec parfois des retours en arrière est en réalité caractérisé par les fixations, ce qui signifie que l'œil est immobile environ 90%

du temps de lecture. Une autre caractéristique importante semble être la rapidité à laquelle nous percevons les indices visuels.

Ces observations me permettent de croire que l'enfant qui n'a pas de trouble de la vision, perçoit rapidement les signes graphiques. La fixation en moyenne de 6 caractères paraît montrer qu'un mot court peut être lu globalement s'il a été mémorisé auparavant. S'il n'y a pas eu mémorisation, l'enfant apprenant devra probablement traiter les caractères qu'il perçoit en unités plus petites que les mots. Concevoir un traitement lettre par lettre débouche sur une impasse, il faut donc chercher comme je l'ai déjà évoqué (cf. § 1.2.2.) une segmentation en unités plus appropriées.

1.3.2. Identifier des sons et mise en relation avec les lettres

A la perception visuelle vient se combiner la perception auditive, « la difficulté réelle est d'utiliser ensemble des suites de lettres pour construire un mot : il s'agit d'un problème de recouvrement des sons à partir des signes écrits. » (C. Golder, D. Gaonac'h, 1998, p.16). D'après N. Catach (1980, p.27), le système d'écriture du français est composé de trois sous-systèmes. « **Le code phonographique** est constitué de phonogrammes, c'est à dire de lettres ou de groupes de lettres qui notent les sons du langage. » (G. Chauveau, 1998, p.88). Certains graphèmes ne traduisent pas des sons mais du sens comme par exemple le « s » du pluriel, nous sommes ici en présence **du code morphographique**, enfin **le code logographique** permet par des indices visuels de différencier des homophones (*cou* et *coup*, *ou* et *où*, ...).

Le code phonographique représente environ 80% de l'écriture du texte, cela signifie que notre système de transcription du français note principalement les sons. Nous pouvons donc comprendre l'intérêt pour le lecteur débutant de maîtriser efficacement les relations entre les sons et leur traduction en lettres. Des études récentes comme celles de Morais (1994) reprises par d'autres chercheurs tel que Chauveau semblent indiquer que « l'enfant de 6 ou 7 ans qui possède cette compétence grapho-phonétique est bien mieux armé pour lire avec succès que celui qui en est privé. » (G. Chauveau, 1998, p.90).

Entre l'oral et sa transcription écrite, il existe une unité intermédiaire que je n'ai pas encore évoquée : la syllabe. Pour certains chercheurs en psychologie, les syllabes joueraient un rôle important dans la découverte du code phonographique. Les parties suivantes de ce mémoire vont porter sur les liens qui existent entre les lettres, les syllabes et les mots.

1.4. Lire, identifier des mots

La description de l'évolution des mécanismes d'identification des mots a fait l'objet de nombreux travaux. L. Sprenger-Charolles (1992, p .144), en se référant aux travaux d'U. Frith (1985) et de nombreux autres chercheurs a fait la synthèse des modèles développementaux de la lecture. Les principaux modèles comportent trois phases.

1.4.1. La phase logographique

« Dans cette phase, les sujets utilisent divers types d'indices pour "lire" un mot, entre autres, ceux fournis par l'environnement extralinguistique » (L. Sprenger-Charolles, 1992, p .146), il n'y a pas de prise en compte de l'ordre des lettres et des facteurs phonologiques, **seuls les indices visuels sont pris en compte**. « Il peut y avoir dans cette phase une reconnaissance instantanée de mots familiers, "appris par cœur" (...) et les devinettes sur la base d'indices visuels saillants **permettent la constitution d'un premier vocabulaire global**. » (L. Sprenger-Charolles, 1992, p .147). Les indices visuels peuvent être simplement la longueur du mot ou sa silhouette ou bien encore une lettre. **Le recours au contexte imagé de lecture est essentiel**.

L'exemple classique pour illustrer cette phase est le mot : "Coca-Cola", dont le logo est identifié facilement par presque tous les enfants de 5-6 ans. Si nous changeons une seule lettre du mot : "Coca-Coca", les enfants ne feront pas la différence avec le mot original.

1.4.2. La phase alphabétique

Le lecteur débutant apprend à mettre en relation l'oral avec l'écrit. La médiation phonologique, c'est à dire la correspondance entre lettres et sons a un rôle central. Dans cette phase, **il y a apprentissage d'un code ; l'apprenant enrichissant ses connaissances phonologiques et les transférant à des mots nouveaux, entre peu à peu dans une forme d'auto-apprentissage**. Le processus de décodage phonologique se ferait à partir de séquences de lettres ; il serait séquentiel. Des recherches montrent également que le lecteur peut avoir recours à des unités plus larges que les graphèmes (*nous pensons ici aux syllabes dont nous parlerons dans la partie 1.5.*). Cette phase est également appelée « voie indirecte » car le lecteur lit le mot par un processus de décodage. Cette voie trouve ses limites quand un mot est irrégulier du point de vue

grapho-phonologique (femme, monsieur...). Le lecteur aura alors recours à « la voie directe », qui correspond à la phase suivante.

1.4.3. La phase orthographique

Les mots sont analysés en unités orthographiques. L'orthographe désignant ici la séquence de lettres formant le mot. **Il n'y a pas de conversion phonologique, les mots lus sont reconnus directement en référence à un lexique orthographique mémorisé,** « l'accès à la signification s'effectue via le système sémantique verbal alors que dans la phase logographique les mots sont traités, comme les images par une sémantique picturale. » (L. Sprenger-Charolles, 1992, p .169). Cette phase se substitue progressivement mais pas entièrement à la phase alphabétique : le lecteur petit à petit n'a plus besoin de déchiffrer, il reconnaît les mots. Cependant même le lecteur confirmé a parfois encore recours à une analyse alphabétique en particulier lorsqu'il est en présence d'un mot inconnu il utilise le décodage grapho-phonologique.

Un exemple caractéristique de ce retour à la phase alphabétique est donné par la lecture d'un composant de médicament : "acétylsalicylate" doit subir un décodage grapho-phonologique même par la plupart des lecteurs experts.

1.4.4. Conclusion

Si j'en reviens à la problématique du mémoire qui est d'aider à la mise en place de l'identification des mots écrits, on perçoit que pour un « élève fragile » du CP, c'est à dire un enfant qui n'est pas en grande difficulté mais qui ne fait pas les acquisitions au rythme moyen des autres élèves, certains processus d'apprentissages se jouent dans le glissement de la phase logographique à la phase alphabétique. Une des caractéristiques de ces élèves fragiles serait qu'ils considèrent les mots comme des dessins. **Ils ne catégoriseraient pas encore les lettres et ne tiendraient pas compte de leur ordre dans les mots.** Une partie du travail de maître E est de repérer ces difficultés et de les prévenir. A ce niveau du mémoire, les aspects théoriques que j'ai exposés me permettent de mieux comprendre comment repérer les difficultés, mais pour les prévenir il faut approfondir davantage la réflexion sur des unités que j'ai déjà un peu évoquées. Entre le mot et la lettre, entre l'oral et l'écrit il existe des unités que je vais à présent décrire : les syllabes.

1.5. Le rôle des syllabes dans l'identification des mots

Les syllabes ont un rôle important à jouer dans l'identification des mots. J'expliquerai d'abord l'évolution de la représentation du mot chez le lecteur débutant à partir de la phase logographique, puis, je définirai la syllabe et montrerai ce qu'est l'analyse syllabique. Enfin je replacerai les syllabes dans le contexte de la conscience phonologique.

1.5.1. Evolution de la représentation du mot

Nous avons vu que pendant la phase logographique l'enfant pouvait utiliser une lettre comme indice saillant. Petit à petit, de quelques lettres il étendrait son investigation à l'ensemble de toutes les lettres du mot, il se rendrait compte alors qu'un mot est représenté par l'ensemble de toutes ses lettres et qu'elles sont ordonnées. Cette évolution se ferait par « la nécessité de discriminer perceptivement des mots différents partageant des lettres communes. » (C. Bastien, 1997, p.114)

La suite des lettres constituant à présent pour l'enfant une séquence de caractères visuels ordonnés, l'élève doit ensuite mettre en relation le message oral avec le mot écrit. En d'autres termes « l'objectif est alors évidemment de trouver à quoi correspondent les lettres dans ce qu'on entend. » (C. Bastien, 1997, p.120). A ce niveau, il s'agit pour l'apprenti lecteur de découvrir une segmentation du mot écrit qui correspond à ce qu'on entend. Cependant la façon la plus naturelle de segmenter un mot à l'oral n'est pas de le couper en phonèmes mais en syllabes (« sou-ris » et non « /s/ /u/ /r/ /i/ »).

1.5.2. L'analyse syllabique

« La syllabe est l'unité de la structure phonologique qui est constituée généralement d'un noyau vocalique, le plus souvent précédé et/ou suivi d'une ou plusieurs consonnes. » (J. Morais, 1994, p.319). Les découvertes des élèves porteraient d'abord sur l'identification de syllabes simples (consonne + voyelle) qui seraient mis en mémoire sous cette forme constituant ainsi un lexique de syllabes. « Il est vraisemblable qu'au cours de son apprentissage l'enfant constitue ainsi un stock de structures prononçables de plus en plus nombreuses et de plus en plus complexes qui sont activées lors de la segmentation. » (C. Bastien, 1997, p.122).

Pour C. Bastien (1997) les processus cognitifs en jeu qui permettent cette augmentation et cette complexification seraient de type analogique, c'est à dire que

l'enfant transférerait ses connaissances antérieures vers de nouveaux groupes syllabiques étendant ainsi son savoir-faire en construisant peu à peu des unités supérieures à la syllabe.

D'autres chercheurs insistent d'avantage sur l'analyse des sons. Après le passage transitoire par la syllabe, le lecteur débutant serait capable de **mieux entendre les séquences de phonèmes grâce à la perception des deux parties de la syllabe** : l'attaque et la rime. « La rime est la partie essentielle de la syllabe, qui contient la voyelle et toute consonne qui la suit. L'attaque de la syllabe (s'il y en a une) est constituée par toute consonne qui précède la voyelle. » (J. Giasson, 1995, p.136). Prenons un exemple pour mieux comprendre : dans la syllabe /mar/, **la rime** est /ar/ et **l'attaque** est /m/. De là, l'enfant commencerait à isoler les phonèmes des mots : il serait capable de faire une analyse phonémique intentionnelle.

Les savoir-faire semblent donc aller dans deux directions : d'une part de la syllabe vers la lecture du mot entier et d'autre part de la syllabe vers l'analyse des phonèmes. La prise en compte de la syllabe serait une étape qui permettrait de développer la conscience phonologique.

1.5.3. La conscience phonologique

La conscience phonologique représente l'ensemble des formes « de connaissance consciente, réflexive, explicite sur les propriétés phonologiques du langage» (J. Morais, 1994, p.311), elle se développe en fonction de l'âge. Selon J. Giasson, (1995, p. 136), nous pouvons observer trois niveaux :

- Le découpage d'un mot en syllabe orale.
- Le découpage de la syllabe en attaque et rime
- Le découpage du mot en phonèmes.

En début de CP, les élèves ont tous dépassé le premier niveau, c'est à dire qu'ils sont capables de segmenter à l'oral les syllabes d'un mot. Mais il semblerait que les élèves fragiles aient du mal à franchir le deuxième niveau. **Ils n'arriveraient pas encore établir de relations entre les syllabes entendues et la segmentation syllabique du mot écrit et ils ne distingueraient pas l'attaque de la rime.** Dans la pratique de la classe et de l'aide pédagogique, la conscience phonologique paraît étroitement liée à la conscience graphémique, par interaction elles semblent s'enrichir mutuellement.

1.6. Conclusion

Lire est un fait culturel, l'enfant doit en premier lieu comprendre pourquoi il apprend à lire. Par le canal visuel et le canal auditif affluent une quantité d'informations perceptives que l'enfant doit traiter simultanément et très rapidement. Pour éviter la surcharge de la mémoire de travail il faut que l'enfant automatise les processus de bas niveau afin d'utiliser au mieux ses ressources cognitives pour appréhender les éléments syntaxiques, lexicaux et textuels. L'automatisation passe par des problèmes de segmentation en unités appropriées et porteuses de sens. Deux obstacles me paraissent essentiels à surmonter pour accéder au décodage et à l'identification des mots. Le premier est de **retenir que l'ordre des lettres est stable dans le mot**, le second est de **percevoir la segmentation en syllabes afin de construire la conscience phonologique**. C'est à partir de ces deux hypothèses que j'ai construit les séances de prévention.

2. LES ACTIVITES DE PREVENTION – LES SEANCES

2.1. Cadre institutionnel

Sur le terrain, le travail de prévention est basé principalement sur les interactions entre les élèves, le maître de la classe et l'enseignant spécialisé tel que le définit la circulaire sur la mise en place et l'organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) :

- « La prévention de difficultés des élèves est un objectif qui ne saurait être réalisé par les seuls intervenants spécialisés même si ceux-ci y apportent, par la spécificité de leurs actions une contribution souvent décisive. [...] La collaboration qui doit s'établir entre intervenants spécialisés et les enseignants renforce en effet la qualité de l'observation et du suivi des élèves. » (circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990)
- « L'attention aux comportements et aux conduites à l'école, le repérage et l'analyse de leurs éventuelles difficultés permettent de concevoir et d'organiser des interventions nécessaires. » (circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990)

Pratiquer des actions de prévention consiste pour le maître E à aménager les conditions nécessaires à l'observation, à l'analyse les difficultés rencontrées par certains élèves, à réfléchir en concertation avec les personnes impliquées (enseignant de la classe, directeur, membres du RASED). Des indicateurs sont à prendre en compte comme l'environnement socioculturel de l'école, les évaluations à l'entrée au CE2 et les projets d'école.

2.2. Analyse de la situation et élaboration du projet de prévention

Réaliser des actions de prévention à l'entrée de la 2^o année du cycle des apprentissages fondamentaux devait me permettre d'établir le contact avec des élèves et des enseignantes des « écoles prioritaires ». En début d'année scolaire, j'ai proposé aux deux maîtresses de Cours Préparatoire que nous réfléchissions aux moyens pour agir précocement sur les difficultés qui se présentaient de manière à les réduire et à ne pas les laisser s'installer.

Les deux écoles visées par les actions étaient des écoles du secteur prioritaire défini dans le projet de réseau de la circonscription. Les trente-quatre élèves de deuxième année du cycle II étaient concernés. La première école (classe A) est située en zone urbaine d'une petite ville des Deux-Sèvres, le pourcentage des catégories socio-professionnelles (PCS) défavorisées est de 76,9 %, le PCS moyennes est de 7,7%. La seconde école (classe B) est en secteur semi rural avec des effectifs importants : 79 élèves répartis en 3 classes. La population est de milieu socioculturel hétérogène, le PCS défavorisées est de 27,3%. le PCS moyennes est de 45,5 %.

Tableau n°1 - Présentation des classes

CLASSE A 8 élèves de GS et 15 élèves de CP	CLASSE B 19 élèves de CP et 6 élèves de CE1
<u>Octobre 2000, observations en classe :</u> Une élève est lectrice, un groupe d'une dizaine d'élèves a déjà une attitude positive face au travail. Un autre groupe (6 à 8 élèves) a du mal à se centrer sur les tâches proposées, leurs attitudes semblent montrer qu'ils ne sont pas encore prêts pour une certaine forme d'apprentissage scolaire que réclame l'entrée dans l'écrit.	<u>Octobre 2000, observations en classe :</u> Quatre élèves sont lecteurs, une douzaine d'enfants ont une attitude positive par rapport aux demandes de la maîtresse, un petit groupe (2 à 4 élèves) ne semble pas tout à fait prêt pour les exigences de l'écrit.
<u>Extrait des objectifs du projet de l'école :</u> « Réduire l'échec scolaire. Favoriser l'accès à la connaissance . »	<u>Extrait des objectifs du projet de l'école :</u> « Améliorer la gestion des difficultés à l'intérieur de chaque cycle. »
<u>Résultats aux évaluations à l'entrée au CE2</u> année 2000/2001 : Score global Français 64,2 % (national 72 %) Score global Maths 62,1 % (national 67,1 %)	<u>Résultats aux évaluations à l'entrée au CE2</u> année 2000/2001 : Score global Français 68,5 % (national 72 %) Score global Maths 61,2 % (national 67,1 %)

En fonction des indicateurs retenus, j'ai privilégié un axe principal qui est le champ de la lecture, puis, j'ai défini les objectifs généraux du projet de prévention et le cadre des actions de prévention (Annexe n° 1).

2.3. Construction d'une évaluation diagnostique générale et passation

Pour évaluer individuellement les élèves, je me suis appuyé sur le test de lecture "Médial" *Moniteur pour l'Evaluation des difficultés de l'Apprenti Lecteur* (A. Ouzoulias, 1995) qui a l'avantage d'être un test à la fois généraliste mais aussi suffisamment précis pour donner des indications intéressantes sur les difficultés de chaque élève. L'inconvénient de ce test est que sa passation est longue. Le nombre d'élèves à évaluer étant important, j'ai sélectionné les six épreuves qui me paraissaient être les plus pertinentes par rapport au projet de prévention. Je les ai adaptées de manière à ce que la passation ne dure pas plus d'une dizaine de minutes par enfant. (Annexe n° 2)

- 1^{ème} épreuve : dans la chaîne parlée, il fallait retrouver les mots de phrases simples.
- 2^{ème} épreuve : dans la chaîne parlée, il fallait découper les mots en syllabes.

Ces deux premières épreuves sont faites pour repérer les difficultés de segmentation de la phrase orale.

- 3^{ème} épreuve : réciter l'alphabet.

Bien que cette compétence ne soit pas demandée au CP, cette épreuve évalue le degré « d'investissement culturel », je pense que les élèves connaissant déjà l'alphabet montrent l'intérêt qu'ils portent à la langue écrite.

- 4^{ème} épreuve : lire dans le désordre les lettres de l'alphabet.

Dans cette épreuve encore on peut juger en partie de l'investissement des enfants, car même s'il n'est pas nécessaire de savoir lire toutes les lettres pour commencer l'apprentissage de la lecture, c'est tout de même un facteur prédictif de l'apprentissage.

- 5^{ème} épreuve : identifier des mots.

Des étiquettes de mots fréquemment vus en classe sont montrées pendant trois secondes, l'enfant doit les lire. Cette épreuve nous aide à apprécier une partie du capital de mots connus par l'enfant.

- 6^{ème} épreuve : comprendre la langue écrite

Inspirée des travaux d'E. Ferreiro (1988), cette épreuve permet à partir de mots dictés aux élèves de CP d'apprécier le niveau de développement de leurs connaissances sur le fonctionnement du code écrit. Les productions des élèves sont classées en quatre catégories : écriture grapho-perceptive, écriture segmentée, écriture phonique, écriture alphabétique.

J'ai évalué les élèves au mois d'octobre 2001. Une fois toutes les passations terminées j'ai constaté que les épreuves de segmentation orale n°1 et n°2 étaient réussies par l'ensemble des élèves. L'épreuve n°3 (réciter l'alphabet) n'était réussie que par les élèves avancés de CP et je n'avais de ce fait pas à en tenir compte pour cette action de prévention. **Les épreuves n°4 et n°5 présentaient une réelle difficulté pour un petit groupe d'élèves, ils ne reconnaissaient que quelques lettres et n'identifiaient que peu de mots.** L'épreuve n°6 était réussie à des degrés divers et nous sera utile pour l'analyse des divers fonctionnements des élèves.

En confrontant les résultats de ces épreuves (en particulier les n° 4 et n° 5) avec les performances en lecture dans la classe nous avons convenu avec les deux maîtresses que **huit élèves**, 2 de la classe A et 6 de la classe B, continueraient un travail de prévention en groupes de besoin pendant des moments de décloisonnement. C'est ce travail avec les huit lecteurs "fragiles" que je vais présenter maintenant dans le détail.

2.4. Six séances en groupes de besoin

Face aux contraintes du calendrier de formation j'ai disposé au mois de décembre 2001 de trois semaines dans les écoles soit un total de six séances pratiques d'environ une heure chacune. Je présente dans le tableau n°2 la progression que je me suis fixée.

Tableau n°2 - Plan de travail des six séances de prévention

Séance A	Evaluation initiale(A) : - test n°1, évaluer la catégorisation perceptive des lettres - test n°2, évaluer la lecture de mots simples de deux syllabes.			
Objectifs généraux tirés des hypothèses		Objectifs de la séance	Activités de la séance	Réponse attendue
Séance B	Hypothèse 1 Améliorer la perception des mots pour automatiser la lecture de mots simples.	- Prendre conscience qu'un mot n'est pas un dessin, il faut tenir compte des lettres présentes.	-Reconnaître des logos. - Vérifier que le mot lu est exact en échangeant avec les autres élèves et en procédant à des comparaisons de lettres et de syllabes.	L'enfant doit « lire » en se centrant sur les lettres et non sur les indices visuels saillants et le contexte imagé.
Séance C		- Dans un mot prendre conscience que chaque lettre à sa place.	- Retrouver une série de trois mots ordonnés qui ont des formes proches.	L'élève retrouvera la série à condition qu'il tienne compte de l'ordre des lettres.
Objectifs généraux tirés des hypothèses		Objectifs de la séance	Activités de la séance	Réponse attendue
Séance D	Hypothèse 2 Prendre en compte les syllabes pour une meilleure reconnaissance des graphèmes et des mots.	- Sensibiliser les élèves à l'attaque et à la rime de la syllabe. - Prendre conscience que ce que l'on entend peut s'écrire à partir des syllabes.	- Jeu d'écoute - Lire des syllabes simples isolées sur des cartes d'un jeu. - Fabriquer des mots en associant des syllabes.	- L'élève doit retrouver des mots. - L'enfant doit identifier des syllabes. - L'enfant recompose des mots à partir des syllabes.
Séance E		- Faire une analyse syllabique du mot.	- A partir d'un jeu de cartes composé de pseudo-mots, l'élève lit les noms d'animaux.	L'enfant recherche implicitement la coupure syllabique puis lit le mot.
Séance A'	Evaluation finale (A') : - test n°1, évaluer la catégorisation perceptive des lettres - tester n°2 évaluer la lecture de mots simples de deux syllabes.			

2.4.1. La séance A

La séance A m'a permis d'évaluer quelles étaient les connaissances initiales des huit élèves. En même temps, comme j'ai observé individuellement chaque élève, j'ai recueilli des informations sur leurs stratégies pour aborder des mots nouveaux. L'évaluation comprenait deux tests :

- Test n°1 : évaluer la catégorisation perceptive des lettres : les enfants devaient observer un mot étiquette puis entourer le mot recherché sur la feuille réponse. Les critères de choix des mots pour bâtir le test s'est porté sur des mots courants de longueurs différentes et pouvant pour certains d'entre eux se ressembler dans leur silhouette (en-ne , des-les, tête-fête, pomme-comme).
- Test n°2 : évaluer la lecture de mots simples de deux syllabes : ce second test devait permettre d'observer si l'enfant prenait en compte la segmentation en syllabes pour lire les mots. Pour choisir les mots je suis parti des syllabes en m'appuyant sur leur fréquence grâce aux travaux de N. Catach (1980). J'ai choisi vingt-neuf syllabes fréquentes (annexe n° 3) en fonction des possibilités qu'elles avaient de se combiner pour composer des mots appartenant au lexique connu des enfants de cette classe d'âge et j'ai retenu 20 mots. (annexe n° 3)

Dans les deux tests, les enfants ne disposaient que de trois secondes pour prendre les indices visuels. Après ce laps de temps les mots étiquettes étaient cachés et l'enfant devait répondre. L'évaluation initiale étant identique à l'évaluation finale (séance A'), je ferai le bilan comparatif des résultats après l'étude de cas d'enfants que je vais traiter maintenant dans des séances (B, C, D, E). De manière à ne pas nuire à la lisibilité, j'ai fait le choix de présenter le travail de Luc et de Jeff qui est assez représentatif des stratégies les plus utilisées par les enfants. J'ai ajouté parfois des détails des travaux d'autres élèves lorsque cela paraissait nécessaire.

2.4.2. La séance B

J'ai déposé sur la table une série de quarante étiquettes d'emballage de produits et de marques (Coca-cola, Nesquick, E.Leclerc, ...). Parmi toutes ces étiquettes, douze ont été « lues » par Luc et Jeff mais ne correspondaient pas à ce qui était réellement écrit. C'est à partir de ces confusions que nous avons travaillé.

« Nesquick » a été lu par Luc : « Céréales Bugs Bunny ». « Bounty » a été changé en « Halloween ». « Disney » a été interprété comme « Dessin Animé », « Fanta » a été

transformé en « jus d'orange », « Nestlé » a été changé en « Danone » et « Carambar » en « Malabar ». De son côté Jeff a confondu « Géant » avec « Intermarché », « Uno » avec « Loto », « Ronron » avec « Cirque », « Halloween » avec « Horreur » et « Evian » avec « Nature ».

Quand je leur ai demandé de justifier les réponses elles avaient toutes un sens, voici quelques exemples : « Céréales Bugs Bunny », c'était à cause du petit lapin de la marque Nesquick qui figurait sur l'étiquette et qui faisait penser au héros de bandes dessinées, « Bounty » a été lu « Halloween » parce qu'une citrouille était dessinée dans un coin de l'étiquette. « Evian » a été lu « Nature » à cause des petites montagnes dessinées au-dessus des lettres. Jeff et Luc semblent n'avoir utilisé que le contexte imagé pour « lire » les marques. J'ai essayé de leur faire changer de procédure en utilisant les erreurs qui pouvaient être facilement corrigées par eux-mêmes. Ils avaient identifié « Carambar » comme étant « Malabar », je leur ai demandé de me montrer la syllabe « ma » facilement identifiée par les enfants à cause du mot « maman » qu'ils reconnaissent dès la Grande Section. Ils n'ont pas pu répondre, en revanche Luc a remarqué que le début ressemblait à l'étiquette de « Coca-Cola » qui faisait partie des étiquettes correctement identifiées par les élèves en début de séance. Ils en ont déduit que c'était « Carambar » et non « Malabar » qui était écrit. Nous avons procédé de la même façon à d'autres corrections grâce à la mise en commun des connaissances de chacun. Mais ces corrections sont restées limitées car leur niveau de compétence dans l'analyse phonographique leur ont permis de ne faire que des déductions simples.

Luc et Jeff comme les six autres élèves ont eu les mêmes réactions face à ce premier travail. Ils se sont très peu intéressés à la perception des lettres et **c'est le contexte imagé qui a déterminé leur choix**. La façon qu'ils ont eue de procéder fait penser à une des caractéristiques de la phase logographique où seuls les indices visuels saillants sont pris en compte. Cependant certains d'entre eux sont capables d'aller un peu au-delà et de s'appuyer sur quelques syllabes simples comme le « ma » de « Malabar ». L'objectif de la séance a été partiellement atteint dans la mesure où les interactions ont permis aux élèves de se rendre compte que les indices imagés ne suffisaient pas pour lire un mot. L'étape suivante dans la séance C est de supprimer le contexte imagé de manière à ce que les élèves s'attachent davantage aux lettres et aux syllabes.

2.4.3. La séance C

J'ai commencé cette nouvelle séance en revenant d'abord sur la liste des étiquettes que nous avons identifiée lors de la précédente séance. J'ai confectionné des imitations des étiquettes de marques dont j'ai changé une lettre (E. LECLFRC) ou une syllabe (COCA-COCA). J'ai demandé aux élèves de faire bien attention et de lire ce qui était écrit sur ces étiquettes. Aucun des huit élèves n'a repéré les modifications, ils étaient tous très étonnés quand ils ont comparé les copies aux originaux. Ce début de séance un peu déstabilisant pour eux, m'a permis de leur rappeler qu'il est important de faire attention à ce qui est écrit et de ne pas tenir compte uniquement de la silhouette des mots. L'objectif suivant de la séance était de prendre conscience que chaque lettre a sa place dans le mot. J'ai volontairement supprimé le contexte imagé de manière à obliger les élèves à se centrer sur les lettres mais également à tenir compte de la segmentation des mots en syllabes. J'ai sélectionné dans la liste (annexe n° 3) les mots qui avaient des ressemblances visuelles (lapin, sapin, vite, vide, ...). Pour faire travailler les enfants j'ai utilisé le principe du carton de loto, j'ai lu une liste de trois mots en mettant en valeur les syllabes, exemple : « sa/pin », « la/pin », « la/me ». L'élève qui avait sur son carton ces trois mots dans cet ordre levait le doigt et le groupe vérifiait si c'était juste.

Cet exercice m'a permis d'observer des stratégies différentes suivant les élèves. Jeff a répondu rapidement dès qu'il croyait avoir identifié la première syllabe, mais les erreurs de mots étaient fréquentes, elles paraissaient liées chez lui à des confusions phonologiques, il a une mauvaise discrimination de certains sons comme : /t/ et /d/ , /m/ et /n/. Quand il essaie de décoder, il confond lettres et sons : « joli » est lu : /ji.../ après ce début de lecture, phonétiquement il n'arrive plus à attacher le /o/ , /jio/ ne ressemble à aucune «structure prononçable » que j'ai évoquée dans le paragraphe 1.5.2. Je pense que cette confusion devrait disparaître quand Jeff tiendra compte de la syllabe « jo » et non du nom des lettres « j » et « o ».

Luc malgré quelques confusions visuelles comme « p » et « b », s'est appuyé d'avantage sur les syllabes mais il a encore des difficultés de déduction, son faible capital de mots globaux l'empêche de faire le choix convenable, par exemple quand il est face à un mot comme « cage » il hésite et se trompe entre /sa/ et /ka/, il lira aussi bien « cage » que « sage ».

A l'issue de cette séance, j'ai noté comme point positif que les élèves semblent répondre moins vite et cherchent d'avantage à prendre des indices écrits, mais leur connaissance du rapport entre les lettres et les phonèmes n'est pas assez structurée. **J'ai relevé trois difficultés principales à cela :**

1. un manque de discrimination auditive
2. des confusions visuelles des lettres
3. des confusions grapho-phonologiques.

Ces difficultés associées à un lexique de mots globaux insuffisant permettent de mieux comprendre pourquoi ces enfants sont des lecteurs fragiles. Cette séance C m'a permis de mieux cerner les difficultés de chacun et les stratégies qu'ils utilisaient.

2.4.4. La séance D

L'objectif de cette séance n'était pas de vouloir remédier à toutes les difficultés qui sont apparues mais d'essayer plutôt de les contourner en donnant aux enfants l'habitude de prendre en compte la segmentation des mots en syllabes afin d'éviter une partie des opérations de synthèse des phonèmes qui sont comme nous venons de le voir encore difficiles pour eux.

Comme premier travail j'ai proposé un jeu d'écoute pour sensibiliser les élèves aux rimes des syllabes. J'ai donné deux syllabes par exemple « din », « jar » et les élèves devaient retrouver le mot « jardin ». Cet exercice oral m'a permis de constater que pour certains élèves le mot est facilement retrouvé. C'est le cas de Luc qui après un essai a su retrouver tous les mots que j'avais proposés (9/10). Pour Jeff le taux de réussite était inférieur (5/10). A chaque échec j'ai remarqué qu'il avait changé la rime de la syllabe par exemple pour « mi », « a » (ami) il a répondu « ama » en changeant le « mi » en « ma ». Pour « che », « mou » (mouche) il a modifié les deux rimes en conservant cet ordre des syllabes ce qui a donné comme réponse « chamo ». On peut se demander si les confusions phonologiques que j'ai déjà évoquées pour le cas de Jeff ne sont pas un des facteurs qui l'empêchent de conserver en mémoire de travail des syllabes assez communes dans la langue française. Ce que je remarque surtout c'est qu'il n'a pas une conscience stable de la syllabe et ceci pourrait entraîner une gêne supplémentaire, une difficulté à « transférer ses connaissances » c'est à dire à élargir ses acquis à d'autres syllabes comme je l'ai déjà évoqué en me référant aux travaux de C. Bastien (cf. § 1.5.2.)

La seconde partie du travail consistait à lire des syllabes isolées sur des cartes puis à les assembler pour faire des mots, là encore j'ai observé des stratégies différentes chez les élèves. Luc semblait faire des efforts plus réfléchis d'analyse, les syllabes simples ne lui ont pas trop posé de problèmes : « che », « re », « vi », « jo », « sa », « ge » étaient reconnues presque instantanément, en revanche les syllabes avec deux consonnes dans l'attaque comme « bre » lui ont créé des difficultés et j'ai dû l'aider en passant par une décomposition

phonétique /b/ /r/. Jeff n'a pas procédé de la même façon, il m'a d'abord monté trois cartes en me disant qu'il ne savait plus ce que ça faisait, ensuite il a lu : « la », « de », « me » et « cha ». J'ai noté que les trois premières syllabes sont des mots-syllabes qu'il a sans doute déjà mémorisés dans son capital de mots globaux. Il n'a pas fait une analyse des graphèmes mais une lecture basée sur la mémoire visuelle globale du mot, liée à l'image picturale (phase logographique). Jeff semble utiliser très peu l'analyse grapho-phonémique il a un niveau de conscience phonologique moins développé que Luc qui lui, procède à cette forme d'analyse, même s'il l'utilise encore d'une manière rudimentaire.

La dernière partie de la séance devait permettre aux élèves de composer des mots à partir des syllabes qui venaient d'être lues. Ce travail n'a pas posé de grosses difficultés à Luc. Il a travaillé avec méthode en commençant toujours par rechercher la première syllabe du mot qu'il voulait écrire et en oralisant sa recherche. Jeff de son côté était mal organisé, il mélangeait les cartes au point parfois de ne plus se souvenir de la syllabe qu'il recherchait. A la fin de l'exercice Luc avait composé sept mots alors que Jeff n'en avait composé que deux.

J'ai pu observer sensiblement les mêmes stratégies pour les autres élèves. En résumé deux procédures semblent se dégager. **Certains enfants ont une meilleure conscience phonologique et commencent à utiliser une analyse phonémique intentionnelle en tenant compte soit des graphèmes, soit des syllabes alors que d'autres enfants utilisent des procédures de reconnaissance globale peu efficaces dans le cadre de ce travail.**

2.4.5. La séance E

De manière à conduire davantage d'élèves vers la conscience phonologique, j'ai fabriqué un jeu de cartes à partir de pseudo-mots (annexe n° 4). Un pseudo-mot est « une séquence de lettres ou de phonèmes qui, n'ayant pas de signification, ne constitue pas un mot, mais respecte les séquences habituelles de la langue et pourrait par conséquent devenir un mot si une signification particulière lui était attribuée » (J. Morais, 1994, p.317). J'ai choisi de travailler avec des pseudo-mots car ils présentent l'avantage de ne pas faire de références au lexique ce qui en principe oblige les élèves à une analyse syllabique intentionnelle. Afin que les élèves se familiarisent avec la lecture des pseudo-mots j'ai d'abord proposé de jouer avec un jeu où les cartes sont coupées en deux : d'un côté figure une syllabe avec une partie d'un animal, sur l'autre moitié de carte il y a la seconde syllabe du pseudo-mot et l'autre partie de l'animal. Le but pour les élèves est de retrouver et d'associer les deux parties qui vont ensemble pour pouvoir lire les « noms » des animaux. Les dessins des animaux sur les cartes

ont par conséquent une fonction ludique pour que le jeu soit attirant et une fonction plus importante qui permet d'associer des syllabes pour lire des « noms » d'animaux.

Luc n'a pas eu de difficultés à lire les syllabes simples mais il a hésité sur des syllabes plus complexes : il a fait à plusieurs reprises une inversion entre l'attaque et la rime de la syllabe « ar » qu'il a lu /ra/. J'ai noté aussi une difficulté pour lire « mou », « rou » qui ont été lues /mo/ et /ro/. Quand je lui ai demandé ce que font les lettres « o » et « u » lorsqu'elles sont ensembles, il savait qu'elles se prononcent /u/. **Il semblerait qu'il a une difficulté pour segmenter au bon endroit et qu'absorbé entièrement par le déchiffrage il ne peut pas aller vers d'autres hypothèses de lecture.**

Jeff pendant cette séance a fait plus d'essais de déchiffrage que lors de la précédente séance. Il a lu plus de syllabes simples mais j'ai retrouvé sensiblement les mêmes difficultés que chez Luc. Une syllabe est aussi régulièrement inversée : « li » est lue /il/. Comme pour « ar », lue, /ra/ par Luc, je n'arrive pas à comprendre si c'est une difficulté liée à la rime des syllabes ou bien si c'est un problème de fréquence dans la langue française. En effet, « ra » et « il » sont des syllabes très fréquentes (N. Catach, 1980, p.54). Ceci pourrait en partie expliquer pourquoi ces deux erreurs sont coutumières chez les lecteurs débutants. Jeff perçoit encore mal certaines lettres, il confond encore régulièrement les lettres « n » et « m ».

Quand tous les pseudo-mots ont été lus, j'ai distribué le véritable jeu où, cette fois-ci, la carte est entière ; elle comportait l'animal et son « pseudo-nom ». Chaque carte est en double dans le jeu de manière à pouvoir constituer des paires. Le but est de demander aux autres joueurs, un peu comme dans le jeu de sept familles, la carte jumelle pour remporter le plus de paires possibles.

Dans la façon de jouer Luc s'est efforcé, avec assez de rigueur, de lire les pseudo-mots en cherchant toujours à déchiffrer. S'il n'y arrivait pas il préférerait demander mon aide plutôt que de se tromper. Jeff s'y est pris d'une autre façon. Si les syllabes ou les pseudo-mots n'étaient pas immédiatement reconnus il pouvait dire un nom de sa propre invention : « toumi » a été lu « joli », « joca » a été remplacé par « joni ». J'ai retrouvé chez les autres élèves un peu de ces deux stratégies. Certains ont utilisé des procédures plutôt analytiques et d'autres ont fait plus appel à leur mémoire visuelle et globale. J'ai pu remarquer que les élèves « analytiques » réfléchissent davantage avant de répondre alors que ceux qui ont adopté des stratégies de lecture plus globale pouvaient parfaitement dire un mot de leur invention sans hésiter. Chez ces derniers, le mot semble s'imposer comme une évidence, même s'il est complètement faux. Je pense que la reconnaissance globale est essentielle dans la phase orthographique mais ces élèves se situent encore entre la phase logographique et la phase

alphabétique et les laisser s'enfermer dans une stratégie de lecture globale risque d'en faire plus tard des lecteurs « bricoleurs de sens » comme les appelle A. Bentolila (2000).

Un élève parmi les huit, Max, a élaboré une stratégie encore un peu différente de celles citées ci-dessus. Les animaux présents sur les cartes devaient en principe servir d'illustration pour rendre le jeu plus attrayant mais Max a cherché à mémoriser les pseudo-mots en fonction de l'animal dessiné. Il n'a pu en mémoriser qu'un petit nombre et pendant le jeu il était le seul à demander quel était le nom de tel animal ou de tel autre. Cette façon de procéder montre que Max est encore le seul à persister dans des stratégies purement logographiques qui consistent à prendre des indices extérieurs aux lettres.

2.4.6. Les résultats des évaluations (séances A et A')

A l'issue de la séance E, j'ai fait une nouvelle évaluation (A') semblable à l'évaluation initiale de la séance A pour vérifier si les quatre séances que je viens de présenter avaient modifié les acquis des élèves.

La seconde présentation du test n°1 qui devait évaluer la catégorisation perceptive des lettres n'a pas apporté de réponse claire (annexe n° 5). En fait les résultats du test final ne sont pas meilleurs et parfois même moins bons. Les mots qui ont des silhouettes proches sont toujours aussi mal reconnus (en - ne, fête - tête, jouer - jour). Ma méprise a été probablement de penser que les objectifs fixés (tenir compte de la présence et de l'ordre des lettres dans le mot) sont des conditions préalables pour faire une analyse phonémique intentionnelle. En réalité si je me réfère à la théorie des mécanismes d'identification des mots, les trois phases décrites par U. Frith ne sont semble-t-il pas aussi marquées, l'enfant peut commencer à utiliser des procédures de la phase alphabétique alors qu'il ne tient pas encore compte de toutes les lettres ni de leur place dans le mot. José Morais (1994) pense d'ailleurs que « ce ne sont pas les confusions spatiales qui sont source de difficultés de lecture. C'est la méconnaissance des correspondances (grapho-phonétiques) qui engendre des confusions spatiales. » (J. Morais, 1994, p.225). L'aspect positif de ce test final n'aura donc pas été quantitatif dans la mesure où je n'ai pas perçu d'amélioration, en revanche, du point de vue qualitatif j'ai pu observer à partir de la séance C, que plusieurs élèves allaient moins vite dans leur analyse ce qui me permet de croire **qu'ils font une meilleure analyse intentionnelle en examinant avec plus d'attention les mots, sans se contenter de n'observer que les silhouettes.**

Le test n°2 devait permettre d'évaluer la lecture de mots simples de deux syllabes. Dans le tableau récapitulatif des résultats (annexe n° 6) j'ai fait apparaître les vingt mots du

test et les réponses de chaque enfant au test initial et au test final. J'ai pris en compte tous les mots qui ont été lus ainsi que toutes les syllabes lues qui correspondaient à des parties des vingt mots sélectionnés. Au test initial un seul mot a été lu et le nombre de syllabes lues par l'ensemble des élèves était de dix-neuf. Au test final le nombre de mots lus s'élevait à vingt-neuf et le nombre des syllabes était de quarante-huit. Je précise ici que les mots du test n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage. Seules les syllabes qui les composaient ont été utilisées en particulier dans la lecture des pseudo-mots. Les résultats montrent cette fois-ci une nette progression au test final avec pour certains élèves des résultats qui demandent parfois un peu plus de précision. Georgi et Max, n'ont lu au test initial aucun mot ni aucune syllabe mais leurs façons « d'échouer » ont été assez différentes. Max a simplement dit les lettres qu'il a reconnues, alors que Georgi a dit des mots fictifs qui avaient la silhouette et parfois la première lettre du mot qu'il aurait dû lire. Au test final Max n'a lu que deux syllabes : « de » et « cha », alors que Georgi a obtenu les meilleurs résultats des huit élèves. Max semble être resté enfermé dans sa procédure de type logographique alors que Georgi a su remettre en question sa stratégie au point de complètement en changer pour utiliser intentionnellement l'analyse phonologique.

2.4.7. Conclusion

Je voudrais pour clore ce chapitre revenir sur mes deux hypothèses de travail de façon à apprécier si elles ont été pertinentes. Les séances B et C m'ont permis d'observer qu'agir sur la catégorisation perceptive des lettres pour automatiser la lecture globale de mots simples n'était pas aussi aisé que je l'espérais, cela demande certainement un travail plus long que deux séances, mais les élèves ont été sensibilisés à **prendre en compte les lettres et à la nécessité d'abandonner les stratégies s'appuyant exclusivement sur le contexte imagé**. Ces séances m'ont surtout fait comprendre l'ambiguïté de l'expression « lecture globale » qui recouvre je pense deux compétences très différentes. La première compétence est la **reconnaissance globale de la forme imagée** du mot (phase logographique) que j'ai bien observée chez ces huit élèves. La seconde compétence est **une reconnaissance globale orthographique** qui fait appel à un lexique que l'enfant se construit tout au long de son apprentissage de la lecture. Ce lexique orthographique n'est pas encore constitué chez les élèves que j'ai observés, j'ai pu m'en rendre compte quand j'ai fait passer la sixième épreuve de l'évaluation diagnostique générale (cf. § 2.3) : aucun des huit enfants n'avait encore mémorisé l'écriture de mots même très simples comme « le » ou « la ».

Pour avoir accès à la voie directe, c'est à dire à l'image orthographique des mots, il faut commencer à maîtriser le code alphabétique. Ce début de maîtrise rentrait dans le cadre de ma seconde hypothèse. Les résultats de l'évaluation de la lecture de mots simples de deux syllabes me permettent de penser qu'au moins six à sept, des huit élèves prennent maintenant davantage en compte les syllabes qu'ils ne le faisaient auparavant. **Ils semblent avoir été sensibles aux interactions qui existent entre l'analyse syllabique et la conscience phonémique. Ce travail sur les syllabes paraît également avoir permis de créer des liens entre la reconnaissance des graphèmes et la lecture des mots.** Ils ont su développer des stratégies de décodage alphabétique là où ils n'utilisaient presque exclusivement que des formes de lecture globale tenant compte du contexte imagé et de la silhouette des mots. Un problème n'en demeure pas moins important, celui de la segmentation des mots écrits. Par exemple : un mot fréquent comme « jour » peut poser une réelle difficulté de lecture si l'enfant pense que la segmentation se fait après la lettre « o », « jo/ur ». Tant que les élèves n'auront pas pris l'habitude de faire des hypothèses sur la segmentation du mot écrit, ils auront du mal à réaliser une bonne analyse syllabique.

3. DE LA PREVENTION A L'AIDE INDIVIDUALISEE

Les séances avec les élèves étant achevées, la suite de l'action de prévention s'est déroulée en deux temps. Le premier a été d'établir avec les enseignantes le bilan du retour en classe. Le second temps a été d'apporter au réseau les éléments qui seraient importants pour évaluer la forme que prendraient les aides spécialisées à mettre en place pour quelques-uns de ces élèves. Je vais maintenant présenter ces deux moments, pour terminer ce travail, j'essaierai de montrer comment j'envisage dans un cadre plus général une suite d'actions de prévention cohérentes.

3.1. Le retour en classe, le bilan

Pour laisser le temps aux maîtresses d'observer s'il y avait eu des changements d'attitudes des huit élèves, nous avons fait le bilan en février, un mois après la dernière séance. Pour quatre d'entre eux, les enseignantes pensent qu'ils peuvent poursuivre d'une façon plus autonome qu'auparavant leur apprentissage de la lecture. Après un mois, ces quatre élèves paraissent mieux utiliser, à des degrés divers, leur conscience phonologique. Ils ont adopté des stratégies d'analyse grapho-phonologique. Les maîtresses se chargent de l'aide

personnalisée dans la classe et nous avons convenu de faire régulièrement le point lors des conseils de cycles car si ces élèves ne sont pas en réelle difficulté ils n'en demeurent pas moins des élèves fragiles qui demandent une attention particulière. Les entretiens que j'ai menés avec chacun d'entre eux m'ont permis de comprendre qu'ils étaient en contact avec la culture du livre et le monde de l'écrit, essentiellement, qu'à l'école. De plus, ils ne savaient pas vraiment pourquoi ils apprenaient à lire. C'est, me semble-t-il, sur ces aspects de l'apprentissage de la lecture que les maîtresses devront insister en classe.

3.2. Quatre aides individualisées à mettre en place

Pour quatre élèves Luc, Jeff, Max et Lila, les enseignantes n'ont pas observé de changements significatifs et elles ont fait une demande d'aide auprès du RASED. Je vais présenter maintenant l'analyse des difficultés que j'ai faite pour chacun des quatre élèves et que j'ai exposé en concertation de réseau.

- **Luc :** Pour sa maîtresse, Luc est un enfant qui ne réussit pas à cause de son manque d'attention, quelles que soient les activités. Les six séances de prévention m'ont permis d'observer que Luc est un enfant vif, joueur et assez immature. Il ne paraît pas encore être entré totalement dans les apprentissages scolaires. Pour vérifier ses capacités d'apprentissage je lui ai fait passer les Evaluations des Compétences Scolaires « ECS-cycle II » de A. Khomsi. Les évaluations m'ont confirmé que Luc a un profil tout à fait ordinaire d'enfant de cours préparatoire. Mais j'ai mieux compris pourquoi Luc avait des difficultés de lecture quand je lui ai fait lire oralement un court texte adapté aux possibilités des élèves de CP à cette époque de l'année. **Luc cherche à déchiffrer tous les mots.** Pris par son activité il cherche sans résultat à déchiffrer « maman » et « l'école » alors qu'il les lit globalement si je les lui présente isolément. Ses difficultés principales semblent donc venir d'un usage trop exclusif du décodage mais également d'une mauvaise maîtrise de la segmentation des syllabes complexes. En concertation de réseau j'ai donc proposé de recevoir les parents pour leur expliquer ce que j'avais observé du comportement lecteur de leur enfant de manière à ce qu'ils sachent comment ils pourraient aider leur enfant. Un projet en regroupement devra permettre à Luc de diversifier ses stratégies de lecture notamment en renforçant l'utilisation du contexte, de l'anticipation et de la lecture globale.

- **Jeff :** Il est décrit par sa maîtresse comme un élève n'ayant ni motivation, ni attention et ne réussissant dans aucun domaine, son jugement sur Jeff est assez négatif. Je nuancerai ses propos, nous avons affaire à un enfant jeune, né en fin d'année qui a du mal à

entrer dans les apprentissages scolaires du cours préparatoire. Il a d'autant plus de difficultés que ses parents sont en désaccord avec le point de vue de la maîtresse : selon eux, il s'intéresse à beaucoup de chose. Pendant un entretien Jeff a affirmé que ses parents ne lui lisaient pas de livres, qu'ils n'aimaient pas ça. Je lui ai demandé aussi pourquoi on apprendait à lire, il a répondu simplement : « Je ne sais pas. » **Ses stratégies de lecture sont pauvres Jeff a essentiellement mis en place des procédures de reconnaissance globale des mots.** Il a du mal à les faire évoluer car il a encore peu développé sa conscience phonémique. Pour vérifier ses stratégies je lui ai fait passer les Evaluations « ECS - cycle II ». L'ensemble des épreuves est bien réussi, ce qui semble signifier que Jeff a les capacités pour réussir convenablement. Cependant l'épreuve où les mots ont subi une déformation phonétique est chutée : Jeff accepte trop de mots comme « saussure » pour « chaussure » « marterite » pour « marguerite », etc. On peut faire l'hypothèse que ce manque de discrimination auditive nuit au développement de sa conscience phonémique. Je pense que l'indication du réseau devrait être dans un premier temps de proposer à la famille de faire passer à Jeff un test d'audition et un bilan orthophonique. Ce bilan aurait le double avantage de faire un point précis sur sa conscience phonologique mais aussi d'impliquer davantage la famille qui est pour l'instant dans une attitude de déni de la difficulté de son enfant et en rejette la responsabilité sur l'école.

- **Max** : Il est présenté par la maîtresse comme un enfant ayant des difficultés de mémorisation et de concentration qui perturbent ses apprentissages en lecture ; par ailleurs, il réussit bien en mathématiques. Lors des séances de prévention j'ai remarqué que c'était un enfant très joueur qui ne s'intéresse encore peu à la lecture et qui en a une représentation assez sommaire : « Quand on sera plus grand on lira des livres... de toutes façons on doit apprendre à lire. ». Comme procédure, il semble en avoir adopté une seule : la lecture globale imagée. Il ne sait lire que les mots très fréquents qu'il a mémorisé. Quand on lui demande d'être plus attentif à un mot, d'essayer de le déchiffrer, il soupire pour manifester son effort, puis il prend des indices dans les premières lettres, parfois un peu plus, quand la segmentation du mot en syllabes simples lui apparaît facilement. S'il peut mettre en relation les quelques indices qu'il a pris avec un mot de son lexique global, il donnera ce mot comme réponse ; qu'il soit correct ou non. Il semble que Max ait beaucoup de mal à vouloir utiliser des stratégies de lecture alphabétique. J'ai proposé au réseau de rencontrer les parents pour leur expliquer comment Max perçoit la lecture mais également pour chercher avec eux une manière de l'aider à la maison, notamment par le biais des écrits de la vie quotidienne. Pour cet enfant, le projet en

regroupement d'adaptation devra porter sur le développement de ces capacités de décodage mais il faudra aussi arriver à faire évoluer son intérêt pour le monde de l'écrit.

- **Lila** : La maîtresse de Lila la présente comme une élève ayant des difficultés tant sur le plan de la lecture globale que du décodage, d'autre part, elle dessine bien et réussit en éducation musicale. J'ai pu observer pendant les séances de prévention que c'est une enfant vive, qui a envie d'apprendre à lire mais qui est encore très joueuse. Elle utilise des stratégies de déchiffrage et de reconnaissance globale mais qui ne semblent pas encore assez efficaces. Pour avoir des éléments supplémentaires de réflexion je lui ai fait passer les épreuves d'évaluation « M.E.D.I.A.L. » *Moniteur pour l'Evaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur* (A. Ouzoulias, 1995). Il apparaît à travers cette évaluation que Lila a des capacités normales d'identification des mots avec plutôt une bonne conscience phonémique mais qu'elle ne mettrait pas au service de l'analyse phonologique. C'est à dire qu'elle ferait mal les liens entre les phonèmes qu'elle entend bien et le graphème qu'elle voit. Sa conceptualisation de la langue est plutôt faible : beaucoup de choses semblent encore très confuses pour elle, la segmentation de l'écriture, les repères typographiques, les notions de phrases, de mots, et de ponctuation. Sa représentation de l'apprentissage de la lecture consiste à dire « qu'il faut écouter la maîtresse et faire le travail. » J'ai soumis au réseau l'idée que j'approfondisse avec Lila les liens entre la lecture et l'écriture au moyen de la dictée à l'adulte. Je souhaiterais également rencontrer la famille pour tenter de leur expliquer comment je vais travailler avec Lila et comment il est important pour eux aussi de lui montrer ce rapport qu'il existe entre la lecture et l'écriture.

3.3. Vers une meilleure cohérence de la prévention

A l'issue de ce travail de prévention il m'est apparu intéressant de relever dans les observations que j'ai pu faire des élèves, les difficultés qui ont été les plus fréquentes, ceci dans le but de construire pour l'an prochain un projet de prévention plus ambitieux et plus cohérent de la moyenne section au CE1.

La première difficulté rencontrée était commune aux huit élèves : **aucun d'entre eux n'était véritablement prêt à entrer dans l'apprentissage de l'écrit**. Cela me fait croire que des actions de prévention portant sur le passage progressif de la langue orale à la langue écrite doivent être entreprises dès la moyenne section. La seconde observation que j'ai pu noter est que **les élèves fragiles s'enferment souvent dans une stratégie** d'identification des mots et ont ensuite beaucoup de mal à la faire évoluer. Ils privilégient le déchiffrage, mais ne le

maîtrisant pas suffisamment, ils butent sur des problèmes de segmentation et n'accèdent pas au sens du mot. Ou alors ils utilisent la lecture globale et s'ils ne reconnaissent qu'une partie du mot ils ont recours à « la devinette ». Dans le cadre du CP, une action sur l'usage conjoint des activités de décodage et de lecture globale me paraîtrait particulièrement intéressante.

Avant de présenter une possibilité de programmation des actions de prévention, je voudrais insister sur quelques repères qui doivent rester présents à l'esprit. Un des points de la prévention est de « révéler à propos de l'enfant **des éléments qui seraient passés inaperçus** dans le cadre des activités courantes de la classe. » (B. Bayet, 2001, p.260). Un autre point est d'observer chaque enfant à partir de critères fiables mais sans tomber dans les effets pervers du dépistage systématique et de « l'étiquetage » des élèves.

Dès la moyenne section, j'envisage de travailler dans la classe en collaboration avec la maîtresse sur des activités de langue orale à partir d'albums qui auraient déjà été présentés aux enfants. Chaque élève viendrait raconter à son tour un album qu'il a aimé dans l'objectif de développer les interactions langagières avec un adulte ce qui permettrait en même temps de pouvoir apprécier le niveau qu'il a déjà atteint dans les compétences énonciatives et narratives.

En grande section un travail sur toute l'année serait propice à mettre en place une première action permettant d'éveiller la conscience phonologique à partir de situations de jeu avec les syllabes orales et les phonèmes. Ce travail aurait aussi l'avantage de repérer les problèmes persistants de prononciation de certains enfants. Une autre action serait de faire écrire des textes à chacun au moyen de la dictée à l'adulte pour les sensibiliser à la relation lecture/écriture. Ces activités se prêtent tout à fait à un travail en classe avec la maîtresse. On peut aussi imaginer d'accueillir dans les groupes des élèves de CP qui auraient besoin de consolider ces acquis.

Au cours préparatoire, tout en tenant compte des séances de prévention que je viens de menées sur la prise en compte des syllabes, j'envisage pour l'an prochain d'intégrer au projet davantage d'éléments permettant aux élèves de ne pas se laisser enfermer dans une seule stratégie d'identifications des mots écrits. Les actions menées permettraient de faire ressortir, pour chaque élève fragile, les stratégies qu'il aurait acquises de façon à les diversifier.

Au cours élémentaire première année, il me semble qu'il serait intéressant de mener un projet visant à s'assurer que chaque élève commence à utiliser la voie directe. Cela signifierait que l'enfant est bien entré dans la phase orthographique de la lecture (cf. § 1.4.3.) celle-ci me paraissant être un gage essentiel pour assurer une lecture habile et une bonne compréhension des textes.

4. CONCLUSION

La lecture est un acte complexe qui met en jeu un grand nombre de savoirs de différentes natures et de complexités diverses. Dans le cadre de la prévention, je me suis attaché à travailler sur l'activité spécifique de la lecture qui est le décodage en tentant de rendre compte des principales difficultés que les élèves fragiles rencontraient. Ceci afin de pouvoir mieux les aider à franchir cette étape nécessaire à l'apprentissage de la lecture. Encore une fois, je voudrais insister sur le fait que ce passage par le décodage est indispensable mais **non suffisant pour accéder au sens des textes qui reste l'objectif principal de la lecture.**

Les institutions et les chercheurs s'accordent pour dire que l'accès au sens de l'écrit passe par la maîtrise de la langue orale. Pour cette raison, j'ai essayé d'envisager une suite cohérente d'actions de prévention dès la moyenne section afin d'évaluer l'état de l'avancement des enfants dans la langue orale et pour, au besoin, apporter une aide personnalisée. Mais je pense qu'il faut garder présent à l'esprit que l'objectif principal de ses actions reste de favoriser le passage à l'écrit de manière à éviter la rupture entre la langue écrite et la langue orale que l'on voit trop souvent chez les élèves fragiles du cours préparatoire. La prévention reste la forme la plus discrète de l'aide spécialisée et ne doit en aucun cas stigmatiser la difficulté, elle aide au contraire à favoriser la dynamique entre les enfants et les enseignants.

D'autres observations plus éloignées du cadre de ma problématique m'ont permis de comprendre que la prévention devait aussi aller en direction des familles. Avec le cas de Jeff (cf. § 4.2.), j'ai pu me rendre compte que des incompréhensions entre la famille et l'école venaient parfois s'ajouter à des difficultés de lecture. Comme membre du réseau nous avons certainement là une place de médiateur à tenir : associer les familles à nos actions de prévention, expliquer notre travail en direction des élèves fragiles et en collaboration avec les enseignants, informer les parents sur l'aide qu'ils peuvent apporter à leurs enfants me paraissent être des idées à approfondir pour mon avenir professionnel.

A la fin de ce mémoire il me semble qu'une des spécificités du Maître E est une certaine forme « d'expertise » de la difficulté des savoirs et des savoir-faire des élèves et aussi une connaissance des remédiations possibles. Mais l'action du Maître E s'étend également au-delà de ces champs de pratique dans une sorte de maillage autour de l'élève, tissé avec tous les partenaires dans et hors de l'école.

BIBLIOGRAPHIE

- BASTIEN, C. (1997). *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*. Paris : Armand Colin
- BAYET, B. (2001). L'axe de la prévention. *Elèves en difficulté : les aides spécialisées à dominante pédagogique*. Suresnes : CNEFEI
- BENTOLILA, A. (2000). *Le propre de l'homme, parler, lire écrire*. Nesnil-sur-l'Estrée : Plon
- B.O. Bulletin officiel du ministère de l'Education nationale et du ministère de la Recherche, 14 février 2002, Hors série n°1 : *horaires et programmes de l'enseignement primaire*
- CATACH, N. (1980). *L'orthographe française*. Poitiers : Fernand Nathan
- CHAUVEAU, G. (1998). *Comment l'enfant devient lecteur*. Tournai : Pédagogie Retz
- CIRCULAIRE n° 90-082 B.O. du 9 avril 1990. *Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté*
- FEIRRERO E. et GOMEZ PALACIO M. (1988). *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils*. Lyon : CRDP
- GIASSON, J. (1995). *La lecture de la théorie à la pratique*. Montréal-Paris : Gaétan Morin
- GOLDER, C. & GAONAC'H, D (1998). *Lire et comprendre : Psychologie de la lecture*.
Coll. Profession enseignant. Baume-les-dames : Hachette Education
- HAGEGE, C. (1986). *L'homme de paroles*. La Flèche : Folio essais
- MORAIS, J. (1994). *L'art de lire*. La flèche : Odile Jacob
- OUZOULIAS, A. (1995) *M.E.D.I.A.L Moniteur pour l'Evaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur*. Condé-sur-l'Escaut : Edition RETZ
- REFERENTIEL DE COMPETENCES OPTION E B.O.E.N. n°3, hors série du 8 mai 1997
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1992). L'évolution des mécanismes d'identification des mots. *Psychologie cognitive de la lecture*. Vendôme : PUF Psychologie Aujourd'hui

ANNEXE N°1

Projet de prévention RASED

Aide à l'identification les mots écrits

Date : 20 septembre 2001

Ecole : XXXXXXXXX

Classe : CP
XXXXXXXXXX

Nom de l'enseignant :

Personnel RASED : Bruno IMHOF

Présentation :

“ Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à comprendre la signification dans le contexte verbal et non verbal qui est le leur. ” (extrait des documents de travaux des nouveaux programmes de l'école primaire Cycle II) .

Notre projet va porter sur la première activité ; c'est à dire les capacités des élèves à identifier les mots écrits.

Projet :

Dans un premier temps nous allons observer pour l'ensemble des élèves de la classe, les capacités qui nous paraissent être essentielles à un bon démarrage en lecture (voir les 3 premiers objectifs).

Après évaluation diagnostique et synthèse nous mettrons en place un groupe de besoin pour les élèves les plus fragiles.

Objectifs :

- Vérifier la reconnaissance des unités sonores (mots et syllabes).
- Vérifier la connaissance du codage alphabétique (lettres).
- Vérifier que les enfants ont recours à un capital de mots simples (lecture globale).
- Remédier aux difficultés rencontrées.
- Développer l'attention et la concentration.

Prise en charge :

Dans un premier temps tous les élèves du cours préparatoire par petits groupes, puis après synthèse des évaluations, les élèves les plus fragiles en groupe de besoin.

Fréquence et calendrier :

Le projet se déroulera pendant 6 semaines tous les mardis et les vendredis de 14h 15 à 15h .
Le travail commencera le vendredi 5 octobre 2001.

Modalités d'évaluation :

- Après les premières observations, bilan intermédiaire avec la maîtresse de la classe.
- Evaluation des élèves fragiles en fin de projet.

ANNEXE N°2

EVALUATION DIAGNOSTIQUE
Prévention CP : Aide à l'identification des mots écrits

Nom de l'élève :

1. Dans la chaîne parlée, retrouver les mots de phrase simples :

L'élève doit isoler les mots d'une phrase orale, noter la segmentation :

Exemple : « Mamanfaitungâteau. » → « /Maman/fait/un/gâteau./ »

Martine range ses jouets. Mon cousin joue au ballon.

2. Découper les mots en syllabes :

L'élève doit isoler à l'oral les syllabes d'un mot, noter la segmentation :

Exemple : « loto » → « /lo/ /to/ »

bateau carotte parapluie fauteuil éléphant

3. Réciter l'alphabet :

L'élève récite l'alphabet, noter l'endroit où l'enfant s'arrête :

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

4. Lire dans le désordre les lettres de l'alphabet :

L'alphabet est montré dans le désordre et l'élève nomme les lettres, noter les confusions et lettres qui ne sont pas connues.

N B V C X W M L K J H G F D S A Q Z P O I U Y
T R E

5. Identifier des mots, connaître un capital de mots :

Les mots sont choisis parmi les mots outils et les mots courants de la classe, ils sont présentés sur des étiquettes pendant trois secondes. Noter les confusions et le nombre de mots lus par l'élève.

un	une	le	la	...
...				

6. Comprendre la langue écrite :

L'élève écrit les mots dictés, évaluer le niveau d'écriture atteint : écriture grapho-perceptive, écriture segmentée, écriture phonique, écriture alphabétique.

Ecris comme tu peux : « la moto » « le radis » « Le chat mange la souris. »

ANNEXE N°3

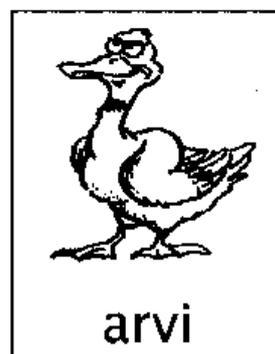
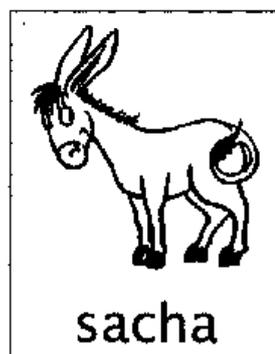
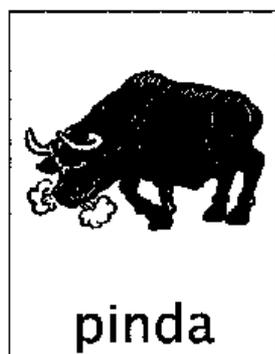
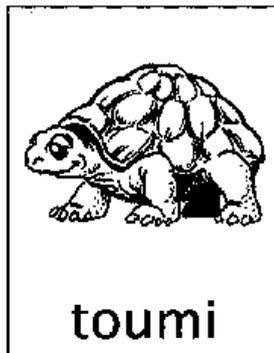
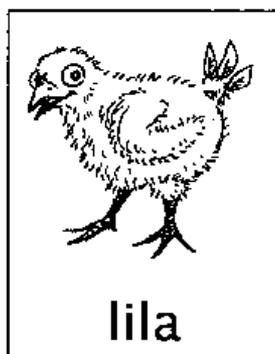
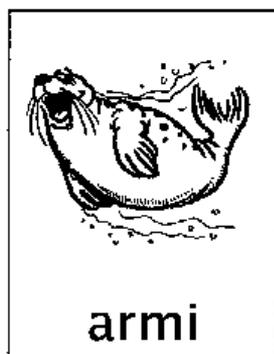
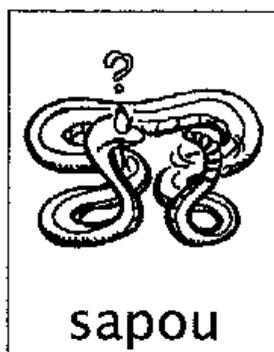
Liste des syllabes et des mots que l'on peut former avec.
(Ces mots ont été en partie utilisés lors de séances.)

Les vingt mots utilisés pour le test n° 2 sont en caractère gras.

SYLLABES	MOTS
la vre	lapin chapeau sabre
li te	lame chaton sapin
rou che	lâche vite dame
tou pin	livre vide date
ar re	lire vire vibre
cha bre	libre midi vivre
vi me	lime mine mouton
mi ge	route mime mouche
ca le	rouge miche moule
sa peau	roule cane poule
da de	toute cage joli
mou di	touche cache neige
pou ne	arbre sage arche
jo ton	arme sale
nei	

ANNEXE N° 4

Pseudo-mots du jeu de cartes :



ANNEXE 5

TEST N°1 Perception visuelle : résultats de la présentation initiale et de la présentation finale

réponse exacte : 1 réponse fausse : 0 réponse absente : /		Luc		Jeff		Claire		Gaël		Max		Tom		Georgi		Lila		% de réussites	
		Test initial A	Test final A'																
1	tu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	88	100
2	car	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100	100
3	le	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100	100
4	en	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	38	25
5	les	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100	88
6	deux	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100	100
7	lapin	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	75	100
8	chien	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100	100
9	souris	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100	100
10	dame	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100	100
11	fête	/	0	1	1	0	0	1	0	/	0	1	1	1	1	0	0	50	38
12	gros	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100	100
13	jouer	/	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13
14	pomme	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	25	63
15	chercher	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	88	75
Total test initial		11		12		11		12		13		12		12		10		78	
Total test final			12		14		11		11		12		12		13		11		80

ANNEXE N°6

Aider à identifier les mots écrits : Lire des mots et des syllabes test initial et test final

	Luc		Jeff		Claire		Gaël		Max		Tom		Georgi		Lila	
	Test initial A	Test final A'														
1 route	/	“rou”	/	/	“rou”	/	/	/	/	/	“rou”	/	/	“rou”	/	/
2 lapin	/	“la”	“la”	“la”	/	“la”	/	“la”	/	/	“la”	“la”	/	“la”	“la”	“la”
3 chaton	/	“cha”	/	/	/	chaton	“cha”	/	/	“cha”	“cha”	“cha”	/	chaton	/	“cha”
4 arbre	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
5 sale	“sa”	sale	/	sale	/	“le”	/	“le”	/	/	/	/	/	“sa”	/	“sa”
6 cane	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	“ca”	/	/
7 vide	“vi”	/	/	/	/	/	/	/	/	“de”	/	/	/	vide	“vi”	“vi”
8 dame	/	dame	/	/	/	“da”	/	/	/	/	/	“da”	/	“da”	/	/
9 midi	“mi”	midi	/	/	“di”	/	/	/	/	/	/	“mi”	/	midi	/	“mi”
10 mouche	“che”	mouche	/	/	/	“che”	/	/	/	/	/	/	/	mouche	“che”	“che”
11 livre	/	“li”	/	/	/	/	/	“li”	/	/	/	/	/	livre	/	“li”
12 rouge	/	/	/	rouge	/	/	/	/	/	/	rouge	/	/	rouge	/	“ge”
13 neige	/	/	/	neige	/	/	/	/	/	/	/	/	/	neige	/	/
14 poule	/	/	/	/	/	“le”	/	/	/	/	/	/	/	“pou”	/	/
15 joli	/	joli	/	joli	/	/	/	joli	/	/	/	“jo”	/	joli	“jo”	“li”
16 lire	/	lire	/	/	/	/	/	“li”	/	/	/	“re”	/	lire	“li”	“li”
17 toute	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	“tou”	/	/
18 chapeau	/	chapeau	/	chapeau	/	“cha”	/	/	/	“cha”	“cha”	“cha”	/	chapeau	/	“cha”
19 vite	“vi”	vite	/	vite	/	/	/	/	/	/	/	“vi”	/	vite	“vi”	“vi”
20 date	/	date	/	date	/	/	/	/	/	/	/	“da”	/	“da”	/	“te”

Nombre total de syllabes lues au test initial : 19

Nombre total de mots lus au test initial : 1

Nombre total de syllabes lues au test final : 48

Nombre total de mots lus au test final : 29