



HAL
open science

Apprendre à verbaliser, verbaliser pour apprendre

Christine Desvignes

► **To cite this version:**

Christine Desvignes. Apprendre à verbaliser, verbaliser pour apprendre. Education. 2011. dumas-00690383

HAL Id: dumas-00690383

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00690383v1>

Submitted on 23 Apr 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CAPA SH Option E

IUFM site de Villeneuve d'Ascq

Année 2010-2011

APPRENDRE A VERBALISER

VERBALISER POUR APPRENDRE

Christine Desvignes

Sommaire

Introduction:.....p.1

1ère PARTIE:

Quelques points de repère

1-Qu'est-ce qu'une stratégie?

1-1 Définition.....p.3

1-2 Différentes approches.....p.3

2- Qu'est-ce qui différencie l'élève en difficulté d'apprentissage de la lecture du lecteur accompli?

2-1 L'acte de lire:.....p.4

2-2 Le lecteur accompli ou bon lecteur débutant:.....p.4

2-3 Le lecteur en difficulté:.....p.4

3- Pourquoi, quand et comment verbaliser?

3-1 Pourquoi faire verbaliser l'élève?.....p.6

3-2 Quand faire verbaliser?.....p.6

3-3 Comment faire verbaliser?.....p.7

3-4 Les limites de la verbalisation:.....p.7

2ème PARTIE:

Présentation des élèves et de leurs B.E.P. en rapport avec la problématique:

1- Les outils d'évaluation:

1-1 Le M.E.D.I.A.L. CP.:.....p.8

1-2- L'épreuve d'écriture inventée d'Emilia Ferreiro:.....p.9

2-Les élèves et leur rapport à l'écrit:.....p.9

3-Le comportement des élèves du groupe:

3-1 En relation duelle lors des évaluations:.....p.11

3-2 Leur comportement au sein du groupe:.....p.11

4- Le rapport à l'erreur:.....p.12

5-Le rapport aux apprentissages:

Des élèves dans l'attente ou dans l'agir par rapport aux apprentissages:.....p.13

3ème PARTIE

Mise en oeuvre de la verbalisation au cours de la remédiation:

1- Une verbalisation par le maître E:.....p.17

2-Des situations:

2-1 Des situations qui favorisent la verbalisation en s'appuyant sur les besoins des élèves:.....p.21

2-2 Des situations pensées pour favoriser les interactions:.....p.23

2-3 Le rôle du maître E dans les interactions:.....p.25

4ème partie:

Aide au transfert en classe

1-Les supports et outils communs:.....p.26

2- La verbalisation du rôle des outils:.....p.27

3-Un outil conçu pour et avec les élèves:.....p.29

BILAN ET CONCLUSION:.....p.30

Bibliographie

Annexes

Introduction

En tant qu'enseignante de classe de cycle 2, j'ai été souvent confrontée à des élèves en difficulté par rapport à la lecture.

Mettant alors en place des activités pédagogiques différenciées, certains élèves y trouvaient leur compte mais pour d'autres, je restais parfois sur un sentiment d'échec.

Bien souvent insatisfaite et me sentant impuissante à aider ces élèves au sein de la classe, faisant appel au Rased, l'idée a cheminé de faire cette formation d'enseignant spécialisé en remédiation pédagogique afin de pouvoir à mon tour, au sein d'un réseau d'aides, aider ces élèves en grande difficulté scolaire.

Ainsi que le précise le B.O.n°4 du 26 février 2004. *« l'enseignant chargé des aides à dominante pédagogique s'adresse plus particulièrement aux élèves qui manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre, alors même que leurs capacités de travail mental sont satisfaisantes ».*

A une époque où l'on pourrait confondre l'aide personnalisée et l'aide spécialisée à dominante pédagogique, il convient de préciser que là où le maître de la classe, en aide personnalisée, va travailler sur les contenus, à court terme, l'enseignant spécialisé, quant à lui, va travailler sur les stratégies d'apprentissage et sur un plus long terme.

Nommée en septembre 2010 sur un poste de maître E dans la circonscription de Vendin-le-Vieil, au sein d'un réseau d'aides comprenant: 1 maître G, un psychologue scolaire, 1 maître E et moi-même, mon secteur comprend: l'école Jules Ferry (9 classes dont 2 CP, 1 CE1 et 1 CE1/CE2), l'école Jean Jaurès, que je partage avec l'autre maître E (16 classes dont 3 CP et 3 CE1), et 3 écoles maternelles.

Les demandes d'aides émanant des différentes classes de CP et de CE1 concernaient principalement des enfants présentant des difficultés dans le domaine de la lecture.

En mettant donc en relation les B.E.P. des élèves, le rôle d'un maître E, c'est à dire : travailler sur les stratégies d'apprentissages et en me posant la question du « comment faire pour mettre en évidence ces stratégies et les rendre efficaces » et en n'oubliant pas que l'élève pris en remédiation est avant tout un élève de sa classe, ma problématique de mémoire s'est constituée.

Comment, par la verbalisation des stratégies utilisées par l'élève en difficulté, va-t-on pouvoir améliorer ses compétences de lecteur pour qu'il les transfère en classe?

Mes hypothèses sont les suivantes:

La verbalisation des stratégies utilisées par l'élève va m'aider à mettre en place des activités de remédiation qui lui permettront d'améliorer ses compétences en lecture.

Le travail en partenariat étroit avec l'enseignant de classe va l'aider à transférer ses compétences en classe.

Dans une première partie je définirai ce qu'est une stratégie en m'appuyant notamment sur les travaux de Nicole Van Grunderbeeck¹.

Qu'est-ce qui différencie, au niveau des stratégies, un élève en difficulté d'apprentissage de la lecture d'un lecteur accompli ou plus précisément, en début de CP, d'un bon lecteur débutant?

Ce qui amènera ma réflexion sur l'acte de lire .

J'essaierai, en m'appuyant sur ma formation ainsi que sur les différents ouvrages lus, de montrer l'importance de la verbalisation, à quel moment et comment la mettre en oeuvre, mais aussi ses limites.

Dans une seconde partie, je reviendrai sur ces différents points au sein de ma pratique professionnelle, du début à la fin de la prise en charge d'élèves ciblés par rapport à la problématique du mémoire en justifiant mes choix d'outils d'évaluations, la constitution et le projet de groupe, les séances de remédiation menées en mettant en évidence le lien constant avec la classe afin de permettre le transfert.

Les bilans d'évaluations m'amèneront à revenir sur mes hypothèses de départ en analysant les points positifs et négatifs afin de me poser de nouvelles questions et de nouvelles pistes de réflexion.

1 Nicole Van Grunderbeeck(1994) Les difficultés en lecture:diagnostic et pistes d'intervention G.Morin

1ère PARTIE:

Quelques points de repère

1-Qu'est-ce qu'une stratégie?

1-1:Définition :Si l'on s'attache à la définition du dictionnaire, une stratégie, du grec « stratos » qui signifie armée et « ageîn » qui signifie conduire, est une action qui consiste à combiner des opérations pour atteindre un objectif. On parle ainsi, en didactique, de stratégies d'apprentissages.

Cela définit bien qu'il y a, dans le domaine de la lecture comme dans d'autres, des opérations mentales à mettre en oeuvre pour atteindre l'objectif: **lire**.

1-2: Différentes approches:

Nicole Van Grunderbeeck¹ recense plusieurs définitions d'une stratégie: pour Oléron²(1981), ce sont des actions cognitives effectuées pour atteindre les buts de l'entreprise cognitive.

Tardif³(1992), précise que les stratégies constituent aussi des connaissances, mais dynamiques, contrairement aux connaissances théoriques statiques, les relations s'établissant entre connaissances théoriques et stratégies étant des relations de complémentarité.

On voit bien que, dans l'une ou l'autre des définitions, la stratégie est une action, les connaissances théoriques étant au service de cette action. Lors de mes séances de remédiation, je tiendrai compte de cela pour articuler mes activités entre, comme le dit Nicole Van Grunderbeeck, « *activités de structuration et activités signifiantes de lecture* ».

Pour Nicole Van Grunderbeeck, il existe trois ensembles de stratégies:

Les stratégies utilisées lors de l'identification des mots, les stratégies adoptées pour comprendre un texte et les stratégies auxquelles recourt le bon lecteur suivant l'objectif à atteindre et qui montrent qu'il sait adapter sa façon de lire en fonction de la situation.

1 Nicole Van Grunderbeeck (1994) les difficultés en lecture:diagnostic et pistes d'intervention. G.Morin (p.15)

2 Oléron cité par Nicole Van Grunderbeeck p.15 de l'ouvrage cité en (1)

3 Tardif cité par Nicole Van Grunderbeeck p.15 de l'ouvrage cité en (1)

2- Qu'est-ce qui différencie l'élève en difficulté d'apprentissage de la lecture du lecteur accompli? (Au début du CP, le terme de « bon lecteur débutant » étant plus approprié).

Répondre à cette question ne peut se faire sans définir l'acte de lire.

2-1 L'acte de lire:

Ainsi que le définit l' Observatoire de la Lecture¹, « *apprendre à lire, c'est développer des habiletés dans deux domaines: l'identification des mots écrits et le traitement du sens pour la compréhension des textes* ».

Nicole Van Grunderbeeck² écrit que: « *l'acte de lire est conçu comme une interaction entre un lecteur et un texte, laquelle se déroule dans une situation très précise.*

Pour traiter l'information contenue dans le texte et réaliser son intention, il déploie une activité mentale qui se déroule sur 3 plans: visuel, cognitif et métacognitif et il use de différentes stratégies ».

Je comprends que l'acte de lire est un acte complexe, il ne s'agit pas uniquement de savoir décoder mais aussi de donner du sens à l'écrit, cela nécessite de mettre en oeuvre différentes stratégies de façon efficiente, celles-ci mobilisant des connaissances.

2-2 Le lecteur accompli ou bon lecteur débutant:

Le lecteur accompli serait donc cet élève qui, maîtrisant les différentes stratégies, saurait les utiliser à bon escient et ensemble pour les faire interagir.

Ainsi, pour identifier un mot dans son contexte, le lecteur peut commencer par déchiffrer ce mot, puis en s'appuyant sur le contexte, trouver la fin du mot mais en vérifiant par le code. Ce va et vient entre les différentes stratégies est le fait du bon lecteur.

2-3 Le lecteur en difficulté:

Le lecteur en difficulté n'est que très rarement un élève qui ne possède aucune stratégie, bien souvent il possède une ou des stratégies mais c'est sa manière de les utiliser qui se révèle inefficace.

1 Observatoire National de la lecture (1998) Apprendre à lire CNDP Editions Odile Jacob

2 Nicole Van Grunderbeeck (1994) les difficultés en lecture:diagnostic et pistes d'intervention. G.Morin (p.7)

Souvent, il n'a pas clairement conscience de ce qui est écrit et de sa fonction (à quoi ça sert).

N'ayant pas compris le « pourquoi » de la lecture, il reste dans une conception erronée de l'acte de lire et privilégiera souvent la stratégie adoptée par l'enseignant de la classe: décoder uniquement si l'enseignant a mis l'accent sur le déchiffrage, inventer une histoire si c'est le sens qui était privilégié en classe.

C'est un élève souvent très dépendant et qui reste ainsi enfermé dans des stratégies isolées.

En remédiation, je devrai donc amener ces élèves, en m'appuyant sur leurs points forts (car il ne s'agit pas de démolir ce qu'ils savent mais au contraire d'en faire un point de départ) à découvrir les différentes stratégies, la meilleure à utiliser à ce moment-là et surtout à devenir autonomes ou, pourrait-on dire autrement « *à agir tout seul dans leur tête* ».

Dans son ouvrage, Nicole Van Grunderbeeck¹ a défini différents profils de lecteur en difficulté sur lesquels je m'appuierai au niveau des bilans, pour la constitution des groupes et les séances, suivant qu'ils utilisent l'une ou l'autre des stratégies.

Elle définit ainsi :

Le lecteur privilégiant l'accès au code, avec une stratégie grapho-phonétique correcte ou incorrecte (le perroquet ou phénicien), le lecteur privilégiant l'accès au sens sans se soumettre au déchiffrage (le devineur ou chinois), le lecteur utilisant la reconnaissance lexicale (voie directe au lexique mental), celui centré en priorité sur le code et qui s'occupe essentiellement du début du mot sans se préoccuper du sens, celui qui utilise des stratégies indépendamment les unes des autres étant centré parfois sur le code ou parfois sur le sens, le lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérifications et enfin celui ayant très peu d'acquis.

En m'appuyant sur ces travaux avec les élèves qui me sont signalés, par le biais des évaluations, en les amenant à prendre conscience de ce qu'ils font et à le verbaliser, je pourrai les aider à progresser.

Une autre caractéristique de l'élève en difficulté et qui a toute son importance au niveau de la verbalisation, c'est que c'est un élève qui bien souvent ne sait pas prendre en compte la dimension temporelle de son travail.

Il est dans l'action, la place de l'anticipation ou du retour en arrière est très faible, il oublie très vite ce qu'il est en train de faire, par exemple, la consigne demandée, la question posée.

Il ne fait pas de lien avec ce qui a été fait précédemment, or il est indispensable qu'il fasse le lien entre une stratégie de lecture et son utilisation au moment adéquat.

1 Nicole van grunderbeeck (1994) les difficultés en lecture diagnostic et pistes d'intervention G.Morin (p.97)

Ainsi, en situation de lecture, même si des stratégies ont été explicitées, ce qui est important c'est toujours que l'élève sache les mobiliser de façon autonome pour son retour en classe.

C'est un élève, encore plus qu'un autre, qu'il faut aider à faire des liens, la verbalisation va l'y aider.

3- Pourquoi, quand et comment verbaliser?

3-1 Pourquoi faire verbaliser l'élève?

Pour Vygostky,¹ il est essentiel que l'enfant prenne de la distance par rapport à son activité, car pour pouvoir la maîtriser, la prise de conscience est nécessaire. Cette prise de conscience ne peut se faire que par le langage.

Je comprends donc qu'il faut passer par la verbalisation pour provoquer chez l'élève une prise de conscience de la façon dont il s'y prend pour apprendre, ceci d'autant plus que l'élève en difficulté, plus qu'un autre, « *ne sait pas qu'il sait des choses* », ceci est donc mon rôle de maître E.

Quand l'élève a une tâche à réaliser, il faut qu'il mobilise des compétences et c'est la verbalisation de ces compétences qui va l'aider à réaliser la tâche.

D'autre part, lorsque l'on parle, cela s'inscrit plus facilement dans la mémoire, ainsi, en rapport à mon expérience personnelle, je me souviens que pour retenir une leçon, par exemple, je devais toujours me la dire à voix haute, lire ne suffisait pas à fixer les choses dans ma mémoire, et prendre « l'attitude du maître » pour simuler une explication à un tiers m'aidait à mieux comprendre. Inversement, je m'apercevais aussi de cette manière de ce que j'avais mal compris.

Il y a donc, dans la verbalisation à la fois une prise de conscience de ce qui est efficace, mais aussi de ce qui ne va pas.

Cette prise de conscience de ce qui ne va pas est par ailleurs très difficile chez un élève en difficulté qui est capable de reproduire à l'infini les mêmes tentatives de solutions sans s'apercevoir qu'il a déjà essayé sans succès la procédure.

C'est pourquoi, au cours des séances de remédiation, j'insiste particulièrement sur la verbalisation comme moyen d'interaction entre les élèves, car cela fait émerger un conflit socio-cognitif qui aide l'ensemble des élèves à prendre conscience de ce qui va et de ce qui ne va pas.

3-2 Quand faire verbaliser?

Les moments de bilans individuels sont privilégiés, j'ai utilisé en particulier l'item 16 du Médial CP et un texte de lecture accompagné d'une image tiré des évaluations nationales CE1, mais aussi lors

1 Vygostky Pensée et langage (1934)

des séances, j'ai souvent provoqué des interactions entre les élèves pour la raison expliquée précédemment.

Il est également indispensable, avant de faire verbaliser l'enfant sur ses stratégies de s'assurer qu'il possède bien les connaissances nécessaires, c'est ce que l'on appelle un pré-requis obligé et que l'on se trouve bien dans ce que Lev Vygotski¹ appelle la Zone proximale de développement.

Il désigne en effet par ce biais le niveau de performance qu'un enfant peut atteindre avec l'aide appropriée d'un adulte. Dans cette zone, une notion est donc en voie d'appropriation chez l'élève mais demande une validation, une stratégie didactique pour se stabiliser. Si l'élève est trop éloigné de cette zone, il ne pourra pas s'approprier la notion visée.

3-3 Comment faire verbaliser?

Alors qu'il est parfois utile de poser la question « *comment as-tu fait pour lire ce mot* »? lorsqu'un enfant a lu correctement un mot afin de comprendre comment il a procédé, cela s'applique plus difficilement lorsque le mot est mal identifié et dans ce cas, je préfère demander à l'élève: « *est-ce que tu connais une autre manière de faire?* » afin de voir s'il a connaissance des différentes stratégies qui s'offrent à lui.

Dans le cas où il bloque, il me semble indispensable de lui apporter une aide, en tout cas de ne jamais rester sur un silence.

3-4 Les limites de la verbalisation:

Il me semble inutile de demander à répétition à l'élève comment il a fait , surtout lorsqu'il identifie correctement les mots, en effet, lorsqu'un élève a automatisé certaines choses, la verbalisation peut alors avoir l'effet inverse de celui recherché: au « mieux », énerver l'élève, au pire, le déstabiliser.

Il me semble aussi très important de ne pas insister auprès d'un élève qui ne répond pas, mais surtout de lui montrer comment l'on peut procéder, c'est par guidage que petit à petit l'élève sera amené vers l'autonomie.

1 Vygotsky pensée et langage (1934)

2ème PARTIE:

Présentation des élèves et de leurs B.E.P. en rapport avec la problématique:

Fin septembre, j'ai reçu des demandes d'aides provenant des deux classes de CP de l'école Jules Ferry pour 6 élèves. Pour ces élèves, les demandes étaient ciblées autour de la lecture, de l'autonomie, avec pour chacun des difficultés particulières .

La constitution des groupes s'est faite après synthèse des différentes évaluations menées individuellement auprès des élèves.

1- Les outils d'évaluation:

1-1 Le M.E.D.I.A.L. CP¹ .:

Cet outil me semblait bien adapté aux élèves que j'avais à évaluer puisque c'est un outil qui aborde 5 caractéristiques:

Il donne une vue d'ensemble de l'enfant dans son rapport à l'écrit, donc cela permet, en début de CP, de voir comment l'élève perçoit l'écrit que ce soit dans sa fonction, sa technicité, son rapport à l'oral. Il permet de mieux connaître son cheminement, ce qui est important pour comprendre comment il procède dans ses stratégies.

Il renseigne précisément sur les compétences que l'élève maîtrise et qui, comme je l'ai précisé en première partie, seront un point d'appui important. Il permet de repérer si ces compétences acquises agissent de façon isolée ou en interaction, ce qui est le but à atteindre au niveau des stratégies.

Enfin, ce sont des évaluations adaptées pour une passation individuelle pour les élèves en grande difficulté dès le début du CP, ce qui correspond parfaitement aux élèves signalés à cette époque de l'année et cette forme de passation me semble idéale pour la verbalisation.

Importance de l'item 16 :

Même si tous les items ont été importants, je me suis particulièrement attachée à l'Item 16 pour la verbalisation des stratégies d'identification d'un mot.

L'item 16 concerne « la construction du sens d'une phrase accompagnée d'une illustration », c'est

1 Moniteur pour l'Evaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur A. Ouzoulias Ed. Retz (1995)

l'item du M.E.D.I.A.L. CP qui propose une situation de lecture, l'élève doit chercher le sens d'un écrit. Une image, représentant deux petits ours jouant dans la neige est proposée, accompagnée de la phrase suivante: « deux petits ours jouent dans la neige ». Après un temps d'observation donné à l'élève, on lui demande: « *Qu'est-ce-que tu crois qu'il est écrit ici?* ».

Cela permet d'observer la manière dont il s'y prend et surtout s'il associe différentes stratégies: voie directe, recours à l'image et au contexte (sémantique textuelle), reconnaissance grapho-phonologique... Cela correspond bien à la problématique développée .

J'ai également ajouté aux évaluations l'écriture essayée inspirée des travaux d'Emilia Ferreira, afin de voir comment les élèves se comportaient en situation d'écriture.

1-2- L'épreuve d'écriture inventée d'Emilia Ferreira¹:

Tout d'abord, même si le terme « d'écriture inventée » est celui utilisé par Emilia Ferreira, je préférerais, en toute modestie, mais en le justifiant, utiliser celui « d'écriture essayée », c'est celui que j'emploie lorsque je dis aux élèves: « tu vas essayer d'écrire », cela les déculpabilise face à l'erreur, au « je sais pas », auquel je réponds: « ce n'est pas grave, on est là pour essayer » mais surtout, je ne voudrais pas que dans la tête de l'élève, il puisse penser que l'on « invente » l'écriture alors que l'on veut lui enseigner, au contraire que c'est un code établi, avec des règles bien définies.

Cette évaluation m'a permis de voir comment les élèves abordaient le langage écrit et m'a renseignée sur la correspondance qu'ils pouvaient déjà établir entre les phonèmes et les graphèmes, selon la manière dont ils subvocalisaient ce qu'ils devaient écrire.

En croisant ces différentes évaluations, j'ai pu observer les stratégies utilisées.

Pour l'un des deux groupes en particulier, j'ai émis l'hypothèse que la verbalisation de leurs stratégies de lecture pourrait les amener à améliorer leurs compétences de lecteur car je me suis aperçue, lors des évaluations que ces élèves n'utilisaient bien souvent qu'une seule stratégie de lecture.

Ce groupe est constitué de 3 élèves venant de deux C.P. différents: Matéo, Alexis et David.

2-Les élèves et leur rapport à l'écrit:

Ainsi, Alexis semble utiliser surtout la stratégie logographique de reconnaissance du mot, il n'arrive pas à lire isolément les syllabes qui composent un mot reconnu globalement, prend donc très peu

1 Ferreira E. et Gomez Palacio M. (1988) Lire-Ecrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ? CRDP Lyon et l'écriture avant la lettre E.Ferreira J. Hébrard Hachette Education (2008)

d'indices graphiques et ne fait pas vraiment intervenir le sens.

David ne regarde que la première lettre du mot et donne ainsi « jeudi » pour « jouent » car il a vu le « j ». Il fait très peu intervenir le sens.

Matéo reconnaît quelques mots vus en classe, il arrive à me donner des indices graphiques mais comme David, me donne un mot en s'arrêtant sur la première lettre et fait parfois intervenir le sens .

L'épreuve d'écriture essayée, par la subvocalisation qu'elle entraîne, m'a permis de confirmer que ces 3 élèves commençaient bien à rapprocher le langage oral et écrit et un début de correspondance graphèmes-phonèmes, au moins en début de mot.

Grâce à ces évaluations, j'ai pu percevoir que ces élèves commençaient à utiliser une ou plusieurs stratégies mais de façon aléatoire ou isolée.

Il me semblait également important de compléter le M.E.D.I.A.L. par cette évaluation d'écriture car l'écrit peut confirmer des choses observées en lecture (par exemple la relation phonème-graphème quand l'élève subvocalise ou encore la permanence de l'écrit si l'élève écrit de façon identique plusieurs fois le même mot), mais l'écrit peut aussi faire apparaître des difficultés car en lecture, l'élève peut compenser par le sens.

Dans la lecture, l'écrit est donné, dans l'écriture, il doit être créé.

Ainsi, Matéo et Alexis subvocalisaient beaucoup, Alexis me disait même: « pour le mot « chat », je ne sais pas écrire « ch » mais je peux écrire « a », cela permet donc de voir qu'il fait bien des correspondances graphèmes-phonèmes, mais aussi qu'il commence à fusionner, c'est à dire à utiliser la stratégie d'assemblage.

David me dit: « j'ai écrit « chat », là, et recopie lettre à lettre le mot dans la phrase, il prend conscience de la permanence de l'écrit, par contre, il n'écrit que les mots sémantiquement riches, et par ailleurs, quelques valeurs sonores sont présentes, il commence donc à faire des correspondances graphèmes-phonèmes.

Je pense donc que la verbalisation, les situations d'interaction entre les élèves, la confrontation des différentes stratégies de lecture, pourront les aider à mettre en place des stratégies efficaces, en s'appuyant sur celles qu'ils utilisent déjà .

Il est très important pour ces élèves de les aider à diversifier et à faire interagir les différentes stratégies de lecture car il me semble qu'ils utilisent surtout la reconnaissance logographique, or, même si la mémoire visuelle est utile dans l'acte de lire, trop de discrimination visuelle peut

empêcher de devenir lecteur car le codage-décodage ne se fait pas.

Le comportement de ces élèves, leur rapport à l'erreur et aux apprentissages ont été aussi les raisons de mon choix.

3-Le comportement des élèves du groupe:

3-1 En relation duelle lors des évaluations:

Matéo qui communique facilement, lors de la passation du Médial C.P. s'est montré à l'aise et essayait toujours de me répondre lorsque je lui demandais comment il procédait.

Alexis s'est montré plus timide, il est vite en situation de repli et me dit souvent qu'il ne sait pas.

David a un comportement encore différent car même s'il parle facilement, ses propos se dispersent vite pour parler de son vécu personnel, je dois très souvent lui rappeler la consigne et recentrer son attention. Je remarque aussi qu'il ne se remet pas en question lorsque je lui pointe une erreur, mais au contraire, il persiste dans son idée.

Ces trois profils différents me semblaient très intéressants car je compte m'appuyer sur les caractéristiques de chacun de ces trois élèves pour mener à bien la verbalisation des stratégies et provoquer ainsi des conflits socio-cognitifs.

Je pense ainsi m'appuyer sur Matéo qui verbalise facilement pour amener Alexis à s'exprimer et sur les interactions verbales entre eux pour amener David à changer son rapport à l'erreur et adopter lui aussi des stratégies de lecture efficaces.

Leur comportement lorsqu'ils se sont retrouvés en groupe de remédiation s'est révélé différent de ce que j'attendais et des hypothèses que j'avais émises.

3-2 Leur comportement au sein du groupe:

Lors de la première séance de remédiation, j'ai été assez surprise du changement de comportement de ces élèves, en particulier pour Alexis qui s'est montré beaucoup plus communicatif que lors des évaluations, c'est d'ailleurs lui qui m'a souvent amené des réponses très pertinentes avec une verbalisation de sa stratégie utilisée, alors que Matéo était dans la réponse immédiate. David avait toujours le même comportement que lors des évaluations individuelles, c'est à dire soit dans la réponse immédiate avec refus d'accepter l'erreur, soit dans une attitude de désintérêt par rapport à la

tâche. Lors des premières séances, je l'ai souvent vu hausser les épaules sans répondre. Par la verbalisation de ses stratégies, l'élève comprend qu'il sait des choses et qu'il agit, je pense donc que dans des attitudes comportementales telles que celle de David, cela peut donc être positif.

4- Le rapport à l'erreur:

Les élèves en difficulté n'ont bien souvent pas conscience de leurs erreurs. Ils sont capables de reproduire à l'infini les mêmes tentatives de solutions sans s'apercevoir qu'ils ont déjà essayé sans succès, plusieurs fois, la procédure qu'ils mettent en oeuvre à l'instant donné dans une situation donnée.

Verbaliser ses propres stratégies, entendre ce que font les camarades, permet ainsi de prendre conscience de ce qu'il faut faire et de le garder plus facilement en mémoire car ce qui se dit s'inscrit plus facilement dans la mémoire.

Lors des évaluations, j'ai pu, notamment à l'item 16 du M.E.D.I.A.L. C.P. me rendre compte du rapport à l'erreur de ces trois élèves.

Cet item, ainsi que je l'ai expliqué précédemment (p.9), concerne « la construction du sens d'une phrase accompagnée d'une illustration », c'est l'item du M.E.D.I.A.L. C.P. qui propose une situation de lecture, l'élève doit chercher le sens d'un écrit.

Cela m'a permis aussi de voir comment l'élève réagissait par rapport à l'erreur.

Ainsi, après avoir relu à Alexis sa proposition qui était: « *neige petit ours jouent dans la neige* », je lui demande si cela lui convient, il persiste, l'absence de sens ne le gêne pas et même en insistant sur la première lettre du mot « deux », il ne change pas sa proposition .

Matéo commence par me proposer « *deux petits o jouent dans la poupée* », qu'il me justifie car « on joue à la poupée », il se rend compte que ça ne va pas, il faut changer le mot, il propose alors « *ils vont faire une bataille d'oreillers* » car sur l'image, on voit des plumes.

David me propose « *petit ours jeudi dans la neige* », me dit que ça ne va pas et propose « s'amuse » car on le voit sur l'image. Je lui pointe la première lettre de « jouent », il me dit bien que c'est la lettre « j », mais persiste dans sa proposition.

Cela illustre bien que ces trois élèves persistent dans leurs réponses erronées même si je leur apporte des indices et je peux penser qu'ils n'utilisent pas de façon efficiente les différentes stratégies de lecture: voie d'adressage, reconnaissance grapho-phonétique et sémantique contextuelle, cela pour plusieurs raisons possibles :

Soit ils ne les connaissent pas, soit ils n'en ont pas conscience, soit ils les utilisent isolément et ne les font pas interagir, ce qui les amène forcément à persister dans leur erreur dont ils n'ont même pas conscience.

La verbalisation des stratégies de lecture pourra permettre à ces élèves de changer leur rapport à l'erreur tout d'abord en prenant conscience qu'ils font des erreurs et en leur donnant les moyens de les dépasser en leur donnant des repères.

Verbaliser les stratégies pourrait donc permettre ainsi à ces élèves de modifier leur rapport à l'erreur

5-Le rapport aux apprentissages:

Des élèves dans l'attente ou dans l'agir par rapport aux apprentissages:

Comme le dit le Docteur Daniel Marcelli¹ dans ses remarques cliniques et psychopathologiques sur les difficultés d'apprendre à lire: « *Apprendre naît d'une insatisfaction, se nourrit d'une espérance, s'appuie sur une curiosité et enfin, se conforte et se renforce grâce à la surprise. Je crois que l'on apprend rien sans surprise. La surprise c'est la tolérance au changement, à la nouveauté.*

Apprendre est la stratégie que le moi utilise pour s'approprier les outils cognitifs ».

Pour devenir lecteur, l'élève doit avoir l'envie, le désir d'apprendre à lire et c'est lui qui doit s'approprier les savoirs, il doit être au coeur de l'apprentissage et surtout acteur et actif, il doit accepter le changement et il me semble que la verbalisation, par la confrontation des différentes stratégies des élèves et du maître E pourrait être un moyen efficace.

Philippe Meirieu² dit aussi que l'on a trop souvent confondu le désir d'apprendre avec le désir de savoir. L'élève peut en effet avoir envie de savoir certaines choses (par exemple l'heure de son émission de télévision préférée) sans pour autant avoir envie d'apprendre à lire, dans l'exemple cité, il cherchera quelqu'un qui lira à sa place et ne verra pas obligatoirement l'intérêt d'apprendre lui-même à lire, cela étant beaucoup plus fastidieux pour lui.

1 Dr Daniel Marcelli Quelques remarques cliniques et psychopathologiques sur les difficultés d'apprendre à lire
Conférence du 3 juin 1994 à Charbuy Association des rééducateurs de l'Education Nationale de l'Yonne (extrait
fourni par Mme Duhalde, formatrice IUFM)

2 Philippe Meirieu Désir de savoir, désir d'apprendre Extrait de « courants pédagogiques » n°6 de février 1993

Je comprends donc, là aussi, qu'il faut susciter le désir chez l'élève en le mettant en situation de manque, à condition que cela soit possible car il ne faut pas oublier que, même s'ils ont le désir d'apprendre, certains élèves ne peuvent pas apprendre, je veux parler ici de élèves qui sont dans le trouble ou le handicap.

Cela correspond bien au profil des élèves concernés qui sont souvent dans l'attente.

Je pense que pour ces élèves, la verbalisation des stratégies pourrait les aider à se sentir acteurs de leurs apprentissages et en leur donnant une prise de conscience qu'ils sont en situation de manque par rapport à leurs outils cognitifs, les amener à développer les stratégies manquantes.

Chacun des trois élèves concernés était, au début des séances de remédiation, et même au moment des évaluations individuelles dans une attitude d'attente par rapport aux apprentissages mais qui s'exprimait de façon différente:

Alexis préférait me dire « je ne sais pas » dès qu'il se sentait en difficulté, c'est ce qui s'est passé lors des évaluations lorsque j'ai tenté avec lui l'épreuve d'écriture inventée d'après les travaux d'Emilia Ferreiro.

Or, lors de la formation, j'ai appris que lorsqu'un élève me dit « je ne sais pas faire », il faut savoir s'il ne sait vraiment pas faire, en vérifiant par une activité plus ludique, s'il a peur de faire, et dans ce cas lui donner confiance par des tâches dans lequel il se sent plus à l'aise ou s'il ne veut pas faire car il n'y trouve pas d'intérêt .

Parfois, l'élève ne peut pas faire , lorsqu'il est dans le trouble ou le handicap.

Dans le cas d'Alexis, je ne pense pas qu'il s'agissait d'un manque d'intérêt car à l'item 16 du M.E.D.I.A.L., « *construction du sens d'une phrase accompagnée d'une image* », il avait montré qu'il essayait de lire et en classe, sa maîtresse le percevait comme un élève volontaire.

Je savais qu'Alexis n'était pas très à l'aise par rapport au geste graphique, mais ce n'était pas cela que j'évaluais, je l'ai donc mis en confiance en lui disant qu'il écrivait dans l'écriture qu'il voulait, même si ce n'était pas bien écrit, ce n'était pas important pour le moment. Alexis m'a alors dit: « je peux pas écrire le mot « chat » car je ne sais pas comment on écrit « ch » mais je peux t'écrire « maman », qu'il a écrit correctement. J'ai donc pris le crayon et , devant lui, en verbalisant, j'ai « découpé » les syllabes du mot « maman » et je lui ai montré que l'on écrivait ce que l'on entendait. Je lui ai alors demande d'écrire « mami », il a écrit « mam » et m'a dit « et un i? ».

La verbalisation de la stratégie, dans cette situation, a pu aider Alexis à sortir de cette attitude d'attente, de « non-faire » qui se serait installée, il a pris conscience qu'il était capable d'écrire des mots qu'il possédait déjà des compétences et que celles-ci étaient en construction, qu'au fur et à mesure, il serait capable d'écrire de plus en plus de mots.

A la deuxième séance, il m'a dit « tu sais, maintenant on a appris le « ch » et je sais écrire « chat ». D'une écriture d'un mot vu en maternelle « maman » et, je pense, écrit de mémoire, Alexis, qui avait déjà une idée de la correspondance grapho-phonétique puisqu'il m'a dit ne pas pouvoir écrire « chat » car il ne savait pas écrire le « ch », a pris conscience, par la verbalisation de ma stratégie d'écriture, que c'était bien comme cela qu'il fallait faire. Cela lui a donné confiance en lui-même.

Sur la demande d'aide, et après un entretien de clarification avec son enseignante, j'avais noté qu'elle s'inquiétait beaucoup pour Alexis qu'elle sentait vite « perdu » et qui manquait d'autonomie en classe.

Lors de la réalisation du projet individualisé, j'ai discuté avec Alexis qui m'a alors dit que, souvent, il attendait car il n'était pas sûr de bien faire.

Je pense, là aussi que la verbalisation pourra l'aider à prendre conscience de son fonctionnement cognitif et le mettra en confiance.

David serait davantage dans une attitude passive par rapport aux apprentissages. Au cours des premières séances, je l'ai souvent vu me répondre « je sais pas » en haussant les épaules et sans me regarder et semblait manquer d'intérêt par rapport aux apprentissages ou alors, il s'engageait immédiatement dans l'action, sans écouter la consigne et, lorsqu'il donnait une réponse fautive, il refusait de reconnaître son erreur.

Lors de l'entretien de clarification avec l'enseignante, j'ai noté que cette attitude par rapport à l'erreur était récurrente et que cela interpellait la maîtresse.

Pendant l'entretien de parents, j'apprends que David est un enfant prématuré, ayant eu des soucis de santé et étant toujours suivi en O.R.L., David doit avoir une petite soeur en janvier et la maman est actuellement à la maison, il n'a pas toujours envie d'aller à l'école. Je me permets de dire cela car, au moment où j'écris ces lignes, la petite soeur est née et ce que m'avait dit David durant les évaluations concernant son projet de lecteur: « *je voudrais lire pour lire des histoires à ma petite soeur* » a pris toute sa dimension car au retour des vacances de Noël, son rapport aux apprentissages et son comportement avaient radicalement changé, en classe également et je reviendrai sur ce point lors de la mise en oeuvre des séances et en conclusion de mon mémoire, mais je peux déjà faire un

lien entre la notion de manque que citait Philippe Meirieux¹ et l'évolution positive de David qui, se retrouvant tout à coup dans l'impossibilité de mener à bien son projet de lecteur « *lire pour sa petite soeur* » a éprouvé ce manque et donc le désir d'apprendre.

Néanmoins, le concernant et au moment de la constitution des groupes, je pense que pour cet élève la verbalisation de ce qu'il a fait, de ce qu'il fait et de ce qui lui reste à faire, lui permettra de ne plus s'engager sans réfléchir dans l'action, d'activer une stratégie de contrôle

Pour David, je pense que la verbalisation l'aidera à prendre du recul par rapport à sa précipitation. Ainsi, les simples mots « et alors » ou « pense à ce que l'on a fait avec le mot(...) tout à l'heure pourront l'aider à activer des choses en mémoire et à avoir une attitude réflexive.

Matéo est surtout un élève qui manque avant tout d'autonomie, ce qui le met dans une attitude passive par rapport aux apprentissages et en classe, il attend que la maîtresse vienne pour travailler. Lors d'une observation dans la classe, j'ai pu constater ce manque d'autonomie qui se traduisait par une attitude d'attente.

Il était également très vite perdu par rapport aux consignes et s'arrêtait constamment ou bien il repérait un élément et s'engageait dans l'action sans aller plus loin.

Pour lui, je pense que la verbalisation des stratégies pourra l'aider à être autonome car elle permettra une régulation métacognitive en lui donnant des repères sur ce qu'il doit faire pour lire et quand le faire, elle lui permettra également de prendre conscience que lire c'est faire interagir plusieurs stratégies et mener ces stratégies jusqu'au bout.

En croisant tous ces éléments et en établissant ainsi les B.E.P. de ces élèves, j'ai donc pensé que la verbalisation des stratégies pourrait les aider à améliorer leurs compétences en lecture pour les retransférer en classe.

3ème PARTIE:

Mise en oeuvre de la verbalisation au cours de la remédiation:

Le maître E va provoquer des situations pour favoriser la verbalisation des stratégies, il va verbaliser pour l'élève lorsque celui-ci en a besoin et enfin, il va provoquer, par des situations pertinentes, les interactions entre les élèves.

C'est en ayant ces trois grands axes en tête que j'ai mené ma remédiation, du choix des outils

1 Philippe Meirieu Désir de savoir, désir d'apprendre. Extrait de « courants pédagogiques » n°6 de février 1993

d'évaluation au choix des situations didactiques.

Dans la partie précédente, j'ai justifié le choix des évaluations par rapport à la fois aux élèves concernés et à ma problématique de mémoire.

Ces évaluations ont donc été les premières situations qui ont pu ainsi favoriser la verbalisation et m'aider à mettre en évidence la manière dont l'élève approchait la lecture.

Lors des séances de remédiation, j'ai choisi des activités qui favorisaient la verbalisation des stratégies des élèves et adaptées afin de répondre de manière individualisée à leurs Besoins Educatifs Particuliers.

1- Une verbalisation par le maître E:

Par la verbalisation, le maître aide les élèves à prendre conscience des stratégies utilisées, amène l'élève à s'approprier ces stratégies pour les réinvestir. Le transfert des connaissances se fait par les interventions du maître qui force ainsi l'élève à activer ses connaissances.

Après avoir modélisé auprès des élèves, c'est à dire après avoir montré aux élèves et verbalisé la manière dont le maître s'y prend pour lire, Nicole Van Grunderbeeck¹ explique qu'il faut passer par différents stades de verbalisation avant l'autonomie visée.

Il faut passer d'abord par une intervention individualisée directe. A ce stade, lorsque l'élève bute sur un mot, l'enseignant lui apporte son aide directe en le guidant pour déchiffrer le mot.

Dans un deuxième temps, on essaiera d'amener l'élève à utiliser ses ressources mentales et à retrouver ce qu'il a emmagasiné dans sa tête en lui disant: « *c'est un mot que l'on a déjà photographié, essaie de voir dans ta tête où il se trouve* ».

Si cela ne fonctionne pas, on amènera l'élève à utiliser ses ressources matérielles, c'est à dire à retrouver l'endroit où l'on a écrit le mot: cela peut être le cahier de la classe utilisé également en remédiation mais aussi tous les référents, textes déjà vus qui se trouvent affichés.

En troisième étape, l'aide devient indirecte: quand l'élève bute sur un mot, on lui demande alors ce qu'il peut faire pour le retrouver. A ce stade, c'est lui qui utilise ses stratégies, le maître E étant là pour l'aider à vérifier si la stratégie utilisée a été efficace et pour l'amener, éventuellement, à en essayer d'autres.

Le maître E veille également à ne pas laisser l'élève sur un silence, surtout lorsque le mot contient des syllabes complexes encore non étudiées, dans ce cas, il donne la réponse.

1 Nicole van Grunderbeeck (1994) les difficultés en lecture: diagnostic et pistes d'intervention.G. Morin (p.132)

Chez l'élève en difficulté, il faudra envisager une quatrième étape avant celle de l'autonomie, c'est ce que Nicole Van grunderbeeck appelle les interventions-déclencheurs. Il s'agit de mettre en place avec l'élève une sorte de « code » pour les situations où, même après avoir activé des stratégies, l'élève n'est pas parvenu à lire le mot. En effet, les élèves en difficulté étant souvent des élèves en situation d'attente face à la difficulté, cela a pour but de les aider à sortir de cette attente.

Ainsi, par exemple, lever la main lorsqu'une difficulté n'a pu être surmontée ou la mise en place d'un référent où sont symbolisés les moyens de dépannage.

La dernière étape est celle de l'autonomie et pour y arriver, l'élève doit automatiser ses stratégies. A ce stade, comme le dit Nicole Van Grunderbeeck¹, « *même s'il ne lit pas encore parfaitement, l'élève sait comment apprendre et comment se dépanner lorsqu'il est en mauvaise posture* ».

Au cours des séances de remédiation, je suis ainsi passée progressivement d'une verbalisation expliquant mes stratégies, quand cela était nécessaire, bien sûr, à une verbalisation qui amenait l'élève à mobiliser les stratégies pour les utiliser, je l'aidais à le mettre sur la voie pour qu'il puisse, à terme, activer ces stratégies de manière autonome.

En première séance, j'ai démarré par une activité de discrimination visuelle par le biais d'un jeu de loto avec des images très ressemblantes. A plusieurs reprises, j'arrêtais le jeu et je demandais aux élèves: « Alors, combien te manque-t-il d'images, comment vas-tu faire? ».

La première fois je n'ai pas eu de réponse précise, j'ai donc verbalisé pour les élèves la manière dont on pourrait procéder en leur disant de bien regarder les images, d'observer où se trouvait le chat, la souris afin de repérer plus rapidement les cartes manquantes.

Ces « arrêts sur image » en cours de jeu permettent aux élèves de prendre conscience de ce qui a été fait, de ce qui reste à faire et de la manière de le faire. Cette première verbalisation par le maître montre une façon de faire à l'élève et il peut ainsi prendre conscience qu'il faut anticiper la tâche, qu'il faut trouver une stratégie.

Au cours des séances suivantes, le jeu ayant été repris plusieurs fois, les élèves ont ainsi pris conscience du chemin à parcourir pour gagner et ont mis en place une stratégie d'observation efficace.

C'est cette même stratégie d'observation qui leur permettra, en situation de lecture de mot, de repérer des écrits identiques, de lire des mots par adressage et de faire des analogies.

Lors de la première séance de lecture, j'avais affiché un petit texte au tableau et je leur ai montré

¹ Nicole van Grunderbeeck (1994) les difficultés en lecture: diagnostic et pistes d'intervention. G. Morin (p.132)

comment je procédais en les amenant à le faire.

J'ai commencé par leur dire que je regardais s'il y avait des mots que j'avais déjà rencontrés et que je reconnaissais, je leur ai dit qu'il y avait peut-être des mots qu'ils avaient vus en classe et qu'ils reconnaissaient.

Chacun à leur tour, ils sont venus m'entourer des mots.

Puis je leur ai dit que, lorsqu'un mot m'était inconnu, je pouvais le découper et retrouver ainsi les différentes syllabes, les assembler pour former le mot.

Je l'ai verbalisé devant eux, puis on a essayé avec le mot « puni ».

Les syllabes avec le phonème « p » avaient été vues en classe, par contre pour le phonème « n », cela n'était pas le cas, mais je leur ai dit qu'ils avaient déjà vu cette syllabe dans un référent, c'était le mot « animal », on a donc procédé par analogie et trouvé « ni ».

J'ai ajouté que lorsqu'un mot posait problème, on pouvait le sauter, continuer à lire et essayer de le deviner.

Ainsi dans la phrase: « *petit ours est très malade* », le mot « très » posait problème, on a donc lu: « petit ours est.....malade » et on a fait des hypothèses: les élèves m'ont dit: « fort, très, pas », je leur ai dit que j'allais regarder les lettres pour vérifier et je leur ai donc lu: « très ».

Ainsi, lorsque nous avons du déchiffrer le mot « bien » dans un texte, j'ai procédé de la même manière en disant aux élèves: « lorsque je ne connais pas un mot, j'essaye de voir si je connais des mots qui ressemblent: Alexis m'a alors dit: « regarde, dans « chien » (c'était un référent accroché), il y a un « bout » du mot « bien ». On a donc effectué un retour sur le mot, et je leur ai dit: « ce « bout », c'est « ien », et comme il y a « b » devant, ça fait bien ».

Dans cette situation, j'ai donc verbalisé deux fois: la première, j'ai montré comment je procédais dans une situation identique, mais c'est Alexis qui a pris le relais et qui a mis en marche la stratégie en trouvant lui même le mot « chien ». A ce niveau, je l'ai aidé à mettre en route sa stratégie mais ce n'est pas moi qui ai trouvé la solution. Lors de la deuxième verbalisation, j'ai montré comment je procédais, par assemblage, pour lire le mot.

Dans la même séance, Matéo butait sur le mot : « *salade* », on venait de lire juste avant la phrase: « *Petit ours est bien malade* ».

J'ai donc utilisé la verbalisation pour effectuer une remise en mémoire: « rappelle-toi ce que l'on

vient de faire pour « bien » ». Après un moment de réflexion, chose qu'il n'aurait pas faite auparavant car Matéo avait tendance à répondre sans réfléchir, toujours dans l'action, il m'a dit: « on a vu que c'était comme dans « chien », ce à quoi j'ai répondu « et alors, est-ce que l'on ne pourrait pas faire pareil? » Alexis a crié: « ça ressemble à « malade » mais il y a un « s » devant ». j'ai insisté « alors, ça fait quoi avec un « s » devant? David, silencieux jusque là a dit: « c'est « salade », mais ça ne veut rien dire ».

J'ai alors dit: « je vais tout relire et on va voir », et j'ai relu tout le début du texte:

« petit ours est bien malade, il a mangé trop de salade ».

Dans cette situation, j'ai donc verbalisé avec plusieurs objectifs:

Tout d'abord, pour remettre en mémoire, il suffit quelquefois d'un mot, d'un petit rappel de situation pour que la stratégie utilisée soit réactivée.

Cette verbalisation a permis également à Matéo de différer sa réponse et de prendre un temps de réflexion pour réactiver ses souvenirs, il ne le faisait pas au début de la remédiation.

Par les mots « et alors », j'ai amené les élèves à faire des liens, et lorsque je sentais les élèves sans réponse, j'apportais une sorte de « béquille »: « est-ce que l'on ne pourrait pas faire pareil ? » afin de les amener là aussi à faire un lien avec la situation précédente.

Je visais le même objectif en disant: « et avec un « s », ça fait quoi? », là encore je voulais, en verbalisant, les amener à faire un lien avec la stratégie utilisée pour lire « bien », celle de l'assemblage, ce que David a fait aussitôt.

Lorsque David m'a dit que cela ne voulait rien dire, j'ai verbalisé sur ma manière de faire, relire toute la phrase, c'est à dire m'appuyer sur la sémantique contextuelle.

A ce moment là, je me suis contentée de lui montrer que l'on relisait la phrase sans mettre des mots sur le « pourquoi » car je ne l'ai pas jugé indispensable, à ce moment là, je le répète et pour voir comment cela pouvait évoluer dans les séances à venir, c'est à dire pour voir si les élèves seraient capables de me proposer cette manière de procéder en cas de désaccord sur le sens.

La verbalisation par le maître E permet également de ne pas laisser l'élève sans réponse et de relancer l'activité sans rester sur un silence, surtout au début des séances de remédiation lorsque les élèves sont dans une attitude d'attente ou au contraire dans l'action immédiate.

Elle permet à l'élève de prendre conscience des différentes stratégies et petit à petit, en montrant, en rappelant ou en faisant appel à la mémoire de l'élève, en réactivant, en favorisant les interactions, lui

permet d'agir par lui même.

2-Des situations qui favorisent la verbalisation en s'appuyant sur les besoins des élèves:

Lors des premières séances, grâce à la verbalisation, j'ai pu voir de façon plus précise comment se comportaient les élèves face à l'écrit et ainsi ajuster mes séances à venir en fonction de chacun d'entre eux.

J'ai donc choisi des situations qui favorisaient la verbalisation tout en ciblant les besoins de élèves.

David a besoin de faire beaucoup intervenir l'hypothèse sémantico-contextuelle mais aussi de renforcer sa stratégie d'assemblage car il est encore parfois dans la reconnaissance logographique.

Pour Matéo, il faut provoquer des situations qui le forcent à décoder le mot jusqu'au bout car il s'arrête souvent à la première lettre ou syllabe et l'amener aussi à développer l'hypothèse sémantico-contextuelle ce qui l'aidera à prendre conscience que ses hypothèse en fonction d'indices graphiques insuffisants sont invalidées par le sens.

Pour Alexis, qui utilise uniquement le décodage, il faut l'amener à développer son capital de mots reconnus par adressage, ainsi que la capacité à faire des analogies afin de ne pas passer toute son énergie dans le décodage, perdant ainsi le sens.

Afin de travailler sur les B.E.P. des élèves et en lien avec la problématique du mémoire, j'ai donc bâti mes séances en étant attentive aux supports et aux activités qui favoriseraient une verbalisation des stratégies.

2-1 Des situations pensées pour faire émerger les stratégies:

J'ai pensé que le passage à l'écrit serait, en parallèle aux activités de lecture de textes, un moyen efficace de mettre en oeuvre les différentes stratégies de lecture tout en donnant du sens aux activités.

Nicole Van Grunderbeeck¹ ajoute d'ailleurs que certains chercheurs comme Fijalkow estiment que les situations d'écriture sont celles qui permettent aux élèves de progresser le plus dans leur acquisition de la langue écrite. Toujours selon Fijalkow, la relation entre, d'une part, l'oral et le sens et, d'autre part, l'écrit s'établit sans difficulté. Les rapports entre les activités de lecture et les activités d'écriture s'expriment en fonction de la simultanéité.

1 Nicole Van Grunderbeeck (1994) Les difficultés en lecture: diagnostic et pistes d'intervention G.Morin (p.147)

Pour ces élèves qui ont besoin de travailler le sens, cela me semblait être pertinent.

Etant parti de l'album « Poupoule », travaillé par ailleurs dans les 2 classes de C.P., j'ai proposé aux élèves d'écrire la phrase:

« Lola est dans le poulailler ».

Cette phrase n'a pas été choisie au hasard.

Dans cette phrase, tous les mots se trouvaient dans un texte que nous avons lu au cours d'une séance précédente et certains mots comme « est/dans/le » étaient des mots outils à savoir.

Alexis n'arrivait pas à fixer le mot « dans », m'avait d'ailleurs dit l'enseignante la veille.

Je visais ainsi pour les mots « est/dans/le » la stratégie d'adressage, en particulier pour Alexis qui a beaucoup de mal à se constituer un lexique mental et à mémoriser les mots-outils.

Je travaille par ailleurs avec les « cartes-flash » à chaque fin de séance sur tous les mots- outils qu'ils doivent savoir.

Comme le disait Ouzoulias¹ dans le M.E.D.I.A.L., 70 mots représentent la moitié des textes au CP, c'est dire l'importance de connaître ces mots pour faciliter le travail de lecture et cela permet aussi aux élèves d'écrire tout de suite de façon correcte les mots car bien souvent, l'élève garde en mémoire la première écriture du mot qu'il a produite.

Pour le mot « Lola » et « poulailler », je visais un retour au texte lu afin de les amener à se servir des écrits affichés pour retrouver des mots .

J'ai proposé ensuite une phrase sur le même modèle, mais avec des mots qui n'étaient pas écrits dans la classe: *« Le chien est dans la niche ».*

Je visais ainsi la stratégie d'assemblage puisqu'ils connaissaient « chat », un référent affiché, le « ien » avait été vu dans la phrase « petit ours est bien malade » et le texte était resté affiché au mur, le « ni » dans « puni » du même texte « petit ours ».

Je souhaitais aussi de cette manière les amener à faire des analogies de syllabes. En effet, pour les élèves en difficulté, il est souvent beaucoup plus facile de travailler au départ avec la syllabe car ils ne sont pas encore prêts à passer au phonème.

Cela correspond bien aux B.E.P. de David qui a besoin de renforcer sa stratégie d'assemblage mais aussi pour Matéo qui est ainsi obligé de s'occuper du mot de la première à la dernière lettre. Pour

¹ A.Ouzoulias Moniteur pour l'Evaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur Ed.Retz (1995) (p.77 item 17 concernant le lexique initial MEDIAL CP)

Alexis, cette activité lui permet de repérer des analogies afin d'accélérer son repérage par l'entité syllabe et gagner ainsi en rapidité de lecture.

En séance suivante, je voulais voir comment les élèves allaient procéder par rapport à un mot inconnu, je leur ai donc proposé d'écrire une phrase de leur choix sur le même modèle.

Matéo voulait écrire « *le lapin est dans son terrier* », **Alexis**: « *le cochon est dans la ferme* » et **David** « *le caneton est dans la mare* ».

A travers ces trois phrases, venant des élèves, ils pouvaient ainsi utiliser la stratégie d'adressage pour : « le/est/dans/la », le mot « lapin » étant un référent de la classe et affiché dans notre salle, ils pouvaient l'utiliser, il restait donc: « cochon /caneton/mare » à trouver par assemblage. Le « ch », le « on » et le « ma » pouvaient être retrouvés par analogie, le « c » n'ayant pas été vu, j'apportais mon aide.

En travaillant par le biais de l'écriture, les élèves ont été obligés de mettre en place et d'activer des stratégies qu'ils retrouvent dans l'acte de lire.

La verbalisation des stratégies utilisées et surtout les interactions provoquées par la situation d'écriture ont permis aux élèves de prendre conscience des différentes manières de procéder pour écrire un mot inconnu, de faire des allers-retours constants entre lecture et écriture, en utilisant des stratégies similaires.

Je suis tout à fait consciente que l'écriture met en jeu des stratégies supplémentaires à l'acte de lire, puisque l'écrit est à produire, mais pour ce groupe d'élève, cela me semblait possible et n'a pas été mené dès la première séance.

Alexis a ainsi pu travailler les mots en reconnaissance directe ainsi que la stratégie d'assemblage, Matéo a été obligé d'assembler son mot jusqu'au bout pour l'écrire correctement, David a travaillé sur le sens, la compréhension de son écrit par ses camarades étant la validation .

Ainsi, par le choix des mots, les élèves se sont trouvés face à une tâche dans laquelle ils pouvaient s'engager, avec suffisamment de repères pour activer des stratégies et suffisamment de complexité pour les amener à confronter leurs stratégies, les interactions étant le point important qui a déterminé mon choix d'activités.

2-2 Des situations pensées pour favoriser les interactions:

Les interactions entre les élèves permettent le conflit-socio cognitif. En confrontant leurs stratégies, les élèves prennent conscience qu'ils pensent par eux-mêmes, or on mémorise beaucoup mieux lorsque l'on est actif, mais ils prennent aussi conscience de toutes les stratégies qu'ils peuvent

utiliser et de l'efficacité de les faire interagir.

Pour les trois élèves concernés, qui utilisent souvent les stratégies de manière isolée, il était donc indispensable de mettre en place des situations favorisant les interactions mais plus encore, par le fait qu'ils soient obligés d'accepter l'interférence de la pensée d'autrui dans leur propre pensée, cela peut modifier leur rapport à l'erreur en particulier pour David dont c'est un B.E.P.

Dans une des premières séances, j'ai écrit au tableau, en dessous d'une image tirée d'un jeu de discrimination visuelle connu des enfants et représentant une souris sur une chaise, la phrase suivante:

« La souris est sur la chaise »

Aussitôt, Alexis me dit: « y'a un mot comme chat mais c'est pas « chat ». Je lui demande: « Comment tu as fait? » et il me dit qu'il a regardé les lettres, ça commence pareil mais après ça ne va plus. Je les aide en leur disant que « ai » se lit « é », Matéo me dit alors: « chesse », ça n'existe pas.

Je leur demande ce que cela peut être, pas de réponse.

Je reprend alors la phrase: La.....est sur la..... et Matéo me dit alors: « C'est chaise, j'en vois une sur l'image. Je leur demande alors qui est sur la chaise et quand ils me disent « la souris », je leur demande s'ils sont certains. Matéo me dit « il faut regarder le mot » et il pointe « souris ».

J'attire alors leur attention sur l'affiche créée avec eux « pour lire un mot » et Alexis me dit: « il faut dire les lettres, leur bruit ». On lit ainsi le mot . David me dit alors: « c'est pas souris », je lui demande pourquoi et il hausse les épaules mais Alexis lui répond: « si c'est souris, tu vois y'a le « s » et le ou et après ça fait « rrr » et « i » donc c'est souris, t'as pas raison car en plus la phrase elle veut dire quelque chose et c'est sur l'image, on a tout vu! » David répond: « ah oui, c'est vrai ».

Je suis très satisfaite de cette interaction car hormis le fait que David ait accepté son erreur, ce qui est un progrès énorme, Alexis a non seulement fait interagir ses stratégies mais il a su les expliquer à son camarade.

Lors de la séance d'écriture où ils devaient écrire: « *Lola est dans le poulailler* », je les ai observés, tous les trois subvocalisaient pour essayer d'écrire Lola et Alexis m'a dit brusquement: « Lola, c'est écrit au tableau, il n'y a qu'à regarder! ». David a aussitôt répondu « mais non », alors Alexis s'est levé et est allé lui montrer en entourant le mot.

Puis j'ai vu David écrire « est » et Matéo et Alexis écrire « é ». Je les ai arrêtés et j'ai demandé s'ils avaient tous écrit « é » de la même manière.

J'ai demandé à David pourquoi il avait écrit de cette manière et il m'a répondu: « parce que je le sais »

Je lui ai dit qu'il avait raison, et que même si « é » ça faisait bien « é » quand on le lisait, ça s'écrivait « est » dans la phrase demandée et que David s'était souvenu du mot vu en classe . David a expliqué à ses camarades que ce mot -là, on le voyait souvent dans la classe et qu'il l'avait dans sa tête.

Le mot suivant « le », n'a posé aucun problème, quant à poulailler, Alexis est aller le rechercher dans le texte car, comme pour Lola, il l'avait repéré.

Les interactions ont été encore plus fréquentes lorsqu'ils ont du écrire la phrase de leur choix:

Lorsque Matéo a été bloqué sur « lapin », David lui a dit « c'est au mur, il y a l'image » et Matéo a trouvé le référent.

David était ennuyé pour écrire « mare » et c'est Alexis qui lui a dit: « c'est comme dans « maman » et après tu fais « r » et « e ».

Dans toutes ces situations, les interactions des élèves ont permis à chacun d'activer une stratégie afin d'aider l'autre en lui montrant comment il pouvait procéder, de prendre conscience que plusieurs stratégies sont possibles suivant la situation proposée.

Bien sûr, à plusieurs reprises, surtout au début, c'est moi qui ai dû montrer comment je faisais ou qui ai été amenée à provoquer la verbalisation car elle n'est pas toujours spontanée.

2-3 Le rôle du maître E dans les interactions:

Par rapport aux séances d'écritures menées, je me suis d'abord placée en observatrice:

J'ai observé leur manière de procéder: David m'a demandé comment on écrivait « chien » , dans ce cas, il fallait passer justement par le phonème.

Je voyais que Matéo subvocalisait et j'en ai profité pour lui demander ce qu'il faisait et ainsi provoquer la verbalisation de sa stratégie, être une sorte de déclencheur: il m'a dit:- « dans « chien », c'est « ch » .

J'ai relancé et lui ai donné un indice sous la forme d'un questionnement:

- Et « ch », tu l'as déjà entendu dans un mot?

-Dans « chat »».

Alexis s'est levé pour me montrer le référent, on a pu écrire alors « ch ». Il manquait « ien », j'ai

essayé de réactiver leurs souvenirs et je leur demandé s'ils se souvenaient d'un mot où l'on entendait « ien » mais ils ne s'en souvenaient pas , je leur ai montré, leur apportant ainsi la réponse et on a écrit « ien ».

J'ai demandé à David s'il avait compris comment on avait fait et il m'a dit « on a écouté les bruits ».

Pour « est », je leur ai dit de se souvenir de ce que l'on avait dit, et écrit, dans la première phrase. Matéo m'a dit « oui, c'est: « e/s/t » en épellant. Je ne leur ai pas donné la réponse mais simplement activé leur mémoire par un rappel de situation.

Pour écrire « niche », on a découpé le mot, je les ai aidés pour retrouver le « ni » de « puni » mais seulement en leur disant qu'il était dans un texte affiché, David a retrouvé le mot « puni », le « che » a été écrit par les trois élèves sans aide et David a même dit: « c'est comme pour « chien » mais il y a un « e » en plus ».

Alors que dans les premières séances j'ai souvent expliqué aux élèves ma manière de faire, petit à petit, même si je suis toujours là pour donner la réponse quand l'élève bloque, j'essaye, par le biais de question « comment peux-tu faire? As-tu déjà vu ce mot? » ou par des rappels en mémoire « rappelez-vous dans le texte..... » de les amener à trouver par eux-mêmes afin de les amener à retransférer en classe.

4ème partie:

Aide au transfert en classe:

Au cours des séances, j'ai essayé au maximum de travailler en lien avec les classes.

Une chance pour moi, les deux classes de C.P. travaillent avec les mêmes albums, cela m'a permis de les utiliser comme supports pour les activités menées en remédiation, de même avec les référents de sons et le cahier de sons qui m'ont permis d'avoir des outils communs avec les classes.

Je suis donc partie de ces éléments pour faciliter le transfert vers la classe.

1-Les supports et outils communs:

En base de travail avec les élèves et toujours dans l'objectif que ce sont avant tout les élèves de leur classe et que la remédiation n'est remédiation que parce qu'elle se définit dans un temps donné au bout duquel l'élève se doit d'être autonome dans sa classe, je me suis donc servie des supports de la classe, retravaillés pour être accessibles à ces élèves en difficulté.

D'autre part, je suis bien consciente que lors des séances de remédiation les élèves sont sortis de leur classe et il me semblait indispensable de maintenir la continuité avec le travail mené avec l'enseignante.

Cela n'a été possible que grâce à un partenariat avec les enseignantes des deux classes de C.P.

A chaque nouvel album travaillé, elles me donnaient leur progression de textes mais aussi les mots-outils que les élèves devaient connaître.

Cela me permettait de bâtir mes séances .

De petits textes réécrits sur l'album étudié au sein de la classe et adaptés en fonction des élèves et de leurs B.E.P., comme par exemple pour le choix des mots ou les stratégies visées servaient de support à mes activités menées en remédiation.

Afin d'éviter de lasser les élèves mais surtout pour leur permettre d'être en situation de valorisation en classe, je travaillais toujours en avance d'une séance par rapport à la classe .

Ainsi, la séance de remédiation du vendredi précédait le texte du lundi. Les élèves pouvaient ainsi retrouver au sein de la classe des mots vus en séance de remédiation et se sentir en situation de réussite et inversement, lors des séances de remédiation, les élèves se trouvaient immédiatement en confiance car ils retrouvaient une histoire vue en classe et identifiaient certains mots.

Le bénéfice était donc dans les deux sens.

Pour les mots-outils, je les travaillais lors des séances de lecture, d'écriture mais aussi dans des activités de structuration visant à leur mémorisation par le biais de cartes-flash.

Au fur et à mesure de la progression de la classe, je présentais aux élèves les référents de sons, identiques à ceux de la classe et qui servaient en situation de lecture et d'écriture.

2- La verbalisation du rôle des outils :

L'utilisation d'outils communs n'a d'intérêt que si elle aide les élèves à transférer leurs compétences en classe.

Tout d'abord, il est indispensable que les élèves considèrent les écrits affichés, qu'il s'agisse des référents de sons, des textes ou des affiches créées avec les élèves en séance de remédiation comme des aides et non comme de simples décorations.

Les référents de sons ont été affichés progressivement en fonction de la progression de la classe et à chaque nouveau référent, j'en parlais avec les élèves: on l'observait, ils pouvaient ainsi me dire

« c'est le même que dans la classe », on profitait du mot-référent pour travailler autour en conscience phonique et seulement après, je l'affichais avec les élèves pour qu'ils repèrent bien sa place.

En ce qui concernait la place des référents, j'ai proposé aux élèves de les afficher de manière à ce qu'ils les retrouvent facilement. On a ainsi observé que certains référents se rapportaient à un nom d'animal comme: « l » de « lapin », « ch » de chat, à des couleurs: « r » de « rouge », « j » de jaune, à des jeux, des moyens de transport et les élèves ont souhaité que les animaux soient ensemble, les couleurs etc...

Cela était une aide supplémentaire à leur utilisation.

En fin de séance, au moment du bilan, on rappelait le nouveau référent affiché.

En ce qui concernait les mots-outils communs, même déroulement, on en parlait, on observait les lettres, on faisait des exercices pour les mémoriser.

En verbalisant ces outils, lors des séances de lecture ou d'écriture, cela a permis aux élèves de s'approprier ces aides .

Lors de la première séance d'écriture, j'ai observé une progression dans l'utilisation de ces outils:

la première phrase à écrire: « *Lola est dans le poulailler* » ne contenait que des mots contenus dans un seul texte.

Les élèves étant bloqués, j'ai verbalisé la stratégie qui consistait à extraire les mots du texte.

La deuxième phrase « *Lola a un chapeau rouge* » contenait des mots extraits de deux textes différents et du mot référent du son « r ». Les élèves ont donc été amenés à élargir leur stratégie de recherche aux différents textes (je précise que je limite le nombre de textes affichés car trop d'affichage noie les élèves, encore plus les élèves en difficulté et fait l'effet inverse de celui recherché) et aux référents.

A ce stade, les élèves en étaient encore à extraire des mots entiers.

A la phrase suivante: « *Le chien est dans la niche* », je leur ai dit que les mots: le/est/dans/la étaient des mots qu'ils pouvaient essayer d'écrire sans regarder dans les textes car ils les avaient dans leur tête mais que s'ils ne s'en souvenaient plus ou qu'ils n'étaient pas sûrs d'eux, ils pouvaient regarder au tableau « ou dans le cahier, on les a écrits avant » m'a dit Alexis, ce que j'ai aussitôt fait répéter pour les camarades en disant qu'Alexis avait trouvé un autre endroit pour chercher: « le cahier ».

David m'a alors dit « dans la classe, on a un cahier avec des mots, on pourrait le prendre », c'était l'occasion que j'attendais pour utiliser ce lien supplémentaire avec la classe.

En effet, il me semblait important que le besoin d'utilisation de cet outil vienne des élèves et non pas de moi car à vouloir quelquefois formaliser trop vite l'aide, celle-ci est alors plaquée et ne fait pas sens pour les élèves. J'ai eu beaucoup de chance que David me fasse cette remarque, ce qui m'a évité de la provoquer.

Dans cette phrase, le mot « niche » posait, et c'était le but, problème aux élèves.

Alexis, qui est beaucoup dans le décodage, m'a dit « on peut faire les sons, on entend « ni » et « che » comme dans « chat » et c'est écrit sur le mur », en effet, le mot « chat est le référent du son « ch » . Matéo m'a dit « ni », on l'a écrit dans le tableau des syllabes.

En fin de séance, nous avons fait un bilan et le point important a été la prise de conscience que les affichages nous avaient aidés pour écrire les phrases.

J'ai donc dit aux élèves que dans la classe, c'était la même chose et que comme on travaillait avec les mêmes mots pour reconnaître les sons, cela était plus facile pour faire pareil, qu'ils pouvaient utiliser toutes ces aides aussi et surtout dans la classe.

Par la verbalisation des différents outils: tableau de syllabes, textes, cahier de sons, référents de sons, les élèves ont pu ainsi utiliser des stratégies de lecture et l'utilisation d'outils communs facilitera le transfert dans la classe.

3-Un outil conçu pour et avec les élèves:

Il me paraissait important, avec ces élèves en difficulté, d'avoir un outil qui leur permette de mémoriser les stratégies qui avaient été verbalisées en séances de remédiation.

Cet outil, affiché dans la salle serait une sorte de « *mémo* » pour les aider à faire appel aux différentes stratégies à l'oeuvre dans l'acte de lire mais il me semblait tout aussi important que les élèves ramènent en classe cet outil afin de les aider aussi au transfert.

Cette affiche ne devait pas arriver trop tôt, pour avoir du sens pour les élèves et devait être écrite avec leurs mots, construite avec eux pour qu'ils se l'approprient.

Nous avons donc réalisé une affiche expliquant les stratégies utilisées sous forme de petits dessins: Pour les mots « que l'on avait dans la tête » (adressage), les élèves ont voulu une tête de bonhomme, pour les mots que l'on pouvait reconnaître par assemblage, ils ont voulu des petits cubes en couleur, car on travaillait la matérialisation des syllabes de cette manière, et pour les mots

que l'on pouvait deviner par rapport au contexte, une phrase avec un trou.

Cet outil, qui a nécessité là aussi une verbalisation et surtout une mise en commun, pendant laquelle David a accepté la discussion sans heurt avec ses camarades, ce qui était un énorme progrès pour lui, a été collé, en accord avec les enseignantes, à la fin du cahier de sons de la classe.

Je pense que la verbalisation des stratégies a permis à ces élèves de progresser en améliorant leur compétences de lecteur mais je suis consciente aussi que la verbalisation a ses limites et que même si l'utilisation et la verbalisation des outils communs sont susceptibles d'aider au transfert, il existe d'autres possibilités pour aider à transférer .

BILAN ET CONCLUSION:

Ma problématique était la suivante:

Comment, par la verbalisation des stratégies utilisées par l'élève en difficulté va-t-on pouvoir améliorer ses compétences de lecteur pour qu'il les retransfère en classe?

Cette problématique m'a donc amenée à mettre en oeuvre ce qui relève des compétences d'un enseignant spécialisé à dominante pédagogique, ainsi que le précise le B.O. N°4 du 26 février 2004: *« mettre en place pour les élèves en difficulté des actions qui visent à la maîtrise des méthodes et des techniques de travail, à la stabilisation des acquisitions et à leur transférabilité, à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite ».*

Je pense que pour ces élèves, la verbalisation des stratégies les a aidés à améliorer leurs compétences de lecteur mais je suis aussi consciente de ses limites.

Je pense en particulier aux élèves qui sont dans le trouble et pour qui la verbalisation me semble plus difficile à mettre en oeuvre, par exemple pour un élève dysphasique ou un élève mutique, d'ici peu, je prendrai peut-être en remédiation une élève pour qui une suspicion de dysphasie est posée et pour qui, dans l'attente des bilans, je pense faire « comme si » elle était dysphasique, je m'interroge sur les limites de la verbalisation et sur les moyens que je vais pouvoir mettre en oeuvre pour aider cette élève.

Je m'interroge aussi par rapport à David, qui, brusquement, après la naissance de sa petite soeur est entrée dans l'écrit et je me dis que, même si la verbalisation l'a aidé, il ne faut jamais perdre de vue que l'élève existe au coeur d'un système de quatre ensembles interactifs: le corporel, l'affectif, le cognitif et le contexte environnemental et que son entrée dans l'écrit a été motivée par différents

facteurs agissant en interaction.

Concernant le transfert, je pense que la co-intervention en classe peut aussi être un moyen efficace et aidant. Venant de classes de C.P. différents, je n'ai pas eu la possibilité de le mettre en pratique car étant, dans le cadre de la formation, en alternance sur le poste, cela imposait des contraintes de temps, il aurait fallu dédoubler les séances pour intervenir séparément dans chaque classe de CP. Après les vacances de Pâques, à plein temps sur le poste, dans le cadre d'un éventuel réajustement du projet pour ce groupe ou pour un autre groupe, je souhaiterais, en accord avec les enseignantes, pouvoir mettre en place une co-intervention .

Enfin, la problématique de ce mémoire m'a aidée, par les postures que j'ai expérimentées, à commencer la construction de ma nouvelle identité de Maître E, non seulement auprès des élèves mais aussi auprès des enseignants, des parents et des partenaires grâce au partenariat qui a été nécessaire et indispensable pour aider ces élèves en difficulté.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages:

Nicole Van Grunderbeeck(1994) :Les difficultés en lecture:diagnostic et pistes d'intervention. G.Morin

Observatoire National de la lecture :(1998) Apprendre à lire
CNDP Editions Odile Jacob

A. Ouzoulias: Moniteur pour l'Evaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur
Ed. Retz (1995)

Extraits:

Ferreiro E. et Gomez Palacio M. :(1988) Lire-Ecrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ? CRDP Lyon

Ferreiro E. et Hébrard J. : L'écriture avant la lettre Hachette Education (2008)

Dr Daniel Marcelli :Quelques remarques cliniques et psychopathologiques sur les difficultés d'apprendre à lire

Conférence du 3 juin 1994 à Charbuy Association des rééducateurs de l'Education Nationale de l'Yonne (extrait fourni par Mme Duhalde, formatrice IUFM)

Philippe Meirieu : Désir de savoir, désir d'apprendre
Extrait de « courants pédagogiques » n°6 de février 1993

Vygostky: Pensée et langage (1934)

ANNEXES

Annexe 1: M.E.D.I.A.L. CP : analyse des items par élève

Annexe 2: L'écriture inventée d'Emilia Ferreiro

Annexe 3: Trace écrite de l'évaluation des élèves en écriture inventée

Annexe 4: Projet de groupe

Annexe 5: Production écrite des élèves

Annexe 6: « pour lire un mot inconnu » un outil conçu avec les élèves

Annexe 1:

M.E.D.I.A.L. CP : analyse des items par élève

ANNEXE 1

Le M.E.D.I.A.L. CP: (analyse exhaustive des réponses des élèves)

Tout d'abord, c'est l'outil utilisé au sein du réseau mais ce n'est pas la raison qui a motivé mon choix puisque je privilégiais avant tout un outil adapté aux élèves que j'avais à évaluer et qui me permettra de cibler au mieux leurs Besoins Educatifs Particuliers, de repérer les difficultés des élèves et de constituer ainsi mes groupes.

Le M.E.D.I.A.L. CP me semblait bien adapté puisque c'est un outil qui aborde 5 caractéristiques:

Il donne une vue d'ensemble de l'enfant dans son rapport à l'écrit, donc cela permet, en début de CP, de voir comment l'élève perçoit l'écrit que ce soit dans sa fonction, sa technicité, son rapport à l'oral...

Il permet de mieux connaître son cheminement, ce qui est important pour comprendre comment il procède dans ses stratégies.

Il renseigne précisément sur les compétences que l'élève maîtrise et qui seront un point d'appui important.

Il permet de repérer si ces compétences acquises agissent de façon isolée ou en interaction, ce qui est le but à atteindre au niveau des stratégies.

Enfin, ce sont des évaluations adaptées pour une passation individuelle pour les élèves en grande difficulté dès le début du CP, ce qui correspond parfaitement aux élèves signalés à cette époque de l'année et cette forme de passation me semble idéale pour la verbalisation.

Le M.E.D.I.A.L. C.P. Se divise en 7 rubriques:

La rubrique 1 concerne le projet de lecteur, on reprend d'ailleurs ces items à l'identique pour le M.E.D.I.A.L. CE1. Bien souvent, les enfants en difficulté n'ont pas de représentation précise de l'acte de lire et de son utilité.

Alexis ne sait pas ce qu'il faut faire pour apprendre à lire, il n'a pas de livres à la maison et ne me répond rien (il hausse les épaules) lorsque je lui demande ce qu'il va pouvoir faire quand il saura lire, il me répond: « du lié, de l'écriture liée, des devoirs, lire des textes ».

David voudrait pouvoir lire des histoires à sa petite soeur, ce qui me semble très positif, car il a un but, mais sa représentation de l'apprentissage est très floue, il n'a pas d'idée précise de ce qu'il faut faire pour lire, il est davantage centré sur « ce qu'il ne faut pas faire »: « il ne faut pas arracher les livres, sinon on a un bon point en moins » et qui relève plutôt d'attitude, de comportement et de

règles de la classe. D'autre part, il m'affirme « qu'il sait déjà lire », avec le recul, cette réponse ne m'étonne plus et vient compléter le fait que David n'est pas conscient de ses difficultés et est persuadé avoir toujours raison, je reprendrai d'ailleurs ce point ultérieurement, surtout lorsqu'il sera question de définir les Besoins Educatifs Particuliers des élèves.

Quant à Matéo, son projet de lecteur commence à se mettre en place: il veut lire des livres, sa représentation de l'acte de lire également puisqu'il dit: « le C.P. C'est pour apprendre à lire et à écrire, pour lire des histoires, écrire des phrases et des mots, mais comme David, il reste surtout sur des attitudes scolaires: « on doit faire sans faute ».

On voit que pour ces élèves, il y a un manque de clarté surtout par rapport à l'apprentissage de lecture, or selon Ouzoulias, « quand l'enfant sait vers quoi il tend, il est acteur de son apprentissage ». Donc, il sera important, au cours des séances, d'insister sur la représentation de la lecture et son utilité, là aussi, la verbalisation aura toute son importance pour le « comment faire ». De ces trois élèves, Alexis est celui qui aura encore plus que les autres besoin de développer son projet de lecteur car c'est celui qui se révèle le plus en retrait par rapport à la fréquentation des livres, c'est le seul qui ne m'a pas parlé des lieux de fréquentation des livres(bibliothèque).

Lors de mes séances de remédiation, je m'attacherai à réserver un moment à la lecture plaisir d'albums, et j'ai également mis en place un endroit où les élèves pourront retrouver les albums lus .

La rubrique 2 concerne la conceptualisation de la langue et permet de rendre compte de la conscience de l'écrit qu'a l'élève. En général, c'est une rubrique où les enfants en difficulté ont tendance à échouer, avec souvent un score inférieur à la moyenne(moins de 5/10).

Les trois élèves de ce groupe ne mettent pas en relation la quantité d'oral avec la quantité d'écrit, c'est à dire qu'ils n'ont pas conscience que tout ce qui se dit s'écrit. Ils éprouvent également des difficultés à segmenter.

David et Matéo ne semblent pas avoir la permanence de l'écrit, ils n'ont pas conscience que ce qui se dit pareil s'écrit pareil, ainsi à l'item 8 où il est demandé, à l'aide de 3 étiquettes de former les phrases suivantes:

Le garagiste lave la voiture

Le garagiste conduit le camion

Le camion roule sur la route

David m'écrit: « le garagiste la voiture la voiture » puis il dit « ça ne va pas, c'est les mêmes » et corrige: « le garagiste la voiture lave ».

Pour la seconde phrase, il écrit: « le garagiste conduit conduit », il me dit aussi que « c'est pareil », mais ne se corrige pas. Pour la dernière phrase, il écrit: « roule sur la route roule ». On peut donc penser qu'en dépit d'une correction encore aléatoire, David sait repérer deux écrits identiques, mais qu'il n'a pas encore acquis la permanence de l'écrit.

Matéo m'écrit: « la voiture la voiture lave », « le camion conduit le garagiste », « le camion roule le camion », d'autre part, il n'a pas réussi à classer les étiquettes sans sollicitation, il s'amuse à les classer en dessinant des formes. Il n'amène aucune correction, il me dit « c'est bon », ses productions ressemblent à celles de David, mais contrairement à ce dernier, il ne semble pas repérer que certains mots sont identiques.

Alexis quant à lui, reconnaît immédiatement les étiquettes identiques, il les classe puis écrit parfaitement les trois phrases demandées en m'expliquant spontanément:

« tu vois, cette étiquette c'est « la voiture » car je connais « la » et après il y a v,o,i,t,u,r,e ». Il met donc en place des stratégies de lecture par voie directe et indices grapho-phonétiques, on peut penser que la permanence de l'écrit est en très bonne voie mais restera encore à travailler car lors du passage en écriture, je me suis aperçue qu'il ne reprenait pas le mot qu'il avait produit avant pour le réécrire dans une phrase.

Alexis éprouve également des difficultés à se repérer dans un écrit puisqu'à l'item 4 qui concerne le sens conventionnel de la lecture et de l'écriture, il n'arrive pas à pointer le début de l'histoire, il ne sait pas circuler dans la page ni aller de l'une à l'autre. Cela confirme bien son manque de fréquentation des écrits mais pourrait aussi mettre en évidence des difficultés à se repérer dans l'espace.

Je l'ai donc évalué dans ce sens, par le biais de puzzles, de jeux de doigts mais cela ne m'a pas semblé poser de difficulté, son enseignante n'ayant rien repéré de plus en classe qui pourrait étayer cette hypothèse, je reste néanmoins vigilante et je prévois d'inclure dans mes séances un rituel de jeux de rythmes, de trames sonores qui permettra, en travaillant l'espace, de développer la concentration et l'écoute dont on a besoin également ces élèves.

Alors que David confond phrase et ligne, ce qui est relativement courant en début de C.P., Matéo et Alexis confondent la phrase et le mot, les activités de découpage et de reconstruction de phrases iront dans ce sens.

La rubrique 3 concerne la connaissance des fonctions de l'écrit et permet d'évaluer le comportement de l'élève face au livre. Beaucoup d'entre eux retournent le livre pour le remettre à l'endroit, le feuilletent mais lorsqu'il s'agit de mettre en relation les personnages et les actions en un

enchaînement logique, cela semble plus difficile.

Pour les 3 élèves, cela s'est révélé ainsi: une description des images, des personnages sans lien entre les pages, pas d'articulation au niveau du sens, ce qui semble correspondre avec le constat que je fais lors de l'item sur le comportement de lecteur, ces élèves ont beaucoup de mal à faire du sens.

La seconde partie de cette rubrique concerne la connaissance des supports écrits.

Matéo, Alexis et David reconnaissent sans hésitation le journal mais sa fonction est moins évidente, la recette a bien été identifiée même si le terme exact n'était pas utilisé mais : « c'est pour faire quelque chose que l'on mange, on l'a fait en maternelle et en classe avec des fruits »(en effet, quelques jours plus tôt, les enfants avaient réalisé une salade de fruits d'automne dans les 2 classes de CP). Nicole Van Grunderbeeck parle « d'intention de lecture », c'est à dire que l'on aborde la lecture avec une intention, un but, Ouzoulias dit « on lit toujours dans une situation, un but concret » c'est pourquoi l'enfant qui sait identifier son support de lecture saura pourquoi il le lit et ce qu'il doit réaliser ou rechercher. Il élabore déjà, de cette manière, une forme de compréhension.

La rubrique 4 concerne les facteurs linguistiques favorisant la compréhension.

Ainsi, pour pouvoir donner du sens à un écrit, il faut être en capacité de saisir l'implicite du texte et de l'image, ainsi dans l'album présenté « le beau ver dodu », il faut comprendre la relation « être mangé » qui s'établit entre les différents personnages mais il faut aussi avoir des connaissances, car si l'on ne sait pas ce qu'est un ver de terre et que l'oiseau s'en nourrit par exemple, cela fera obstacle à la compréhension et à l'anticipation sur les actions à venir.

Alexis a bien identifié la relation entre les différents personnages et propose une histoire cohérente mais avec une pauvreté syntaxique, les phrases sont peu élaborées.

David a de bonnes idées au départ, mais très rapidement, il parle de son vécu et le récit manque alors de cohérence, il faut sans arrêt le canaliser.

Quant à Matéo, c'est celui qui m'élabore le récit le plus structuré, il identifie bien les personnages et le vocabulaire utilisé est précis: « l'oiseau aime manger les vers de terre, c'est sa nourriture ».

La rubrique 5 permet de voir le comportement du « lecteur apprenti », cette rubrique sera développée ci-après puisque je me suis beaucoup appuyée dessus pour évaluer les stratégies des élèves en situation de lecture.

La rubrique 6 est celle qui permet de voir le développement des capacités d'identification qui

permettent à l'élève de ne pas passer par le décodage et de reconnaître des mots rapidement. On utilise pour cela les prénoms et les petits mots étudiés de la classe.

A l'item concernant la connaissance des lettres, ils reconnaissent tous les trois plus de la moitié des lettres, ce qui est un bon point puisque même si cela est loin d'être suffisant, il semblerait, ainsi qu'il est expliqué dans le M.E.D.I.A.L., « qu'il s'agisse d'une variable fortement corrélée avec la réussite ou les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et que les enfants qui ne savent pas épeler un mot à la fin du CP sont dans la quasi-totalité des cas des enfants en difficulté par rapport à l'apprentissage de la lecture ».

Cette rubrique évalue également la conscience phonique de l'élève qui se révèle correcte pour Matéo et David, par contre, Alexis semble éprouver des difficultés à reconnaître les phonèmes, il reste sur la syllabe.

La dernière rubrique permet de voir comment l'enfant met en relation différentes informations, il n'y a pas d'item supplémentaire car il s'agit de voir l'évolution au travers des items 11,13 et 14.

Cet outil me semblait donc adapté à la fois par rapport aux élèves et à la problématique du mémoire.

L'item 16 : les réponses des élèves ont été analysées dans le corps du mémoire.

Annexe 2:

L'écriture inventée d'Emilia Ferreiro

Annexe 2

Emilia Ferreiro est une psycho-linguiste qui a étudié la manière dont les enfants s'y prennent pour appréhender l'écrit, partant du principe qu'ils ont une idée de l'écriture avant même de savoir écrire. Plus exactement, sa question est de savoir « comment s'y apprennent-ils », ce qui montre bien l'importance, la place de l'apprenant dans cette démarche et qui permet de voir ainsi les stratégies utilisées.

On dicte aux élèves des mots sans déterminant, on vérifie ce que l'élève a écrit soit en lui demandant d'entourer le mot demandé, soit en verbalisant et en lui demandant simplement « qu'est-ce-que tu as écrit ici? ».

le choix des mots est important, il faut varier le nombre de syllabes, donner un mot court pour un objet de grande taille et inversement, un mot long pour un objet de petite taille afin de vérifier si l'enfant appréhende le mot en lui-même ou s'attache uniquement à sa signification.

j'ai donc proposé les mots suivants: chat (en début de C.P., le « ch » n'est pas encore vu et cela me permet de voir comment ils vont procéder), papillon, ours (le mot avait été vu dans le M.E.D.I.A.L.)

Ensuite, on dicte une phrase dans laquelle un mot est repris, afin de vérifier la permanence de l'écrit, on voit également si l'élève ajoute les déterminants. En effet, certains enfants n'écrivent que les mots sémantiquement riches, « ce qu'ils voient ».

Emilia Ferreiro a mis ainsi en évidence quatre niveaux:

le niveau pré-syllabique: l'élève ne voit pas qu'écrire c'est transcrire de l'oral, il ne fait pas la relation et n'a pas l'idée de la segmentation.

Le niveau syllabique: l'élève pense que l'écriture d'un mot est à rechercher dans l'oral, il pense que cela nécessite un signe pour une syllabe. Cette écriture syllabique est nuancée selon qu'il ait ou non quelques valeurs sonores conventionnelles. C'est à ce niveau que les trois élèves semblent se situer.

Matéo serait au stade syllabique avec des valeurs sonores respectées, il m'écrit ainsi « p i o » pour « papillon », en subvocalisant beaucoup, le mouvement des lèvres est un facteur important car il révèle si l'enfant a bien conscience qu'il écrit ce qu'il dit en essayant d'établir des correspondances grapho-phonétiques.

La production d'Alexis est presque semblable à celle de Matéo, avec plus de valeurs sonores respectées, ainsi pour « chat », il me dit: « ch », je sais pas, mais j'écris le « a », il semble avoir

aussi la permanence de l'écrit.

David quant à lui me dit « j'ai écrit chat , là », et recopie lettre à lettre le mot dans la phrase, il prend conscience de la permanence de l'écrit, par contre, il n'écrit que les mots sémantiquement riches .Pour lui aussi, quelques valeurs sonores sont présentes.

Le niveau syllabico-alphabétique est celui où l'élève oscille entre l'écriture d'un signe pour une syllabe et d'un signe pour un phonème.

Au quatrième niveau, appelé niveau alphabétique, à chaque phonème correspond un signe.

On peut remarquer que par rapport à la langue française, il manquerait le niveau orthographique mais les travaux d'Emilia ferreiro ont été mené en espagnol, langue qui fait correspondre l'oral et l'écrit sans irrégularité orthographique.

- AV 10 PO chat

(David)
papillon

- UB ours

- W 10 P 20 U 20 T

(pas de déterminant)
(pas de: chat/du)

n'est que le mot qui se pose à des "clés" (chat chat)

Le chat ^{chat} fait du bruit.

"ou est ce que j'avais écrit "chat"? => il retourne et recopie à l'ordinateur

- Michael de l'été

• mots écrits avec graphes correspondants graphes phonétiques (PIO (papillon) (U ours))

- phrase: séparer de "chat" tel que il a été écrit à l'ordinateur + fait => pas de det. phrase st object.

Niveau syllabique avec graphes sous conventionnels PIO (a schwa vocalisé P à l'hor)

Aspiré "chat" par suite à l'ordinateur → présence de l'accent (ce support de l'item 8: graphes (graphes)). U → ne savait pas transcrire "ou" 10

ed Ma

chat

papiao

population

valles sur les coteaux

os

ours

Ma pala

Le chat fait du fait

permettre de fait

Annexe 4:

Projet de groupe

PROJET DE GROUPE

Ecole: FERRY

du 18/11/2010 au 28/01/2011 soit 12 séances

Elèves concernés/horaires/périodicité:

Elèves	Date de naissance	classe	enseignant	jour/horaire	Suivi ortho ou autre
Alexis	14/09/04	CP	Mme H.	Jeudi 9H15 à 10H00 Vendredi 13H45 à 14H30	Aide E en GS gaucher
David	09/09/04	CP	Mme H.		Orthophoniste et suivi ORL
Matéo	31/07/04	CP	Mme C.		Aide E en GS

Evaluations passées: Médial CP et écriture inventée d'après Fereiro
date: En octobre 2010

Profil des élèves	Alexis	David	Matéo	Besoins communs au niveau du groupe
Au niveau des apprentissages	Difficultés en graphisme, le sens du geste est encore hésitant. Le langage oral est pauvre au niveau de la syntaxe. Au médial, Alexis n'a pas de projet de lecteur, il ne fait pas la relation entre la chaîne sonore et écrite, a du mal à segmenter. Et à se repérer ds un écrit. Il fait peu d'hypothèses sur le sens et la conscience phonique du phonème est	Difficultés en graphisme, la motricité fine et le sens du geste sont encore mal installés. David a des problèmes articulatoires et des soucis orl persistants qui le font « parler du nez ». Au médial, il ne fait pas la relation entre la chaîne sonore et la chaîne écrite, a du mal à segmenter et se repère mal ds un écrit. Il n'a pas la permanence de l'écrit et ne	. Au médial, il ne fait pas la relation entre la chaîne sonore et la chaîne écrite, a du mal à segmenter et se repère mal ds un écrit. Il n'a pas la permanence de l'écrit .En situation d'apprenti lecteur, il ne fait pas de relation entre le texte et l'image et invente d'après son vécu, pas d'hypothèses sur le sens.	Les besoins se situent au niveau de la pauvreté lexicale, de la difficulté à faire du lien entre la chaîne orale et la chaîne écrite, ce qui entraîne des diff. à segmenter, la permanence de l'écrit est à travailler également.. Facteurs linguistiques: développer la compréhension et faire des hypothèses de sens

	peu installée.	repère pas 2 écrits identiques. Il ne fait pas d'hypothèses sur le sens et prend peu d'indices en situation d'apprenti lecteur. Certaines lettres ne sont pas reconnues(m/n/p/b/c)		
Au niveau du comportement	Alexis est souvent en situation d'attente, il a du mal à se concentrer longtemps et est vite perturbé par ce qui l'entoure.	Il est très actif, avec de grosses difficultés à se concentrer et à écouter les consignes. Il a tendance à se précipiter dans la tâche et persiste dans ses erreurs.	Matéo a peur de s'engager ds l'action, il a peu confiance en lui et reste en situation d'attente. Il manque d'autonomie, à du mal à rester concentré sur une tâche.	Travailler la concentration, l'attention et accepter sa place et celle de ses camarades dans le groupe .
Points d'appui	Il est volontaire, est attentif au niveau des consignes. Il a une bonne mémoire visuelle et en situation d'apprenti lecteur, il utilise des indices graphiques et qqes mots globalement. Sa conscience phonique au niveau de la syllabe est correcte. Il aime les maths.	David a un projet de lecteur: lire pour sa petite soeur, il reconnaît des mots globalement et a une bonne mémoire visuelle. Il aime les jeux de construction. Bonne conscience phonique.	Il a un projet de lecteur. Il est volontaire, a une bonne mémoire visuelle et reconnaît des mots globalement, sa conscience phonique est très correcte (syllabe et phonème). Il aime le sport.	Ces trois élèves sont volontaires, en s'appuyant sur les stratégies des uns, amener les élèves à développer celles qui leur sont déficitaires. Autres pts d'appui: conscience phonique et mémoire visuelle.

En épreuve d'écriture inventée, ils en sont tous les trois au stade syllabique avec quelques valeurs sonores conventionnelles.

Objectifs de la prise en charge:

Pour l'ensemble du groupe:

Travailler au niveau de la conceptualisation de la langue: Se repérer dans un écrit, comprendre le lexique scolaire utilisé: phrase, mot, syllabe, segmenter une phrase en mots à l'oral comme à l'écrit, permanence de l'écrit.

Amener les élèves à prendre conscience des procédures utiles à la lecture: mémoriser les mots du lexique initial (lecture par adressage), faire des associations grapho-phonétiques (assemblage) et développer les hypothèses sémantéico-contextuelles. Développer le bagage lexical.

Objectifs particulier // élèves	Alexis	David	Matéo		
instrumentaux	Améliorer la qualité syntaxique du langage oral et consolider sa conscience phonique de la syllabe pour l'amener vers le phonème.	Parfaire sa reconnaissance des lettres pour l'aider à appréhender au mieux la correspondance grapho-phonétique.	L'amener à mettre en relation le texte et l'image pour l'aider à faire des hyp. sur le sens		
Comportementaux	Développer l'attention et la concentration, l'amener à s'engager ds la tâche.	Développer l'attention et la concentration, l'amener à se remettre en question par rapport à ses erreurs et à accepter les interactions.	L'amener à être plus autonome et à s'engager ds une tâche en restant concentré.		

Moyens utilisés:

jeux de rythmes et de discrimination visuelle pour aider à la concentration.

Lecture d'albums.

Jeu de l'oie des lettres

Cubes, étiquettes et bâchettes pour matérialiser la syllabe, le phonème, le mot.

Textes réécrits à partir des albums de la classe pour travailler au niveau des stratégies de lecture et aider à stabiliser les acquisitions et favoriser leur transférabilité.

Production d'écrit/textes.

Cartes-flash pour reconnaissance des mots-outils

Référents de la classe.

Evaluations des compétences:

Batélem lecture et écriture passée le 29/01/2011

Les élèves se situent en groupe 5 mi-janvier.

Réajustement du projet:

Du 03/02/11 au 01/04/11 soit 12 séances(mêmes créneaux horaires)

Pour l'ensemble du groupe:

Accroître l'attention et la concentration et améliorer le statut d'élève par le cadrage et l'étyage au sein du petit groupe. Respecter son tour de parole.

Favoriser les anticipations et enrichir le vocabulaire.

Améliorer, automatiser, ses stratégies de lecture pour aboutir à une lecture efficace de mots et de phrases.

Produire de courts textes en se servant des outils à disposition.

Objectifs particuliers// élèves	Alexis	David	Matéo		
instrumentaux	Augmenter son bagages de mots-outils et les mémoriser , faire des analogies syllabiques pour lire et écrire plus rapidement	Continuer à travailler sur les hypothèses de sens et produire des écrits qui ont du sens.	Améliorer sa stratégie d'assemblage jusqu'au bout du mot(ne pas s'arrêter aux premières lettres) et apprendre à recopier un mot après l'avoir mémorisé.		
comportementaux	Apprendre à rester en place	Se remettre en question face à l'erreur	Ne pas se déplacer à chaque mot à chercher sur un référent		

Moyens utilisés:

jeux de rythmes

jeux d'attention et de mémorisation (memory des mots-outils)

Cubes, étiquettes et bûchettes pour matérialiser la syllabe, le phonème, le mot.

Textes réécrits à partir des albums de la classe pour travailler au niveau des stratégies de lecture et aider à stabiliser les acquisitions et favoriser leur transférabilité.

Production d'écrit//textes.

Cartes-flash pour reconnaissance des mots-outils

Référents de la classe.

Ecriture d'album: « ma vie est extraordinaire »

Evaluation des compétences:

Batelem CP en fin de projet

et si besoin :E 20(épreuve d'évaluation de la compétence en lecture) en fin de projet ou avant si nécessaire.

Annexe 5:

Production écrite des élèves

Alexis

Papa mineur est dans

Le chien est dans le
Poussillon.

Le chien est dans
la niche.

Le lapin est dans

son terrier
c'est janvier et de février

David

le camion est dans

la mare.

le camion est dans la

ferme.

Le et dans la forêt.

le cheval est dans

f a

Nateo

Papa est dans la niche

Lolo est dans le
Passe-balle.

Le chien est dans
la niche.

Le lapin est dans

son terrier
en janvier et de février

Annexe 6:

**« pour lire un mot inconnu » un outil conçu avec les
élèves**

Pour lire un mot inconnu

□ □ □
ma/la/de

□ □
malade

