

## L'ÉVALUATION INITIALE

Extrait Lire au CP Programmes 2008 (p.8 à 10) – janvier 2010 [www.eduscol.education.fr/ecole](http://www.eduscol.education.fr/ecole)

Dans ce domaine, les acquis supposés résulter de l'école maternelle sont des appuis qui conditionnent au sens fort les apprentissages du CP, d'où l'extrême importance d'une évaluation de début d'année et d'une prise en compte de l'état réel des savoirs et savoir-faire des élèves.

### **L'importance de l'évaluation initiale**

– L'incapacité à faire correspondre les mots d'une chaîne sonore et d'une chaîne écrite (courte phrase, syntagme tel que le titre d'un livre ou d'une chanson, par exemple) appelle une remédiation sans tarder.

Cette capacité est en effet requise dans un très grand nombre de tâches scolaires du début de l'année ; la remédiation peut être intégrée au cours normal des activités qui s'adressent à tous si elle est nécessaire pour le très grand nombre ou faire l'objet d'un travail spécifique pour un petit groupe si seuls quelques élèves en ont besoin.

– La capacité à identifier des phonèmes, quelle que soit leur place dans le mot, est un appui au début du CP mais ne saurait être considérée comme acquise pour tous ; elle doit faire l'objet d'un travail assidu dès le début de l'année. Elle est indispensable pour construire le système des correspondances oral/écrit et c'est vraiment prévenir la difficulté que d'y travailler avant même de la mobiliser explicitement.

Par contre, si en milieu d'année cette capacité n'est pas installée, des remédiations spécifiques devront être envisagées.

### **Des règles de progression**

Sans préjuger des progressions proposées par les méthodes et manuels sur lesquels ils s'appuient, les maîtres gagnent à prendre en compte quelques règles de progression dans la difficulté :

– s'agissant du matériau sonore traité : les phonèmes présentent plus de difficultés que les syllabes. La position est également importante : une syllabe interne au mot s'entend plus difficilement qu'en position finale ou initiale ; de même, un phonème dans une syllabe se perçoit plus difficilement qu'en fin ou en début de syllabe – on parle de rime et d'attaque. Pour les phonèmes, les sons-voyelles sont pour l'essentiel plus aisés à repérer que les sons-consonnes et parmi ceux-ci les occlusives p, b, k, g, t, d sont les plus difficiles à percevoir ;

– s'agissant du lexique traité : les exercices premiers doivent être conduits avec des mots familiers ; les prénoms des élèves constituent un matériau privilégié, sous réserve qu'ils illustrent la régularité des correspondances en français ;

– s'agissant de la variété des opérations intellectuelles à mobiliser : on peut pratiquer des comparaisons (mobilisées par exemple pour trouver des mots qui riment, des mots où l'on entend un son donné, etc.), les transformations mises en œuvre quand on fait des substitutions, des ajouts, des permutations, des suppressions, etc.

### **Les relations graphèmes/phonèmes**

Pour chaque phonème, il convient d'abord de s'assurer que la discrimination est sûre ; il convient ensuite de bien stabiliser pour chacun les correspondances avec l'écrit, de fixer des mots-repères pour les diverses graphies du son, d'exercer les capacités d'assemblage avec d'autres phonèmes.

Dans l'autre sens, il faut entraîner les élèves à examiner de manière raisonnée les relations entre graphèmes et phonèmes qui sont rarement univoques : telle lettre ne « traduit » pas systématiquement tel son et tel son n'est pas toujours rendu par le même graphème.

Quand l'apprentissage est assez avancé (il faut avoir découvert préalablement des cas de correspondances divers), on peut commencer à catégoriser les valeurs phoniques de lettres ou graphèmes (c, t, s, h ; er, es...).

Les tris de mots selon les critères croisés (on voit/on ne voit pas et on entend/on n'entend pas) sont à encourager ; pour certains élèves, on donnera les mots écrits alors que d'autres en rechercheront dans les textes connus. Ainsi doit-on créer des automatismes sans trop de rigidité.

### **La décomposition des mots en syllabes**

Un travail de décomposition de mots en syllabes et de recomposition de mots avec des syllabes est également à entraîner afin de développer l'activité de déchiffrage : reconstituer des mots en empruntant des syllabes à un corpus de mots donnés ; composer des mots à partir de « syllabes » données (aides possibles : images ou mots dictés) ; inventer des noms pour des êtres ou objets imaginaires (animaux, véhicules, etc.) à la manière de certains albums pour enfants, sur la base du découpage et de la recomposition de mots donnés (exemple : écureuil et éléphant : écuphant et éléreuil).

Dans tous les cas, il importe de s'assurer de la capacité à lire les mots (re)composés.

Les mêmes types d'activités peuvent se répéter avec du matériel différent au fur et à mesure de la progression des élèves ; ces « gammes » ne peuvent être considérées comme des objectifs de lecture mais contribuent à accroître l'habileté et la fluidité du déchiffrage.

### **L'encodage de mots nouveaux**

Une bonne manière de voir où en sont les élèves dans leur appropriation des clés techniques de la correspondance oral/écrit consiste à leur soumettre des problèmes d'encodage de mots « nouveaux ». Mis en situation d'écrire des mots dont ils ne connaissent pas la forme écrite, les élèves se posent des questions qui révèlent où ils en sont dans leur conception du rapport entre oral et écrit, en particulier si le principe alphabétique est bien intégré. Au fur et à mesure que l'on progresse dans le mot que l'on est obligé de décomposer pour le « maîtriser », on fait appel à des mots-références, on s'interroge sur des découpages (en syllabes, en morphèmes, en phonèmes avec la recherche de leurs correspondants écrits). La recherche individuelle suivie d'une mise en commun dans un petit groupe avec des échanges sur les stratégies employées peut se renouveler quotidiennement ; pour les élèves plus autonomes, la recherche individuelle peut porter sur des mots plus complexes.

### **L'entraînement**

Les élèves les plus fragiles ont, plus que les autres, besoin d'entraînement pour stabiliser leur compréhension, fixer des acquis ; au-delà des premières réussites, on n'hésitera pas à leur proposer de nombreuses situations de réinvestissement, non strictement identiques. La réussite répétée constitue pour eux une source réelle de motivation scolaire.

Pour une durée équivalente de l'activité, la participation des élèves sera plus dense, et donc plus profitable, au sein d'un groupe réduit.