

inspection académique
d'Eure-et-Loir

académie
d'Orléans-Tours

Éducation
nationale



INSPECTION DE L'ÉDUCATION NATIONALE
Circonscription de DREUX 2

Mettre en œuvre des

**Modules d'Approfondissement
des Compétences en Lecture-
Écriture**

au cycle 2 :

Pourquoi ? Comment ?

Expérimentation de l'évaluation CE1 – année scolaire 2004-2005

Sommaire

Préambule	
	page 3
I. Qu'est-ce-qu'un MACLE ?	
	page 4
II. Les trois étapes de la préparation d'un MACLE	page 4
III. Les différents profils d'élèves	pages 5 et 6
IV. Apprentissage « massé » et apprentissage « distribué »	
	page 6
V. Quelles activités privilégier ?	pages 6 à 27
1. <i>Premier champ : la compréhension de textes</i>	<i>page 7</i>
2. <i>Second champ : travail sur les micro et mésostructures (graphèmes, syllabes, mots, groupes de mots, phrases)</i>	<i>pages 8 à 21</i>
3. <i>Troisième champ : la production d'écrits</i>	<i>pages 22 à 25</i>
VI. Des logiciels d'entraînement à la lecture	page 25

VII. Quels dosages d'un groupe de besoin à l'autre ? pages 26 et 27

VIII. Les conditions de la réussite

pages 28 et 29

Préambule

Le dispositif présenté dans ce document et dénommé M.A.C.L.E (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Ecriture) a été expérimenté dans les écoles et les collèges des quartiers populaires de Sarcelles, d'Argenteuil et des Mureaux.

Conçu à l'origine pour aider certains élèves de CE2 bien «ciblés» à réduire, de façon accélérée, leurs difficultés en lecture et à aborder ainsi, mieux armés, la suite des apprentissages du cycle 3, il a progressivement été étendu à d'autres niveaux de la scolarité.

Les MACLE se caractérisent par :

- une intervention « massive » dans une durée limitée,
- des petits groupes de besoins pour les élèves les moins avancés,
- des activités variées et adaptées à chaque élève.

Cette démarche, relativement novatrice, apparaît comme un moyen supplémentaire dans la prévention de l'échec scolaire.

Sa conception même semble en outre correspondre très spécifiquement à ce qu'il apparaît pertinent d'être mis en œuvre à l'intention des élèves de CE1 identifiés comme en grosse difficulté, suite à l'évaluation expérimentée cette année.

Bibliographie :

FAVORISER LA REUSSITE EN LECTURE : LES MACLE –
André OUZOULIAS – Editions RETZ / CRDP de l'Académie de
Versailles – octobre 2004

I. Qu'est-ce qu'un MACLE ?

Le principe de base d'un MACLE **est la mise en œuvre d'interventions massives et concentrées dans le temps.**

C'est au minimum une période de trois semaines successives pendant lesquelles, à raison d'une heure et demie au moins chaque jour (et si possible toute une demi-journée) des groupes de besoin sont organisés, permettant un travail intensif sur l'écrit, en lecture et en écriture.

Dans les cas les plus favorables, outre les maîtres qui encadrent habituellement les élèves, on s'appuie sur des maîtres du RASED, sur des maîtres surnuméraires et / ou des assistants d'éducation.

Ailleurs, il est envisageable d'associer au projet des intervenants tels que ceux qui interviennent habituellement dans certaines écoles (enseignant retraité, animateurs culturels, intervenants associatifs, parents bénévoles).

Lorsque les ressources humaines le permettent, on constitue des groupes de besoin de tailles différentes :

- des petits groupes de quatre à six élèves très faibles lecteurs (avec un enseignant)
- d'autre part des groupes plus importants d'élèves ne présentant pas de difficultés significatives.

Sur une demi-journée complète, il est possible d'organiser le MACLE en alternant :

- groupes homogènes de besoins, pendant une heure et demie
- groupes hétérogènes de projet pendant le reste de la matinée.

La priorité de ce dispositif est bien, il faut le rappeler, l'accélération des apprentissages pour les élèves en grosse difficulté.

II. Les trois étapes de la préparation d'un MACLE

- **Etape 1 :** *cerner les besoins de chaque élève* (cf. Evaluation diagnostique)
- **Etape 2 :** *répartir les élèves dans des groupes de besoins*
- **Etape 3 :** *concevoir un programme d'activité pour chaque groupe.*

III. Les différents profils d'élèves

A la fin du cycle 2, on peut distinguer quatre profils d'élèves :

- **Les élèves bons lecteurs :**

Ils sont environ 40 % de l'effectif total.

Ils accèdent aux informations contenues explicitement dans le texte, ils construisent son sens global, mais ils sont aussi capables de faire quelques inférences et parviennent à ce que l'on appelle une « compréhension fine ».

- **Les lecteurs moyens :**

Constituant 20 % des élèves, ils ont des performances moyennes dans les deux grands domaines impliqués dans la réussite en lecture (compréhension du langage écrit des textes et identification des mots écrits).

Ces performances leur suffisent pour extraire les principales informations explicites d'un texte et, le plus souvent, en reconstruire le sens global.

Mais certains d'entre eux pourraient vraisemblablement progresser en compréhension s'ils parvenaient à identifier plus rapidement et plus aisément les mots écrits, à opérer une lecture plus orthographique, à mieux tenir compte des indices morpho-syntaxiques et de la ponctuation, à lire plus systématiquement par groupes de mots.

- **Les faibles lecteurs**

Cette catégorie regroupe 20 % des élèves.

Il s'agit d'enfants qui ont des performances très faibles quand il s'agit de reconnaître des mots isolés ou de décoder des pseudo-mots.

Leur lecture repose en grande partie sur le « devinement », à partir de quelques mots fréquents reconnus plus ou moins globalement, à partir des macrostructures (reconnaissance du type d'écrit par exemple) ou à partir d'indices sémantiques fournis par les illustrations.

De la sorte, ils peuvent réussir « en bricolant » à construire un sens acceptable s'il s'agit de textes évoquant des univers très familiers.

Mais, devant un texte portant sur un sujet moins connu, contenant plusieurs mots difficiles à reconnaître, ils ne parviennent pas à établir toutes les informations explicites.

- **Les non-lecteurs**

Ces élèves (20 % de l'effectif) atteignent un niveau comparable ou inférieur aux élèves précédents dans les tâches de reconnaissance de mots isolés et de décodage de pseudo-mots. Mais, à l'inverse des faibles lecteurs, ils ne compensent pas ces difficultés par des appuis sur d'autres indices. Ils ne parviennent pas à construire le sens global des textes.

S'agissant des deux premières catégories, on peut penser que les activités proposées par les enseignants du cycle 3, tant en lecture qu'en production d'écrits, seront autant de moyens de consolider les apprentissages initiaux.

En revanche, pour les deux autres catégories d'élèves, les maîtres expriment souvent leur désarroi devant des difficultés qui relèvent des apprentissages de base en lecture. C'est pour ces élèves que les MACLE peuvent constituer une piste de travail pertinente.

Il est ici important de noter que le statut de la lecture change à partir du CE2.

Au cycle 2, l'enjeu est d'apprendre à lire.

Au cycle 3, il s'agit d'apprendre en lisant.

Les difficultés en lecture entravent alors l'acquisition des connaissances véhiculées par les différents types de textes rencontrés dans l'ensemble des disciplines.

A terme, les écarts entre les élèves s'accroissent.

IV. Apprentissage « massé » et apprentissage « distribué »

Concernant un grand nombre d'élèves faibles ou très faibles lecteurs, on peut présumer qu'une intervention intense avant le cycle 3 peut être opérante.

Des expériences ont légitimé une telle approche (classes lecture de l'AFL, clubs « coup de pouce », expériences de pédagogues américains « d'école accélérée ».)

Ces observations méritent d'être rapprochées d'une problématique de recherche connue sous la terminologie « apprentissage massé / apprentissage distribué ».

Il a été prouvé que, dans certains apprentissages, pour une même durée totale, c'est un « apprentissage distribué » (des séances réparties sur une longue période) qui est le plus efficace, tandis que pour d'autres apprentissages, on obtient une plus grande efficacité si ceux-ci sont « massés » (des séances concentrées sur une courte période).

En lecture, on peut penser que l'acquisition de procédures comme le décodage ou de stratégies liées à la compréhension puissent bénéficier d'un apprentissage massé. En revanche, il est vraisemblable que la mémorisation à long terme de l'orthographe lexicale exige un apprentissage distribué.

De toute façon, l'urgence de la situation pour les enfants en grosse difficulté dans la dernière année du cycle 2 ne laisse guère le choix et on est tenté de parier sur le fait qu'un apprentissage massé pourrait constituer une stratégie à « haut rendement ».

V. Quelles activités privilégier ?

Elles peuvent être réparties en trois champs :

- **la compréhension de textes**
- **le travail sur les micro et mésostructures** (graphèmes, syllabes, mots, groupes de mots, phrases)
- **la production d'écrits**

1. Premier champ : la compréhension de textes

1.1 Ecouter, imaginer, dire, lire, raconter

Les enfants sont mis en situation de réception d'un texte lu par un adulte.

Cette situation doit être prévue très régulièrement, quotidiennement si possible par exemple au début et en conclusion d'un groupe de besoin.

Il s'agit prioritairement de favoriser une familiarisation, par imprégnation, avec la langue de l'écrit.

1.2 Utiliser des supports écrits divers et comprendre leurs fonctionnements propres

Les objectifs concerneront le développement du comportement du lecteur confronté à des écrits sociaux : savoir se repérer dans un journal ou un magazine, utiliser un sommaire, explorer une BCD, savoir trouver des réponses dans un documentaire ou un site Internet ...

1.3 Identifier et résoudre des problèmes de compréhension

Dans ces activités, il s'agit d'amener les élèves à prendre conscience des sources possibles de difficultés de compréhension en lecture et à chercher les solutions pour y remédier. Voici quelques exemples.

- Au départ, on n'a aucune idée de ce que peut vouloir dire ce texte (on ne connaît pas l'auteur, on ne sait pas quel genre de texte c'est, on ne sait pas sur quoi il porte, etc.).
- On ne sait pas bien où et quand se passe l'histoire.
- On a du mal à savoir combien il y a de personnages.
- On n'identifie pas bien les interlocuteurs dans le dialogue.
- On ne repère pas qui ou ce qui est désigné par un pronom ou par un groupe de mots.
- On ne comprend pas une phrase parce qu'elle est trop longue.
- On ne connaît pas le sens d'un mot.

Il convient aussi de développer l'autocontrôle.

- A la fin de chaque paragraphe, est-ce qu'on arrive à résumer ce qu'on a lu ou à se faire « le bout de film » dans la tête ?
- A la fin de la lecture, est-ce qu'on arrive à donner un titre au texte et à la résumer avec ses mots ou à se faire un film de toute l'histoire dans la tête ?

En outre (et peut-être surtout), il est nécessaire de favoriser la compréhension du rôle des inférences en lecture. De nombreux élèves qui ont des difficultés en compréhension croient en effet que la lecture consiste à « faire passer le texte du papier dans la tête » et sous-estiment les apports que doit faire le lecteur au texte pour en construire le sens (apports qu'on appelle « inférences »).

2. Second champ : travail sur les micro et mésostructures (graphèmes, syllabes, mots, groupes de mots, phrases)

Sont présentés ci-dessous quatre ensembles d'activités centrées sur ces structures :

- compréhension de phrases, ponctuation, morphosyntaxe ;
- lecture par groupes de mots ;
- entraînement au décodage ;
- mémorisation du lexique orthographique.

1) *Compréhension de phrases, ponctuation et morphosyntaxe*

Si on définit la capacité à lire comme la capacité à construire le sens d'un texte, cela conduit à considérer que la reconnaissance de mots ou le décodage de syllabes ne sont que des composantes de cette capacité plus générale. Mais, du coup, si on considère qu'un texte minimal est une phrase en contexte, cela conduit à considérer que la lecture de phrases peut constituer un entraînement possible et utile à la lecture, notamment pour de très faibles lecteurs. Nous ne disons pas qu'il faut limiter ces élèves à la lecture de phrases, mais qu'on les aidera à progresser dans la lecture de textes plus conséquents en leur permettant aussi de s'entraîner sur des textes très courts et spécialement pensés pour l'apprentissage.

a) *Compréhension de phrases : les fichiers Lire*

Ce matériel, édité par PEMF (PEMF, 06376 Mouans-Sartoux Cedex. Site Internet : pemf.fr), comporte quatre séries de quarante-huit fiches. Chaque série correspond pratiquement à un niveau de lecture. Avec des élèves de CE1 en grande difficulté, le matériel de niveau 1 est tout à fait adapté.

b) *Ponctuation*

Un activité classique consiste à demander aux élèves de rétablir la ponctuation dans un texte d'où on l'a fait disparaître. La tâche n'est pas si facile, même pour un lettré. On peut rendre cette tâche plus facile :

- en permettant de faire des essais successifs sur un ordinateur ;
- en indiquant à l'avance le nombre de points qu'il faut rétablir (de phrases qu'il faut faire apparaître) et de virgules qu'il faut ajouter.

Or, la ponctuation est une aide à la compréhension et c'est cela qu'il faudrait faire remarquer. Une solution consiste à faire comparer aux élèves les deux situations : un même texte est présenté d'abord sans la ponctuation, puis avec. La compréhension est-elle aussi facile dans les deux cas ? Et il ne faut pas hésiter à reprendre cette situation plusieurs fois.

c) *Morphosyntaxe*

il y a deux sortes d'exercices possibles pour travailler ces marques, des exercices classiques de correction de phrases, des exercices moins classiques, mais indispensables d'interprétation de phrases. Les exercices classiques consistent à déterminer s'il faut marquer un accord et de quelle manière. Par exemple :

	chats		voisin	mangent		croquettent.
Les	chat	de la	voisine	mange	des	croquette.
	chatte		voisines	manges		croquettes.

Il faut souligner les mots correctement orthographiés et barrer les autres.

Dans les exercices d'interprétation de phrases, l'élève doit sélectionner l'image, parmi deux ou trois, qui correspond à ce qui est écrit. Exemple : Julie va au restaurant avec ses deux amies. Pour le dessert, elles mangent une pomme.

Il convient évidemment d'amener les élèves à saisir que ces marques peuvent jouer un rôle décisif dans des situations banales de lecture. Ainsi, les deux phrases ci-dessous n'ont pas le même sens : c'est le chien des voisins qui hurle. C'est le chien des voisins qui hurlent.

2) *Lecture par groupes de mots*

Il convient tout d'abord de souligner qu'un des problèmes cruciaux que rencontrent les lecteurs débutants est le suivant : à l'écrit, les mots se succèdent sur les lignes du texte par simple juxtaposition, sans hiérarchisation ; ces mots sont bien sûr porteurs de significations, mais le sens d'un texte minimal n'est nullement la somme de ces significations ; la condition sine qua non de toute compréhension est le « calcul syntaxique », qui vise au regroupement des mots en syntagmes, c'est-à-dire à la constitution, au cours même de la lecture, de groupes de mots porteurs de sens. Lire, c'est lier.

Remarque sur la lecture « par groupes de mots »
10 mots = 3 unités de sens = 1 représentation mentale

Dans « *Un grand cheval blanc galopait le long de la rivière* », la première « molécule de sens » possible est « *un grand cheval* », et, en fait, ce sont les quatre mots « *un grand cheval blanc* » qu'il faut lire ensemble, parce qu'ils constituent la première entité sémantique qu'on peut se représenter (on peut imaginer un cheval de grande taille et de couleur blanche). Le mot suivant « *galopait* » peut être considéré comme la deuxième « molécule de sens » (le lecteur sait alors ce que fait le cheval et, « dans sa tête », il peut animer l'image initiale du cheval d'un certain mouvement, celui du galop). La troisième et dernière « molécule de sens » dérive du regroupement des cinq derniers mots de cette phrase, « *le long de la rivière* ». « Dans sa tête », le lecteur peut ajouter à la scène du cheval au galop un cadre spatial ou il y a un paysage avec une rivière et se représenter concomitamment le déplacement du cheval à vive allure selon l'axe dessiné par la rivière.

Dans les activités décrites ci-dessous, il s'agit d'amener les élèves à prendre conscience de cette nécessité, dans la lecture « silencieuse » elle-même, de lire par groupes de mots.

Trois activités sont adaptées à ces objectifs.

- A. **Rétablir la segmentation prosodique** d'un texte après que l'adulte en a fait une oralisation absurde.
- B. **Suivre du doigt**, sur un texte écrit, la lecture orale faite par l'adulte (celui-ci exagère la segmentation prosodique en augmentant un peu les silences entre les groupes de mots).
- C. **Préparer une lecture à haute voix** d'un texte en faisant ressortir par exemple par des traits verticaux, les groupes de mots qui seront « dits ensemble ».

A. **Rétablir la segmentation prosodique**

L'adulte choisit un texte dont le sens a déjà été travaillé préalablement dans un autre contexte de tâche.

L'enseignant lit ce texte en disant les mots les uns à la suite des autres comme une machine à lire, platement. Il fait observer que cela rend la compréhension du texte bien plus difficile pour ceux qui l'écoutent. Sur un affichage, l'enseignant amène ensuite les élèves à trouver les

segments pertinents. Il dit alors le texte ainsi segmenté en exagérant un peu les silences entre les groupes de mots. La discussion qui suit permet de comprendre qu'à l'oral, on ne sépare pas les mots mais les groupes de mots et que si, en lecture silencieuse, on ne cherche pas quels sont les mots qu'on regrouperait à l'oral, la compréhension du texte devient très difficile, voire impossible. Il est inutile de répéter cette activité car elle vise seulement à la prise de conscience du problème.

B. Suivre du doigt

Cette activité, en revanche, peut être proposée plusieurs fois, quotidiennement lors d'un MACLE. L'adulte choisit des textes qui ont été travaillés préalablement. Il les dit en marquant la segmentation prosodique, là encore, de façon exagérée. La tâche des élèves est de suivre du doigt cette lecture sur le texte écrit en synchronisant le déplacement des yeux sur chaque groupe de mots (isolé par cette lecture à haute voix) et l'écoute des mots correspondants. Cette tâche conduit donc les élèves à identifier les mots écrits bien plus rapidement qu'il ne leur serait possible de faire par eux-mêmes, ce qui les aide à accéder à la reconnaissance orthographique de ces mots écrits.

C. Préparer une lecture à haute voix

Cette activité doit également être proposée régulièrement (lors d'un MACLE, elle peut être quotidienne), car elle vise les mêmes objectifs et c'est, en fait, l'activité de base pour entraîner à la lecture par groupes de mots. Soit un texte dont les élèves ont préalablement pris connaissance et dont le sens a déjà été travaillé. Il s'agit, pour les élèves, d'en préparer une lecture à haute voix, pour laquelle ils devront faire ressortir «la structure prosodique», c'est-à-dire, en termes plus communs, d'une part la segmentation entre groupes de mots énoncés à l'oral, et d'autre part l'intonation. Pour préparer cette lecture, il faut notamment séparer les groupes de mots «qui doivent être lus ensemble». les élèves sont incités à le faire, par exemple en traçant des traits verticaux aux endroits du texte qu'ils jugent appropriés à l'insertion d'un silence. Si l'on dispose d'ordinateurs, on peut demander aux élèves de faire apparaître les segments prosodiques en utilisant le règle «une ligne = un groupe de mots» (signalons que les journalistes utilisant des prompteurs et que la plupart des hommes politiques, lors de leurs discours en public ou à la télévision, se servent de ce dernier procédé). Pour faire ce travail de préparation, les élèves peuvent se mettre par deux et ont le droit de murmurer le texte et de discuter.

3) Vers l'automatisation du décodage

Nous avons déjà noté que, souvent, les élèves en grande difficulté en lecture en fin de cycle 2 sont capables de lire des mots d'orthographe régulière et simple comme «lavabo», dans lesquels les syllabes ne comportent pas plus de deux lettres, mais qu'ils rencontrent des difficultés dans le décodage dès que la syllabe est écrite avec un graphème complexe. Ces difficultés tiennent à un décodage trop séquentiel. En effet, en français, les mêmes séquences de lettres renvoient fréquemment à des graphèmes différents. Dans «canine», faut-il prononcer CAN comme dans «cantine»? Après le BA de «baleine», faut-il phonétiser les séquences LE, LEI, LEIN? Trois sortes d'activités peuvent être utiles :

- A. **Prise de conscience de la complexité des syllabes** du français (une syllabe peut avoir trois, quatre ou cinq lettres !).
- B. **Cartons éclairs de syllabes.**
- C. **Utilisation de textes pré segmentés en syllabogrammes.**

A. Prise de conscience : une syllabe peut avoir trois, quatre ou cinq lettres

Il s'agit tout simplement d'amener les élèves qui en auraient besoin à remarquer que, pour écrire une syllabe, le français utilise tantôt deux lettres comme dans «**patin**», tantôt trois comme dans «**chanson**», tantôt quatre comme dans «**travail**», tantôt cinq comme dans «**blancheur**», etc. Pour chaque mot, on fait apparaître la segmentation syllabique. Par ailleurs, l'enseignant a préparé des cartons collectifs sur lesquels sont écrites les syllabes isolées provenant de ces mêmes mots.

On voit donc successivement, par exemple, les syllabes suivantes :

pa	chan	blan	tin	vail	son	cheur
----	------	------	-----	------	-----	-------

L'enseignant fait prononcer toutes les syllabes. Au besoin, si un élève hésite sur telle ou telle syllabe, plutôt que de le laisser tenter de la décoder, on le renvoie à la liste des mots connus dont ces syllabes sont extraites :

Patin

chanson
travail
blancheur

Ainsi, «**vail**» est la deuxième syllabe de «**travail**», c'est donc [vaj].

L'enseignant invite ensuite les élèves à lire des syllabes construites avec les premières lettres de syllabes de ce stock : par exemple, avec «**vail**», en masquant les lettres finales, on peut former «**vai**» et «**va**» ; il y a ainsi le «**so**», de «**son**», le «**ti**» de «**tin**» ; le «**cha**» de «**chan**», le «**bla**» de «**blan**», etc. On conclut que, pour savoir jusqu'où va une syllabe en français, ce n'est pas très facile : tantôt une syllabe a deux lettres, tantôt trois, etc. il faut toujours «**aller voir plus à droite**» s'il ne faut pas «**prendre**» plus de deux lettres.

B. Cartons éclairés de syllabes

L'enseignant utilise les cartons collectifs qu'il a confectionnés pour l'activité précédente, auxquels il doit ajouter d'autres syllabes. Il annonce aux élèves qu'il s'agit d'apprendre à les décoder, «**en prenant souvent plus de deux lettres**». Il montre chaque carton pendant une seconde, c'est-à-dire une durée telle que les élèves ne peuvent pas s'engager dans un décodage lettre à lettre, mais sont obligés de mémoriser les lettres aperçues avant de pouvoir prononcer la syllabe correspondante dans son ensemble. Les élèves sont ainsi amenés à associer en mémoire des séquences de trois, quatre ou cinq lettres à une syllabe orale. En lecture, devant des mots comportant les mêmes syllabes, il leur sera plus facile de les reconnaître d'emblée.

C Utilisation de textes pré segmentés en syllabes

L'enseignant a préparé des supports dans lesquels le texte à lire figure deux fois, une fois sous une forme habituelle en haut de la feuille, une autre fois en bas de la feuille de sorte que les syllabes sont pré segmentées par une alternance de caractères maigres et de caractères gras. L'activité de l'élève est classique : lire le texte pour le comprendre (on aura prévu des tâches sollicitant cette compréhension). Mais il sait que, dès qu'il hésite trop sur un mot, il peut utiliser le texte aide : il va chercher le mot qui lui pose problème sur la ligne correspondante et il sait que l'alternance des caractères maigres et des caractères gras représente la segmentation du mot en syllabes orales, ce qui lui permet de le prononcer plus facilement.

Exemple :L'invention du cinématographe

Les spectateurs d'aujourd'hui consomment le cinéma comme n'importe quel produit banal.

Ils ne s'étonnent plus de pouvoir observer, sur un écran, des images animées plus vraies que nature.

Et pourtant, lors des premières projections des films en noir et blanc, on sait que des spectatrices furent victimes d'évanouissements.

Des moralistes et des prêtres considérèrent que les frères Lumière venaient d'inventer une machine diabolique, une machine à illusions.

L'invention du cinématographe

Les spectateurs d'**aujourd'hui** consomment le cinéma comme n'**importe** quel **produit banal**.

Ils ne s'**étonnent** plus de pouvoir observer, sur un **écran**, des **images** animées plus vraies que **nature**.

Et **pourtant**, lors des **premières** projections des films en noir et blanc, on sait que des spectatrices furent **victimes** d'évanouissements.

Des **moralistes** et des **prêtres** considérèrent que les frères **Lumière** venaient d'inventer une **machine** diabolique, une **machine** à **illusions**.

Nous privilégions ici la segmentation des mots en syllabes orales (que nous appelons à l'écrit des « syllabogrammes ») plutôt qu'en syllabes orthographiques. En effet, les faibles lecteurs ont très souvent tendance à prononcer les syllabes orthographiques finales : « soupe » par exemple, peut alors être lu sous la forme « sous-peu », ce qui fait obstacle à la reconnaissance du mot oral correspondant et à l'accès à sa signification.

4) Mémorisation du lexique orthographique

La lecture orthographique est moins séquentielle que la lecture par décodage, elle est donc plus rapide et donne un accès immédiat à des informations sémantiques (par exemple, la signification du mot « sot » et sa nature syntaxique sont différentes de celles de « seau » ou de « saut »). Cela soulage d'autant les autres traitements (calcul syntaxique et intégration progressive des informations de nature sémantique), ce que corrobore le fait que les bons orthographes sont très exceptionnellement de faibles lecteurs. Moins séquentielle, plus rapide, plus sémantique et pour tout dire plus efficace que le décodage, la lecture orthographique est ou devrait être un objectif majeur de l'école élémentaire. A la fin du cycle 2 et à l'orée du cycle 3, cet objectif est crucial. C'est celui qui est visé dans les activités présentées ci-après : aider les élèves à « mettre en mémoire » l'orthographe des mots les plus fréquents.

A. Dictée recherche

L'enseignant a préparé une phrase dont tous les mots ou presque sont contenus dans des textes affichés ou dans des textes parfaitement connus des élèves. L'enseignant dicte cette phrase. Les enfants savent qu'ils peuvent retrouver tous les mots dans les textes déjà travaillés (ceux qui n'y sont pas sont des mots connus par tous les élèves, sinon, l'enseignant les écrit au tableau). Ils peuvent bien sûr écrire les mots qu'ils connaissent de mémoire (et on les y encourage). Juste avant de procéder à la dictée proprement dite, la phrase complète est énoncée, par exemple : « Dimanche, Antoine est allé au cinéma avec ses parents. » L'enseignant demande aux enfants de la répéter. Pour chaque mot ou groupes de mots (« dimanche », « Antoine », « est allé », « au cinéma »...), il demande ensuite si certains savent l'écrire directement et, sinon, où on peut le(s) retrouver pour le(s) copier. On peut ensuite passer à la dictée. Au cours de la dictée, l'enseignant n'hésite pas à faire rappeler la méthode. C'est l'enseignant qui fait la correction (l'exercice n'est pas noté).

Quand les enfants ne sont pas lecteurs, il convient que la phrase comporte toujours un pourcentage de 60 à 70 % de mots très connus, pour permettre à tous les enfants de la relire aisément. Quand les enfants sont faibles lecteurs, on y inclut de préférence des mots fréquents, ceux dont on pense qu'ils doivent être lus de façon orthographique. On peut aussi demander aux enfants de souligner les mots qu'ils n'ont pas écrits de mémoire (comme dans la dictée sans erreur, présentée plus loin). Les justifications de cette activité sont les mêmes que celles de la dictée sans erreur. Mais la dictée recherche permet aussi aux élèves de s'approprier les textes qui servent de « base de données orthographiques ». Cela les aide aussi à comprendre comment ils peuvent s'y prendre pour écrire correctement de nouveaux textes comportant des mots déjà vus dans des textes déjà lus

B. « Cartons éclair » de mots, de groupes de mots ou de phrases

C'est la même activité que les cartons éclair de syllabes mais avec des mots (« fantôme », par exemple), des groupes de mots (« la maison des trois fantômes », par exemple) ou de courtes phrases (par exemple : « Les trois chatons de Julie boivent du lait tiède. » Quand les élèves ont travaillé de façon suffisante les phrases d'un fichier « *Lire* », on peut jouer à ce jeu avec ces fiches (il s'agit alors d'une tâche de lecture rapide de phrases).

Si l'on dispose d'un logiciel d'entraînement à la lecture tel que *Idéographix*, *Elsa* ou *Lectra*, il est possible de l'utiliser pour ce type de tâche (l'enseignant peut « entrer » ses mots et ses phrases).

C. Enseigner des stratégies de mémorisation de mots

L'activité que nous présentons ici est une activité de base au cycle 2. Au CP et au CE1, elle se déroule sur un rythme quotidien. L'enseignant a choisi un mot qui devra être mémorisé par les élèves. Le sens de ce mot est bien sûr connu d'eux. Il peut être choisi par l'enseignant, par exemple parce qu'il s'agit d'un mot qui sera utilisé par tous les élèves lors de l'atelier d'écriture ou, tout simplement, parce qu'il considère que l'orthographe de ce mot présente des caractéristiques intéressantes. Mais ce mot peut aussi être choisi par les élèves au cours d'un vote.

La séance se déroule de la façon suivante :

L'enseignant écrit au tableau le mot en écriture scripte (s'il est en lettres détachées, cela en facilite l'épellation). Par exemple, il a choisi « sorcière », parce qu'il a prévu, le jour même, de faire écrire par chaque enfant un texte où il sera question de sorcière. Il demande aux élèves comment ils pourraient faire pour mettre ce mot dans leur mémoire, parce qu'à la fin de la séance, ils devront essayer de l'écrire sans le modèle (qui sera effacé) et sans erreur (ils l'écriront en cursive).

Au bout de deux ou trois répétitions de cette activité, on finit par se donner une méthodologie :

- a) **nombre de lettres.** On estime si ce mot est court (donc facile à mémoriser) ou long (donc plus difficile) et on compte son nombre de lettres : à partir de sept ou huit lettres, c'est un mot difficile. Ce nombre de lettres peut aussi servir de contrôle, lors de la restitution.
- b) **Epellation.** On épelle collectivement le mot et on remarque éventuellement des singularités (comme l'accent grave sur le premier E de « sorcière »). L'enseignant fait noter que ce mot est au singulier et amène les élèves à anticiper ce qui se passera pour le pluriel.
- c) **Analogies orthographiques.** On cherche s'il comporte des groupes de lettres qu'on a déjà vus dans d'autres mots. Par exemple, pour le mot « sorcière », un élève fait observer que dans « sorcière », il y a « ière » comme dans « laitière ». Cette remarque est vérifiée en écrivant « laitière » en dessous de « sorcière » de façon à aligner les lettres identiques. Un autre élève remarque qu'au début, il y a les mêmes lettres que dans « sortie ». On écrit « sorcière » et « sortie » l'un en dessous de l'autre pour vérifier cette observation. L'analogie est mise en relation avec la segmentation syllabique de « sortie » et de « sorcière ». Si les élèves n'ont pas encore acquis cette posture d'observation des analogies, il revient à l'enseignant de les y initier. Au besoin, il propose lui-même des mots connus des élèves, dans lesquels on peut observer des analogies avec le mot cible, par exemple : « Dans « laitière » et dans « sorcière », il y a la même suite de lettres, lesquelles ? »
- d) **Visualisation mentale.** L'enseignant demande maintenant aux enfants de mettre le mot « dans leur tête », avec toutes ses lettres, et demande s'ils sont capables de dire les lettres qu'ils voient « dans leur tête » (le modèle est caché). Après une première tentative, il est bon de rendre visible le modèle et de recommencer une ou deux autres fois cet essai de visualisation mentale. Une façon de stimuler la visualisation mentale du mot consiste à l'écrire sur un carton comme il l'a été au tableau : l'enseignant montre que c'est bien le même mot, SORCIERE, par exemple, puis il retourne ce carton de sorte que lui seul, maintenant, peut voir le mot SORCIERE, les enfants ne voyant que le verso du carton. L'enseignant demande alors par exemple : « Je vois le mot « sorcière », quelles sont les lettres que je vois ? » Là encore, une ou deux tentatives supplémentaires sont utiles, surtout s'il s'agit d'un mot long. Avec ce procédé, on voit la performance s'améliorer parce qu'il est plus facile d'évoquer une image mentale en essayant de reconstituer la perception d'autrui qu'en sollicitant son propre souvenir.
- e) **Syllabogramme.** L'enseignant demande maintenant combien de syllabes il y a dans le mot « sorcière ». Les enfants n'ont aucun mal à dire que « sorcière » est fait avec les deux syllabes [sor], [sjer]. L'enseignant demande alors où sont écrites ces deux syllabes dans « sorcière ». Le mieux est de souligner chaque syllabe sur le mot écrit au tableau : SOR CIERE. L'enseignant demande maintenant aux élèves s'ils peuvent « mettre dans leur tête » la première syllabe, puis la seconde...

Là encore, on peut reprendre le procédé de visualisation mentale : « je vois les lettres qui font la syllabe [sor], qu'est-ce que je vois ? »...

A travers la mise en œuvre régulière de ces procédés (épellation, usage d'analogies, visualisation mentale, segmentation en syllabogrammes), on vise l'apprentissage de stratégies de mémorisation des mots.

Bien sûr, l'enseignant est satisfait si tel mot cible est bien mémorisé à l'issue de la séance. Mais là n'est pas l'essentiel. On vise surtout à construire un regard efficace sur la langue écrite, efficace pour la compréhension du fonctionnement de l'écrit et efficace pour engendrer de nouvelles connaissances.

5) La « dictée sans erreur »

L'objectif de cette activité est également de consolider et de développer les connaissances orthographiques des élèves, plus particulièrement dans le domaine de l'orthographe lexicale.

Ci-dessous, nous décrivons d'abord le principe de cette activité et son déroulement, puis nous argumentons en faveur de son intérêt pédagogique.

Une dictée où l'on a le droit de « copier »

La dictée a été préalablement préparée, la veille, par exemple.

Les principales difficultés ont été repérées par les élèves eux-mêmes à qui l'enseignant a demandé s'ils seraient capables d'écrire le texte sans erreur et, sinon, sur quels mots ils hésiteraient.

Pour chaque difficulté, collectivement, on s'est efforcé de trouver un moyen de mémoriser l'orthographe du mot qui pose problème : rapprochement avec des dérivés (laid, laide, laideur, etc.), règles de dérivation (magique/magicien, comme électrique/électricien, informatique/informaticien), usage d'analogies orthographiques (volaille, paille, caille, muraille, maille), analyse étymologique (maintenant → main/tenant ; beaucoup → beau/coup ; longtemps → long/temps ; gentilhomme → gentil/homme), astuces mnémotechniques (jamais de t à la fin d'un verbe à la première personne : « JE n'aime pas le T »), etc.

Au moment de la dictée proprement dite, les élèves disposent du texte de celle-ci (correctement orthographié, bien évidemment), qui a été préalablement composé par l'enseignant sur ordinateur et reprographié.

Mais il est imprimé au verso de la feuille sur laquelle ils vont écrire, comme sur le fac-similé représenté ci-après (cette formule, avec trois zones pour l'évaluation finale, a été utilisée pour la première fois en mars 2004 avec les élèves de 6^e du collège Chantereine de Sarcelles).

Recto

*Dictée sans erreur**Dictée n°*

A tout moment, tu as le droit de t'aider du texte imprimé au verso.

Quand tu le fais, souligne (au resto) les mots pour lesquels tu te sers du texte imprimé.

Nombre de mots
soulignés

Nombre d'erreurs
d'orthographe
grammaticale

Nombre d'erreurs
d'orthographe
lexicale

Verso

*Dictées sans erreur**Dictée n°*

CHIEN BLEU

Assise au soleil devant sa maison, Charlotte jouait tranquillement avec sa poupée, quand elle vit un grand chien s'approcher d'elle. Un chien étrange, au pelage bleu, aux yeux verts, brillants comme des pierres précieuses.

« Pauvre chien bleu », dit-elle en le caressant, « tu as l'air abandonné ».

Elle partagea avec lui son pain au chocolat.

Nadja

(Texte extrait de Nadja, Chien bleu, l'Ecole des loisirs, 2002)

A chaque fois qu'ils ont un doute sur l'orthographe d'un mot, il leur est permis de retourner leur feuille et de rechercher au verso, dans le texte référence, le mot ou l'expression qui leur pose problème. Revenant au recto de leur feuille, ils écrivent ce mot (en général, mais pas toujours, ils l'orthographient alors correctement) et indiquent qu'ils ont utilisé le texte référence en soulignant ce mot (cela fait ressortir ce mot lors de la relecture, ce qui aide à sa mémorisation).

Il n'y a, a priori, aucune limitation du nombre d'utilisations du texte référence. Il n'est même pas interdit de regarder plusieurs fois le texte référence pour un même mot.

Il y a d'autres façons d'organiser le dispositif matériel.

- Si les élèves sont tous rangés face au tableau, on peut aussi afficher le texte référence au fond de la classe. Dans ce cas, pour l'utiliser, l'élève doit se retourner.

- On peut faire coller le texte référence sur une page du cahier d'orthographe s'il en existe un et faire écrire la dictée au dos.
- Le texte référence est imprimé à part pour chaque élève et pendant la dictée, il est recouvert par un carton. Pour accéder au texte imprimé, l'élève doit soulever ce carton cache (et masquer de nouveau le texte après chaque utilisation).

On peut aussi utiliser le système suivant, inventé par les enseignantes de CE2 de l'école Henri-Dunant de Sarcelles, qui est très commode car il permet de faire apparaître finalement le texte référence et le texte manuscrit par l'enfant sur la même page de son cahier : la page du cahier du jour est partagée en deux zones d'inégales largeurs, selon un pli vertical. Le texte référence est écrit sur une bande qui a la longueur et la largeur voulues pour être collée sur sa zone ; quand la dictée a lieu, l'élève replie sa feuille de cahier et fait ainsi passer le texte référence au verso ; après la correction, la feuille est dépliée de sorte qu'on peut voir alors ensemble le texte référence et le texte manuscrit par l'élève.

Dès que les textes de ces dictées ont une certaine longueur (ils comportent en moyenne une cinquantaine de mots au CE2), l'élève peut écrire sur le cahier en utilisant exceptionnellement la page dans son format « paysage ». Mais ce système peut être utilisé au CP ou au CE1 dans le format portrait, par exemple pour des dictées de mots « sans erreur » (le matériel de référence fourni à l'élève et que celui-ci colle sur la partie pliable de la page est alors une colonne de mots).

Enfin, l'enfant dispose de trois scores : lors de la correction, les erreurs lexicales qui subsistent sont dénombrées. Le nombre d'erreurs grammaticales (accord éventuel GN/GV, accords dans le GN, distinction er/é pour les terminaisons des verbes, confusion de mots comme « mais » pour « met ») est noté à part. Le nombre de recours au texte référence est noté par l'enfant, à côté de ses deux autres scores, à titre personnel. L'activité se conclut par une reprise collective : quels sont les quelques mots sur lesquels il y a eu de nombreuses erreurs ou de nombreux recours au texte référence et comment pourrait-on surmonter, à l'avenir, cette difficulté ?

Voici trois exemples très différents de résultats après correction (on ne s'intéresse ici qu'aux erreurs d'orthographe lexicales) :

- un élève A a quatre erreurs d'orthographe lexicale et n'a eu recours au texte référence qu'une seule fois : cet élève est relativement habile en orthographe mais répugne à utiliser l'aide du texte référence ;
- un élève B a le même nombre d'erreurs en orthographe lexicale, mais avec sept recours au texte référence : il est moins avancé en orthographe (ou moins sûr de lui), mais n'a pas hésité à utiliser plusieurs fois cette possibilité ;
- un élève C a fait douze erreurs d'orthographe lexicale et n'a pas utilisé le texte référence : cet élève a besoin de progresser, mais il se refuse à utiliser l'aide proposée.

Avec ce système, les élèves peuvent comprendre assez vite qu'on peut améliorer considérablement sa performance en orthographe si on utilise le texte référence chaque fois qu'on a un doute sur le mot.

On notera qu'en fait, en toute rigueur, l'enfant ne copie pas le mot qui lui fait problème, puisque, du fait du dispositif matériel, il ne peut en même temps observer le mot dont il a besoin et l'écrire. Il doit faire ces deux opérations l'une après l'autre et, pour « transporter » le mot du verso de sa feuille (où il le voit) au recto (où il l'écrit), il doit donc le mettre en mémoire, si possible en totalité.

Une dictée qui ne perturbe pas l'acquisition de l'orthographe

Expliquons maintenant les raisons que peut avoir un enseignant de s'intéresser à cette étrange dictée. Commençons par affirmer que la dictée classique n'est une situation d'apprentissage que pour les élèves les plus avancés en orthographe. Quand ceux-ci ont commis une erreur, ils disposent très souvent des moyens de comprendre la graphie correcte donnée lors de la correction en la reliant à des connaissances déjà installées.

Par exemple, l'élève qui écrit « éguyage » au lieu « d'aiguillage » n'avait pas remarqué le lien entre « aiguille » et « aiguillage » lors de la préparation de la dictée.

Mais si, au moment de la correction, on le lui fait remarquer et qu'il sait déjà orthographier le mot « aiguille », il est probable qu'il retiendra la graphie de « aiguillage » sur le modèle « d'aiguille ». Son erreur aura été passagère et la correction aura été bénéfique.

En revanche, pour des élèves qui ne savent pas orthographier le mot « aiguille », la situation est très différente. Il se peut même que l'erreur commise entrave l'acquisition du bon patron orthographique d'« aiguillage » et d'« aiguille ». En effet, plusieurs travaux sur l'acquisition de l'orthographe indiquent que la rencontre avec des écritures erronées d'un mot perturbe l'acquisition de sa graphie correcte.

Même chez des experts, quand les écritures erronées sont phonologiquement plausibles (respect des correspondances phonèmes-graphèmes), ces rencontres peuvent perturber la mémoire orthographique pour des mots peu fréquents (par exemple : « hoberot » au lieu de hobereau).

Ce phénomène est connu des enseignants qui ont parfois l'impression de perdre leur assurance orthographique à force de lire des textes d'élèves mal orthographiés. Or, devant des mots relativement fréquents, le débutant est comme l'expert devant des mots rares. Tant qu'il ne dispose pas de moyens personnels de justifier la graphie correcte, c'est-à-dire de la relier à d'autres connaissances orthographiques, il manque de repères qui lui permettraient d'écarter les erreurs.

Et le fait de produire une erreur est une façon de rencontrer visuellement un parasite de la graphie correcte. Certes, lors de la correction, l'enfant faible en orthographe qui a écrit « éguyage » a barré ce mot et écrit en dessous « aiguillage ». mais que peut-il se passer dans une circonstance ultérieure où il aura besoin de produire à nouveau ce mot, quelques jours après la dictée, par exemple ? Il se souviendra probablement que ce mot lui avait posé un problème et qu'il s'était trompé. Mais il se peut fort bien qu'alors, il ne se rappelle plus quelle était son erreur et quelle était la graphie correcte. Du coup, il peut arriver qu'il reproduise son erreur ou qu'il produise un mot « mixte » comme « éguillage » (interférence entre les deux graphies concurrentes précédemment rencontrées).

Avec la dictée sans erreur, on s'efforce d'éviter ces effets pervers de la dictée classique. Les enfants apprennent à gérer leurs connaissances orthographiques : « Si je connais bien le mot demandé, je l'écris ; sinon, j'ai intérêt à utiliser le texte référence. » Cette activité a donc une dimension métacognitive. Mais surtout, on évite une grande part des perturbations dans l'acquisition de l'orthographe engendrée par la situation de dictée classique chez les enfants faibles orthographes.

Une dictée qui favorise l'acquisition de l'orthographe

Mais, plus encore, cette aide favorise l'acquisition de l'orthographe correcte du mot en question. En effet, du fait du dispositif matériel, l'enfant est amené à se construire une représentation mentale du mot pendant le transport du verso au recto de sa feuille et cette représentation est, généralement, d'emblée correcte. Et c'est cet acte qui est susceptible d'aider à l'entrée de ce mot dans la mémoire à long terme de l'apprenti.

Si on analyse plus précisément ce procédé, on peut en effet affirmer qu'il conduit l'enfant à avoir trois « bonnes expériences » successives du mot sur lequel il a d'abord eu un doute :

- une rencontre visuelle en lecture lorsque ses yeux « tombent » sur le mot qu'il cherche dans le texte de référence au verso de sa feuille ;
- une représentation mentale, plus analytique, de son orthographe pour le mettre en mémoire avant le retour au recto de la feuille ;
- sa production manuscrite (qu'on supposera elle aussi correcte) sur le recto de sa feuille, souvent accompagnée d'un contrôle visuel.

Cette activité aide donc à l'acquisition de l'orthographe lexicale. Mais nous avons également constaté qu'elle favorise aussi la maîtrise de l'orthographe dite « grammaticale ». En effet, lorsqu'ils ont un doute sur un mot, les élèves n'envisagent d'abord que l'aspect lexical. Or, dans le texte référence, il est fréquent que ce mot se termine par « s » ou par « ent », par exemple. Dans ce cas, pour le « transporter », les élèves sont conduits à observer et à prendre en compte ces marques syntaxiques. Ce faisant, ils se familiarisent avec la morphologie syntaxique et peuvent même la comprendre et la relier à ce qu'ils ont déjà écrit (il y a « ent » à la fin de ce mot, c'est donc un verbe, est-ce que j'ai mis des « s » dans le groupe sujet ?).

Un apprentissage « stratégique »

Le processus que nous venons de décrire ne peut fonctionner que si l'enfant accepte d'utiliser le texte référence. Le dialogue avec les élèves doit les aider à comprendre que la même note avec un nombre très différent de recours au texte référence ne reflète évidemment pas la même compétence orthographique, mais qu'il vaut mieux, en cas de doute, s'abstenir d'écrire les mots « comme on les entend » et utiliser cette aide, parce qu'elle est porteuse de progrès futurs. Dans un premier temps, pour de nombreux élèves, l'objectif sera donc de les rendre moins réticents à utiliser le texte référence. Leurs scores en dictée s'amélioreront alors nettement. Il conviendra, à ce moment-là, de les inciter à diminuer le nombre de recours au texte référence...en s'investissant davantage dans la préparation de la dictée.

Une activité bénéfique

Les enseignants qui pratiquent cette dictée régulièrement en évaluent très positivement les effets. De dictée en dictée, le nombre d'erreurs décroît, puis, plus progressivement, c'est la fréquence des recours au texte référence qui diminue. Au fil du temps, dans les productions spontanées, l'orthographe s'améliore, les élèves gèrent mieux leurs connaissances (ils sont plus conscients de ce qu'ils savent et ne savent pas, il leur arrive plus souvent de demander l'orthographe d'un mot avant de l'écrire) et ils ont plus de plaisir à écrire. Mais il faut rappeler qu'un autre bénéfice attendu d'une amélioration de ***l'orthographe en production***, le plus important à nos yeux, concerne ***l'orthographe en réception***, c'est-à-dire en lecture.

Et la correction ?

Pour la correction (car il reste des erreurs !), on déconseille absolument de procéder à un échange de copies ou de cahiers. En effet, lors d'une correction mutuelle, les erreurs des uns peuvent parasiter la mémoire orthographique des autres. La correction doit donc être assurée par l'enseignant lui-même. On distinguera les erreurs lexicales et les erreurs grammaticales (accord éventuel GN/GV, accords dans le GN, distinction er/é pour les terminaisons de verbes, confusions de mots comme « mais » pour « met ») par un code de couleur, par exemple en barrant en vert les mots pour lesquels il y a une erreur de morphosyntaxe ou une confusion de mots et en rouge ceux pour lesquels il y a une erreur d'orthographe lexicale. L'enseignant note finalement les deux nombres d'erreurs dans les cadres appropriés.

Quels textes pour ces dictées ?

Les textes qui servent à ces dictées doivent, si possible, réunir deux critères:

- le texte doit comporter des mots fréquents (que les élèves sont susceptibles de rencontrer massivement en lecture) ;
- il doit être « accrocheur » pour les élèves : il peut être extrait d'un texte déjà lu qui a fait beaucoup discuter, a intrigué ou, comme tel poème, a ému, comme tel récit d'aventure, a fait rêver ; il peut évoquer un sujet d'actualité ou de « proximité » qui a suscité l'intérêt ; il a été produit par les élèves eux-mêmes pour résumer un autre texte qui les a passionnés etc.

Exemple de correction notation d'une dictée

Ici, pour les erreurs d'orthographe lexicale, les mots erronés sont encadrés (en réalité barrés en rouge) ; pour les erreurs d'orthographe grammaticale, ici, ils sont seulement barrés (en réalité barrés en vert). Il peut se faire qu'un même mot comporte les deux types d'erreurs (par exemple : des cayou). Dans ce cas, il sera barré d'un trait vert et d'un trait rouge. Enfin, quand un mot est « très mal écrit » (qu'il comporte plusieurs erreurs), on ne compte qu'une erreur d'orthographe lexicale. Imaginons ainsi que, sur la première ligne, cet élève ait écrit « comanse » pour « commence » : en toute rigueur, on pourrait compter trois erreurs, une pour l'oubli du redoublement du « m », une pour le graphème « an » au lieu de « en » et une pour le « s » à la place du « c ». Mais d'un point de vue psychologique, ces trois erreurs n'en font qu'une, elles résultent d'une seule et même procédure : l'élève a encodé le mot au lieu de se demander s'il en avait une bonne connaissance orthographique.

Bébé parle

On ne sait pas bien comment cela comence, mais voici qu'un jour, alors qu'il contemple le soleil ou la lampe, ou le feu, l'enfant se met à parler. On appelle cela gazouiller. Ce n'est pas encore des syllabe. C'est à peine des son. C'est lumineux et tremblant. C'est indécis comme un rayon de soleil du matin. C'est comme un ruisseau qui passe sur des cayou. C'est aussi comme un viseur qui chante sans cesse, tout simplement parce qu'il est en vie.

Ch. -L. Philippe

Nombre de mots
soulignés

10

Nombre d'erreurs
d'orthographe
grammaticale

6

Nombre d'erreurs
d'orthographe
lexicale

5

Un outil d'auto-évaluation

On trouve ci-dessous le fac-similé d'une feuille utilisée pour la première fois en mars 2004 avec les élèves de 6^e du collège Chantereine de Sarcelles. Son utilisation sur l'année complète est évidemment possible.

Nom et prénom :

Bilan récapitulatif des dictées sans erreur

Après chaque dictée, not tes scores dans le tableau ci-dessous.

Le plus important est que le nombre d'erreurs baisse (deux dernières colonnes) surtout pour les erreurs d'orthographe lexicale (dernière colonne).

Bien sûr, c'est encore mieux si tu utilises de moins en moins le texte au verso des dictées (nombre de mots soulignés).

	Nombre de mots soulignés	Nombre d'erreurs en orthographe grammaticale	Nombre d'erreurs en orthographe lexicale
Dictée n°1			
Dictée n°2			
Dictée n°3			
Dictée n°4			
Dictée n°5			
Dictée n°6			
Dictée n°7			
Dictée n°8			

A la fin du Maclé, complète la phrase (tu peux utiliser les mots notés en dessous) :

J'ai progressé

Un tout petit peu, un peu, beaucoup, énormément

3. Troisième champ : la production d'écrits

Les activités d'écriture peuvent paraître fastidieuses et peu productives. L'enseignant est souvent déçu si les enfants n'ont écrit qu'un paragraphe de deux ou trois phrases en une demi-heure. Pourtant, il faut savoir qu'en moyenne, à quantité d'écrit identique, l'écriture prend quarante fois plus de temps que la lecture (chez les lecteurs-écrivains habiles !). Mais, alors que le « rendement sémantique » de ces situations d'écriture est très médiocre (en général, les élèves apprennent alors peu de choses sur le monde), leur « rendement cognitif » (quant à l'apprentissage de la lecture) est considérable.

Le plus difficile est de se concentrer sur des objectifs clairs et de disposer des outils d'aide à la production qui permettent d'articuler analyse des structures et productions (exemple avec le « Quoi, qui, quand, où, comment, pourquoi ? » dans le fait divers journalistique). Certaines situations à caractère ludique sont particulièrement intéressantes, car elles permettent d'organiser des ateliers d'écriture au cours desquels, chaque jour, les élèves écrivent un texte complet. Ces situations se caractérisent par le fait qu'ils n'ont pas à gérer les problèmes de structure textuelle, de cohérence et de cohésion, ni la question difficile de l'adéquation du texte au destinataire. Il leur suffit de « re-paramétrer » une structure existante (écrire La recette de la Potion de la Sorcière, le Menu de l'Ogre, une petite annonce pour vendre le carrosse de cendrillon, l'horoscope d'un signe imaginaire, la fiche documentaire d'un animal chimérique, etc.). Ces situations sont des « situations génératives » en ce sens que l'élève produit ainsi un texte qui présente une certaine nouveauté et une réelle créativité, bien qu'il ait été engendré par simple modification locale d'une structure existante. Voici un exemple d'une telle situation : le concours de la phrase la plus drôle.

Le concours de la phrase la plus drôle

L'enseignant a affiché sur la partie gauche du tableau ces trois phrases :

L'autre jour, à Sarcelles j'ai vu un camion qui faisait une grosse fumée noire.

Dimanche, à la mer, j'ai vu une dame qui faisait du ski nautique.

Hier matin, dans mon école, j'ai vu un oiseau qui mangeait un bout de pain.

Les mots « j'ai vu » et « qui » sont écrits à la craie. Les autres mots sont écrits sur des cartons de couleur fixés au tableau avec la gomme. Le maître fait lire chaque phrase « dans la tête » par tous, à haute voix par un enfant et la fait commenter. Il fait ensuite remarquer le jeu des couleurs : « l'autre jour », « dimanche », et « hier matin » sont en bleu. « A Sarcelles », « à la mer », « dans mon école » sont en blanc. Pourquoi ? Sur la partie droite du tableau, au fur et à mesure, il rassemble les étiquettes et écrit ce que les enfants ont trouvé :

	<i>Quand ?</i>	<i>Où ?</i>
J'ai vu un camion qui faisait une grosse fumée noire.	L'autre jour,	A Sarcelles
J'ai vu une dame qui faisait du ski nautique.	Dimanche,	A la mer,
J'ai vu un oiseau qui mangeait un bout de pain.	Hier matin,	Dans mon école,

On poursuit ainsi en cherchant le point commun aux deux autres séries de cartons. Il ne reste plus alors, sur la partie gauche du tableau, que les mots écrits à la craie. Puis, l'enseignant déplace un à un les cartons de mots et forme les trois phrases suivantes sur la partie gauche du tableau :

Dimanche, dans mon école, j'ai vu un oiseau qui faisait du ski nautique.

L'autre jour, à la mer, j'ai vu un camion qui mangeait un bout de pain.

Hier matin, à Sarcelles j'ai vu une dame qui faisait une grosse fumée noire.

Il fait lire chaque phrase « dans la tête » par tous et à haute voix par un enfant. Il fait commenter : « c'est pas possible, parce que... », « c'est bizarre », « c'est drôle », « ça fait rire ».

On peut alors passer à un exercice individuel sur une feuille telle que celle-ci :

Lis ces 4 phrases.

Ecris une phrase bizarre. Si tu peux, écris-en d'autres.

- La semaine dernière, à la télévision, j'ai vu un éléphant qui faisait des roulades.
- Pendant les vacances, au Maroc, j'ai vu un enfant qui faisait de la plongée sous-marine.
- Avant-hier, près de l'aéroport, j'ai vu un avion qui montait dans le ciel.
- Hier soir, au centre commercial, j'ai vu une dame qui vendait des bijoux.

L'activité se conclut par un florilège de quelques-unes des phrases bizarres ou drôles inventées par les enfants, comme : « Hier soir, près de l'aéroport, j'ai vu un éléphant qui faisait de la plongée sous-marine ». Les jours suivants, les élèves sont invités à rédiger d'autres phrases drôles.

On peut voter finalement pour désigner les trois phrases les plus drôles.

Quels outils pour écrire ?

Le plus souvent, en situation de production de texte, dès que les élèves savent lire, lorsqu'ils ne connaissent pas l'orthographe d'un mot, les enseignants leur permettent de l'écrire « comme on l'entend », c'est-à-dire d'inventer l'orthographe des mots, du moins lors d'un « premier jet ».

Selon nous, c'est là une attitude pédagogique dangereuse, notamment pour les élèves les moins avancés dans la lecture orthographique. Si l'on veut accélérer l'apprentissage des élèves, il convient d'éviter ce procédé tout au long de la phase initiale d'apprentissage du lexique orthographique (la scolarité élémentaire, mais surtout le cycle 2) et de mettre à la disposition des élèves les outils permettant d'écrire, dès le premier jet, de la façon la plus correcte possible sur le plan de l'orthographe lexicale (l'orthographe grammaticale est un autre problème pédagogique).

Nous avons parfaitement conscience de soutenir une démarche atypique et même éloignée des recommandations des programmes de 2002. Ceux-ci indiquent en effet qu'il faut viser, à la fin du cycle 2, une écriture correcte sur le plan grapho-phonologique. Mais on notera que, concernant la lecture, ils indiquent, pour la même échéance (fin de cycle 2), que les mots très fréquents et les mots courts fréquents doivent être lus par la voie directe (on peut chiffrer ce stock de mots lus orthographiquement à un minimum de 750 mots).

Or, il convient de rappeler qu'avec 750 mots connus de façon orthographique, les élèves lisent 75 % des mots qu'ils rencontrent dans tous les textes qui leur sont proposés. Et ils disposent alors de 85 % des mots qu'ils sont susceptibles de mobiliser en écriture ! Autrement dit, les programmes semblent peu cohérents sur la question du développement des connaissances orthographiques, car, pour les mêmes mots, ils recommandent de viser la reconnaissance directe en lecture et l'encodage en écriture.

Les limites du présent écrit ne permettent pas d'argumenter de façon suffisante sur cette question.

Notons seulement que d'autres pédagogues (par exemple De Kayser, 1999, Daumas et Bordet, 1990) mettent en garde les enseignants contre « l'invention de l'orthographe » et que divers chercheurs, comme Laurence Rieben (2003), considèrent qu'il s'agit effectivement là d'une question très sérieuse.

Disons seulement que, pour apprécier les arguments en jeu, il importe de prendre en compte que l'acquisition de l'orthographe est avant tout un problème qui concerne l'accès à la lecture habile (plutôt que la production écrite). Si les procédures utilisées par le débutant pour écrire n'avaient aucune incidence sur le développement de ses connaissances en lecture, il n'y aurait aucune raison de se méfier de l'écriture phonologique. Malheureusement, les connaissances orthographiques utilisées en lecture sont très liées à celles qui sont mises en œuvre en écriture, car on ne peut empêcher celui qui écrit de se lire et de se relire (et c'est même une attitude particulièrement nécessaire). Ce faisant, en inventant des écritures grapho-phonologiquement plausibles des mots, celui qui écrit se donne une première expérience de ces mots qui est souvent erronée. Pour un mot donné, tant que le sujet n'a pas de raison (liée à l'analyse morphologique ou étymologique) de rejeter la représentation plausible, celle-ci tend à concurrencer, dans sa mémoire, la représentation exacte. En somme, selon nous, l'encodage quasi systématique en écriture ne peut que nuire au développement de la voie directe en lecture.

Quant au fait de ne pas inventer l'orthographe des mots, c'est une clause du contrat pédagogique qui doit avoir sa contrepartie du côté du maître :

- il doit mettre à la disposition de l'élève tous les moyens nécessaires et ergonomiques pour écrire sans erreur, il doit donc construire pour les élèves des outils et des textes références ;
- il doit aider à y retrouver rapidement et sans trop d'efforts les « mots problèmes » ;
- il doit favoriser le doute orthographique et l'appel aux plus experts (entraide) ;
- et, tant que c'est nécessaire, il doit jouer le rôle de secrétaire.

Qu'on ne pense pas, toutefois, que nous prônions une pédagogie de l'effort où l'on mesure les progrès à l'aune des peines que les élèves ont ressenties ! Pour l'essentiel, l'expression écrite est toujours un très grand plaisir :

- primo, si l'élève réussit à écrire des textes qui correspondent à ses centres d'intérêt et à ce qu'il veut dire ;
- secundo, s'il ne rencontre pas trop de difficultés pour calligraphier (c'est un problème qui n'est toujours pas réglé au CE1 et qui demeure quelquefois encore au CE2) ;
- tertio, si après son « premier jet », il n'a pas à réécrire un mot sur trois ou quatre.

Si on procède ainsi dès le CP (éviter l'invention de l'orthographe et proposer des outils alternatifs), les élèves n'imaginent pas que le maître pourrait agir autrement (ils n'ont pas de formation didactique) et qu'ils pourraient aussi écrire phonétiquement un premier jet avant d'en faire la réécriture orthographique. C'est seulement l'enseignant qui pense à cette alternative. Si, malgré tout, il a le sentiment que ses élèves sont frustrés, il doit plutôt se demander comment progresser dans la mise en place et l'utilisation des outils d'autonomie. Moyennant quoi, quand cela marche, même à peu près, il n'y a guère de gêne pour l'enfant.

D'autant moins qu'ainsi, on économise son temps et celui du maître dans chaque moment de production (temps de correction et temps de réécriture), qu'on le rend, à moyen terme, plus performant en lecture et en production (la différence se voit dès le CE1) et qu'on diminue ainsi le temps global d'apprentissage du lexique orthographique (que de temps de « rééducation orthographique » économisé sur la dizaine d'années de scolarité ultérieures !). Oui, l'orthographe s'apprend tôt et rapidement ou s'apprend mal et longtemps !

Il nous reste à préciser maintenant ce que peuvent être les outils d'autonomie dans l'écriture. Pour l'essentiel, il s'agit de textes archi-connus, que les élèves savent redire parfaitement et où ils peuvent donc retrouver la plupart des mots dont ils ont besoin pour écrire (cf. De Kayser, 1999, Daumas et Bordet, 1990, Ouzoulias, 2004).

Ces textes références sont répertoriés dans un cahier ou un classeur, où l'on aura également inséré, tout au long du cycle 2, en fonction des besoins du moment, des glossaires illustrés (glossaire des noms de lieux, des noms d'animaux, des adjectifs de couleur, des verbes utilisés dans les recettes, des « mots de la piscine », etc).

Bien sûr, pour un mot qui n'est pas dans ce stock, on encourage l'enfant à faire des hypothèses.

Par exemple, avec une telle pédagogie, on entendra alors au CE1 les dialogues suivants :

- *Elève* : « Pour écrire [buro], le [bu] s'écrit Bé-U ? »
- *Maîtresse* : « Oui ».
- *Elève* : « Et pour [ro], c'est le [o] de « moto », de « bateau » ou de « Aurélie » ? »
- *Maîtresse* : « Le [o] de « bateau » et il n'y a qu'un R. »

VI. Des logiciels d'entraînement à la lecture

Comme le montre l'expérience de plusieurs écoles, certains logiciels sont utilisables et utiles dans un Maclé, avec des élèves très faibles lecteurs du CE2 et donc aussi avec des élèves de CE1. D'autres ne sont utilisables qu'avec des lecteurs expérimentés de début de cycle 3.

Nous nous limitons à une brève présentation et renvoyons les enseignants aux sites Internet sur lesquels ils trouveront des informations détaillées et où ils pourront aussi, le plus souvent, se procurer le logiciel.

Signalons aussi que le site de l'Académie de Lille (www.ac-lille.fr) propose des commentaires techniques et pédagogiques utiles sur certains de ces logiciels.

Idéographix et Elsa : logiciels d'entraînement à la lecture conçus par l'Association française pour la lecture (AFL). Ces deux logiciels proposent des exercices sur des unités variées (du mot au texte). L'enseignant peut intégrer ses propres textes. Idéographix est utilisable avec des faibles lecteurs de CE2 et Elsa est plus approprié aux besoins des lecteurs expérimentés de début de cycle 3. Site Internet : www.lecture.org

Lectra : les exercices les plus intéressants portent sur le mot ou la phrase et sont plutôt adaptés aux besoins des moyens ou bons lecteurs de début de CE2. Site Internet : www.lectramini.com

1000 mots : les unités travaillées sont les graphèmes, les syllabes et les mots (microstructures). Ce logiciel est donc utilisable avec des non lecteurs ou de faibles lecteurs Site Internet : perso.wanadoo.fr/jm.campaner/jmc_1000mots

VII. Quels dosages d'un groupe de besoin à l'autre ?

Nous avons dit, dans la première partie, qu'un Maclé couvre les trois champs d'activités qui viennent d'être présentés :

- 1) **comprendre les textes ;**
- 2) **reconnaître les mots écrits et lire par groupes de mots ;**
- 3) **écrire des textes.**

En réalité, cela est vrai quel que soit le groupe de besoin. Il y a par exemple des groupes de moyens lecteurs qui auraient plutôt besoin de travailler la lecture orthographique et leurs progrès dans ce seul domaine suffiraient à en entraîner d'autres dans la compréhension en lecture.

En effet, une plus grande facilité dans la reconnaissance des mots, un accès plus direct aux significations, une lecture plus fluide, tout cela ne peut qu'améliorer le rendement sémantique de leurs lectures.

Mais on peut penser qu'un travail sur la compréhension des textes est également utile à ces mêmes élèves, ne serait-ce que parce qu'il permettra à beaucoup de compléter la panoplie de stratégies disponibles face à des difficultés linguistiques ou sémantiques et de clarifier encore la nature même de l'activité de lecture.

Enfin, la production de textes constitue un excellent moyen d'articuler différentes compétences mobilisées en lecture, car écrire un texte conduit à gérer explicitement l'ensemble des problèmes posés par la lecture, depuis la macrostructure textuelle jusqu'aux plus petites unités, en passant par les mésostructures, et à naviguer constamment d'un niveau à l'autre. Avec des faibles ou très faibles lecteurs, plus encore avec des non-lecteurs, la production de textes est une voie pédagogique privilégiée pour développer des compétences de base en lecture (voir Ouzoulias, 2004).

C'est pourquoi nous recommandons d'utiliser 40 à 50 % du temps du Maclé pour faire produire des textes à ces élèves. La possibilité, donnée par le dispositif, de former de petits groupes avec les élèves les moins expérimentés, donne en effet aux enseignants l'occasion exceptionnelle de faire écrire quotidiennement et abondamment tous ces élèves pendant trois semaines. L'expérience montre que c'est la clé des progrès les plus spectaculaires.

Mais, d'un champ à l'autre, suivant les élèves, ce ne sont pas forcément les mêmes activités qui seront proposées.

Par exemple, si nous recommandons de proposer la dictée sans erreur à tous les élèves quel que soit le groupe dans lequel ils ont été répartis, dans les groupes de très faibles lecteurs ou de non-lecteurs, on utilisera probablement toute la palette des activités proposées dans le deuxième champ, tandis qu'avec des élèves déjà très avancés dans la lecture orthographique, on pourra négliger les activités partant sur la reconnaissance de mots ou la compréhension de phrases et on travaillera par exemple davantage l'entraînement à la lecture rapide avec un logiciel adapté comme Elsa, la lecture par groupes de mots, le rôle de la ponctuation et des marques morpho-syntaxiques.

Un exemple au CE1 (Argenteuil)

Les activités pratiquées

Concernant la compréhension de textes, pour les élèves les plus en difficulté, dans chacun des quatre groupes, l'enseignant organisait chaque jour un moment de réception d'un récit lu à haute voix, suivi d'une brève discussion sur l'histoire. Il proposait également la lecture d'un court texte comportant l'aide d'un texte pré-segmenté en syllabes. Evidemment, les tâches des élèves sur ces textes les amenaient à « gérer du sens ».

Dans le domaine des micro- et mésostructures, ces mêmes élèves pratiquaient chaque jour la mémorisation de mots, un jeu du pendu et des mots croisés pour débutants. Avec ces jeux, il s'agissait notamment de développer la connaissance des lettres de l'alphabet (dans les trois écritures), car la plupart de ces élèves les connaissaient très mal ou pas du tout, certains ayant même besoin de reprendre des exercices de calligraphie pour apprendre à écrire lisiblement en cursive.

Toutefois, pour ces élèves non-lecteurs, la part principale du temps du module a été consacrée à la production de textes. Pour cela, ils utilisaient des textes archi connus dans lesquels ils pouvaient saisir des mots ou expressions dont ils avaient besoin.

Le plus souvent, ces textes étaient des comptines ou des textes collectifs segmentés en groupes de mots (un groupe de mots=une ligne), ce qui facilite considérablement leur utilisation par des non-lecteurs.

Quant aux situations de production, les enseignants avaient privilégié la rédaction de courts récits à partir d'images séquentielles.

Les élèves faibles lecteurs (rappelons que ce sont les élèves qui parvenaient seulement à décoder plus ou moins) ont bénéficié des mêmes situations dans les domaines de la compréhension et de la production de textes.

S'agissant des micro- et mésostructures, les enseignants ont mis l'accent sur le découpage en syllabes et sur la mémorisation du lexique orthographique. Dans ce domaine, ils ont très souvent utilisé les « cartons éclairs » de syllabes et de mots, procédé dont l'usage est particulièrement adapté à un petit groupe d'enfants (les élèves sont très actifs car ils sont très fréquemment interrogés).

Les lecteurs autonomes ont été notamment conduits à travailler, en lecture, les structures du récit (remise en ordre des épisodes d'un récit), le rôle des inférences et le problème des substituts. Ils ont pu aborder aussi de façon plus approfondie le rôle de la ponctuation et la lecture par groupes de mots. Ils ont bénéficié d'entraînements à la lecture à haute voix et à la reconnaissance rapide des mots écrits. Pour plusieurs de ces activités, l'enseignant est parti d'albums.

VIII. Les conditions de la réussite : des activités adaptées aux besoins, des besoins précisément diagnostiqués

Priorité aux situations d'écriture

Parmi les activités qui nous semblent jouer un rôle important dans l'accélération de l'apprentissage jusqu'au CE2, nous voudrions souligner ici à nouveau l'intérêt des situations d'écriture : en produisant des textes, même des textes courts, avec l'aide de l'adulte, les élèves sont amenés à résoudre un grand nombre de problèmes qu'ils rencontrent en lecture, le plus souvent sans les identifier. Ces activités de production, quand elles sont adaptées aux compétences des élèves, par exemple par l'usage de textes référents pour chercher et copier les mots et expressions dont ils ont besoin, sont d'un grand « rendement cognitif ».

Mené en parallèle avec ces activités de production, le travail multiforme sur la reconnaissance des mots écrits (familiarisation avec les graphèmes complexes pour les élèves déjà décodeurs, décodage à partir d'unités supragraphémiques comme les analogies orthographiques et les syllabogrammes, utilisation de textes pré segmentés en syllabes, prise de conscience du rôle sémantique de l'orthographe, entraînement à la lecture rapide, etc.), sur la lecture par groupes de mots et sur la phrase (compréhension de phrases, ponctuation, prise en compte des indices morphosyntaxiques, etc.) explique sans aucun doute en grande part le déblocage et le « bond en avant » qui ont été constatés chez de nombreux enfants. Ensuite, d'après les observations des enseignants, il semble également que la « dictée sans erreur » joue un rôle réel dans ces progrès.

Et les échanges métacognitifs ?

Il convient également de souligner que, tant au CE1 qu'au CE2 ou en 6^e de collège, les échanges métacognitifs sur les tâches proposées et les objectifs visés par les activités jouent un rôle très positif dans la qualité de la mobilisation des élèves et dans l'efficacité des actions. Pour les élèves faibles lecteurs ou non lecteurs de CE1, mais encore pour les moins avancés de début de CE2, on doit même viser, en s'appuyant sur ces échanges, à l'appropriation des stratégies de base du lecteur débutant : coordonner les informations sémantiques et orthographiques. Sur quoi peuvent porter ces dialogues pédagogiques ?

Il s'agit essentiellement de l'apprentissage de savoir-faire, sur lesquels la discussion, provoquée et animée par l'enseignant à un moment propice et à partir d'exemples vécus, vise à favoriser des prises de conscience utiles à une meilleure régulation de l'activité de lecture. Voici des exemples de sujets pour ces échanges, classés par grands thèmes.

A. Que fait-on quand on lit ?

- Si on lit un article dans un journal, à quoi ça nous sert ? Et si on lit la lettre d'un ami ?...le programme de télé ?...une histoire ?...une poésie ?...un texte documentaire ?...une recette de cuisine ?
- Pour bien lire, suffit-il de reconnaître tous les mots les uns après les autres ? Si, par exemple, c'est une histoire, il faut imaginer ce qui se passe, il faut « se faire le film dans la tête ». Et pour cela, il faut ajouter au texte des choses qu'il ne dit pas, mais qu'on imagine presque forcément, si on connaît les lieux et l'époque où se passe l'histoire.
- Quand on lit, à quoi servent les paragraphes ? A quoi servent les points et majuscules, les virgules ?...
- Pour comprendre le texte, il faut comprendre les phrases. Mais comment faut-il s'y prendre pour bien comprendre une phrase ? Et pour former « des groupes de mots qui ont du sens », comment peut-on faire ?

B. Les stratégies de compréhension

- Il nous arrive de ne pas comprendre des textes, ou des passages. Est-ce normal de ne pas comprendre tout de suite ? Comment sait-on qu'on ne comprend pas ?
- Souvent, dans les textes qu'on lit, un même personnage (ou un même objet) est désigné de plusieurs façons différentes. Pourquoi ? Comment peut-on savoir que c'est le même personnage (ou le même objet) ?
- Dans des dialogues, on ne nous dit pas toujours qui parle. Peut-on le savoir quand même ? Comment ?
- Dans toutes les histoires qu'on lit, est-ce que les événements sont toujours annoncés dans l'ordre où ils ont lieu ?
- Si on rencontre un mot qu'on n'a jamais vu et jamais entendu (on ne sait pas ce qu'il veut dire), comment peut-on faire ? Et si on n'arrive pas à savoir ce qu'il veut dire, peut-on continuer à lire quand même ?

C. La reconnaissance des mots écrits

- Est-ce qu'on décode tous les mots qu'on lit ? Pour lesquels est-on conduit à décoder ?
- Pour reconnaître un mot qu'on ne connaît pas, comment faut-il faire ? Comment peut-on s'aider des autres mots qui sont « autour » de l'inconnu ?
- Pour le décoder, faut-il « faire les sons » des lettres les unes après les autres ? Une syllabe n'a pas seulement deux lettres, elle peut avoir trois, quatre, cinq...lettres. Très souvent, il faut « prendre » plus de deux lettres. Le mieux est de chercher dans tout le mot (à la fin, au début, au milieu) si on ne connaît pas déjà des « bouts ». Il faut aussi vérifier si ça va bien avec les mots qui sont autour, puis, avant de continuer à lire la suite, il faut récapituler.
- Comment peut-on faire pour mémoriser un mot ?

D. L'orthographe en production

- Si j'écris les mots en inventant leur orthographe, que peut-il se passer ?
- Pour écrire les mots que je ne connais pas encore, comment je peux faire ?
- Si j'ai un doute sur un mot que je m'appête à écrire, qu'est-ce que je peux faire ?

Les échanges sur le sens et le but didactique des activités d'entraînement proposées seront d'autant plus éclairants pour les élèves qu'ils auront à mener, en parallèle, des tâches complexes, en lecture et en écriture, notamment dans des groupes de projet. Supposons, par exemple, qu'on propose aux élèves de s'entraîner à identifier les personnages d'un récit sur une série de textes courts, ils comprendront mieux à quoi cela peut leur être utile si, avant et après, ils sont conduits :

- à rencontrer cette difficulté dans l'écoute d'un texte long lu par l'adulte ou dans la lecture d'un album ou d'un documentaire ;
- dans un texte qu'ils rédigent, à chercher différentes façons de désigner un même personnage ou un même objet pour éviter le travers de la répétition.

Supposons qu'on fasse faire aux élèves des dictées recherche, ils comprendront mieux à quoi cela peut servir d'aller chercher les expressions ou les mots dans des textes bien connus s'ils ont aussi l'occasion d'utiliser cette procédure pour écrire des textes.

Il convient cependant de ne pas surestimer le rôle de ces échanges métacognitifs. Ils ne peuvent pas remplacer les apprentissages eux-mêmes.

*Synthèse réalisée par Bruno MOREE - Inspecteur de l'Education Nationale
Janvier 2005*