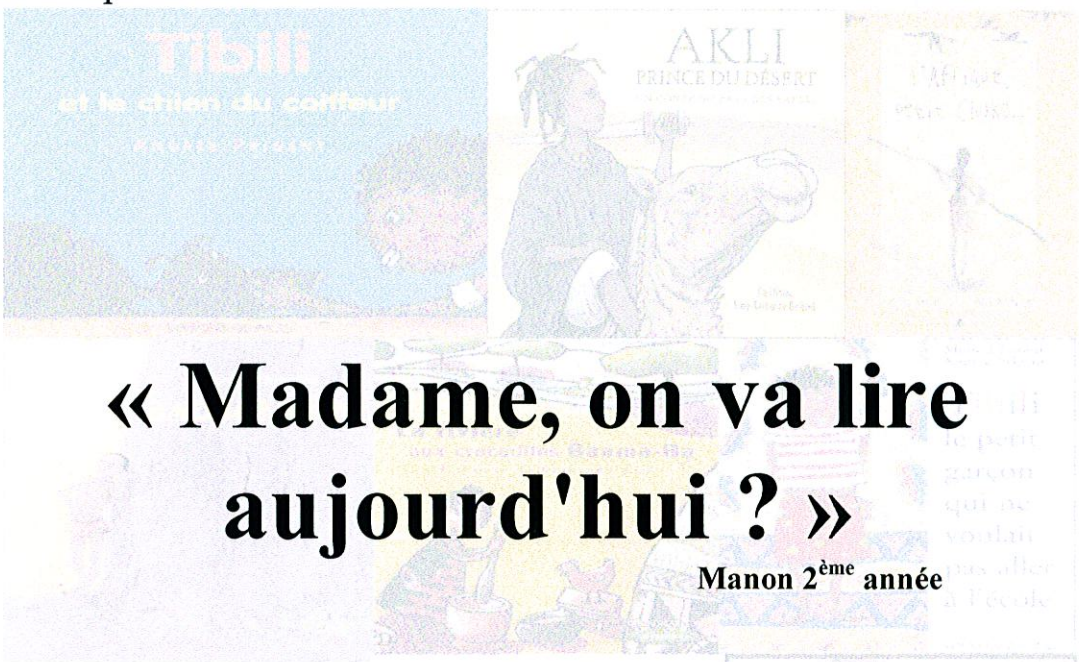
MEM
2 CASH
1

Turbelin - Sprimont Camille



« Madame, on va lire aujourd'hui ? »

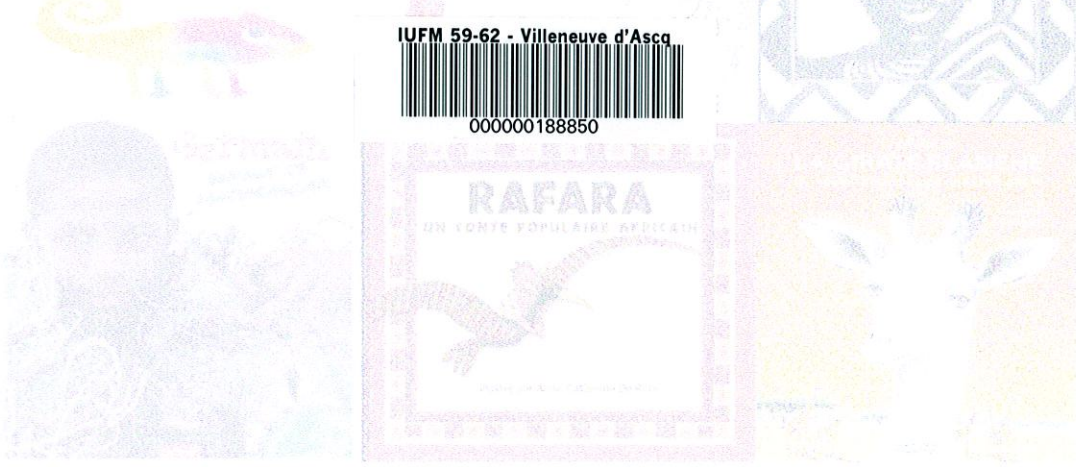
Manon 2ème année

ou

Découverte de l' Afrique, notamment par le biais d'albums de jeunesse, avec des adolescents ayant des besoins éducatifs particuliers scolarisés en IME.

Dans le cadre de la formation 2 CA-SH, Option D.

IUFM 59-62 - Villeneuve d'Ascq
000000188850



Année scolaire 2008 – 2009
IUFM Lille

Nord Pas de Calais

Session 2009
2 CA_SH D

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif
D'une part

et
Mme ~~Melle~~ ~~M.~~[1] TURBELIN Camille
né(e) le 13-02-1972
à
d'autre part.

Objet du présent contrat :
Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré
Mme ~~Melle~~ ~~M.~~[1] TURBELIN Camille.

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est [2] « Madame, on va lire aujourd'hui ? » Manon L'année
ou Découverte de l'Afrique, notamment par le biais d'albums de jeunesse, avec des adolescents ayant des BEP scolarisés en IME -

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre [3]:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.
L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.
La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.
De même, l'auteur demeure responsable du contenu de son œuvre.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

---

[1] Rayer la mention inutile et compléter.
[2] Compléter.
[3] Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à Lille le 26/03/09

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
La Responsable Pédagogique du Site IUFM de Lille,

Christine Desmaret

L'auteur[4],

[4] Signer.

Site IUFM de Lille
Rue du Mal Assis
BP 87
59006 LILLE Cedex
Tel : 03 20 10 54 00
Fax : 03 20 10 54 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Ecole Interne de l'Université d'Artois

UNIVERSITÉ D'ARTOIS

SOMMAIRE

Remerciements

Introduction.....1

I- Les besoins éducatifs particuliers des élèves suivis pendant le stage.....3

A- Présentation du lieu de stage et de la classe.....3

B- Les échanges avec l'enseignante.....4

C- Les projets individualisés des élèves.....6

1) Approche globale.....6

2) Trois ensembles.....8

a) Charlotte et Marie-Charlotte.....8

b) Alexandre, Christophe et Alicia.....12

c) Fabien, Laurie, Christopher et Manon.....14

3) L'évaluation diagnostique.....17

II- L'album de jeunesse au cœur de l'apprentissage.....19

A- Une forme littéraire accessible aux élèves en grande difficulté de lecture.....19

B- Les albums de jeunesse : des valeurs et du plaisir à partager.....20

C- Mon expérience avec des élèves de CAP Prioritaires.....20

III- Le projet pédagogique.....22

A- Pourquoi et comment une pédagogie de projet.....22

B- Des séances basées sur la différenciation pédagogique.....23

C- Déroulement des séances.....25

IV- Bilan.....27

A- Deux temps forts.....27

1) Les « lectures-cadeaux ».....27

2) Les jeux de lecture.....28

B- Les progrès constatés.....29

C- Ce que j'ai appris.....30

Conclusion.....34

Bibliographie

Annexes

Remerciements

A Charlotte, Marie-Charlotte, Alexandre, Alicia, Christophe, Fabien, Laurie, Christopher et Manon pour leur motivation exprimée tout au long du projet.

A Francine Darras pour ses nombreux encouragements et conseils.

A Isabelle Duhalde pour ses nombreux échanges et conseils bibliographiques.

A Céline Ryckebusch, à Michèle Panier et à Elisabeth Millat pour leur disponibilité et leurs conseils.

A Elisabeth Goubelle pour ses conseils.

A Emilie Leÿs pour son accueil et son investissement dans ce projet.

A Yolande Macaire et ses élèves pour les repas du mardi midi.

A Monsieur Fournier pour son accueil et son intérêt porté.

A Agathe pour m'avoir accordé beaucoup de son temps et m'avoir fait partager son expérience et son savoir.

A Isabelle pour ses compétences en informatique et son aide précieuse.

A Philippe sans qui rien n'aurait été possible.

Introduction

Enseignante PLP2 en Lettres-Histoire depuis 1996, j'ai toujours eu des élèves de CAP Prioritaires (appelés avant CAP Post-Cycle) et maintenant depuis trois ans, je prends en charge essentiellement ces classes. J'enseigne donc en majorité à des élèves issus de Segpa, élèves relevant d'un enseignement adapté.

Je travaille actuellement au LP du Détroit à Calais, où j'essaie de mettre en place une pédagogie par projet et une pédagogie différenciée qui alterne ou prolonge une activité partagée (moment collectif). C'est un travail qui prend forme d'année en année. Cette manière d'enseigner donne du sens à ce que je fais et je vois mes élèves progresser à leur propre rythme. Avec une collègue de Mathématiques-Sciences, nous avons construit l'année dernière un projet pédagogique intitulé « Lire – (Se) Découvrir – (Se) Repérer » pour des élèves de CAP Prioritaires. L'idée principale est de proposer des activités d'apprentissage aux élèves avec des supports adaptés et de qualité tels que des albums de jeunesse (activité de lecture en réseau notamment) et des jeux développant des compétences en Mathématiques, en Maîtrise de la Langue et en Découverte du Monde. Ce matériel permet d'aborder des apprentissages de manière ludique et différenciée. Comprendre et apprendre riment ici avec plaisir et échanges. A l'heure d'aujourd'hui, nous pouvons affirmer que cette expérience est très positive dans le sens où les élèves progressent à leur rythme tout en prenant plaisir à apprendre.

C'est donc naturellement que j'ai été intéressée par la formation du 2 CA-SH; l'enseignement spécialisé prenant avant tout en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves ce qui amène à différencier sa pédagogie et à penser en groupes de niveau et de besoin. J'ai opté pour l'option D dans le but de m'ouvrir au milieu du handicap tant au niveau du savoir que de la pédagogie et aussi pour trouver des outils me permettant de mieux comprendre et aider certains de mes élèves, qui bien que scolarisés en milieu ordinaire présentent des déficiences sur le plan cognitif.

Mon mémoire va porter sur une partie du stage en situation que j'effectue à l'IME de Wimille; j'interviens le mardi matin depuis le 25 novembre 2008 dans une classe de neuf adolescents âgés de 14 et 15 ans. Ce stage est pour moi l'occasion de mener avec la classe un projet pédagogique.

Afin de mener à bien le projet, et en accord avec Emilie Leÿs, l'enseignante de la classe, j'interviens jusque la fin d'année scolaire; ce qui fait une vingtaine de matinées passées avec les élèves.

Le projet s'est dessiné au fur-et -à-mesure des séances, mais je suis partie de deux idées motrices : travailler avec comme support d'apprentissage l'album de jeunesse et sensibiliser les jeunes à une autre culture que la leur. Ce projet fait appel à plusieurs disciplines telles que le Français, la

Découverte du Monde mais aussi les Arts Plastiques et les Mathématiques. La finalité prendra la forme d'une exposition de différents travaux effectués par les élèves, pourquoi pas dans le cadre des Portes Ouvertes de l'établissement... A l'heure d'aujourd'hui, les modalités ne sont pas encore fixées mais ce qui est certain c'est qu'une partie de ce travail réalisé avec la classe sera d'une manière ou d'une autre exposée; je reviendrai sur ce point dans le déroulement de mon mémoire, finalité pédagogique essentielle à mes yeux.

Je ne vais pas ici détailler chaque séance de travail, d'autant plus qu'au moment où devra être terminée la rédaction de ce mémoire, le projet n'aura pas encore abouti. Je vais donc m'intéresser plus particulièrement aux séances qui sont basées principalement sur la lecture avec comme outil principal l'album de jeunesse et le livre documentaire.

La question posée ici est de voir comment, dans le cadre d'une pédagogie par projet ayant comme support principal l'album de jeunesse apporter plaisir et désir d'apprendre et développer des compétences de lecteurs à ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

Ce mémoire va s'organiser de la manière suivante : je vais d'abord présenter le lieu et les élèves que je suis pendant mon stage en situation. Dans cette partie, j'insisterai particulièrement sur les besoins éducatifs particuliers de ces élèves, besoins transmis par des tiers et observés par moi-même en classe et ailleurs. Ensuite, je m'intéresserai au support qu' est l'album de jeunesse et je présenterai dans quelles mesures il peut être au cœur d'un apprentissage tout en suscitant l'envie d'en savoir plus. Puis, tout en m'interrogeant sur la nécessité d'une pédagogie par projet et d'une pédagogie différenciée, je déroulerai mon projet de travail en décrivant les séances qui sont bâties d'après les hypothèses formulées en fonction des BEP de chacun des élèves. Enfin, dans une dernière partie qui se voudra être un bilan de cette expérience, je développerai deux temps forts vécus pendant mon stage, je tenterai de mettre en avant les progrès constatés chez les élèves et je m'interrogerai sur ce que j'ai appris.

I- Les besoins éducatifs particuliers des élèves suivis pendant le stage.

A- Présentation du lieu de stage et de la classe

Dans le cadre de ma formation 2 CA-SH option D, j'effectue mon stage à l'Institut Médico Educatif « Louis Blériot » sur la commune de Wimille en périphérie de l'agglomération de Boulogne-sur-mer. Cet établissement est géré par l'association « La Vie Active », association laïque de loi 1901 à but non lucratif et reconnue d'utilité publique qui gère plus de 70 établissements dans le département.

L'établissement est constitué de plusieurs bâtiments construits dans un parc boisé de 4 hectares : un bâtiment central regroupant les services administratifs et médico-psycho-sociaux; un bâtiment abritant les salles de classe, des ateliers de formation professionnelle (Hygiène des locaux, Enseignement Ménager, Agencement), la médiathèque et la salle informatique; un bâtiment comprenant la restauration (cuisine et self) et une salle d'activités; un ensemble de petits bâtiments épars dans le parc : ateliers de formation professionnelle (espaces verts, maçonnerie, lingerie), préau, serres et garages.

L'ouverture de l'établissement a été autorisée le 4 décembre 1972. Il s'agissait alors d'un Institut Médico-Pédagogique (I.M.P) chargé d'accueillir les enfants de 6 à 21 ans. Depuis 1995, un nouvel agrément modifie la capacité d'accueil. L'établissement prend alors l'appellation I.M.E (Institut Médico-Educatif), qui regroupe les deux dénominations anciennes I.M.P et I.M.P.R.O et accueille des adolescents de 14 à 20 ans (cela depuis 1976).

L'établissement s'adresse à des adolescents des deux sexes, âgés de 14 à 20 ans, déficients intellectuels, dont les difficultés nécessitent la mise en oeuvre de moyens médico-éducatifs pour le déroulement de leur scolarité. Ces moyens visent à permettre une insertion socioprofessionnelle en milieu ordinaire ou adapté. La prise en charge prend en compte les aspects psychologiques, psychopathologiques ainsi que le recours, si nécessaire, à des techniques de rééducation (orthophonie, psychomotricité...).

L'établissement a pour objectifs principaux :

-D'aider l'adolescent à développer une autonomie maximale qu'elle soit quotidienne, sociale et professionnelle.

-De favoriser son épanouissement et la réalisation de toutes ses potentialités intellectuelles, affectives et corporelles.

-De permettre une intégration sociale et professionnelle la plus importante possible.

L'IME est doté d'une équipe pluridisciplinaire qui met en place et suit des projets individualisés

adaptés à chaque adolescent accueilli, ces projets sont élaborés dans le cadre de réunions de synthèse.

A ce jour une soixantaine d'adolescents est accueillie à l'IME qui compte trois Professeurs des Ecoles, dix Educateurs ainsi qu'un Personnel Médico-psycho-social avec des jours d'intervention (Médecin psychiatre, Médecin généraliste, Infirmière, Psychologue, Orthophoniste, Psychomotricienne et Assistante sociale).

Dans le cadre de mon stage, j'interviens le mardi matin dans la classe de Madame Leÿs avec neuf jeunes de première et deuxième année. Ces élèves suivent une période de polyvalence composée, en majorité, de temps de classe (les lundi, mardi, jeudi et vendredi matins). Au cours de la première année, ils s'initient à cinq des six ateliers de l'établissement : Enseignement Ménager, Entretien du Linge, Horticulture – Espaces Verts – Floriculture, Maçonnerie, Agencement, Entretien des locaux. Durant la deuxième année, ils choisissent trois ateliers qu'ils vont fréquenter afin d'émettre, en fin d'année, un vœu de formation professionnelle. Dans la classe où j'interviens, cinq adolescents sont en première année et quatre en deuxième année.

Après cette présentation générale du lieu de stage et de la classe, je vais maintenant m'intéresser plus précisément aux neuf adolescents avec qui j'ai mené plusieurs séances d'apprentissage dans le cadre d'un projet pédagogique. Connaître, observer, puis repérer les besoins éducatifs de « mes » élèves a été mon premier objectif, objectif qui se poursuit tout au long de chaque séance de travail.

B- Les échanges avec l'enseignante.

Une fois mon lieu de stage décidé, j'ai pris contact avec Monsieur Fournier, le directeur de l'IME. Lors de notre premier entretien, Monsieur Fournier m'a présenté de manière générale l'établissement, son historique et ses objectifs majeurs. C'est la première fois que je visitais ce type de structure. Puis, j'ai fait la connaissance de Emilie Leÿs, l'enseignante avec qui j'allais travailler. Nous nous sommes rencontrées dans sa classe. Après avoir décrit mon parcours professionnel et la raison de mon stage, je lui ai fait part de mes différentes idées de séances à mener avec les jeunes.

Je suis venue avec deux projets qui, bien-sûr, ne peuvent qu'évoluer avec les élèves :

-Réaliser un portrait d'Arcimboldo avec fruits et légumes. Projet pluridisciplinaire qui mêle le Français (le texte littéraire du portrait), la Découverte du monde (les aliments, les plantes...), les Arts Plastiques (étude d'un peintre et création), les Mathématiques, notamment.

-Réaliser une exposition sur le thème de l'Afrique. Etude menée essentiellement par le biais de

l'album de jeunesse et du livre documentaire. Ici aussi, c'est un projet qui mêle plusieurs disciplines, telles que le Français (avec comme dominante la lecture), la Découverte du monde (découvrir une autre culture, les animaux, les paysages, situer l'Afrique...), les Arts Plastiques (réalisation de panoramas, de frises...), sans oublier les Mathématiques qui s'inscrivent dans chaque discipline.

Je précise également lors de notre premier échange, qu' enseigner (à des élèves ayant des troubles cognitifs ou en milieu ordinaire) rime pour moi avec une recherche du désir et du plaisir d'apprendre...On apprend mieux avec le plaisir parce qu'après peut s'opérer le désir, c'est-à-dire l'envie de revenir; l'apprentissage devient possible.

Une fois mes deux idées présentées, Emilie Leÿs me décrit de manière générale le niveau de ses élèves. J'apprends que les activités de classe relèvent essentiellement des domaines des programmes nationaux des écoles maternelle et primaire. Pour ce qui est de la lecture, sur les neuf jeunes de la classe, une seule sait lire des textes simples dans le sens où elle comprend ce qu'elle lit. Trois élèves connaissent le code et savent déchiffrer des phrases simples mais sans toujours les comprendre. Trois autres jeunes sont pré-lecteurs, c'est-à-dire qu'ils décodent des syllabes simples et connaissent la majorité des lettres de l'alphabet. Enfin, deux adolescentes ne sont pas encore rentrées dans la lecture, elles apprennent encore le code et à discriminer les trois écritures (scripte – cursive – majuscule).

Lors de cette première rencontre, je parcours également les classeurs et le cahier de lecture des élèves. Pour chacun d'eux, je relève leurs compétences et leurs difficultés, surtout dans le domaine de la lecture et de l'écriture. Je sens ici l'absolue nécessité d'approfondir mes connaissances dans le domaine de l'apprentissage de la lecture et de connaître les programmes des 3 Cycles.
Après un temps de réflexion, nous décidons d'un commun accord de partir sur la seconde idée, à savoir développer des compétences de lecteurs tout en s'ouvrant à la culture africaine.
Ce choix s'est fait par la rencontre des intérêts de chacun : Emilie Leÿs accorde beaucoup d'intérêt à l'objet livre qu'est l'album de jeunesse (j'avais rapporté plusieurs livres) car celui-ci est très attractif et visuel. De plus, Emilie Leÿs pense accompagner ce projet par la mise en place d'un espace bibliothèque dans sa classe. Et certains élèves expriment le désir d'apprendre à lire ou à mieux lire. De mon côté, ce projet me permet de travailler avec l'album, support pédagogique que j'affectionne particulièrement dans mes classes de CAP Prioritaires.

Je reviens de cette première rencontre très enthousiaste et quelque peu inquiète aussi ! Le contact avec l'enseignante de la classe est très bien passé. Je sens qu'en tant que collègues de l'Education Nationale, nous travaillons dans le même état d'esprit, bien que notre public soit différent. Public que je découvre pour la première fois, je me pose plein de questions. J'ignore comment les élèves vont me percevoir, s'ils vont adhérer au projet pour le faire évoluer et

s'intéresser aux histoires, si je vais être capable de les accompagner dans l'apprentissage... Chaque année, j'ai un ou deux élèves non lecteurs dans une classe de CAP Prioritaires. Pendant longtemps, je ne savais comment faire pour que l'élève progresse ou du moins pour qu'il puisse travailler des objectifs répondant à ses capacités et difficultés. Depuis maintenant trois ans, je me suis intéressée à l'apprentissage de la lecture, à ses méthodes et j'essaie de travailler dans ce sens avec ces jeunes. Cette façon de faire est possible si on différencie sa pédagogie et que l'on propose à sa classe des activités par ateliers. Mais ce profil reste des situations isolées dans ma classe. Aussi, développer des compétences de lecteurs avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (pour la plupart non lecteurs) me demande de mobiliser toutes mes compétences et d'en développer de nouvelles; ce défi me passionne.

Toujours est-il que l'hétérogénéité du groupe implique une différenciation pédagogique nécessaire selon les pré-requis de chacun et les projets individualisés qui en découlent.

C- Les projets individualisés des élèves.

1) Approche globale

Emilie Leÿs m'a transmis le projet individualisé de chaque élève, qui met en place les besoins éducatifs particuliers pour chacun. Ce support permet de connaître les compétences du jeune, ses difficultés, de poser des objectifs à atteindre et d'établir les moyens à mettre en oeuvre pour enfin proposer un bilan. Ce document n'est pas un document type, c'est à chaque équipe de le construire. Le projet individualisé permet d'évaluer des compétences en Maîtrise du langage et de la langue française, en Mathématiques, en Structuration du temps, en Connaissances fonctionnelles et dans le champ du Vivre ensemble. Une compétence peut-être acquise, en cours d'acquisition ou non acquise. En parallèle de chaque compétence visée est noté un projet afin de remédier aux difficultés perçues.

Ces projets individualisés permettent à l'enseignante d'organiser la classe en différents groupes de niveau : 3 niveaux en Maîtrise de la langue (lecteur et bons déchiffreurs – pré-lecteurs – non-lecteurs), 3 niveaux également en Mathématiques (ce ne sont pas les mêmes élèves que dans les niveaux cités ci-dessus) et 4 niveaux dans les Compétences fonctionnelles (Structuration du temps et utilisation de la monnaie). De là, pour permettre aux élèves de réussir, il est nécessaire de mettre en place des activités adaptées aux besoins éducatifs particuliers, besoins qui ont été au préalable diagnostiqués par Emilie Leÿs.

J'ai également pris connaissance des différents comptes rendus élaborés pour chaque jeune. Ce document expose les points forts et les besoins dans les domaines suivants : Vie quotidienne,

Expression corporelle, Comportement social, Espace/Temps, Vie scolaire, Formation professionnelle, Activités socio-éducatives et Compétences sociales.

Bien-sûr, ces différentes lectures ont pris réellement sens dès que j'ai commencé à travailler avec les élèves. Au préalable, elles m'ont permis de réaliser à quel point chaque adolescent présentait des besoins éducatifs particuliers et de sentir la nécessité absolue d'en tenir compte dans les différents apprentissages que j'aurai à proposer à mon nouveau public. A noter également, qu'au fur et à mesure des séances de travail et des observations menées hors de la classe, j'ai pu vérifier certains de ces besoins éducatifs particuliers et de ce fait mieux les comprendre. Pour chaque séance de travail proposée, je réfléchis en terme d'objectifs clairs à atteindre en fonction des compétences et difficultés repérées pour chaque élève. J'essaie ainsi de repérer les points forts et les points faibles et dans une démarche qui se veut individualisée je cherche à mettre en oeuvre des moyens d'adaptation.

Afin de pouvoir répondre au mieux aux besoins des élèves, j'ai suivi l'organisation que proposait Emilie Leÿs, à savoir 3 groupes de niveau en Lecture. Je me suis ainsi basée sur les projets individualisés. Parfois, ce fonctionnement se modifie, travaillant non plus en groupe de niveau mais en groupe de besoin. Distinction importante qui permet, comme le précise André Ouzoulias, « de ne pas enfermer un élève dans un groupe de niveau permanent mais de permettre à un élève de progresser dans une compétence spécifique » [1]. Je reviendrai sur ce point dans la troisième partie de ce mémoire.

Toujours est-il qu'il m'était inconcevable de travailler autrement, c'est-à-dire de ne pas différencier ma pédagogie. La nouveauté pour moi est de trouver, d'imaginer des outils d'adaptation pour des élèves qui en grande majorité ne sont pas lecteurs. Les élèves que j'ai en milieu ordinaire, comme je l'ai déjà dit, sont pour beaucoup en grande difficulté de lecture et d'écriture (ainsi que de calcul et de repérage dans le temps et l'espace), mais ils sont presque toujours dans le stade orthographique que décrit Emilia Feirrero [2], c'est-à-dire le cinquième et dernier stade dans la conceptualisation de la langue écrite. Ils sont donc des lecteurs en difficulté, ce qu'on pourrait appeler des « mauvais lecteurs ». Certes, chaque année, dans une classe de CAP Prioritaires se trouvent quelques élèves (cela varie généralement de deux à cinq pour un groupe de 15 jeunes) qui

---

(1) André Ouzoulias est professeur à l'IUFM de Versailles, Favoriser la réussite en lecture : Les MACLE (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Ecriture) aux éditions Retz, Paris, 2004.

(2) Professeur au Département de le Recherche en Education au Centre de Recherches et d'Etudes Avancées de l'Institut National Polytechnique de Mexico; élève de Piaget.

n'ont pas atteint ce dernier stade et oscillent entre les deux stades précédents (stade syllabico-alphabétique et stade alphabétique). Mais tous les élèves (sauf exception, cela arrive...) ont acquis ou sont en cours d'acquisition du code, c'est-à-dire du rapport phonie-graphie. Je reviendrai sur ces différents stades dans la partie suivante.

Ainsi, je dois réfléchir pour chaque séance, à proposer aux élèves de l'IME des situations d'apprentissage en relation étroite avec leurs besoins éducatifs particuliers. Pour cela, il faut accepter d'être dans le doute et penser en terme d'approche globale. C'est pourquoi connaître son public est essentiel, les besoins éducatifs s'inscrivant dans les champs affectif, cognitif, social et corporel. Les compte-rendus et les projets individualisés transmis par l'enseignante de la classe, les différents cours suivis à l'IUFM de Lille et mes lectures m'ont aidée à entrer dans cette construction.

Je vais maintenant situer les élèves de la classe et présenter leurs besoins éducatifs particuliers. Cette présentation se veut générale, mais elle n'est pas exhaustive. En effet, je ne peux en intervenant une quinzaine de matinées cerner tous les besoins éducatifs de l'élève et je n'ai pas accès à l'ensemble des informations, chacun intervenant dans son domaine tout en essayant bien-sûr d'avoir une approche globale du jeune. Pour éviter que la présentation de chacun des neuf adolescents de la classe porteurs de déficiences légères ou moyennes soit répétitive, j'ai fait le choix de décrire chacun des élèves et leurs besoins en formant trois « ensembles » par rapport à leurs compétences et leurs difficultés. Cette présentation est largement inspirée des documents donnés par Emilie Leÿs et quand cela est possible, je mets directement en relation certains des besoins éducatifs particuliers des élèves avec mes séances de travail, qui elles, seront décrites plus précisément dans la troisième partie.

2) Trois ensembles

a) Charlotte et Marie-Charlotte

Ces deux adolescentes ne sont pas entrées dans la lecture, dans le sens où la relation graphie-phonie n'est pas maîtrisée. Elles s'inscrivent dans le deuxième stade décrit par Emilia Ferreiro, à savoir le stade syllabique. Aussi, il est nécessaire qu'elles travaillent la reconnaissance des lettres (6 voyelles et 20 consonnes), qu'elles connaissent leurs noms, qu'elles apprennent à savoir ce qu'est une lettre, une syllabe et un mot, qu'elles établissent la correspondance entre écritures scripte et cursive. La comptine numérique n'est pas mémorisée au delà de 30 et au niveau des Compétences fonctionnelles elles ne se situent pas dans le temps (apprentissage encore difficile des jours de la semaine notamment).

Je vais dans un premier temps m'intéresser plus particulièrement aux besoins éducatifs particuliers de Charlotte, Charlotte étant la seule adolescente trisomique dans la classe et de ce fait présente des particularités bien spécifiques.

Charlotte aura 16 ans à la fin de l'année scolaire, elle est en deuxième année. Bien que certains traits physiques sont évidents, chaque personne trisomique a ses particularités propres comme chaque personne « normale ». Aussi, je m'intéresserai à Charlotte et non à la trisomie en général, même si bien-sûr, il faut connaître cet handicap et le processus d'apprentissage de ces enfants et adolescents trisomiques pour mieux appréhender un élève atteint de cette pathologie dans sa classe.

En découverte professionnelle, Charlotte est actuellement en Lingerie où elle commence à prendre ses marques et à communiquer avec d'autres jeunes. Charlotte participe aux activités de l'atelier avec l'aide d'une personne. Elle effectue dans ce cadre le tri du linge et la pesée. Elle repasse des torchons et des serviettes de table.

Charlotte est une élève assez introvertie mais elle progresse dans sa relation aux autres, elle prend petit à petit confiance en elle. Pour cela, il est très important de valoriser ses réussites. Il faut également laisser du temps à Charlotte de bien maîtriser une activité. Cela se fera surtout par un apprentissage par imitation. Il est nécessaire de lui créer une certaine routine de travail. Charlotte prend alors plaisir dans une activité qu'elle maîtrise. J'ai pu le vérifier moi-même dans un jeu de lecture, qui se présentait sous la forme d'un loto (Voir Annexe 1). En activité dirigée, Charlotte « jouait » avec une autre élève. Je les ai d'abord accompagnées, puis elles ont voulu recommencer l'exercice seules. Depuis, elles prennent parfois le loto en autonomie et font cette activité avec grand plaisir. Elles progressent tant dans la mémorisation des mots que dans celle de l'emplacement des cartes. Elles acquièrent une certaine stratégie. Travailler la motricité globale et la motricité fine est également un des besoins éducatifs particuliers de Charlotte, besoin qui s'inscrit dans tout domaine : apporter du soin à ses affaires, mettre correctement son manteau, découper, coller correctement et au bon endroit ses documents dans son cahier, manipuler correctement des outils...). Afin de s'assurer que Charlotte a bien compris, il est nécessaire de lui demander de reformuler ce qui a été dit, de lui demander de s'exprimer sur ce qu'elle a retenu. Charlotte ne s'exprime pas beaucoup, mais répond par « oui » ou par « non » à mes questions ainsi que par des mots. Elle ne construit pas de phrases. Travailler l'écoute est une des compétences visées, Charlotte ayant, comme tout jeune trisomique, une capacité d'attention assez faible. Ici, le projet que je propose à la classe s'inscrit complètement dans ce besoin, chaque séance de travail effectué avec la classe se termine par ce que j'appelle « une lecture-cadeau », c'est un moment d'écoute où je lis aux élèves un album. Moment partagé suivi par un temps d'échanges où j'invite plusieurs élèves (dont Charlotte) à reformuler ce qu'ils ont retenu. Il est également essentiel pour cette jeune adolescente de travailler son schéma corporel, le jeune trisomique ayant une tendance à l'obésité. Aussi, est-il bon d'encourager la

pratique d'activités sportives. Charlotte pratique la danse et malgré ses difficultés, elle n'est pas totalement passive. L'inciter à manger plus de légumes à la cantine s'inscrit également dans cette volonté de l'équipe éducative à sensibiliser Charlotte sur l'image de son corps. A cet âge, le corps change et comme le précise Françoise Dolto, l'adolescence est une période de dénuement et de fragilité. Les transformations physiologiques sont importantes et bien souvent l'adolescent a du mal à s'accepter tel qu'il est, tel qu'il devient. Travailler l'estime de soi est capital avec les adolescents, handicapés ou non, car ils vivent un temps de rupture et l'individu est d'abord dans un corps; point essentiel développé par Isabelle Duhalde lors d'une de ses interventions à l'IUFM sous le titre « Psychologie de l'adolescent présentant des troubles importants des fonctions cognitives ». Toujours dans cette optique, la psychomotricienne qui intervient à l'IME de Wimille prend Charlotte une fois par semaine. Pour ce qui est du suivi médical, Charlotte travaille également une fois par semaine avec l'orthophoniste de l'établissement. Elle présente un déficit spécifique du langage. Comme je l'ai déjà dit, Charlotte est une élève assez introvertie, c'est-à-dire qu'elle ne s'exprime pas beaucoup voire pas du tout si elle n'est pas sollicitée par un tiers. Cette timidité excessive s'explique en partie par le fait que Charlotte présente des problèmes de type articulatoire, qu'elle a du mal à acquérir un vocabulaire dû entres autres à une mémoire déficiente. Comme l'écrit Jean-Charles Juhel « Sur le plan de la communication, l'enfant trisomique comprend plus qu'il ne s'exprime ». Ce maître en psychopédagogie explique dans son ouvrage les principales caractéristiques du mode d'apprentissage de l'enfant trisomique dont les principales caractéristiques sont les difficultés d'abstraction, le mode de raisonnement, le temps de latence, la capacité d'attention, l'imitation et la routine. Je ne vais pas reprendre ici un à un ces différents points, d'autant que certains ont déjà été évoqués plus haut. Il me paraît intéressant de s'arrêter sur ce temps de latence, qui est le fait de marquer un temps d'arrêt plus ou moins long avant de fournir une réponse à une question. Plusieurs fois, j'ai pu moi-même solliciter Charlotte ou être témoin d'une question qui lui était posée par un tiers (en classe par son enseignante ou par un élève, à la cantine ou dans la cour par un jeune ou un éducateur) sans obtenir ou entendre de réponse. « Or, il est important de connaître ce temps de latence, de savoir que cette réalité est inhérente à la trisomie et de ne pas, en bousculant l'enfant ou l'adolescent trisomique, prendre cette lenteur pour un non-savoir. » (J.C Juhel)[1]. Ce temps de latence peut s'éduquer, diminuer; il s'agit ici de trouver des outils d'adaptation comme par exemple augmenter le timbre de la voix, en parlant plus fort et en touchant le jeune trisomique au moment même où la question est émise, de façon à provoquer un effet d'éveil par la surprise ou encore lorsqu'une question ne semble pas comprise il est souhaitable

---

(1) Jean-Charles Juhel, La déficience intellectuelle, Connaître, comprendre, intervenir, éditions Les Presses de l'Université Laval – Chronique Sociale, 2007.

de reprendre la même question avec les mêmes mots et de rajouter dans la mesure du possible un support visuel comme un dessin, une image ou un symbole. Apporter des supports visuels pour mieux comprendre ce qui est demandé est nécessaire à Charlotte qui n'arrive pas à passer du concret à l'abstrait. Aussi, il est nécessaire de lui créer des référents, de lui apporter des images mentales. A noter que ce besoin est partagé par plusieurs élèves de la classe, en effet, un élève qui n'est pas entré dans la lecture a souvent du mal à se faire des images mentales; ici il me faut étayer, c'est-à-dire que je dois adapter la tâche tout en ne la simplifiant pas. Lors de la première séance, je réalise à quel point cela va être difficile, ce jour-là, j'avais apporté une douzaine d'albums pour une mise en appétit et je me rends compte que Charlotte ne sait pas reconnaître des animaux tels que l'éléphant, le crocodile ou la girafe. A l'IUFM, Francine Darras nous a présenté une séance de travail réalisé avec 7 adolescents scolarisés en IMPRO, où la finalité était une production écrite. Je ne vais pas ici décrire cette séance, mais ce qui est important c'est de comprendre que pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves, notamment ceux qui ne peuvent se créer d'images mentales (qui sont essentielles dans l'apprentissage de la lecture), il faut trouver des outils d'adaptation. Dans cet exemple cité, l'enseignant a apporté comme aide à la compréhension d'un début d'histoire lue des images permettant ainsi à chaque élève de bien comprendre la narration et de pouvoir se l'imaginer mentalement. Pour cela, il faut être créatif et accepter d'être dans le doute, de tâtonner. Développer des compétences de lecteur à Charlotte par le biais du plaisir et du désir d'apprendre est un de mes objectifs majeurs de mon stage (ainsi qu'aux 8 autres élèves de la classe); cela ne se fait pas sans mal. Mais à l'heure d'aujourd'hui, je peux affirmer que Charlotte progresse tant au niveau de l'apprentissage (mémorisation de mots par exemple) que de sa manière d'être (elle peut manifester du plaisir face à certaines activités proposées).

Marie-Charlotte est une jeune adolescente de 14 ans qui est en première année. Sa situation familiale est difficile, c'est une jeune placée en foyer et son frère est également scolarisé à l'IME de Wimille. En Formation professionnelle, Marie-Charlotte a suivi Maçonnerie dans la première période, et Maintenance et Hygiène des Locaux en deuxième période. C'est une adolescente dynamique et souriante, qui respecte les consignes. A la récréation, elle ne reste pas seule, elle semble être appréciée pour notamment son aisance à communiquer. Elle aime le contact avec les adultes et apprécie fortement son enseignante qu'elle appelle « ma maîtresse ». A noter que lorsque j'ai pris seule en charge la classe (Emilie Leÿs n'était pas physiquement dans la classe), Marie-Charlotte s'est montrée dissipée, bavarde, essayant d'amuser ses camarades..., attitude surprenante de sa part. J'ai dû la rassurer sur le fait que « sa maîtresse » restait Madame Leÿs et qu'elle allait bientôt revenir et que sans Madame Leÿs, on pouvait aussi réaliser des choses

intéressantes ! Ce qui est à relever ici, c'est que Marie-Charlotte a toujours bien accepté ma présence et les activités proposées. Elle sait que je viens certains mardi matin et s'inscrit pleinement dans le projet, c'est une des élèves qui a d'ailleurs apporté un livre de chez elle pour qu'on le lise ensemble. Elle est habituée à ce que ce soit moi qui expose la séance, qui distribue les documents, qui explique les consignes, qui lis et travaille avec eux... Bref, qui gère le groupe. Et cela, ne lui a jamais posé problème. Mais Madame Leÿs est présente dans la classe et le fait de ne plus la voir, cela l'a perturbée; même, si bien sûr, on avait pris un temps toutes les deux pour expliquer sa « momentanée disparition ». (Nous n'avons pas employé ce terme !). Cet exemple montre à quel point la relation affective est importante dans l'apprentissage et cela pour un enfant ou un adolescent handicapé ou en difficulté scolaire.

Marie-Charlotte est bien intégrée dans la classe. En début d'année, il était difficile pour elle de prendre la parole, désormais elle peut se montrer trop bavarde ! Marie-Charlotte doit faire un effort de concentration, elle peut se montrer distraite et n'ose pas demander de l'aide quand elle n'arrive pas à réaliser une tâche demandée. Tout comme Charlotte, il est très important de lui demander de reformuler et de proposer des activités de lecture où il lui sera apporté des images mentales. Un de ses besoins éducatifs pédagogiques en Maîtrise de la langue est de renforcer l'apprentissage du code (relation graphie-phonie), pour cela elle doit améliorer sa connaissance de l'alphabet pour maîtriser le stade alphabétique que définit Feirrero (un phonème = une lettre). Ce besoin est également travaillé avec l'orthophoniste que Marie-Charlotte voit une fois par semaine.

b) Alexandre, Christophe et Alicia

Ces trois adolescents sont pré-lecteurs, ils lisent des syllabes simples, ils s'inscrivent ici dans le stade syllabico-alphabétique de Ferreiro. De nombreuses activités en lecture-écriture proposées dans le cadre du projet sont de l'ordre de la recherche active de sens et d'anticipation au niveau de la phrase et du mot. Comme par exemple, constituer un mot à l'aide de syllabes mélangées ou retrouver le mot correspondant à une image. En numération, ils ont du mal à lire et à écrire les nombres au-delà de 100 et ceux autour de 70 et 90; enfin ils commencent à maîtriser la succession des jours et des mois.

Alexandre est un jeune âgé de bientôt 16 ans, il est en deuxième année. Cet adolescent suit en Formation professionnelle la Cuisine et la Lingerie. Il se montre intéressé par le travail en atelier. Alexandre est un jeune très sociable et il communique facilement malgré ses difficultés d'élocution. Tout comme Charlotte et Marie-Charlotte, il est suivi par l'orthophoniste une fois par semaine. C'est un jeune très « tactile », il a besoin d'être constamment rassuré dans ce qu'il entreprend, mais il se montre toujours ravi de montrer qu'il a compris la tâche à effectuer. Ce jeune adolescent se

montre intéressé par le projet et apprécie beaucoup le temps des histoires lues. Il choisit volontiers un album pour que je le lise. Il s'est attaché par exemple à « Tibili », personnage rencontré dans deux albums [1] et en parle régulièrement en classe. Dans le temps de l'échange qui suit une lecture, Alexandre participe activement, mais il faut l'inciter à s'exprimer par phrases plutôt que par mots, afin d'être plus compréhensible. A noter, qu'au début, j'avais parfois du mal (cela arrive encore quelque fois) à le comprendre. Ce qui est positif, c'est que cela ne l'empêche pas de vouloir s'exprimer et ainsi de prendre pleinement sa place dans le groupe. En classe, Alexandre doit être plus rapide à se mettre au travail, il est très long pour trouver et sortir son matériel et a tendance à se lever sans raison apparente, c'est un jeune qui ne tient pas en place, mais il est parfois capable de rester concentré sur une activité. Au niveau des apprentissages, Alexandre progresse en lecture dans le sens où il peut lire des mots simples sans passer par un support visuel, son écriture devient soignée, il est très fier de pouvoir montrer ses progrès. Par contre, reconnaître le même mot dans les différentes écritures reste une activité difficile. Alexandre a aussi du mal à être soigneux dans des activités telles que le découpage, le collage ou le coloriage.

Christophe est un adolescent âgé de 15 ans qui est en première année. Ses deux parents étaient scolarisés à l'IME. Christophe a suivi Maintenance et Hygiène des Locaux dans la première période, et Maçonnerie en deuxième période. Il doit persévérer dans les apprentissages et ne s'est pas montré très intéressé en Maçonnerie. Christophe est un jeune assez agité, dans le sens où il a du mal à tenir en place et à rester silencieux un temps donné. Il communique facilement, ce qui lui a permis de s'intégrer rapidement dans l'établissement. C'est un jeune qui participe et qui s'exprime bien, il possède un vocabulaire varié. Cependant, Christophe a du mal à se concentrer sur une activité, il est vite fatigable et se plaint souvent de devoir se mettre au travail. Pour l'aider à se concentrer, il faut parfois éloigner Christophe de ses camarades et l'installer sans personne autour, d'autant plus que Christophe a tendance à recopier ce que fait le voisin. Il est parfois nécessaire de le recadrer et il lui faut apprendre à accepter les remarques sans répondre de manière agressive. Christophe, de par son comportement me fait penser à plusieurs de mes élèves en CAP Prioritaires, qui ont du mal à s'inscrire dans un cadre et des règles. Outre ses difficultés en Maîtrise de la langue (quasi même profil que celui d'Alexandre pour la lecture), Christophe peine au niveau du repérage spatial. Il faut par exemple adapter ses fiches de travail en traçant des traits sur sa feuille ou faire

---

(1) Marie Léonard et Andrée Prigent, Tibili, le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école, éditions Magnard Jeunesse, 2001, Paris et Andrée Prigent, Tibili et le chien du coiffeur, Magnard Jeunesse,2000, Paris.

un tableau pour que son document devienne lisible, sinon il se sent perdu et ne sait pas « où aller. »

Alicia va bientôt avoir 15 ans, elle est en première année. Son frère est également scolarisé à l'IME. Alicia a suivi Horticulture dans la première période, et Maintenance et Hygiène des Locaux en deuxième période. Alicia est une jeune fille très calme, attentive et concentrée. Comme Alexandre, Charlotte et Marie-Charlotte, il faut lui demander de reformuler pour s'assurer qu'elle a bien compris. Alicia doit prendre plus d'initiatives, c'est une élève qu'il faut solliciter fréquemment, mais les sollicitations sont toujours bien reçues. Bien qu'Alicia soit très calme, elle communique facilement avec les adultes et les autres élèves de l'établissement. Elle se montre intéressée par le projet et tout comme Marie-Charlotte, Alicia a apporté en classe (dès la troisième séance), un livre pour qu'on le lise ensemble. Cela a été un bon moment partagé avec la classe. Emilie Leÿs a utilisé les informations de ce livre concernant la première de couverture pour illustrer l'outil référent que j'avais créé avec les élèves lors d'une séance de travail. Il est affiché en classe (Voir Annexe 2). Depuis, Alicia en a apporté un deuxième. Je ne reviens pas sur les compétences et difficultés d'Alicia en Lecture, son profil étant celui d' Alexandre ou de Christophe.

c) Fabien, Laurie, Christopher et Manon

Seule Manon sait lire, certes de manière hésitante et lente mais elle comprend le plus souvent ce qu'elle lit, ses trois camarades sont des « bons déchiffreurs », même si Laurie a plus de mal. Cela correspond au stade alphabétique de Ferreiro. Ici, il est nécessaire d'aborder la lecture sous l'angle de la recherche du sens, de la compréhension pour que ces élèves ne restent pas des déchiffreurs ne comprenant pas ce qu'ils lisent. Ils travaillent tous les quatre en numération à comparer, entre autres, des nombres inférieurs à 1000. Ils savent se repérer sur un calendrier, par contre l'apprentissage de l'heure est encore difficile.

Fabien est un adolescent âgé de 15 ans qui est en première année. Fabien a suivi Maçonnerie dans la première période, et Maintenance et Hygiène des Locaux en deuxième période. Il semble apprécier son travail mais doit être aidé très régulièrement, seul il n'y arrive pas. Fabien est un jeune qui a énormément besoin d'être rassuré. Une même activité proposée pourra ne pas être réussie si Fabien est seul face à ce qu'on lui demande, alors que juste la présence d'un adulte (sans aide orale ou écrite donnée) assurera souvent sa réussite. C'est pourquoi il est important de lui proposer des activités qu'il sait faire pour le mettre en confiance. Et aborder un nouvel apprentissage doit être réalisé avec lui afin de s'assurer qu'il a bien compris et pouvoir l'aider rapidement s'il est en échec. Fabien est un élève qui participe volontiers pendant les moments collectifs, il s'exprime bien et est

capable de reconstituer oralement une histoire entendue. Cependant, c'est un adolescent « déroutant », dans le sens où ses compétences et ses difficultés semblent varier selon les jours. Ce qui paraît acquis à un moment donné ne l'est plus après et inversement. De plus, Fabien a beaucoup de mal dans des activités qui font appel à la motricité (découpage – collage – coloriage), son travail semble brouillon, tout est désordonné; par exemple, reconstituer une première de couverture en puzzle est une activité qui lui pose problème. Même avec le modèle dans la dimension identique, Fabien confond les bords avec d'autres morceaux et en place beaucoup dans le mauvais sens, et il ne distingue pas la droite de la gauche. L'enseignante envisage de mener une action avec la psychomotricienne pour pallier à ces difficultés. Enfin, en lecture, Fabien est un bon-déchiffreur, mais il ne comprend pas toujours ce qu'il lit; souvent pour qu'il mette du sens, il faut l'accompagner.

Laurie est une adolescente âgée de 14 ans, elle est en première année. Laurie a suivi Maintenance et Hygiène des Locaux dans la première période, et Horticulture en deuxième période. Laurie est une adolescente agréable, souriante et polie. Elle se montre minutieuse dans les différentes activités de l'atelier. C'est une jeune fille qui a le souci de bien faire. Aussi, parfois, elle semble manquer de confiance dans le sens où elle sollicite fréquemment l'adulte pour s'assurer d'être dans la bonne voie. Dans le cadre des séances de travail menées ensemble, Laurie a toujours besoin de me montrer son travail avant de le présenter au propre. En Lecture, Laurie est persévérante, elle veut savoir lire et l'exprime. C'est une élève qui déchiffre la plupart des mots simples, mais elle a encore du mal à mettre du sens. Par exemple, l'activité qui consiste à remettre dans l'ordre des mots pour construire une phrase correcte va souvent la mettre en difficulté (alors qu'elle lit et comprend chaque mot isolé). A l'oral, Laurie est une élève qui s'exprime bien et qui participe volontiers.

Christopher est un adolescent âgé de 15 ans qui est en deuxième année. Ses deux parents étaient scolarisés à l'IME. Cet adolescent suit en Formation professionnelle Agencement. Les activités à l'atelier se passent bien, Christopher progresse et tente de respecter ses engagements, il posait de nombreux problèmes de comportement l'année dernière. C'est un jeune très dynamique, volontaire et souriant. Dans le cadre du projet mené ensemble, Christopher m'a tout de suite bien acceptée et le fait que je sois « un professeur de lycée » l'intrigue, il me pose souvent des questions à ce sujet. Au début, il craignait que je lui demande le même travail qu'à mes élèves de lycée, qu'il appelle « les grands ». Quand je lui ai dit que dans mes classes, plusieurs élèves étaient comme lui, c'est-à-dire, qu'ils avaient du mal à lire et à écrire, cela l'a rassuré. C'est un jeune qui manifeste un

grand désir de progresser mais il a du mal à accepter de se tromper. Même si Christopher est capable de se concentrer pleinement sur une activité, si celle-ci ne lui « plaît » pas (parce qu'elle lui demande d'accepter de se tromper, vu que l'exercice est un peu difficile), il aura tendance à la rejeter, prétextant qu'il n'aime pas faire ce travail ou qu'il n'a pas envie. Par exemple, il a eu du mal à segmenter les mots d'une phrase lors d'une activité et plutôt que de vouloir s'entraîner pour maîtriser cette compétence, Christopher ne veut plus essayer, à moins que je l'accompagne. Par contre, quand Christopher est face à une activité qu'il accepte, il peut rester attentif un bon moment. D'ailleurs, Emilie Leÿs m'a fait part de sa surprise lors de la première séance où les élèves découvraient les albums : Christopher a tout de suite pris le livre Baobonbon [1] et ne l'a pas lâché, essayant de le lire. C'est avec joie qu'il a accepté que je le lise au groupe. Christopher ressemble à beaucoup d'élèves que j'ai en milieu ordinaire. Ce sont des jeunes qui ont conscience de leurs difficultés, qui veulent progresser mais qui ne supportent pas la situation d'échec. Pour avancer, il faut créer un climat de confiance et les aider à accepter qu'on apprend en se trompant.

Manon est une adolescente âgée de 15 ans, elle est en deuxième année. Manon a suivi Lingerie dans la première période, et Maintenance et Hygiène des Locaux en deuxième période. Manon est une adolescente dynamique, souriante et très volontaire. Elue déléguée de la classe, elle est très appréciée de ses camarades et elle n'hésite pas à leur proposer son aide si nécessaire. Manon est très enthousiaste et a la volonté de progresser. Elle me réclame par exemple des dictées (activité que je n'ai jamais proposée en tant que telle) et apprend seule les mots des différents dictionnaires travaillés. (Ce que j'appelle les dictionnaires, ce sont des mots illustrés et écrits correspondant à la lecture d'une histoire lue -voir Annexe 3 pour deux exemples-). C'est une élève qui apprécie énormément les albums de jeunesse (autant l'objet livre que l'histoire en elle-même) et dès qu'elle me voit arriver, elle me pose invariablement la même question : « Madame, on va lire aujourd'hui ? ». Dès qu'elle le peut, Manon réclame à lire à voix haute un extrait de l'histoire proposée. Sa lecture est certes hésitante et « hachée » mais Manon sait se détacher des mots pour pouvoir accéder au sens. Toutefois, Manon a du mal à prononcer plusieurs phonèmes ([s] – [j] – [ch] – notamment), ce qui rend parfois difficile la compréhension. Son enseignante en accord avec l'équipe éducative souhaiterait tenter une intégration en milieu ordinaire dans une classe de CAP Prioritaires. Personnellement, je trouve que Manon aurait tout à fait sa place, aussi bien au niveau de ses compétences que de ses difficultés. Malheureusement, sa prononciation peut lui poser des problèmes et provoquer des moqueries de la part des autres élèves. Situation qui pourrait mettre en

---

(1) Satomi Ichikawa, Baobonbon, éditions L'école des loisirs, 2001, Paris.

échec Manon et lui faire perdre confiance en elle. C'est là tout un travail à mener en amont avec les collègues du lycée professionnel afin de permettre à chaque élève (avec ses différences et ses difficultés) de trouver sa place dans la classe.

3) L'évaluation diagnostique

Toujours dans l'optique de cerner les besoins éducatifs particuliers de chacun des élèves, j'ai pris de manière individuelle chaque adolescent pour une évaluation diagnostique dès la deuxième séance de travail. L'objectif étant de repérer les compétences acquises et les besoins de chacun en lecture. Cinq domaines sont ici évalués : le projet de lecteur – la conceptualisation du code de l'écrit – la segmentation de la langue écrite – l'acquisition d'un vocabulaire métalinguistique – la discrimination visuelle - (voir Annexe 4). Aucun élève ne s'est montré réticent à cet exercice proposé, quelques élèves exprimaient une certaine angoisse qui s'est dissipée quand je leur ai expliqué que cet « entretien » allait me permettre de mieux connaître leurs compétences et leurs difficultés et donc leurs besoins et que ce n'était pas grave s'ils se trompaient ou ne savaient pas faire ce que j'allais leur demander.

A chaque élève, j'ai d'abord posé trois questions : « A quoi cela sert-il de lire ? / Comment est-ce que tu fais pour lire ? / Où peut-on trouver des choses à lire ? » C'est ce que j'ai appelé sur le document Projet de lecteur. Je me suis ici inspirée de ce que met en avant Gérard Chauveau[1] quand il dit « La première phase d'acquisition de la lecture consiste pour l'enfant à essayer de comprendre pourquoi et comment faire pour apprendre à lire et à écrire : c'est la phase de compréhension. » [2]

A la première question posée (A quoi cela sert-il de lire ?) peut se dessiner trois types de réponses :

- Une élève répond qu'elle ne sait pas.
- Deux élèves ne semblent pas comprendre la question, bien que je leur reformule de différentes manières et répondent « de manger » pour l'un et « Bien lire, ça fait bizarre » pour le deuxième.
- Le reste du groupe trouve une utilité au fait de lire et l'associe à un moyen de mieux apprendre en classe, de mieux appréhender des situations vécues « pour plus tard », comme celles de lire du courrier.

La deuxième question : « Comment est-ce que tu fais pour lire ? » fait écho à ce que dit Nicole Delvolvé[3] : « Il faut rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissages qu'ils mettent en

(1) Gérard Chauveau est chercheur au centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire dépendant de l'INRP (Institut national de recherche pédagogique)

(2) Chauveau Gérard, Comprendre l'enfant apprenti-lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit, Edition Retz, 2001.

(3) Nicole Delvolvé est Professeur Chercheur en ergonomie à l'IUFM Midi Pyrénées.

oeuvre pour apprendre et comprendre le monde »[1]. Nous sommes ici dans la métacognition, qui est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser. Ainsi, « c'est par la médiation cognitive que l'enseignant donne à l'élève les moyens d'apprendre et donne les clés pour sa réussite scolaire »[2]. En posant cette question , je me rends compte que cinq élèves sont conscients de la démarche qu'ils effectuent pour lire un mot. Leurs réponses sont les suivantes : « Je lis les syllabes », « Je regarde les lettres et j'en lis deux en même temps » ou « Je cherche le son de la lettre » ou encore « Je divise les mots par syllabes ». Deux élèves ne savent pas répondre, un autre me dit après avoir bien réfléchi qu'il ne sait plus. Une seule réponse semble étrange : « Je dis chat, chien ». J'ai essayé de mieux comprendre mais en vain, l'élève répétant invariablement cette phrase.

Les élèves sont plus à l'aise avec la troisième question : « Où peut-on trouver des choses à lire ? » La question précédente leur ayant demandé presque à tous un effort de réflexion, ici, les réponses varient entre « dans la classe, à la maison et dans les magasins ». A noter, qu'une seule élève pense à la bibliothèque mais ne sait pas nommer le lieu. J'en déduis à ce moment-là qu'il serait intéressant d'amener les élèves à la médiathèque de Wimille, projet qu'avait déjà envisagé Emilie Leÿs dans le cadre d'une sortie culturelle.

Les autres domaines évalués sont des épreuves permettant d'évaluer les acquis des élèves dits pré-lecteurs. Par exemple, demander à l'élève d'entourer une lettre, puis un mot et enfin une phrase (Voir dans le document Evaluation diagnostique (Annexe 4) l'encadré intitulé « Acquisition d'un vocabulaire métalinguistique » est une évaluation de la connaissance de termes techniques. Cette épreuve est la cinquième de la Batterie d'Evaluation Initiale de la Lecture-Ecriture (la BEILE) qui en compte six. Je ne vais pas ici détailler chaque épreuve ni chaque encadré de mon évaluation diagnostique, (Voir Annexe 5 où sont mis quelques exemples de réponses réalisés par les élèves). Ce qui est important de retenir ici ce sont les compétences et difficultés de chacun exprimées de par leur réponse. A partir de là, on peut réfléchir en termes de besoins éducatifs particuliers, émettre des hypothèses et former des groupes de niveau et de besoin. C'est ce que je me suis efforcée de faire pour chaque séance de travail proposé.

Avant de dérouler mon projet de travail, je vais maintenant m'intéresser au support choisi pour mener à bien cette expérience, à savoir l'album de jeunesse.

---

(1) Delvolvé Nicole, Métacognition et réussite des élèves, Cahiers Pédagogiques, décembre 2006.

(2) Barth Britt-Mari, Le savoir en construction, Editions Retz, Paris, 1993.

II-L'album de jeunesse au coeur de l' apprentissage.

On définit l'album de jeunesse comme un livre de littérature enfantine illustré. Son origine daterait du 17ème siècle avec l 'album Robinson Crusoé [1]. Mais c'est un support qui s'est essentiellement développé ces dernières décennies; l'édition « École des loisirs », spécialisée dans la littérature de jeunesse date de 1965. Nous allons voir que l'album de jeunesse est un support d'apprentissage étonnamment riche, bien que ce ne soit pas un livre scolaire.
Il fait appel à l'affectif et sert de support pour développer l'imaginaire à partir de l'écoute, des images et de l'écrit. La lecture d'albums offre à l'élève la possibilité de se construire, de s'enrichir d'idées, de valeurs, de se forger une personnalité, d'avoir des opinions et parallèlement de se construire une culture littéraire.

A- Une forme littéraire accessible aux élèves en grande difficulté de lecture.

L'album de jeunesse donne à voir et à entendre, en cela il facilite l'apprentissage en lecture et les progrès. Les illustrations et le texte se renvoient, l'élève peut donc s'aider du visuel pour progresser. En cela, il devient une aide dans l'apprentissage de la lecture. D'ailleurs, l'album a fait son entrée « officielle » dans les programmes scolaires.
Le guide littéraire pour le cycle III référence 63 albums « dont le dialogue texte images permet de construire le sens ». De même, les textes d'accompagnement des programmes de collège développent ce point en évoquant l'album : « L'image facilite l'entrée dans le texte, notamment pour les élèves en difficulté, ouvre des horizons d'attente, ancre l'œuvre dans le contexte culturel de ses diverses interprétations ». Ainsi, la lecture est facilitée par l'illustration qui raconte aussi l'histoire.
Le lecteur ne doit pas s'appuyer uniquement sur la reconnaissance des mots ou des lettres pour comprendre. Bien souvent, l'espace que l'image occupe est plus important que celui du texte.
L'image peut montrer le caractère d'un personnage ou ses états d'âme par un sourire par exemple sans le secours des mots. En outre, on constate aussi une redondance entre le texte et l'image, ce que le texte dit est exprimé par l'image.
Pour ce qui est uniquement du texte, il existe des albums à structure répétitive où le vocabulaire et la structure sont facilement maîtrisables, ce qui les rend accessible aux élèves ayant des difficultés en lecture.

---

(1) Daniel Defoe, Robinson Crusoé, 1719.

B- Les albums de jeunesse : des valeurs et du plaisir à partager.

On pourrait penser que les albums de jeunesse ne traitent pas de sujet sérieux, or il n'en est rien ! Bien au contraire, nombre d'albums évoquent des thèmes variés abordés avec tact et pudeur qui touchent les enfants et les plus grands : peur, angoisse, séparation, mort, différences, émancipation, amour, courage...

Ces histoires évoquent des valeurs communes et qui intéressent les jeunes, telles que l'amitié (Les crêpes de Mama Panya, Roméo et Juliette) , le courage (Yakouba), l'entraide (Tibili et le chien du coiffeur, Baobonbon), l'identité (L'Afrique, petit Chaka, Rafara), la différence (L'histoire de la girafe blanche qui voulait ressembler aux autres girafes), l'honnêteté (Akli). Les exemples cités ici sont des albums de jeunesse que j'ai lus aux élèves ou vais lire, et pour certains, ils ont été le support de différents apprentissages ou vont le devenir. Point développé plus particulièrement dans la troisième partie de ce mémoire. Pour les références de chacun de ces albums voir Annexe 6.

L'album de jeunesse n'est pas un livre scolaire à proprement parler. Ces livres qui mêlent texte et illustrations sont souvent très beaux, ils donnent envie de les découvrir, de les entendre, de les lire. Le livre devient un bel objet, et non plus un support scolaire pouvant paraître ennuyeux.

On pourrait penser que choisir des albums de jeunesse pour des adolescents en classe n'est pas très approprié, qu'ils sont trop grands, qu'on les considère encore comme des enfants...

Cependant, l'expérience sur le terrain montre que ces adolescents sont très réceptifs et apprécient autant l' histoire que l'objet livre lui-même. En tant qu'enseignante, je lis très souvent des histoires à mes élèves de CAP Prioritaires, ce qui développe chez eux des capacités d'écoute et d'attention et il n'est pas rare que l'on partage des émotions : de la tristesse, du rire, de la peur...J'aime appeler ces moments « des lectures-cadeaux », c'est un moment de partage, les élèves réagissent et une discussion s'installe. Le plaisir et le désir de lire peuvent ainsi s'installer dans la classe. Et comme le dit Diatkine[1] « L'histoire écoutée est source de plaisir et joue donc un rôle important car elle développe « l'espace intime de l'appareil psychique ». La lecture dégage un certain nombre d'états de rêverie, de plaisir qu'il faut savoir respecter. »

C – Mon expérience avec des élèves de CAP Prioritaires.

L'idée de travailler en classe avec des albums de jeunesse m'est venue il y a 2 ans. J'ai mis en place pour mes élèves de CAP Prioritaires une lecture en réseau. Cette activité s'inscrit dans le

---

(1) Diatkine, L'enfant qui n'apprend pas à lire, Les cahiers de Baumont, Janvier 1992, n° 55.

projet « Lire – (Se) Découvrir – (Se) Repérer » que j'ai évoqué dans l'introduction. J'ai voulu ainsi les impliquer dans le monde du livre, de l'écrit. Je suis partie du constat que la majorité de ces adolescents ne lisent jamais et n'ont aucune envie de s'intéresser à la lecture, aux histoires. J'ai fait le pari qu'en mettant à leur disposition des livres illustrés, cela allait les rendre curieux bien qu'ils soient pour la plupart en grande difficulté de lecture et d' écriture. Comme le pensait Victor Hugo : « Qui que vous soyez, qui voulez cultiver, vivifier, attendrir, apaiser, mettez des livres partout »[1].

J'ai voulu leur permettre de se sentir « lecteurs » et ainsi avoir une autre image d'eux-mêmes, une image positive par rapport à la lecture, domaine tant décrié chez ces adolescents... Cette activité commence par une mise en appétit : sur les tables sont disposés les albums ayant comme thème commun l'Afrique (une douzaine) et chaque élève prend le temps de les découvrir, de les feuilleter. Puis, j'explique ce que j'attends de chacun, sous la forme d'un contrat oral. Le principe de la lecture en réseau place l'élève au centre de ce projet : c'est lui qui choisit le livre en fonction de ses propres critères. L'élève lit le livre tout en travaillant en autonomie et à son propre rythme sur un questionnaire. (fiches mêlant la compréhension, la production d'écrits, le vocabulaire, l'étude de la langue, l'argumentation, le jeu ...). L'enseignant passe alors un temps avec chaque élève et reprend avec lui différentes activités (lecture à voix haute, expression écrite, précision sur une notion...). Puis, une fois son travail terminé, travail qui aura été amélioré, l'élève s'inscrit dans un tableau où sont reproduites les premières de couverture de chaque album. Pour cela, l'élève dispose d'une étiquette avec son nom et prénom notés dessus, étiquette qu'il place sous la première de couverture correspondant à sa lecture et il indique d'une couleur s'il a apprécié ou non l'histoire (vert : a apprécié, orange : a moyennement apprécié, rouge : n'a pas apprécié, voir Annexe 7 pour un exemple). Ce tableau permet des échanges avec le groupe, il devient au fur et à mesure des lectures un moment collectif très riche où chacun confronte ses impressions de lecture. Ensuite, l'élève choisit un autre livre et ainsi de suite. Bien-sûr, cette activité de lecture en réseau (appelée « moment des livres » par les élèves) alterne avec d'autres activités d'apprentissage tout au long de l'année scolaire. Cette approche de l'Afrique est prolongée en connaissance du monde où les élèves étudient ce continent avec ses particularités (les paysages, les animaux, les aliments, les coutumes...), ses richesses et ses difficultés (pauvreté, problème de l'eau, le SIDA...).

Cette première lecture en réseau se compose d'une douzaine d'albums de jeunesse et de cinq documentaires traitant tous de l'Afrique. Vu le succès auprès de mes élèves, j'ai, pour cette année, mis en place une deuxième série de livres, qui sont des romans issus de la littérature de jeunesse,

---

(1) Citation reprise par Danièle Sallenave dans son livre Nous, on n'aime pas lire, Gallimard, 2009.

mais sans thématique particulière.
Cette expérience très positive en milieu ordinaire m'a donné envie de poursuivre dans cette voie, c'est-à-dire de proposer aux élèves de l'IME lors de mon stage en situation un projet ayant comme support principal les albums de jeunesse.
Bien sûr, j'ai du réfléchir à adapter ce support aux élèves de l'IME en fonction de leur besoins éducatifs particuliers. Le principe de la lecture en réseau n'était pas possible pour deux raisons majeures : manque d'heures et de régularité avec la classe et, comme je l'ai déjà dit huit élèves sur neuf ne sont pas lecteurs.

III- Le projet pédagogique.

A- Pourquoi et comment une pédagogie de projet.

Depuis mes débuts dans l'enseignement, j'essaie de travailler en termes de projets, c'est-à-dire de faire passer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. Ce projet peut être individuel (exposé, création d'un cahier personnel, ...) ou collectif (spectacle, construction de livre collectif, préparation d'un repas à thème...). Le projet peut être mené à court terme (2 ou 3 séances), à moyen terme (plusieurs séances) ou à long terme (une année par exemple).
Presque toujours, cette manière d'aborder les apprentissages amène une pluridisciplinarité; pour cela, le thème choisi doit être porteur et comme le souligne Serge Boimare « Ce thème devient le lien idéal pour présenter la lecture, les textes, les mathématiques, pour alimenter les dessins, les discussions, les travaux manuels. »[1]
Aussi, la pédagogie du projet permet de « faire redécouvrir le besoin d'apprendre au travers d'activités susceptibles de donner sens aux apprentissages, et la volonté de motiver l'élève par le développement d'un esprit de coopération. »[2] Ici, peut s'opérer le plaisir et le désir d'apprendre. Et cette place du plaisir qui entraîne le désir d'apprendre est essentielle pour l'apprenant, surtout s'il est en difficultés scolaires. Emmener ses élèves dans un projet les place acteurs dans le sens où ils vont choisir et produire puis réfléchir en terme de bilan. Un projet ne peut être défini que par l'enseignant, certes, les « grandes lignes » sont tracées mais le chemin se construit avec et par les élèves. Ainsi, l'élève, en tant qu'individu, est pris en compte, il est entendu. Non seulement, l'apprentissage prend sens mais l'estime de soi est ici valorisée. Et bon nombre d'adolescents,

---

(1) Serge Boimare, La peur d'apprendre : ses incidences pédagogiques, Les cahiers de Beaumont, n°22, mai 1983.

(2) Philippe Meirieu, Désir de savoir, désir d'apprendre, Courants Pédagogiques, n° 6, Février 1993.

handicapés ou non, ont une image négative d'eux-mêmes, rares sont ceux qui ont confiance en eux. Réaliser une production concrète donne souvent à voir, dans le sens où différents travaux sont destinés à être exposés et « l'enfant en se donnant à voir, ou en donnant à voir ce qu'il a produit, pourra alors recevoir des marques de reconnaissances sociales positives; à partir de ces regards sociaux positifs, il pourra se construire un narcissisme secondaire qui viendra, pour partie, réparer le manque à être initial ».[1]

Avec mes élèves de CAP Prioritaires, je réalise à quel point cette affirmation est juste. Depuis maintenant deux ans, j'ai obtenu d'être toujours dans la même salle de cours. (A ce titre, je remercie la proviseur-adjointe de mon établissement, qui m'a permis de travailler dans ces conditions, situation qui a demandé une véritable organisation.) Travailler dans un espace, qui au fur et à-mesure devient agréable, parce que personnalisé par des travaux d'élèves ou par des outils-référents (cartes en couleurs par exemple) entraîne non seulement une certaine ambiance de confiance mais aussi un regard différent des élèves porté sur eux-mêmes, ils sont fiers de leurs productions et sont maintenant demandeurs pour qu'elles soient affichées. Ainsi, « l'environnement dans lequel va se trouver l'apprenant joue également un rôle considérable dans la qualité de l'apprentissage »[2]. Inscrire les élèves dans une démarche de projet, c'est aussi leur donner les moyens de s'appuyer sur ce qu'ils savent faire pour entrer dans l'apprentissage. En effet, il est aisé d'observer que rapidement les élèves chargent le projet d'une dimension personnelle permettant ainsi à chacun de s'exprimer dans leurs compétences et leur vécu.

B- Des séances basées sur la différenciation pédagogique.

« Il n'est de pédagogie que différenciée car il n'y a de savoir que par les chemins qui y mènent et parce que chaque cheminement est irréductiblement individuel »[3]. Un groupe classe implique nécessairement une hétérogénéité, d'autant plus importante si les élèves sont en difficultés scolaires ou en situation de handicap. Or, « à une situation hétérogène, il ne peut y avoir qu'une réponse hétérogène, donc diversifiée »[4]. Comme je l'ai déjà montré, cerner les besoins éducatifs

---

(1) Annie Langlois, Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre, La nouvelle revue de l'AIS, n°18, 2ème trimestre 2002.

(2) Bruno Hourst, Le journal des psychologues, n°160, Septembre 1998.

(3) Philippe Meirieu, Désir de savoir, désir d'apprendre, Courants Pédagogiques, n° 6, Février 1993.

(4) Pédagogie différenciée et apprentissages, Collection Pédagogique du C.R.D.P de Dijon, 1990.

particuliers des élèves entraîne un certain nombre d'objectifs à atteindre, tant sur le plan cognitif, affectif, social que corporel pour chacun. Ainsi, un élève n'aura pas les mêmes besoins qu'un autre, ou si des besoins sont communs, les outils d'adaptation pour tenter d'y répondre pourront être différents.

Bien sûr, pour pouvoir faire vivre cette manière de mener les apprentissages au sein de sa classe, il est nécessaire d'avoir en charge un effectif réduit. Personnellement, je n'arrive pas à organiser une séance de travail qui se voudra différenciée au-delà de 12 élèves (et c'est déjà beaucoup !).

Que ce soit avec mes élèves de CAP Prioritaires ou avec « mes » élèves de l'IME, j'essaie toujours de mettre en place un moment collectif, c'est-à-dire de réunir chacun pour partager une même situation d'apprentissage. Il est intéressant de noter que lors de mon stage, j'avais tendance au début – après avoir exposé à la classe la dominante de la séance- à mettre les élèves au travail par groupes de niveau ou de besoin et c'est à la fin de la séance que l'on passait à ce moment collectif, notamment pour le temps de l'histoire écoutée puis commentée à l'oral, alors qu'avec les CAP, je commence généralement par ce moment collectif qui incarne l'objectif, puis après vient « l'éclatement » de la classe. Je pensais que vu l'importante hétérogénéité du groupe classe des élèves de l'IME, je ne pouvais pas commencer une situation d'apprentissage de manière collective et je ne savais pas comment m'y prendre. J'avais besoin de connaître mieux « mes » élèves et de mieux maîtriser les compétences à acquérir à l'école primaire et maternelle. Ce stage et cette formation me l' ont permis. Depuis, une séance se déroule le plus souvent de la manière suivante: un temps collectif qui se veut le lancement, la dominante y est exposée et travaillée (Voir Annexe 8 pour un exemple précis). Puis, les élèves travaillent en groupes.

Comme je l'ai déjà dit, la classe est divisée en trois groupes selon les difficultés et besoins repérés en lecture-écriture. C'est ce qu'on appelle des groupes de niveau. Cependant, il est très fréquent qu'au sein d'un même groupe, la différenciation existe. Un élève peut avoir la même activité à réaliser que son voisin mais ce dernier aura une aide supplémentaire (Voir Annexe 9), ou pour un même travail un élève peut avoir moins à faire, comme par exemple, lors d'un texte à trous à compléter (Voir Annexe 10) ou encore pour un même objectif travaillé, les compétences visées seront différentes (Voir Annexe 11). De plus, selon les objectifs à atteindre, les groupes ne seront plus les mêmes. Nous sommes donc ici dans des groupes de besoin tels que les définit André Ouzoulias, c'est-à-dire que les tâches sont différenciées selon les besoins diagnostiqués. Ainsi, un groupe de besoin « a une longévité limitée, qui est en fonction des progrès attendus dans le domaine concerné. On se fixera donc des projets concrets, précis et bien définis. Quand ces objectifs sont

atteints, le groupe disparaît »[1]. Par exemple, travailler la reconstitution d' une première de couverture en puzzle réunit des élèves non lecteurs comme des élèves « bons déchiffreurs », pour qui une telle activité reste difficile. Un autre exemple de groupe de besoin mis en place est le fait de travailler en activité dirigée avec certains des élèves qui ont particulièrement besoin d'être accompagnés dans leurs apprentissages.

La formation 2 CA-SH m'a permis de découvrir cette distinction entre groupe de niveau et groupe de besoin; j'ignorais alors cette deuxième appellation et j'avoue qu'encore aujourd'hui, la distinction entre les deux ne m'est pas toujours évidente même si je pense avoir compris le principe.

Mettre en place une différenciation simultanée pose le problème de la disponibilité de l'enseignant, pour pouvoir intervenir, il faut que les élèves soient au travail et l'enseignant disponible. Personnellement, lors d'une séance, j'accompagne au moins un groupe dans une activité dirigée pendant que les autres élèves travaillent en autonomie. Cette situation n'est pas toujours évidente à gérer, que ce soit pendant le temps des consignes ou pendant la séance. Il faut pouvoir répondre à chaque demande, l'autonomie complète n'étant jamais complètement possible et prendre le temps nécessaire d'expliquer les tâches à effectuer. Cette situation induit forcément des moments de « flottement ». La complexité réside ici à les gérer d'une part, et à les diminuer le plus possible d'autre part.

C- Déroulement des séances.

Comme je l'ai déjà dit, ce stage me permet de mettre en place une vingtaine de séances avec les élèves, le projet se terminant fin juin. A l'heure d'aujourd'hui, je ne peux évoquer que les séances déjà réalisées. Chaque mardi matin commence ou se termine par une « lecture-cadeau » : les élèves écoutent une histoire (parfois ils choisissent le livre, parfois c'est moi...). C'est un moment de partage, les élèves ensuite réagissent à l'histoire et une discussion se met en place. A ce jour, 11 séances ont été réalisées et les élèves ont écouté huit histoires et un documentaire.(Voir Annexe 12)

Chaque histoire lue entraîne un rituel la semaine suivante : les élèves collent dans leur cahier de lecture la première de couverture et le dictionnaire qui varie de 3 à 8 mots, mots illustrés et écrits en scripte et cursive. (Voir Annexe 3)

Je vais ici présenter les dominantes des séances réalisées à ce jour. Les fiches de préparation sont jointes en Annexe 13.

Le travail mené s'est déroulé de la façon suivante :

---

(1) André Ouzoulias, Favoriser la réussite en lecture : Les MACLE, aux éditions Retz, Paris,

▪ Découverte de plusieurs albums, mise en appétit de lecture, et lecture des albums Baobonbon et Tibili, le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école. (1 séance)

▪ Evaluation diagnostique et lecture des albums Tibili et le chien du coiffeur et Roméo et Juliette. Lecture collective de l'album Une histoire de caméléon. (1 séance)

▪ Reconnaître les différents éléments d'un livre (1ère et 4ème de couverture – auteur – illustrateur – titre – éditeur) et réalisation d'un outil-référent (Voir Annexe 2) et lecture de l'album Akli. (2 séances)

▪ Mémoriser des mots par imprégnation par le biais de jeux de lecture (loto mot-image/mot-image; mémory mot/image; mémory des phrases -Voir Annexe 15-) et lecture de l'album Y a-t-il des ours en Afrique ? (2 séances)

▪ L'ordre chronologique d'une histoire (1 séance). Mémory des syllabes en atelier dirigé avec trois élèves (Voir Annexe 15). Ce jour-là, Madame Goubelle, conseillère pédagogique était présente, je n'ai pas lu d'histoire aux élèves par manque de temps. (La séance durait 1 heure et a été suivie d'un entretien).

▪ L'organisation du monde avec réalisation d'un outil-référent (Voir Annexe 14) suivie d'un « zoom » sur le continent africain et lecture du livre documentaire Germain, enfant de Madagascar. (2 séances)

▪ Mise en évidence des ressemblances et des différences entre l'album (la fiction) et le documentaire (la réalité) avec mise en place d'un lexique approprié, puis ateliers centrés sur le sommaire et création d'un livre documentaire collectif par une mise en place d'activité différenciées. Mémory titre/texte/photographie en atelier dirigé avec quatre élèves (Voir Annexe 15). Lecture de l'album L'histoire de la girafe blanche qui voulait ressembler à une vraie girafe. (2 séances)

Pour la suite du projet, je souhaiterais d'une part, faire découvrir d'autres albums de jeunesse aux élèves et d'autre part, mener entres autres comme situations d'apprentissages la création d'un carnet de lecture collectif où chaque jeune s'exprimera sur son histoire préférée; la réalisation d' un panorama des animaux de la savane, la découverte de l'art africain par le biais de frises, de masques et de statuettes et l'écriture d'une suite d'histoire lue.

IV- Bilan

A- Deux temps forts.

J'ai choisi ici de présenter deux types d'activités vécues lors de mon stage, qui, je trouve, ont reçu un écho très positif de la part du groupe. La première est ce que j'appelle les « lectures-cadeaux », moment collectif devenu un rituel à presque chaque séance; la seconde est la mise en place de différents jeux de lecture proposés aux élèves.

1) Les lectures-cadeaux

A ce jour, dans le cadre du projet, j'ai lu aux élèves huit histoires parmi les albums présentés lors de la première séance, un livre documentaire et deux histoires apportées par des élèves (voir pages 12 et 14). Ce moment partagé avec les élèves s'avère très riche pour chacun.

Dans un premier temps, il permet de nombreux échanges sur l'histoire proprement dite, sur les illustrations et les couleurs et sur l'objet livre lui-même (1ère et 4ème de couverture, format). Les élèves se sont montrés très intéressés par les albums dès la première séance, tout en les feuilletant ils les ont trouvés très beaux et beaucoup se sont exclamés plusieurs fois en observant les dessins. Cette attitude se répète à chaque moment de « lecture-cadeau ». Ce moment de lecture est suivi de questions très ouvertes qui permettent de vérifier si les élèves ont bien compris l'histoire et pour ceux qui en ont besoin, il leur est demandé de reformuler ce qu'ils viennent d'entendre. Puis vient la question « Avez-vous aimé l'histoire ? ». Bien souvent, les élèves relèvent l'esthétisme des illustrations, comme par exemple avec l'album Akli où sont dessinés notamment trois génies ou encore avec l'album Y a-t-il des ours en Afrique ? où les illustrations des animaux de la savane sont assez réalistes. Je remarque qu'au fil des séances, les élèves expriment des « goûts littéraires », c'est-à-dire que de manière spontanée certains vont comparer plusieurs histoires en insistant sur le personnage principal et sur les illustrations et vont émettre des jugements de valeurs.

Dans un deuxième temps, ces « lectures -cadeaux » ouvrent des discussions plus larges dans le groupe. Ainsi, l'album Roméo et Juliette nous a permis de réfléchir sur ce qu'était l'amitié, l'album Akli sur la tromperie et ses conséquences, les albums Tibili et le chien du coiffeur, Baobonbon et Y a-t-il des ours en Afrique ? ont permis plus particulièrement de mettre en place un vocabulaire spécifique à l'Afrique (sécheresse, savane, baobab, case, calebasse...). Le livre Y a-t-il des ours en Afrique ? a amené la notion géographique de tourisme et a pointé la différence entre des africains vivant très simplement dans un village et des touristes occidentaux visiblement aisés; nous avons parlé également de ce que pouvait être le voyage.

Ces différents exemples montrent à quel point l'album peut être une véritable source de découvertes, d'échanges, d'apprentissages; ce support possède à mes yeux toutes les qualités littéraires tant au niveau de la fiction que du graphisme. Et, point essentiel avec un public adolescent « petit lecteur », il offre une certaine lisibilité. C'est pour toutes ces raisons que j'utilise très souvent l'album comme support pédagogique et que je lis des histoires en classe.

2) Les jeux de lecture

L'outil qu'est le jeu est rarement employé dans une classe (hormis en maternelle), or je trouve que les bénéfices que l'on peut en tirer pour des adolescents en grandes difficultés ou ayant des troubles cognitifs peuvent être très importants, c'est pourquoi, j'ai choisi de présenter comme deuxième point fort les jeux de lecture.

Le projet mené avec les jeunes de l'IME m'a permis de construire plusieurs jeux de lecture sous la forme de mémory ou de jeu du loto (Voir Annexe 15). Comme je l'ai évoqué dans l'introduction, je travaille depuis l'année dernière avec une collègue de Mathématiques-Sciences et ensemble nous animons au lycée des ateliers basés sur le jeu. Nous utilisons également le jeu dans certaines séances de travail au sein de nos classes. Cette manière ponctuelle de mener ou de renforcer des apprentissages développe des qualités de communication, de respect mutuel, de prise en compte des règles et nous voyons des adolescents en difficultés scolaires et souvent peu enclins « au travail » apprendre tout en prenant plaisir. J'ai pu ressentir ce plaisir chez les jeunes de l'IME lorsqu'ils jouaient au mémory ou au loto. Ce plaisir a amené le désir : ils demandent à rejouer régulièrement et les jeux de lecture restent dans la classe pouvant ainsi être utilisés au bon moment. Avec Emilie Leÿs, nous réalisons que presque tous les élèves (non lecteurs compris) acquièrent une certaine stratégie de jeu et ne craignent pas de se tromper, ils sont actifs dans l'activité. Lors d'une séance, un élève m'a fait part d'une de ses réflexions, il avait réfléchi à une autre règle du jeu et très fier il nous a fait une démonstration; avec son enseignante, nous étions assez étonnées dans le sens où cet adolescent est très peu sûr de lui et a besoin d'être accompagné pour progresser. Evelyne Vauthier note que « le jeu change le rapport au savoir; la part de hasard, souvent présente, atténue la crainte de l'erreur, de l'échec, qui paralyse certains »[1]. De cette manière, apprendre des compétences spécifiques par le jeu, comme la lecture d'un mot ou la construction d'une phrase simple, peut se faire dans un climat de sécurité, l'élève est en confiance et peut progresser. De plus, ce moyen de faire permet la différenciation pédagogique, le jeu peut s'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves. C'est ce que j'ai proposé lors de la cinquième séance (Voir Annexe 13 pour la fiche de

(1) Vauthier Evelyne, Un mode d'apprentissage efficace, Les cahiers pédagogiques, n°448, décembre 2006.

préparation et Annexe 15 pour la présentation des jeux de lecture) où la dominante est de mémoriser des mots par imprégnation : les élèves sont répartis en trois groupes selon leur niveau de lecture et les compétences qu'ils ont à travailler et l'activité proposée à chacun se fait sous la forme d'un jeu de lecture. Cette différenciation répond non seulement aux besoins éducatifs particuliers des élèves mais peut permettre par la suite une progression « naturelle »; par exemple, les deux jeunes qui ont commencé avec un loto où ils ont dû placer la carte « mot + image » sur la bonne case de leur planche sont maintenant capables de jouer au mémory où il est demandé d'associer le mot écrit à l'image correspondante. Je peux donc affirmer que par le biais de jeux de lecture, les progrès sont possibles et visibles.

B- Les progrès constatés

Avec Emilie Leÿs, nous constatons que chaque élève adhère pleinement au projet proposé dans le sens où ils sont attentifs et demandeurs. Cependant, il est difficile d'évaluer les progrès réels de chacun dans les compétences travaillées, notamment dans le domaine de la lecture; en effet, je n'ai pas organisé un véritable temps d'évaluation. Je compte le faire lors d'une séance prochaine, même si j'avoue qu'en intervenant au mieux une matinée par semaine le temps semble compté et que la cohérence est de poursuivre la découverte des albums et de mener au mieux le projet.
Je peux cependant affirmer que les élèves progressent en lecture, certes à leur rythme et selon leurs difficultés repérées. Ainsi, une élève qui ne savait pas reconnaître un éléphant illustré est capable maintenant de lire le mot « éléphant » sans aide particulière et de donner du sens à l'image; ce progrès est également constaté pour d'autres mots tels que « crocodile » ou « girafe ». Il s'agit maintenant de renforcer ces apprentissages et de passer à l'étape supérieure en lecture, c'est-à-dire de faire prendre conscience à l'élève concernée que le mot « éléphant » est formé de trois ensembles qui sont des syllabes : [é], [lé], [phant]. D'autres élèves lisent de manière plus fluides et accèdent petit à petit au sens, ils sont moins « déchiffreurs ».
J'observe également qu'au fil des ateliers proposés, les élèves possèdent peu à peu « un bagage » littéraire et culturel. La grande majorité des élèves est capable de resituer une histoire lue en précisant notamment le cadre spatio-temporel, le personnage principal et les événements. Ils maîtrisent également le vocabulaire de l'objet livre. Par le biais des dictionnaires distribués après chaque histoire, un lexique spécifique à l'Afrique est maintenant connu et ce continent peut être localisé sur une carte du monde. Les élèves sont, je pense, sensibilisés au monde africain.
L'enseignante m'a raconté qu'une élève lui avait dit récemment « J'ai entendu parler du pays de Germain, il se passe quelque chose »; c'est ici une référence aux événements politiques récents qui

ont eu lieu à Madagascar. Cet exemple illustre que les élèves ont acquis des connaissances qui leur servent à comprendre le monde qui les entoure. Certes, il faudrait proposer encore bien d'autres activités, les idées ne manquent pas. A ce titre, Emilie Leÿs prend le relais et accepte de poursuivre le travail avec un ou plusieurs élèves quand il n'a pas été terminé avec moi et propose aussi d'autres activités qui complètent le projet. De cette manière, elle a par exemple mené tout un travail sur le crocodile ou a mis en place un jeu de lecture type « scrabble » sur les animaux de la savane. Et, plus la fin de l'année scolaire approche, plus nous réfléchissons en terme d'équipe pour aboutir au mieux. Nous aimerions par exemple présenter à la classe des instruments de musique, des statuettes, des masques, des tissus africains et c'est à deux que nous réfléchissons sur la manière de mettre en oeuvre cette découverte. L'idée est également lancée d'aller ensemble avec le groupe à la médiathèque de Wimille, et à Nausicaa, centre national de la mer situé à Boulogne-sur-mer qui offre tout un espace consacré à Madagascar...

C- Ce que j'ai appris

Cette année scolaire s'avère très riche pour moi, j'ai en effet appris énormément tant sur le plan des connaissances théoriques que sur ma pratique pédagogique.

La formation suivie à l'IUFM de Lille en vue de la préparation au 2 CA-SH option D m'a immergée dans le monde du handicap, plus particulièrement dans le domaine des troubles cognitifs et cela a été une véritable découverte et j'ai approfondi ces nouvelles connaissances par différentes lectures. Tout ceci m'a permis d'apprendre mais aussi de réfléchir sur le métier d'enseignante que je pratique depuis maintenant 12 ans. Comme je l'ai déjà dit, je travaille avec des élèves de CAP Prioritaires et je tente depuis quelques années une pédagogie qui se veut différenciée. C'est pour donner du sens à mon métier que j'ai mis en place cette manière d'enseigner, dans le sens où chaque élève est considéré avec ses difficultés et ses compétences -c'est ce que je pourrai appeler maintenant les besoins éducatifs particuliers-; or, avant cette formation, je ne savais pas trop où j'allais, je doutais beaucoup. Certes, je me questionne toujours, cela fait partie intégrante de notre métier et s'avère nécessaire pour progresser et ne pas s'enfermer dans des schémas de pensée, mais aujourd'hui je mets des mots sur différents points, comme par exemple les besoins éducatifs particuliers ou les outils d'adaptation. De plus, « se nourrir » intellectuellement permet d'avancer et cela fait du bien.

Grâce au stage en situation, j'ai découvert une nouvelle structure qu'est l'Institut Médico-Educatif et travailler avec ce public me plaît et m'intéresse énormément. Je tiens à remercier ici Monsieur Fournier, directeur de l'IME, qui m'a tout de suite mise à l'aise dans son établissement et

s'est montré disponible ainsi que les autres collègues avec qui j'ai pu échanger à plusieurs reprises, sans oublier Yolande Macaire et ses élèves qui préparent un très bon repas chaque mardi midi ! Cela s'avère une belle aventure humaine. Travailler en fonction des besoins éducatifs de chacun implique une approche globale du jeune, à partir de là peut se mettre en place un travail dans lequel chacun se sent reconnu sur le plan humain, j'ai aussi vérifié cela. Je suis consciente d'avoir eu de la chance d'être face à un groupe classe motivé et sécurisé par leur enseignante, j'ai tout de suite été bien intégrée et j'ai pu ainsi prendre pleinement ma place. Les projets individualisés que m'ont transmis et commentés Emilie Leÿs m'ont permis de faire le lien entre la théorie enseignée à l'IUFM et le terrain et j'ai pu de cette manière travailler réellement en fonction des besoins éducatifs particuliers de chacun, certains besoins (comme je le montre dans ce mémoire) ont pu être observés et développés au fur et à mesure des séances réalisées lors du projet. Les échanges avec Emilie Leÿs et ses conseils m'ont permis entre autres de réajuster certaines activités proposées aux élèves, notamment pour ceux en plus grande difficulté; j'avais tendance, surtout au début de leur en demander beaucoup et de ne pas assez aérer mes documents (Voir Annexe 16 pour un exemple). Ainsi, je garderai un très bon souvenir de ce stage tant au niveau professionnel que personnel.

Pour ce qui est de l'apprentissage de la lecture, cette année de formation a été l'occasion d'approfondir les connaissances que j'avais. Certes, je suis une enseignante du second degré et de ce fait, je n'ai pas été formée à apprendre à lire et cela n'est pas mon métier; cependant le fait d'avoir des élèves pour la plupart très mauvais lecteurs m'a poussée à m'intéresser à cette question. De plus, en 2005, j'ai eu dans une de mes classes une élève âgée de 16 ans qui non seulement ne savait pas lire mais qui ignorait la plupart des lettres de l'alphabet; j'ai mis un certain temps à m'en apercevoir, cette adolescente étant experte dans la simulation. Se posait alors la question « Comment faire ? », j'étais évidemment désespérée; il m'était impossible d'être son enseignante de français pendant deux ans sans que je puisse l'aider à entrer dans la lecture. C'est ainsi que j'ai découvert Emilia Ferreiro et ses différents stades ou encore Gérard Chauveau, pour qui la phase de compréhension est essentielle. Ces différents apprentissages sont possibles grâce aux nombreux échanges et à la complicité que j'ai avec ma sœur qui est Professeur des Écoles, j'en profite ici pour la remercier chaleureusement pour ses explications, ses conseils, le partage de son expérience. J'ai ainsi eu une première approche des mécanismes de l'apprentissage de la lecture. Cet exemple cité précédemment est bien-sûr exceptionnel dans le second degré et le stage effectué à l'IME de Wimille me montre à quel point la différence est grande entre des élèves ayant des difficultés scolaires et des élèves ayant des déficiences sur le plan cognitif. Mener le projet « Découverte de l'Afrique, notamment par le biais d'albums de jeunesse » tout en développant des compétences de lecteurs à « mes » nouveaux élèves m'a amenée à renforcer mes connaissances et en acquérir de nouvelles, je suis en train

d'apprendre et cela m'intéresse fortement.

Cette année de formation est également l'occasion pour moi de mieux comprendre certains de mes élèves de CAP Prioritaires. J'ai pu par exemple échanger avec Monsieur Leclere, formateur à l'IUFM dans le cadre du cours « Mathématiques et élèves en grandes difficultés »; je désirais en effet savoir comment aborder les repères temporels avec des élèves qui ne maîtrisent pas l'ordre croissant et décroissant, comme par exemple le cas où pour un jeune le nombre « 2009 » n'est pas forcément plus grand que « 1985 ». J'ai obtenu des réponses à mes questions et je tente désormais de procéder en classe en respectant ces conseils. Ou encore, avoir été sensibilisée aux différents troubles du langage m'amène à avoir un regard plus vigilant sur mes élèves, à penser en terme d'outils d'adaptation en vue de leur proposer pour répondre au mieux à leurs besoins.

Cette année est aussi pour moi l'occasion de réaliser tout ce que j'ai encore à apprendre et il me reste énormément de connaissances à acquérir ! Certes, apprendre se poursuit tout au long de la vie et je sais que je ne peux connaître le monde du handicap du point de vue de la théorie et de la pédagogie en une année, aussi intense soit-elle. C'est pourquoi, j'envisage de poursuivre cette formation par, notamment différentes lectures. Je souhaiterais en effet mieux connaître et comprendre les différents troubles du langage ou encore des handicaps tels que la trisomie ou l'autisme. Le domaine de la psychologie m'intéresse beaucoup également, aussi je compte lire ou relire des écrits de différents pédopsychiatres ou autres professionnels cités lors de la formation, comme par exemple Paul Delion, Françoise Dolto, Donald Winnicott ou encore Michel Lemay. Réfléchir également sur le partenariat avec la famille est un point qui me paraît essentiel et qui me manque aujourd'hui dans mon métier d'enseignante.

Du point de vue pédagogique, je sais que je dois améliorer différents points, comme par exemple faire attention à ne pas aller trop vite avec les élèves, à prendre plus mon temps et à être encore plus attentive à ce que les consignes soient bien comprises par chacun. Ces différentes remarques m'ont été faites lors des visites effectuées lors de mon stage. Tout d'abord, Elisabeth Goubelle, conseillère pédagogique m'a sensibilisée sur le fait de toujours faire verbaliser tous les élèves; puis Isabelle Duhalde, formatrice à l'IUFM a pointé le fait que je parlais parfois trop vite et que je devais être vigilante sur le fait de ne pas surcharger sur le plan cognitif des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Je réalise que ces conseils pourraient aussi être valables d'une certaine manière avec mes élèves de CAP ordinaires, j'ai tendance à en vouloir beaucoup et je ne me pose peut-être pas assez avec mes élèves. Ces deux visites vont me permettre d'améliorer ces points.

Enfin, la lecture du livre de Serge Boimare L'enfant et la peur d'apprendre [1] m'a non seulement très

---

(1) Serge Boimare L'enfant et la peur d'apprendre, éditions Dunod, 2004.

intéressée mais aussi interpellée. Serge Boimare raconte son expérience d'instituteur à l'intérieur du Centre psychothérapeutique de Vitry-sur-Seine avec des élèves souffrant de troubles de comportement. Tout au long de sa carrière, il a eu dans ses classes des jeunes adolescents qui ne savaient pas ou très mal lire, sans pour autant être porteurs de troubles cognitifs. Il s'est interrogé sur la pédagogie à mener avec ces élèves et il explique que pour permettre au jeune d'entrer dans la lecture, il faut « tout un travail préparatoire qui est de présenter des histoires où seront évoqués ces sentiments troubles que vivent ces élèves ». C'est ce que Serge Boimare appelle « la médiation culturelle » possible avec des textes porteurs, c'est-à-dire « ceux qui parlent des origines, d'un commencement, d'un début avec les conflits, les angoisses, l'espoir qu'ils génèrent. » Et à partir de ces textes, Serge Boimare va associer des apprentissages en Mathématiques, en Découverte du Monde ou encore en Arts Plastiques. Quand je vois certains de mes élèves en CAP Prioritaires, adolescents en très grande difficulté scolaire et pouvant exprimer différents troubles du comportement, les propositions pédagogiques de Serge Boimare m'interpellent et me donnent envie d'y réfléchir en vue de les mettre en place. Ainsi, je souhaiterais proposer à ces élèves des activités d'apprentissage permettant cette médiation culturelle à travers notamment la mythologie.

Conclusion

Ce stage a été pour moi l'occasion de découvrir et de travailler avec une classe de neuf adolescents porteurs de troubles cognitifs, pratique pédagogique enrichie par la formation du 2 CA-SH suivie à Lille. Cette expérience me confirme dans mon orientation professionnelle : enseigner dans le champ du spécialisé, changement envisagé depuis deux ans.

Je connais et pratique l'enseignement à des élèves de CAP Prioritaires qui viennent pour la plupart de Segpa, enseignement adapté. Le stage mené à l'IME de Wimille m'a permis de donner vie à un projet pédagogique avec un nouveau public. Les élèves issus de Segpa et les élèves de l'IME ont leur propre particularité, on est ici dans la différence entre troubles cognitifs et grande difficulté scolaire, mais ces deux publics relèvent de l'enseignement spécialisé. J'ai également pu découvrir, dans le cadre de la formation, la classe d'UPI du collège République à Calais.

Ces différentes expériences intensifient ma volonté d'avoir en charge une classe d'élèves à BEP. Or, je me bute à une difficulté : je ne suis pas Professeur des Ecoles.

Je sais que depuis la loi de 2005 sur le Handicap, des DPI devraient se développer en Lycée Professionnel. Ce dispositif me permettrait d'avoir en charge des jeunes porteurs de troubles cognitifs en intégration avec mes élèves de CAP Prioritaires. Mais, aujourd'hui, riche de cette nouvelle expérience et de mon parcours professionnel, mon plus grand souhait est d'avoir ma classe (en IME ou en UPI) avec des élèves porteurs de troubles cognitifs et donc, d'occuper un poste de Professeur des Ecoles spécialisé.

Ce « voyage littéraire » en Afrique n'est pas terminé pour ces neuf jeunes scolarisés à l'IME de Wimille, il prendra fin le jour des Portes Ouvertes de l'établissement au mois de juin. Toujours est-il que cette aventure pédagogique restera un souvenir très positif dans ma carrière d'enseignante. Il s'agissait dans ce mémoire de voir comment apporter plaisir et désir d'apprendre et comment développer des compétences de lecteurs à des adolescents à besoins éducatifs particuliers dans le cadre d'un projet avec comme support principal l'album de jeunesse. Je pense avoir réfléchi de manière véritable à cette question et avoir pu apporter plusieurs éléments de réponse. Certes, je sais que l'on peut toujours mieux et que des choix se font, la vie est ainsi.

Je suis consciente que Professeur des Ecoles spécialisée est un métier différent du mien. Il exige une polyvalence, un suivi individuel des élèves tout au long de l'année, un travail d'équipe par concertation régulière et institutionnalisée. Je suis prête à relever ce défi tout en étant reconnue dans mon expérience professionnelle que je pratique avec conviction et engagement depuis 12 ans. Même si j'apprécie fortement travailler avec des élèves de CAP Prioritaires, je sens qu'il est temps pour moi de prendre cette voie.

Bibliographie

Ouvrages et articles cités:

André Ouzoulias, Favoriser la réussite en lecture : Les MACLE (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Ecriture) aux éditions Retz, Paris, 2004.

Jean-Charles Juhel, La déficience intellectuelle, Connaître, comprendre, intervenir, éditions Les Presses de l'Université Laval – Chronique Sociale, 2007.

Gérard Chauveau, Comprendre l'enfant apprenti-lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit, Edition Retz, 2001.

Nicole Delvolvé, Métacognition et réussite des élèves, Cahiers Pédagogiques, décembre 2006.

Britt-Mari Barth, Le savoir en construction, Editions Retz, Paris, 1993.

Daniel Defoe, Robinson Crusoé, 1719.

René Diatkine, L'enfant qui n'apprend pas à lire, Les cahiers de Baumont, Janvier 1992, n° 55.

Danièle Sallenave, Nous, on n'aime pas lire, Gallimard, Paris, 2009.

Serge Boimare, La peur d'apprendre : ses incidences pédagogiques, Les cahiers de Beaumont, n°22, mai 1983.

Philippe Meirieu, Désir de savoir, désir d'apprendre, Courants Pédagogiques, n° 6, Février 1993.

Annie Langlois, Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre, La nouvelle revue de l'AIS, n°18, 2ème trimestre 2002.

Bruno Hourst, Le journal des psychologues, n°160, Septembre 1998.

Pédagogie différenciée et apprentissages, Collection Pédagogique du C.R.D.P de Dijon, 1990.

Evelyne Vauthier, Un mode d'apprentissage efficace, Les cahiers pédagogiques, n°448, décembre 2006.

Serge Boimare L'enfant et la peur d'apprendre, éditions Dunod, 2004.

ANNEXES

Annexe 1 : Jeu de lecture sous la forme d'un loto.

Annexe 2 : Réalisation d'un outil-référent pour la classe.

Annexe 3 : Exemples de dictionnaire.

Annexe 4 : Evaluation diagnostique.

Annexe 5 : Exemples de réponses concernant l'évaluation diagnostique.

Annexe 6 : Références des albums cités.

Annexe 7 : Exemple d'un tableau de lecture en réseau avec des élèves de CAP Prioritaires.

Annexe 8 : Exemple d'un lancement d'une séance par un moment collectif.

Annexe 9 : Exemple d'une activité donnée avec aide ou sans aide.

Annexe 10 : Exemple d'une même activité différenciée dans le sens où il sera demandé moins à un élève qu'un autre.

Annexe 11 : Exemple d'une activité ayant le même objectif avec des compétences travaillées différentes.

Annexe 12 : Albums et documentaire lus en classe.

Annexe 13 : Fiches de préparation.

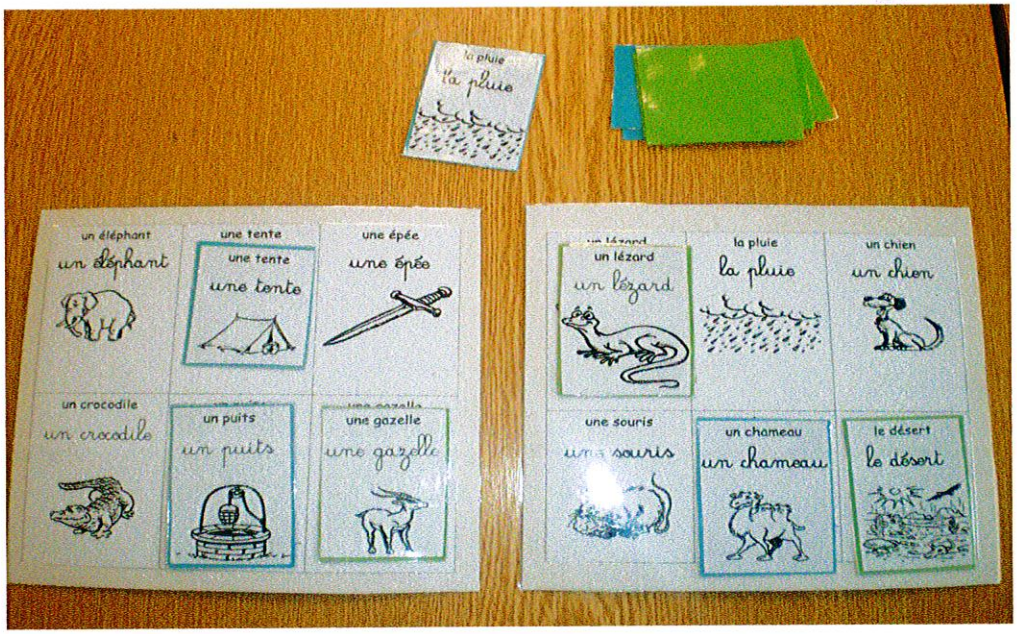
Annexe 14 : Réalisation d'un outil-référent individuel.

Annexe 15 : Les jeux de lecture à partir des mots des dictionnaires.

Annexe 16 : Exemple d'un document inadapté.

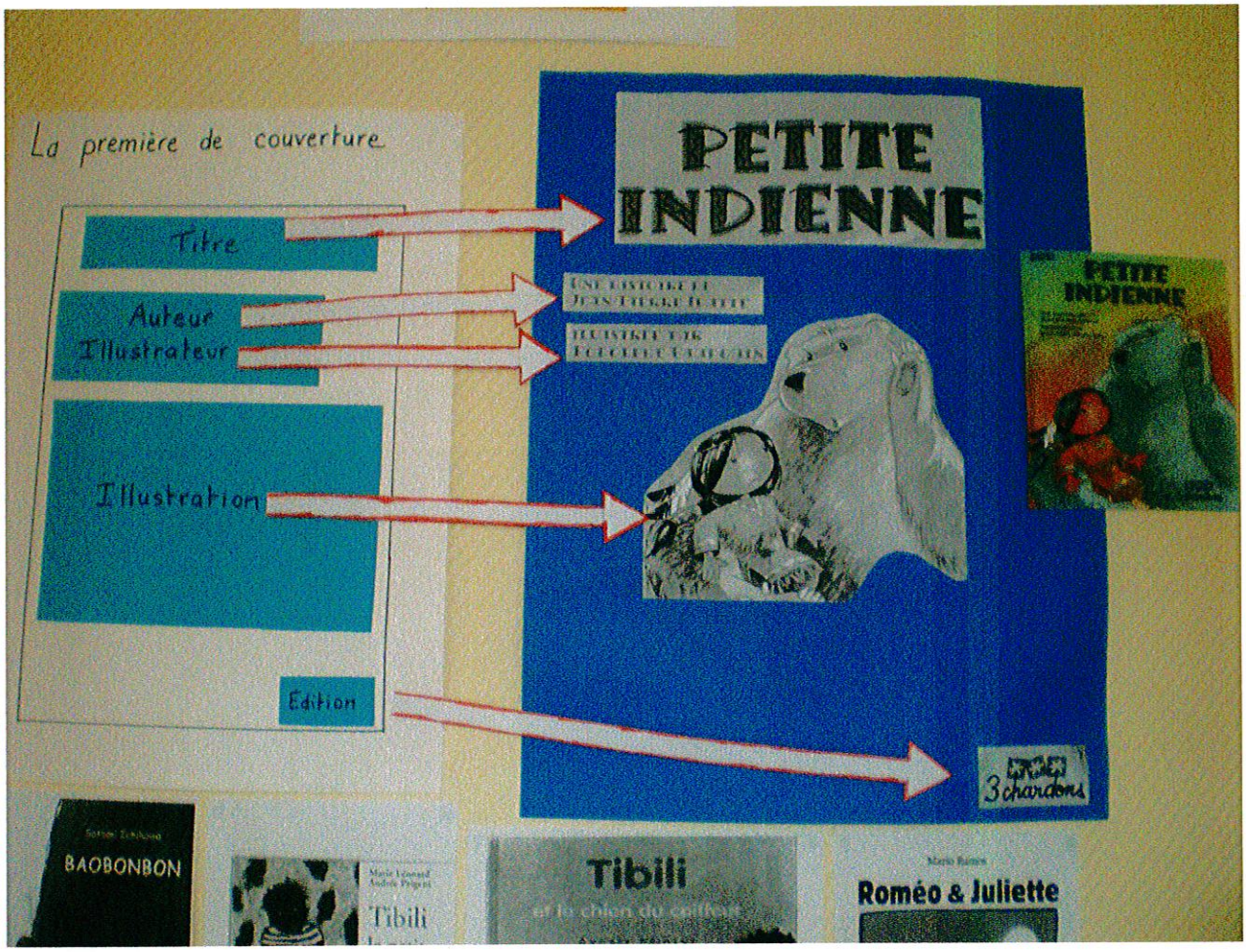
Annexe 1

Jeu de lecture sous la forme d'un loto



Annexe 2

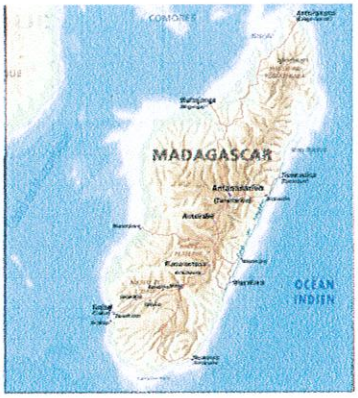
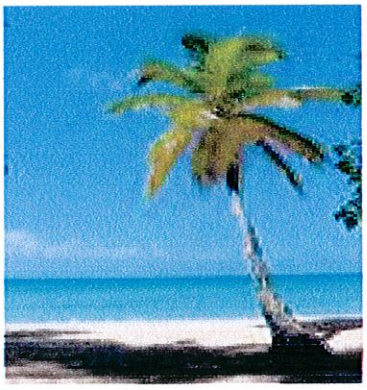
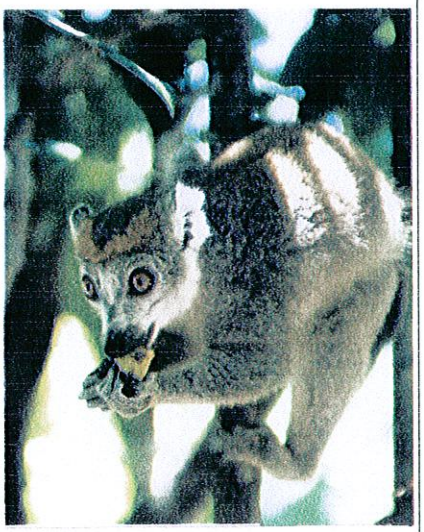
Réalisation d'un outil référent pour la classe



Annexe 3a

Exemple de dictionnaire tiré du documentaire « Germain, enfant de Madagascar »

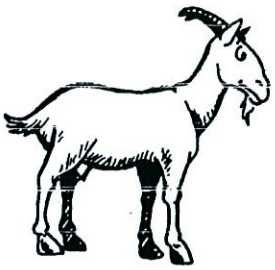
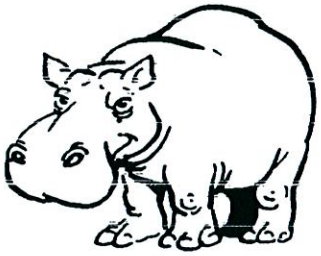
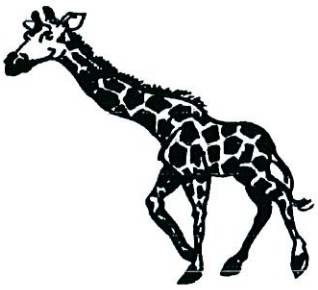
Le dictionnaire

une île *une île* 	une pirogue *une pirogue* 	un zébu *un zébu*
un palmier *un palmier* 	un lémurien *un lémurien* 	des crevettes *des crevettes*

Annexe 3b

Exemple de dictionnaire tiré de l'album « Y a-t-il des ours en Afrique? »

Le dictionnaire

une case *une case* 	une chèvre *une chèvre* 	un hippopotame *un hippopotame* 
un lion *un lion* 	une girafe *une girafe* 	l'Afrique *l'Afrique*
un avion *un avion* 	un ours en peluche *un ours en peluche* 	

Annexe 4

Evaluation diagnostique

Evaluation diagnostique

Nom : Date :

Prénom : .....

PROJET DE LECTEUR

1) A quoi cela sert-il de lire ?

2) Comment est-ce que tu fais pour lire ?

3) Où peut-on trouver des choses à lire ?

CONCEPTUALISATION DU CODE DE L'ECRIT

J'ai demandé ici à chaque élève d'écrire les mots « lion, repas, tô, savane »

SEGMENTATION DE LA LANGUE ECRITE

J'ai demandé à chaque élève d'écrire la phrase « C'est bientôt l'hiver » et pour les deux élèves non-lecteurs d'écrire « mardi 2 décembre » (modèle écrit au tableau)

ACQUISITION D'UN VOCABULAIRE METALINGUISTIQUE

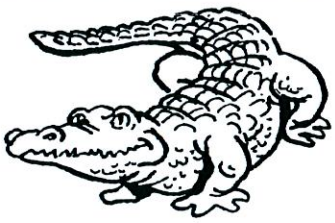
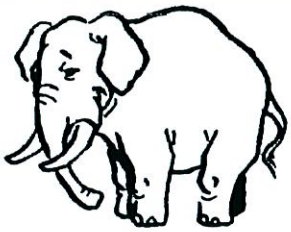
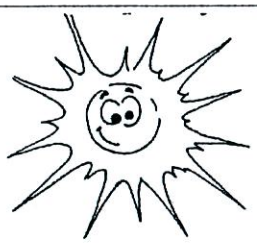
Les animaux doivent se déplacer
pour trouver de l'eau.

	A	CA	NA
lettre			
mot			
phrase			

Connaissance du nom des lettres de l'alphabet

	A	CA	NA
voyelles			
Consonnes courantes			
Autres consonnes			

DISCRIMINATION VISUELLE

		
crocodile	**éléphant**	soleil
croquer	élant	soleil
crocodiles	éléphant	seuil
crocodile	éolienne	soleils

Annexe 5

Exemples de réponses concernant l'évaluation diagnostique

CONCEPTUALISATION DU CODE DE L'ECRIT

- do (to) lio (lion)
- to LOIN REPA savi (lion) (savane)
- tout lion répas savene mo to (to) (savane)
- to lion repa savane
- to les lion ropa safai (repas) (savane)

SEGMENTATION DE LA LANGUE ECRITE

Consigne : « Ecris la phrase : "C'est bientôt l'hiver". »

- al bin to li vèl
- C'est bienta Hivie
- C'est me tôt hier.

Consigne : « Ecris la date d'aujourd'hui. Tu peux t'aider du modèle au tableau. »

mardi 2 DID

mardi 2 décembre (regarde le modèle au tableau et essaie de recopier).

ACQUISITION D'UN VOCABULAIRE METALINGUISTIQUE

- Les animaux doivent se déplacer pour trouver de l'eau.

	A	CA	NA
lettre	X		
mot			X
phrase			X

- Les animaux doivent se déplacer pour trouver de l'eau.

	A	CA	NA
lettre			X
mot	X		
phrase			X

Annexe 6

Références des albums cités

Les crêpes de Mama Panya, Un voyage au Kenya, écrit par Mary et Rich Chamberlin, illustré par Julia Cairns, éditions Hatier, Paris, 2005.

Yakouba, écrit et illustré par Thierry Dedieu, éditions du Seuil, Paris, 1994.

Tibili et le chien du coiffeur, écrit et illustré par Andrée Prigent, éditions Magnard, Paris, 2000.

Baobonbon, écrit et illustré par Satomi Ichikawa, école des loisirs, Paris, 2001.

L'Afrique, petit Chaka, écrit par Marie Sellier et illustré par Marion Lesage, Réunion des Musées Nationaux, Paris, 2000.

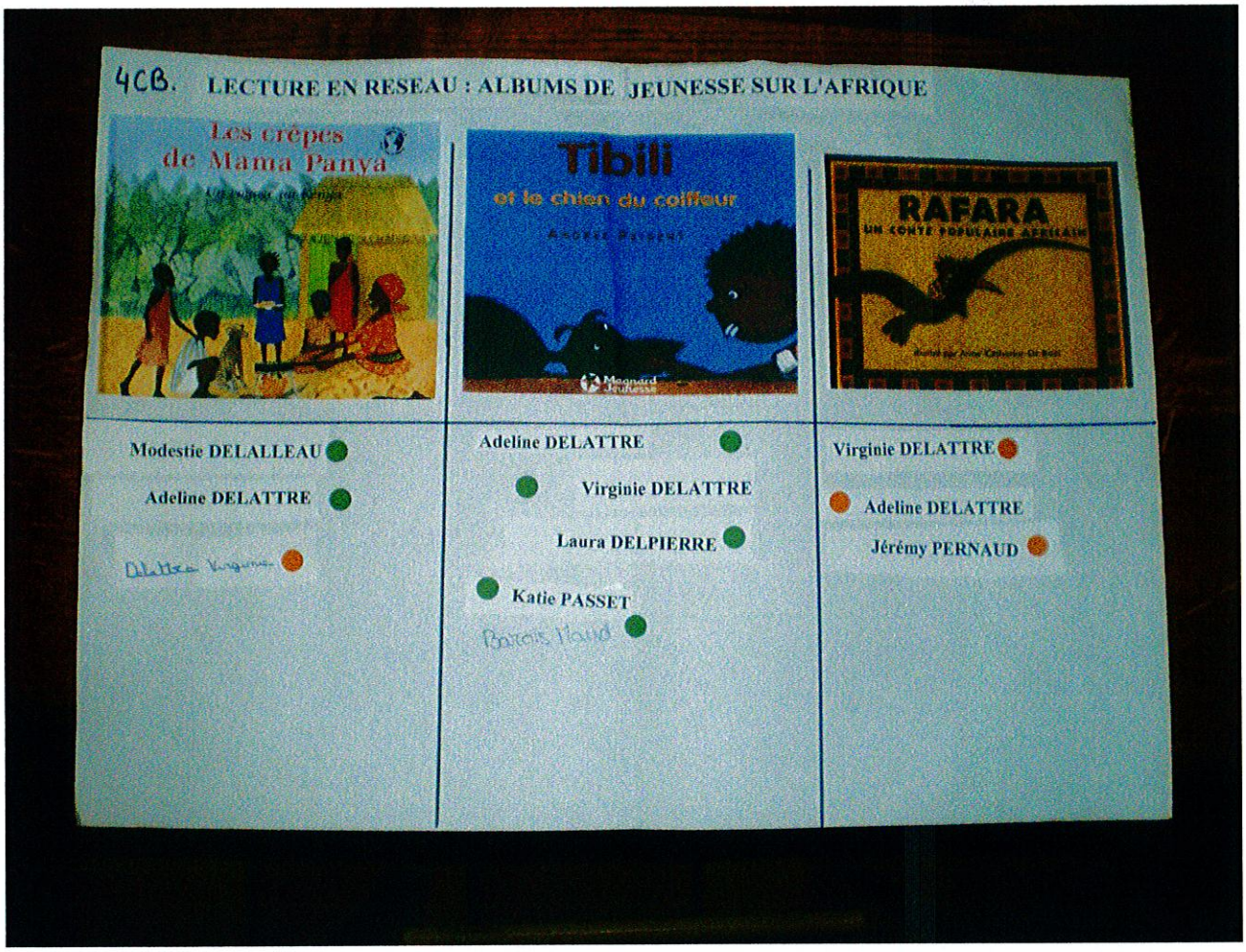
Rafara, conte populaire africain illustré par Anne-Catherine De Boel, école des loisirs, Paris, 2001.

L'histoire de la girafe blanche qui voulait ressembler aux autres girafes, écrit et illustré par Florence Guiraud, éditions De La Martinière, Paris, 2008.

Akli Prince du désert, un conte du pays des sables, écrit par Carl Norac et illustré par Anne-Catherine De Boel, école des loisirs, Paris, 2004.

Annexe 7

Exemple d'un tableau de lecture en réseau avec des élèves de CAP Prioritaires



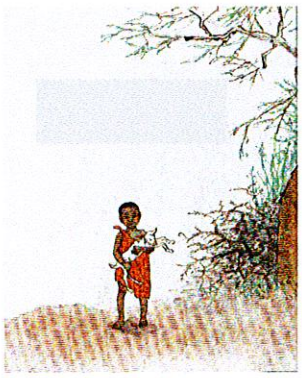
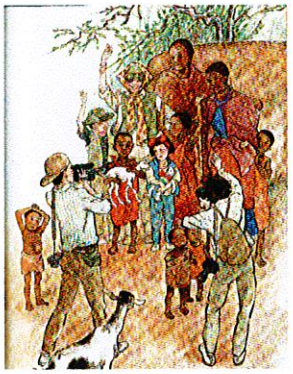
Annexe 8

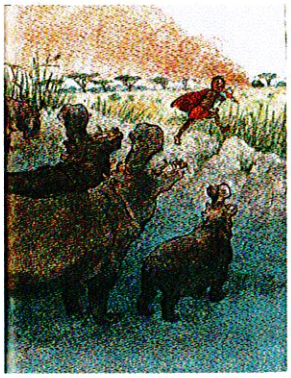
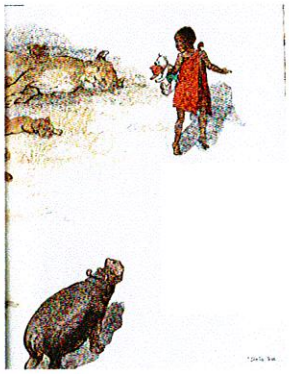
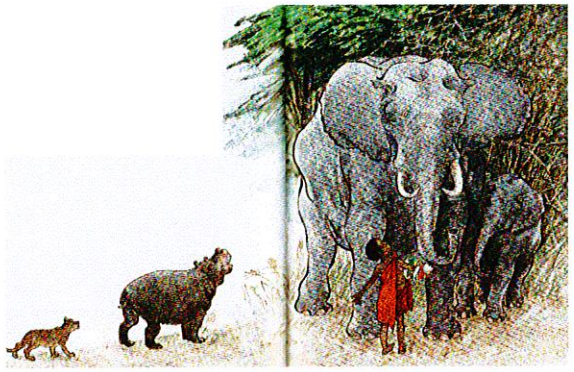
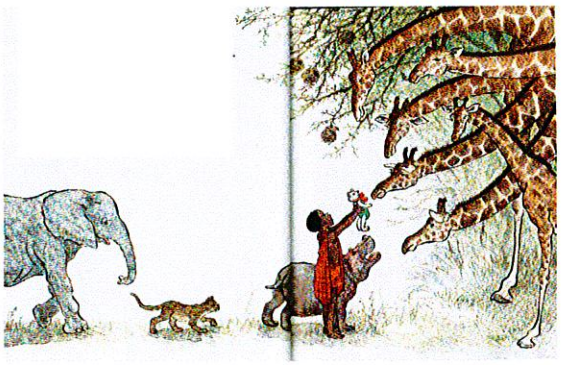
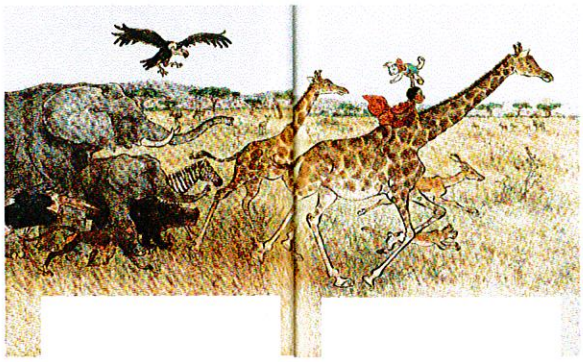
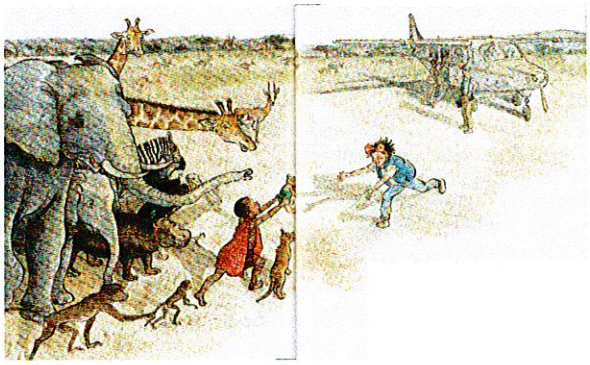
Exemple d'un lancement d'une séance par un moment collectif

Déroulement : Les élèves et l'enseignant se mettent autour d'une grande table et neuf images en couleurs format A4 sont posées sur les tables.
Les élèves observent les images, les commentent... et proposent un ordre chronologique.
La consigne étant de placer les images dans l'ordre du parcours de Meto (le personnage principal).
Les images sont ensuites fixées au tableau dans le bon ordre.

Objectifs :
Retrouver la suite chronologique d'une histoire
Mettre en relation une histoire et des illustrations
Développer le sens de l'observation
Reconstituer oralement un court récit, reformuler la trame narrative
Oser prendre la parole en groupe
Reformuler ce qui a été dit *(notamment pour Charlotte et Marie-Charlotte)*

Ce moment collectif a permis à chaque élève de s'exprimer ou de reformuler ce qui avait été dit et de venir au tableau placer une image.
En allant au tableau disposer dans l'ordre les images, certains élèves ont également travaillé les notions de placement :
Ainsi, Charlotte et Marie-Charlotte ont travaillé la numération en nommant la position de leur image placée; Alexandre, Christophe et Fabien ont réfléchi sur les notions d'avant et d'après.

Annexe 9

Exemple d'une activité donnée avec aide ou sans aide

Aide donnée à certains élèves :

Les couleurs

Les couleurs

rouge *rouge*	bleu *bleu*	jaune *jaune*	noir *noir*	blanc *blanc*	vert *vert*	marron *marron*	orange *orange*	gris *gris*	rose *rose*

Activité demandée :

1) Colorie au crayon chaque bande d'une couleur différente.

2) Découpe chaque étiquette de mots et colle-les dans le bon ordre pour reconstituer correctement le sommaire du livre documentaire « Germain, enfant de Madagascar ».

en rouge :

La famille	de Germain	page 12

en vert :

Une journée	à la pêche	page 16

en bleu :

L'île	des baobabs	et des rizières	page 8

en jaune :

Carte d'identité	de Madagascar	page 4

en orange :

Le problème	de l'eau	page 19

Colle ici les étiquettes de mots pour reconstituer dans l'ordre le sommaire.

SOMMAIRE		
	.....	
L'île rouge	.....	page 6
	.....	
Une nature étonnante	.....	page 10
Morondova, un village de pêcheurs et de traditions	.....	page 11
	.....	
A l'école	.....	page 14
	.....	
	.....	

Aide donnée à deux élèves, sur un groupe de quatre :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Annexe 10

Exemple d'une même activité différenciée dans le sens où il sera demandé moins à un élève qu'un autre.

Elève a :

Lis les phrases et complète les espaces avec les mots manquants.

tempête de sable - épée - génies - une selle en argent - chameau

- Akli veut aller chercher son ..... .
- Le ..... s'appelle Azumar.
- Akli rencontre trois ..... .
- Les génies ont peur de la .....
- Azumar veut .....

Elève b :

Lis les phrases et complète les espaces avec les mots manquants.

tempête de sable - épée - génies - une selle en argent - chameau - chercher - peur - Akli -

- Akli veut aller ..... son ..... .
- Le ..... s'appelle Azumar.
- .....rencontre trois ..... .
- Les génies ont ..... de la .....
- Azumar veut .....

Annexe 11

Exemple d'une activité ayant le même objectif
avec des compétences travaillées différentes.

L'objectif est ici de compléter une trace écrite sur l'organisation du monde.

Groupe a :

Complète les phrases avec les mots manquants. Les mots qui manquent sont soulignés sur le modèle.

- Pour mieux comprendre le monde, on l'a divisé en six grands morceaux de terre qu'on appelle des continents.

- Pour mieux comprendre ....., on l'a divisé en six grands morceaux de terre qu'on appelle des continents.

- Le monde est composé de six continents et de quatre océans.

- Le monde est composé de six ..... et de quatre .....

- Les continents sont l'Amérique, l'Europe, l'Asie, l'Afrique, l'Océanie et l'Antarctique.

- Les continents sont l' ....., l' ....., l'Asie, l' ..... l'Océanie et l'Antarctique.

- Nous habitons sur le continent de l'Europe.

- Nous habitons sur le continent de .....

Groupe b :

Complète les phrases avec les mots manquants. Les mots qui manquent sont soulignés sur le modèle.

- Pour mieux comprendre le monde, on l'a divisé en six grands morceaux de terre qu'on appelle des continents.

- Pour mieux comprendre ....., on l'a divisé en six grands morceaux de terre qu'on appelle des continents.

- Le monde est composé de six continents et de quatre océans.

- Le monde est composé de six ..... et de quatre .....

- Les continents sont l'Amérique, l'Europe, l'Asie, l'Afrique, l'Océanie et l'Antarctique.

- Les continents sont l'..... , l'....., l'Asie, l'..... , l'Océanie et l'Antarctique.

- Nous habitons sur le continent de l'Europe.

- Nous habitons sur le continent de .....

Groupe c :

Complète les phrases avec les mots manquants. Les mots qui manquent sont écrits en bas de la feuille. Attention, ils sont dans le désordre.

- Pour mieux comprendre ....., on l'a divisé en six grands morceaux de ..... qu'on appelle des continents.

- Le monde est composé de six ..... et de quatre .....

- Les continents sont l' ....., l' ....., l' Asie, l' ..... l' Océanie et l'Antarctique.

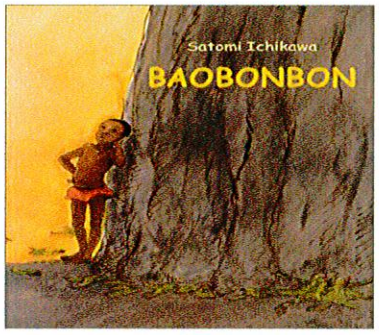
- Les océans sont l'océan ....., l'océan atlantique, l'océan indien et l'océan glacial arctique.
- Nous habitons sur le continent de .....

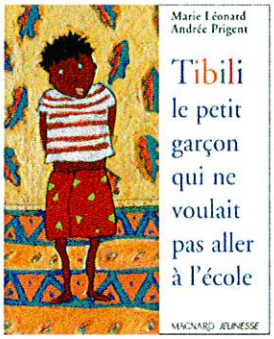
Les mots à placer sont :

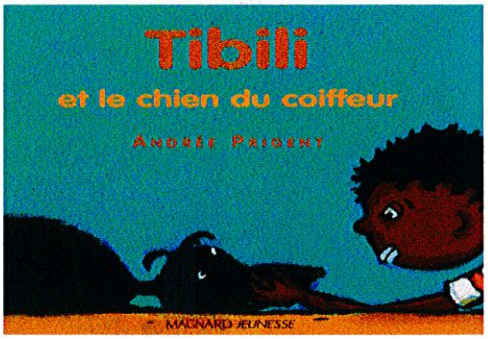
Europe – le monde – pacifique – terre – l'Europe – océans. - Amérique – Afrique – continents -

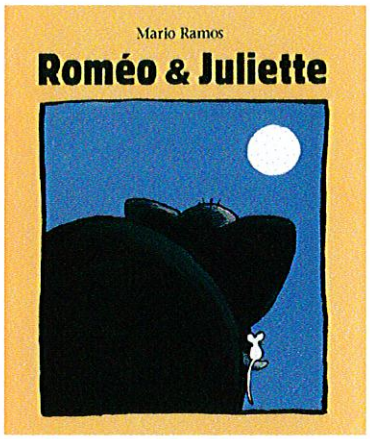
Annexe 12

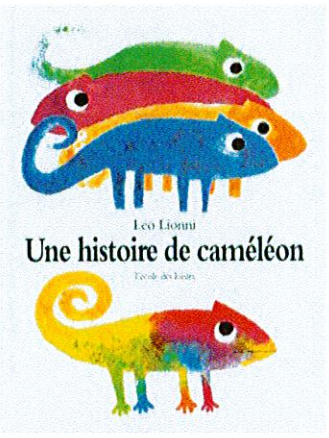
Albums et documentaire lus en classe

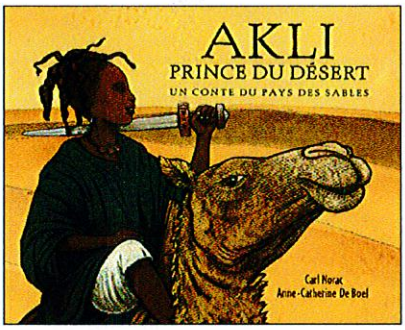


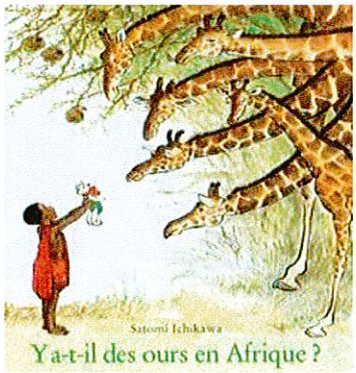


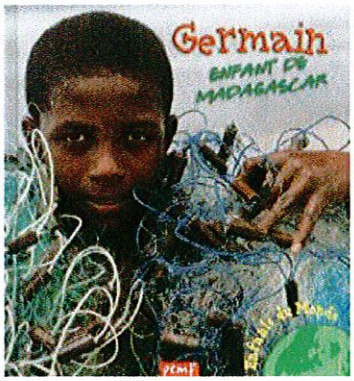


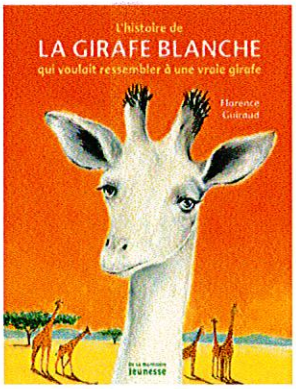












Annexe 13

Fiches de préparation

Annexe 13a : Découverte de plusieurs albums (1 séance)

Annexe 13b : Evaluation diagnostique (1 séance)

Annexe 13c : Reconnaître les différents éléments d'un livre et réalisation d'un outil-référent pour la classe. (2 séances)

Annexe 13d : Mémoriser des mots par imprégnation par le biais de jeux de lecture. (2 séances)

Annexe 13e : L'ordre chronologique d'une histoire. (1 séance)

Annexe 13f : L'organisation du monde avec réalisation d'un outil-référent individuel suivie d'un « zoom » sur le continent africain. (2 séances)

Annexe 13g : Mise en évidence des ressemblances et des différences entre l'album et le documentaire. Travail sur le sommaire et création d'un livre documentaire collectif. (2 séances)

Annexe 13a

Mardi 25 novembre 2008

Prise de contact
Découverte de plusieurs albums de jeunesse : Mise en appétit

(C'est ici mon premier contact avec les élèves de la classe, je me présente comme étant une professeur de lycée et je leur explique que je vais venir travailler avec eux le mardi matin.
J'observe Emilie Leÿs mener le rituel de la date. Les élèves sortent leur calendrier du mois et placent un jeton noir sur la date du jour. Ensuite, un élève va au tableau et place la date à l'aide d'étiquettes, enfin un autre élève se lève pour aller écrire la date au tableau.
Les élèves sortent deux autres jetons (un blanc et un beige) et doivent les placer sur le jour d'hier et de demain.
Pendant ce temps, je vais près des élèves et tour à tour je les aide si besoin.

Ensuite, Emilie Leÿs lance des activités sur un travail commencé la veille, il s'agit ici des pictogrammes des produits dangereux. La classe est divisée en deux groupes, je m'insère et j'aide les élèves.

Après la récréation, je prends en charge la classe :

Objectifs disciplinaires :

Se sensibiliser à l'objet-livre (observer, toucher, feuilleter), mettre en appétit de lecture
Ecouter et comprendre une histoire
Favoriser l'expression orale

Objectifs transversaux :

Etre attentif
Exprimer un choix
Travailler la mémoire (notamment dans le temps de raconter ce qui a été compris)
Reformuler (surtout pour Charlotte, Marie-Charlotte et Alexandre)

Déroulement : (collectif)

On dispose les tables pour en faire un grand rectangle et chacun s'asseoit autour. Je mets sur la table 12 albums de jeunesse et je dis aux élèves qu'ils peuvent les prendre, les regarder, les feuilleter...

La plupart des élèves s'exclament à plusieurs reprises en observant une première de couverture ou des illustrations dans l'album : « Ils sont beaux », « Oh ! Une girafe », « Moi, j'aime bien celui-là »...
Très vite, plusieurs élèves ne prennent qu'un seul livre et essaient de le lire.

Christopher a choisi Baobonbon, Manon : Tibili, le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école, Alexandre : Y a-t-il des ours en Afrique ?, Christophe et Laurie essaient de lire à deux Une histoire de Caméléon, Charlotte a pris Roméo et Juliette, elle a du mal à le feuilleter, elle se demande comment s'appellent les animaux qu'elle voit (girafe, éléphant, crocodile), elle reconnaît la souris. Fabien, Marie-Charlotte et Alicia ne se fixent pas sur un seul livre mais en feuillètent plusieurs.

Après ce temps de découverte qui a duré une vingtaine de minutes, je leur propose de leur lire une histoire, ils sont enchantés. Je propose Baobonbon (seul livre que Christopher a regardé et n'a pas lâché), le groupe est d'accord.

Pendant la lecture, les élèves sont très attentifs. Puis, par des questions, on remet en place l'histoire.

Je remarque qu'Emilie Leÿs demande très souvent à Charlotte et à Marie-Charlotte de reformuler ce qui vient d'être dit. J'ai à plusieurs reprises du mal à comprendre Alexandre, ce qui ne l'empêche pas de participer.
Dans la discussion qui suit, on voit ensemble les mots « babouin, baobab, gazelle, puits » et les notions « intérieur » et « extérieur » par rapport à la dernière image de l'histoire.

Le groupe a apprécié l'histoire et en réclame une deuxième. Manon me demande de lire Tibili, le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école, tous sont d'accord. Même principe qu 'après la première histoire. Les mots commentés sont « pintade, lézard, chauve-souris, araignée ».

Il reste 10 minutes avant midi et les élèves réclament une troisième histoire. On leur propose avec Emilie Leÿs de lire à tour de rôle Une histoire de Caméléon. Et voilà que cinq élèves lisent chacun leur tour à voix haute et m'imitent dans la manière de montrer ensuite les images. Je sens qu'ils prennent un certain plaisir. Ils me demandent même de pouvoir garder le livre pour le relire avec leur enseignante dès jeudi matin...
Le rendez-vous est pris pour le mardi suivant avec de nouvelles histoires...

Adaptation, aides :

Ici, il n'y a pas vraiment eu d'adaptation vu que c'est la première séance de travail que je mène avec le groupe, même si le choix des albums a été réfléchi. J'ai en effet proposé des livres où la longueur du texte est variable. Les élèves ont pu feuilleter des albums avec beaucoup, moyennement ou peu de textes. A noter que les albums « les plus simples » ont bien plu, par exemple Une histoire de Caméléon a eu beaucoup de succès ainsi que Tibili, le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école.
Pour la deuxième histoire lue, j'ai à plusieurs reprises solliciter Charlotte, Marie-Charlotte et Alexandre pour qu'ils reformulent.

Bilan :

Cette première séance est très positive. Non seulement, je me sens tout de suite bien acceptée dans la classe, pas un élève a refusé que je l'aide par exemple avant la récréation et le groupe semble très réceptif aux histoires. Les élèves souhaitent que je leur en lise et veulent également apprendre à lire ou à mieux lire (même s'ils sont un peu effrayés, ils ont peur de ne pas y arriver). C'est ici ma « casquette de professeur de lycée » qui je pense les impressionne...

Annexe 13b

Mardi 2 décembre 2008

Evaluation diagnostique

1er temps : (collectif)

Avant la séance proprement dite, rappel à l'oral des deux histoires lues la semaine dernière.
Pour chaque histoire, distribution de la 1ère de couverture et du dictionnaire (mots écrits en scripte et en cursive illustrés de dessins) à coller dans le cahier de lecture. Ces mots des dictionnaires sont lus ensemble et sont resitués à l'oral dans l'histoire.
Cette pratique est devenue un rituel après chaque nouvelle « lecture-cadeau ».
Mots du dictionnaire de Baobonbon : « un babouin – une gazelle – un baobab – un puits »
Mots du dictionnaire de Tibili, le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école : « un lézard – une araignée ».

Les objectifs sont ici de :

se constituer un « capital-mots »
travailler la mémoire, reconstituer une histoire
s'exprimer à l'oral
reformuler
lire à voix haute

2ème temps : (collectif)

« Lecture-cadeau » de l'album Roméo et Juliette.
Après un échange sur le sens de l'histoire et sur les impressions des élèves, une discussion s'engage sur ce qu'est un(e) ami(e).

3ème temps : (individuel)

Evaluation diagnostique

Objectifs :

Repérer les compétences acquises et les besoins de chacun en lecture (code – segmentation – lettre/mot/phrase – connaissance des lettres de l'alphabet – discrimination visuelle)

Déroulement :

J'ai pris de manière individuelle chaque élève.

Adaptation, aides :

Pour que Charlotte et Marie-Charlotte ne soient pas en situation d'échec, j'ai évalué les élèves en discrimination visuelle. De plus, je ne leur ai pas demandé d'écrire la phrase « C'est bientôt l'hiver » mais d'écrire la date du jour qui était copiée au tableau, elles ont toutes les deux regardé le modèle.

4ème temps : (collectif)

« Lecture-cadeau » de l'album Tibili et le chien du coiffeur. Après avoir repris le sens de l'histoire et

de s'assurer que chacun a compris pourquoi le chien Mézou ne buvait plus que de l'eau salée, une discussion s'engage sur l'eau : l'eau salée de la mer, l'eau potable et l'eau non potable. Une première approche de la sécheresse est ici évoquée.

Bilan :

Avec l'évaluation diagnostique, je réalise à quel point les difficultés de lecture et d'écriture sont importantes pour l'ensemble de la classe et à que chaque élève a ses compétences et difficultés. Ce temps passé avec chacun me permet de commencer à repérer concrètement certains de leurs propres besoins éducatifs particuliers.
Je suis agréablement surprise de voir que les élèves se souviennent des deux histoires lues la semaine dernière, ensemble ils arrivent à retrouver les différents événements.

Annexe 13c

Reconnaître les différents éléments d'un livre et réalisation d'un outil-référent pour la classe. (2 séances)

Mardi 9 décembre 2008

1er temps : (collectif)

Rituel concernant les histoires lues la séance précédente : rappel de l'histoire, distribution de la 1ère de couverture et du dictionnaire. Voir Annexe 13b pour les détails et les objectifs visés.
Mots du dictionnaire de Roméo et Juliette : « un éléphant – une souris – deux amis ».
Mots du dictionnaire de Tibili et le chien du coiffeur : « un chien – la savane – un crocodile – rire – une noix de coco – la pluie ».

2ème temps : (activités par groupes)

Discipline : Français
Objectifs disciplinaires :
Reconnaître les différents éléments d'un livre (1ère de couverture et 4 ème de couverture – titre – auteur – illustrateur – éditeur)

Objectifs transversaux :
Travailler la motricité fine
Développer le sens de l'observation

Déroulement :

Activité	Adaptation/Aides	Observations/Bilan
1) **Reconstituer une première de couverture par le puzzle.** Support : 1ère de couverture de l'album Tibili, le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école. 3 Groupes	Groupe 1 : 1 élève Puzzle de 4 morceaux. *Charlotte a besoin du livre en modèle.* Groupe 2 : 4 élèves Puzzle de 6 morceaux. Groupe 3 : 4 élèves Puzzle de 15 morceaux. *Fabien a beaucoup de mal, même avec le modèle.*	Les élèves apprécient découper, assembler et coller. Pour l'ensemble du groupe, cela leur demande de la concentration et de l'observation.
2) **Travail sur le titre** 2 Groupes	Groupe 1 : 5 élèves Texte à trous : 3 mots à placer. Groupe 2 : 4 élèves Mots du titre (11) à remettre dans l'ordre et à coller sur la 1 ère de couverture.	*Charlotte et Marie-Charlotte ont besoin du modèle.* *Fabien et Laurie ont besoin du modèle.*

3) **La 4ème de couverture** Support : Tibili, le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école. 2 Groupes	Groupe 1 : 5 élèves Reconstituer la 4ème de couverture en découpant et en collant au bon endroit 4 parties. Groupe 2 : 4 élèves Lecture de 5 mots puis coller ces mots au bon endroit .	*Charlotte et Marie-Charlotte ont besoin du modèle.* *Fabien a du mal à découper et à coller correctement les étiquettes, a besoin d'être accompagné.*
4) **Exercices sur la 1ère et 4 ème de couverture en autonomie.** Support : Tibili, le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école 2 Groupes	Groupe 1 : 5 élèves 4 exercices (discrimination visuelle – reconnaître des mots – entourer des lettres – reconstituer des mots). Groupe 2 : 4 élèves 6 exercices (recopier une phrase – Questions Vrai ou Faux – reconnaître des mots – reconnaître les lettres en majuscule).	*Charlotte et Marie-Charlotte ont du mal, c'est trop difficile et il y a trop d'exercices pour elles.* Certains élèves n'ont pas terminé, ils finiront jeudi 11/12 avec leur enseignante. Difficile de mettre en « autonomie » tous les élèves en même temps, il faut que je réfléchisse à mieux cadrer.

Mardi 16 décembre 2008

Activité	Adaptation/Aides	Observations/Bilan
1) **Appareiller des 1ères et 4 èmes de couverture.**	Groupe 1 : 4 élèves. Distribution d'un A3 avec 3 1ères et 3 4èmes de couverture, issus d'albums déjà vus. Groupe 2 : 5 élèves Distribution de 2 A3 avec 6 1ères et 6 4èmes de couverture, issus d'albums déjà vus et d'albums nouveaux.	*Charlotte et Marie-Charlotte ont besoin des livres en modèle, et même avec le livre Charlotte peine à reconnaître les couvertures.* *Fabien a du mal à découper et à coller correctement les étiquettes, a besoin d'être accompagné.* Les nouveaux albums suscitent la curiosité de plusieurs élèves, ils réclament à les voir « en vrai ». Puis, prennent un certain temps à les feuilleter.

3ème temps : (collectif)

Réalisation d'un outil référent pour la classe. (voir Annexe 2)

A l'oral est posée la question « Que trouve-t-on sur une première de couverture ? ». Les élèves donnent des réponses et les illustrent d'exemples. Puis, est mise au tableau une affiche où certains

élèves viennent positionner les étiquettes « Titre – Auteur, Illustrateur – Illustration -Edition »

Trace écrite : distribution d'une première de couverture (Roméo et Juliette) à compléter.

Observation : Très bonne participation orale du groupe.

4ème temps : (activités par groupes)

Activité	Adaptation/Aides	Observations/Bilan
Exercices autour de la 1ère et 4ème de couverture. 3 Groupes	Groupe 1 : 2 élèves 6 exercices (voir Annexe 16) Groupe 2 :3 élèves 7 exercices (numération – titres à compléter – discrimination visuelle – reconnaître des mots – titres mélangés – texte à compléter – entourer la 1ère lettre de chaque mot) Groupe 3 : 4 élèves 6 exercices (numération – titres à écrire – reconnaître des mots – segmenter des titres – Questions Vrai ou Faux – texte à compléter)	*Charlotte a beaucoup de mal : ne reconnaît pas une même lettre dans une écriture différente.* *Manon a appris des mots du dictionnaire et me réclame une dictée, elle fera un sans-faute...* Prendre plus de temps pour expliquer les consignes : faire plus lire les élèves ou leur demander plus de reformuler.

5ème temps : (collectif)

« Lecture-cadeau » de l'album Akli, livre choisi par Laurie.
Les élèves ont apprécié l'histoire, ont trouvé « les dessins jolis et les phrases belles. ».
Après la lecture, on parle de ce qu'est un personnage principal dans une histoire. Puis, une discussion s'engage sur le mensonge, la tromperie. Enfin, les élèves parlent aussi des génies...

Annexe 13d

Mardi 6 janvier 2009
Mardi 13 janvier 2009

Mémoriser des mots par imprégnation par le biais de jeux de lecture. (2 séances)

1er temps : (collectif)

Rituel concernant l' histoire lue la séance précédente : rappel de l'histoire, distribution de la 1ère de couverture et du dictionnaire. Voir Annexe 13b pour les détails et les objectifs visés.
Mots du dictionnaire de Akli: « le désert – un chameau – une épée – une tente »

2ème temps : (activités par groupes)

Discipline : Français

Support : Les mots des différents dictionnaires

Objectifs disciplinaires :
Augmenter son « capital-mots ».
Consolider ses connaissances.
Lire des mots ou des phrases à voix haute

Objectifs transversaux :
Améliorer son expression orale
Développer le sens de l'observation
Travailler la mémoire courte (stratégie du jeu)
Avoir confiance en soi, travailler l'estime de soi

Déroulement :
A noter que j'ai accompagné chaque groupe dans le lancement du jeu de lecture, pendant ce temps, les 2 autres groupes travaillaient en autonomie avec des exercices de lecture basés sur les mots déjà rencontrés.

Séance qui se poursuit le mardi suivant

Activité	Adaptation/Aides	Observations/Bilan
1) **Jeux de lecture** 3 Groupes	Groupe 1 : 2 élèves Jeu du loto (voir Annexes 1 et 15)	*Charlotte et Marie-Charlotte ont tout de suite bien accepté l'activité. On a pris le temps d'observer chaque carte et les deux planches.* *A noter que lors des premières parties, les deux élèves n'avaient pas le réflexe de retenir l'emplacement d'une carte. Petit à petit, elles ont acquis cette stratégie.* *Le jeu terminé, elles ont recopié les mots de leur planche.*

	Groupe 2 : 4 élèves Mémory mots/images (voir Annexe 15) Groupe 3 : 3 élèves Mémory des phrases. (voir Annexe 15)	*Très bon accueil de ces activités.* *Ont recopié les mots ou les phrases trouvés.* *Les jeux de lecture restent dans la classe et les élèves y « jouent » régulièrement depuis.*
2) **Activités en autonomie** Ici sont distribués des exercices « à la carte », même si la classe est divisée en 3 groupes, chaque élève ne travaille pas forcément la même chose ou dans le même ordre.	Charlotte : discrimination visuelle pour les lettres de l'alphabet. Marie-Charlotte : idem + exercice de numération (compter les lettres dans un mot) Christophe, Alicia, Alexandre : (construire des mots avec des syllabes – discrimination visuelle – numération : entourer des lettres dans un mot) *Christophe n'arrive pas à se repérer sur sa feuille, je dois lui tracer des traits pour qu'il ne soit pas perdu.* *Fabien : oscille entre les deux groupes, je lui ai demandé de faire un exercice comme celui donné aux élèves ci-dessus (repérer des lettres précises dans un mot) puis il a rejoint le groupe suivant.* Groupe de 3 élèves : Phrases dans le désordre. Texte à trous (voir Annexe 10) Mots mêlés	*Besoin d'être accompagnée.* *A réclamé un coloriage, s'est bien appliquée pour le réaliser.* *Besoin d'accompagner plus particulièrement Laurie et Fabien.*
Activité sur l'ensemble des mots des dictionnaires 3 Groupes	3 élèves doivent écrire ou dessiner des mots, 3 élèves doivent découper des mots et les coller au bon endroit ou doivent dessiner, 3 élèves doivent entourer le bon mot par rapport au dessin, puis il leur est demandé de colorier les animaux.	*Christopher a beaucoup de mal à dessiner un puits bien qu'il ait eu le modèle.* *Charlotte n'arrive pas à se retrouver dans son cahier de lecture. Il faut l'aider à retrouver les dictionnaires pour qu'ils servent de modèle.*

3ème temps : (collectif)

« Lecture-cadeau » de l'album Y a-t-il des ours en Afrique ?

Les élèves ont apprécié l'histoire, ont trouvé les dessins très beaux.
Après la lecture, on parle de la différence entre la fille qui vit en Afrique et Meto, le garçon européen (les habits, les chaussures, la maison). Puis, on situe l'Afrique sur une carte du monde, les élèves comprennent que c'est loin, qu'il faut prendre l'avion. On parle aussi du tourisme, du voyage...
Pour Charlotte, c'est l'occasion de découvrir ce qu'est un hippopotame, elle apprécie beaucoup ce mot...

Annexe 13e

Mardi 20 janvier 2009

L'ordre chronologique d'une histoire. (1 séance)

1er temps : (collectif)

Rituel concernant l' histoire lue la séance précédente : rappel de l'histoire, distribution de la 1ère de couverture et du dictionnaire. Voir Annexe 13b pour les détails et les objectifs visés.
Mots du dictionnaire de Y a-t-il des ours en Afrique ?: « une case – une chèvre – un hippopotame – un lion – une girafe – l'Afrique – un avion – un ours en peluche ».

2ème temps : (collectif)

Support : l'album Y a-t-il des ours en Afrique ?

Déroulement : Les élèves et l'enseignant se mettent autour d'une grande table et neuf images en couleurs format A4 sont posées sur les tables. Même disposition que lors des « lectures-cadeaux ».
Les élèves observent les images, les commentent... et proposent un ordre chronologique.
La consigne étant de placer les images dans l'ordre du parcours de Meto (le personnage principal).
Les images sont ensuites fixées au tableau dans le bon ordre.

Objectifs disciplinaires et transversaux:
Retrouver la suite chronologique d'une histoire
Mettre en relation une histoire et des illustrations
Développer le sens de l'observation
Reconstituer oralement un court récit, reformuler la trame narrative
Oser prendre la parole en groupe
Reformuler ce qui a été dit *(notamment pour Charlotte et Marie-Charlotte)*

Ce moment collectif a permis à chaque élève de s'exprimer ou de reformuler ce qui avait été dit et de venir au tableau placer une image.
En allant au tableau disposer dans l'ordre les images, certains élèves ont également travaillé les notions de placement :
Ainsi, Charlotte et Marie-Charlotte ont travaillé la numération en nommant la position de leur image placée; Alexandre, Christophe et Fabien ont réfléchi sur les notions d'avant et d'après.

3ème temps : (activités par groupes)

Activité	Adaptation/Aides	Observations/Bilan
1) **Approfondir la notion d'ordre chronologique** 3 Groupes	Groupe 1 : 2 élèves Etablir une relation mot-image, mémoriser des mots par imprégnation : Faire correspondre les 4 images des animaux que rencontre Meto à 4 cases où seul le mot est écrit. *Pour Charlotte : écriture scripte et*	*Marie-Charlotte s'est bien débrouillée, elle a su faire seule l'exercice.*

	pour Marie-Charlotte : écritures cursive et scripte. <u>Groupe 2</u> : 3 élèves Renforcer les acquis en lecture en réinvestissant ce qui a été vu lors du moment collectif : les élèves doivent découper les 9 images (plus petites et en noir et blanc) vues précedemment et les coller en respectant le déroulement du récit. Puis, les élèves doivent pour chaque image réaliser une activité pour construire correctement une phrase : soit mots à remettre dans l'ordre, soit phrases à segmenter, soit phrases à trous.	*A noter : une nouveauté : production d'écrit (pour 2 images).*
Activité d'apprentissage par le biais d'un jeu : le mémory « mot-syllabe » Voir Annexe 15. **Objectifs :** Taper les syllabes dans un mot énoncé. Travailler la correspondance entre syllabes écrites et syllabes orales. Travailler l'encodage de syllabes. Règle : Tout d'abord, chaque élève doit les placer dans l'ordre chronologique face à lui sur sa table. Les mots de chaque carte sont incomplets, il manque certaines syllabes. Les syllabes manquantes sont mélangées et placées face cachée sur la table. Pour chaque élève, il s'agit de bien placer 6 syllabes. Chaque élève retourne tour à tour une « étiquette syllabe » et s'il peut la place sur une de ses cartes pour compléter ses mots. Sinon, il la retourne face cachée sur la table et c'est au suivant de jouer. Le premier à avoir complété ses 4 mots a gagné.	<u>Groupe 3</u> : 3 élèves Chaque élève a 4 cartes (qui représentent les 4 animaux que rencontrent Meto lors de son parcours).	Ce groupe est avec moi en atelier dirigé. *A noter que Fabien est un élève plus avancé dans la lecture que les trois autres élèves, mais Fabien a encore du mal à lire correctement des mots et a surtout besoin d'être rassuré dans son travail en étant accompagné.* <u>Trace écrite sur le cahier :</u> Les élèves écrivent le nom des animaux en plaçant une syllabe par case. Les syllabes sont notées dans le désordre. *Seul Fabien n'a pas les syllabes écrites dans le désordre.*
2) **<u>Activités en autonomie</u>** 3 Groupes	<u>Groupe 1</u> : 2 élèves Reconstituer la 1ère de couverture sous forme de puzzle en s'aidant de l'album.(6 morceaux) : repérage spatial <u>Groupe 2</u> : 3 élèves Lecture et compréhension d'un texte	

	(identité de la girafe) *Christopher et Laurie doivent lire des phrases et compléter un tableau : Vrai ou Faux. Ils doivent également souligner les indices de réponse dans leur texte.* *Manon doit répondre à l'écrit à des questions.* <u>Groupe 3</u> : 3 élèves Colorier la bonne syllabe et compléter le mot.	

Annexe 13f

Mardi 10 février 2009
Mardi 17 février 2009

L'organisation du monde avec réalisation d'un outil-référent individuel suivie d'un « zoom » sur le continent africain. (2 séances)

Discipline : Connaissance du monde
Objectifs disciplinaires :
Comprendre l'organisation du monde
Découverte de la carte de l'Afrique
Réaliser une carte, faire une légende

Objectifs transversaux :
Travailler la motricité fine (puzzle et coloriage)
Développer le sens de l'observation

Supports : Carte du Monde et Carte d'Afrique.

1er temps : (collectif)

Déroulement :

Une carte du monde est affichée au tableau.
On essaie à l'oral de la comprendre (pourquoi différentes couleurs : mise en place du vocabulaire des continents et des océans.)
Les élèves ont comme support cette même carte (format A3) et doivent dans un premier temps colorier les différents continents.
Aide : J' ai tracé le contour pour chaque continent sur leur carte.
Ensuite, ils réalisent la légende et écrivent le titre. Cette carte sera plastifiée par Emilie Leÿs et devient un outil référent pour chacun (voir Annexe 14).

2ème temps : (activités par groupes)

Activité	Adaptation/Aides	Observations/Bilan
1) **Reconstituer la carte du monde par le puzzle.** 4 Groupes	2 élèves : 4 morceaux 3 élèves : 6 morceaux 2 élèves : 8 morceaux 2 élèves : 10 morceaux La carte du monde est au format A4, les élèves font le puzzle avec le modèle dans le même format. Trace écrite : différenciation (3 groupes). Voir Annexe 11 pour les supports.	
2) Etude de la carte d'Afrique.	Groupe 1 : 2 élèves 4 étiquettes de noms de pays à découper et à coller au bon	*Pour Charlotte, il faut réécrire sur une autre feuille les mots à placer et les mots soulignés.*

3 Groupes	endroit sur la carte d'Afrique où tous les pays sont écrits et pour les 4 à repérer, ils sont soulignés. Puis écriture de 5 mots en cursive. <u>Groupe 2</u> : 4 élèves idem mais 6 noms de pays à placer et les mots à trouver ne sont pas soulignés sur la carte. Puis écriture de 7 mots en cursive. <u>Groupe 3</u> : 3 élèves idem que groupe 2 mais les étiquettes à placer sont à coller sur une carte d'Afrique vierge. Ils ont en modèle la carte d'Afrique avec tous les noms de pays écrits. Puis écriture de 7 mots en cursive.	*Les élèves apprécient cette activité de repérage.* *Alexandre s'applique dans son écriture et est très fier de lui.*
3) <u>Exercice sur les animaux d'Afrique</u> 3 Groupes	<u>Groupe 1</u> : 3 élèves Colorier les étiquettes qui désignent des animaux vivant en Afrique. Aide : les dictionnaires <u>Groupe 2</u> :Relier les animaux aux mots qui correspondent (2 séries de 6 animaux, avec 4 intrus) Groupe 3 : idem mais une série de 12 animaux.	

<u>3ème temps :</u> (collectif)

« Lecture-cadeau » du documentaire <u>Germain, enfant de Madagascar.</u>
Les élèves ont apprécié le livre et ont observé les photos.
La lecture ne s'est pas faite dans l'ordre, on a regardé le sommaire et j'ai lu les pages dans le désordre.
Après la lecture, on parle des conditions de vie de Germain : les différences et ressemblances avec leur propre vie (va à l'école le matin, va chercher l'eau au puits, aime jouer au football, va à la pêche avec son père -*comme Christopher*- habite une maison d'une seule pièce...). Puis, on localise Madagascar sur leur carte du monde.

Annexe 13g

Mardi 10 mars 2009
Mardi 7 avril 2009

Mise en évidence des ressemblances et des différences entre l'album et le documentaire. Travail sur le sommaire et création d'un livre documentaire collectif. (2 séances)

Support : le livre documentaire Germain, enfant de Madagascar

1er temps : (collectif)

Rituel concernant le livre lu la séance précédente : rappel du récit, distribution de la 1ère de couverture et du dictionnaire. Voir Annexe 13b pour les détails et les objectifs visés.
Mots du dictionnaire de Germain, enfant de Madagascar : « une île – une pirogue – un zébu – un palmier – un lémurien – des crevettes »

2ème temps : (collectif)

Mettre en évidence les différences et les points communs entre l'album et le documentaire.

Déroulement : Les élèves et l'enseignant se mettent autour d'une grande table (même disposition que lorsque les lectures-cadeaux) et 9 livres sont posés sur les tables. Les 9 livres sont 5 albums de jeunesse (les élèves en connaissent 3) et 4 livres documentaires, dont Germain, enfant de Madagascar que les élèves connaissent aussi. Il a été lu et commenté la séance dernière. Parcontre, les 4 autres livres documentaire ne sont pas connus.
La question posée est de demander si ces 9 livres sont « pareils » et pourquoi. De là, devraient émerger les ressemblances et les différences entre un album et un documentaire.
Ensuite, des mots étiquettes sont présentées aux élèves : « Titre », « Auteur », « Illustration », « Photographie », « Illustrateur », « Photographe », « Personnages », « Histoire (fiction) », « Réalité », « Personnes réelles » et « Sommaire ». Au tableau, sont accrochées deux affiches intitulées l'album et le documentaire. Les élèves doivent sélectionner les bonnes étiquettes pour venir les placer sur l' affiche qui correspond. Ces affiches seront accrochées au mur de la classe.

Objectifs :
-Reconnaître les différents éléments d'un livre documentaire (titre – auteur- photographie – photographe – sommaire – réalité – personnes réelles-) et ceux d'un album (titre- auteur – illustration – illustrateur- histoire (fiction)- personnages)
Objectif dominant précisé dans les nouveaux programmes de l'école maternelle : « L'enfant est capable d'établir des liens entre les livres (imagiers/livres comportant des texte et images; livres racontant une histoire/n'en racontant pas) »; B.O du 20 février 2008, Hors-Série.
-Réinvestir des connaissances : les éléments de la 1ère de couverture d'un album
-Comprendre la distinction entre réalité (documentaire) et fiction (histoire)
-Développer le sens de l'observation
-Oser prendre la parole en groupe
-Reformuler ce qui a été dit *(notamment pour Charlotte et Marie-Charlotte)*

Bilan/Observations:

Bonne participation des élèves, chacun est venu au tableau placer une étiquette. Pour plusieurs, la distinction entre « réalité » et « fiction » reste difficile.

3ème temps : (activités par groupes)

Activité	Adaptation/Aides	Observations/Bilan
1) **Etude du sommaire du documentaire Germain, enfant de Madagascar.** 3 Groupes Groupe 1 : 2 élèves Compléter le sommaire à l'aide du modèle.	*Charlotte : 5 titres et 5 n° de pages à placer.* *Marie-Charlotte : idem mais 8 titres et 8 n°de pages à placer.*	
Groupe 2 : 3 élèves Compléter le sommaire sans modèle. Chaque élève doit d'abord colorier d'une couleur précise 5 titres segmentés en groupes de sens, puis il lui faut remettre dans l'ordre chaque titre pour enfin les coller à la bonne place sur la page « sommaire ».	2 élèves ont eu en aide un référent couleurs ainsi qu'une aide en numération (voir Annexe 9 pour les documents).	Les élèves n'ont pas les mêmes couleurs pour les mêmes titres. Cette manière de procéder (colorier d'abord d'une couleur des étiquettes mots, les découper et les remettre dans l'ordre) est une compétence déjà travaillée.
Groupe 3 : 4 élèves Jeu de lecture : le mémory « titre – texte - photographie » **Objectifs :** -Lire à voix haute des textes de 2 à 6 lignes -Développer le sens de l'observation -Etablir un lien entre un titre, un texte et une photographie. **Déroulement :** -Les élèves disposent à vue les 9 titres du sommaire ainsi que les 9 photographies. Un temps est pris pour lire ensemble les titres. Par contre, les textes sont retournés face cachée. Tour à tour, un élève prend un texte et le lit à voix haute. Il choisit ensuite le titre qui correspond ainsi que la photographie. Et ainsi de suite. -Une fois le jeu de lecture terminé, je distribue à chaque	J'accompagne les élèves dans leur lecture.	Ce groupe est avec moi en atelier dirigé. (programme de Cours élémentaire deuxième année : « Copier sans erreur (formation des lettres, orthographe, ponctuation) un texte de 5 à 10 lignes en soignant la présentation. »

élèves les pages de sommaire qu'il a lues. Ces pages sont incomplètes, selon le cas, l'élève doit compléter le texte ou le titre, ou écrire		Ces pages serviront pour la création du livre documentaire. Ce travail se poursuit la séance suivante.

4ème temps : (collectif)

« Lecture-cadeau » de l'album L'histoire de la girafe blanche qui voulait ressembler à une vraie girafe. Reprise de l'histoire à l'oral et des différentes étapes. Discussion autour de la nuit et du jour, du soleil et de la lune.
Rencontre de nouveaux animaux (zèbre, léopard, autruche, rhinocéros)

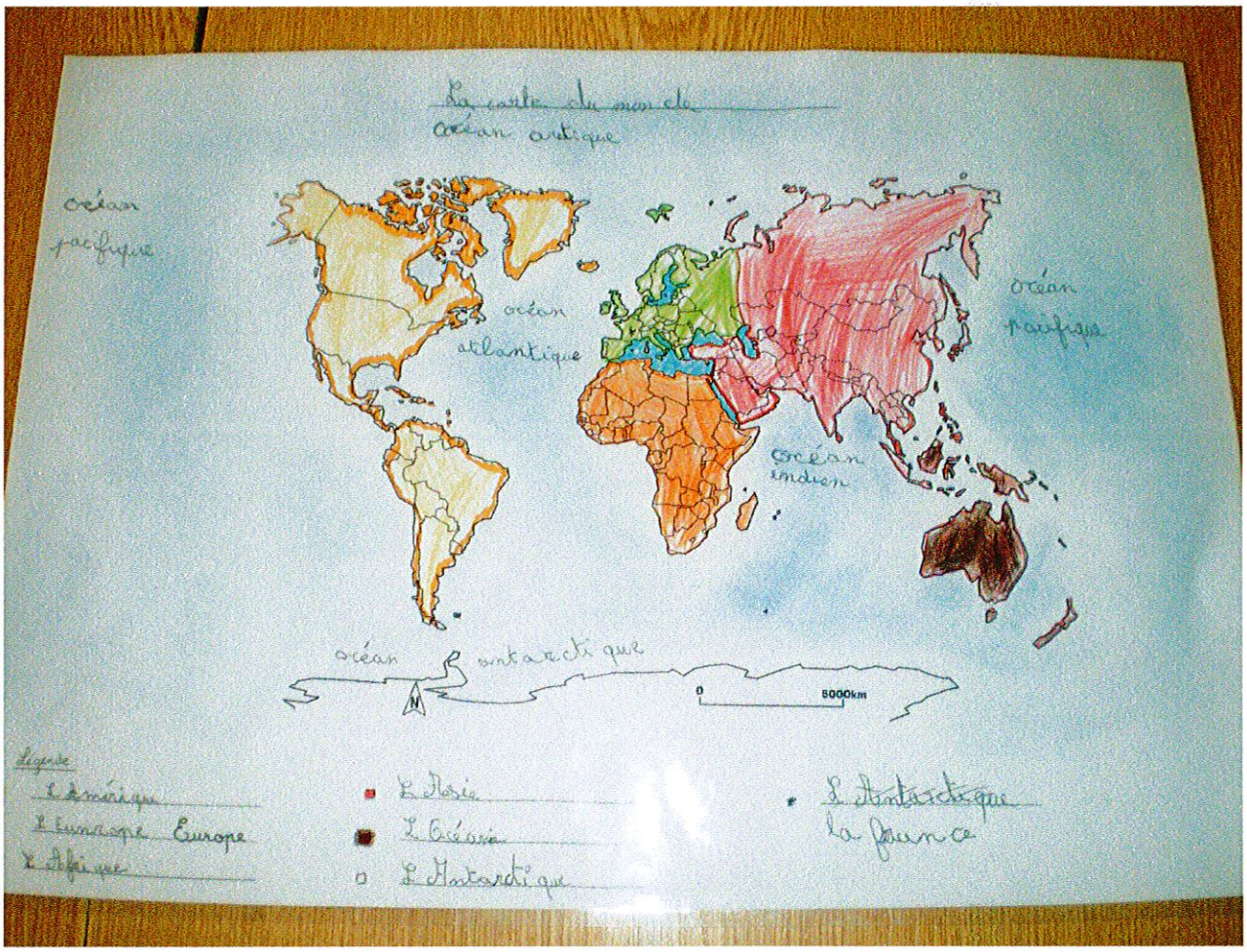
J'ai choisi cette histoire notamment pour proposer par la suite à Charlotte et Marie-Charlotte de reproduire des « tâches » qu'attrape la girafe blanche en vue de réaliser une frise.

5ème temps : (activités par groupes)

Activité	Adaptation/Aides	Observations/Bilan
Réalisation du livre documentaire 4 Groupes	*1) -Charlotte : Reconstituer la 1ère de couverture en puzzle (4 morceaux) et remettre dans l'ordre le titre (3 étiquettes).* *2) -Marie-Charlotte : Compléter la page sommaire : écrire certains mots et numéroter les pages (de 1 à 12)*	Sera réalisée le mardi 7 avril.
3) 3 élèves « fabriqueront » de nouvelles pages titrées : « Les rizières, Le retour de la pêche, Un exemple de sport ». Texte à compléter et photographie à assembler par le puzzle.	*Alexandre : 6 mots à placer et puzzle de 6 morceaux.* *Christophe : 3 mots à placer et puzzle de 8 morceaux.* *Alicia : 4 mots à placer et puzzle de 12 morceaux.*	
4) 4 élèves Poursuivre le travail de la séance précédente et coller la photographie correspondante ou réaliser un dessin. Reproduire une frise Compétences travaillées : Mathématiques (tracés, mesures) et Arts Plastiques.	*Pour Fabien et Laurie, la frise est tracée en pointillé.* *Christopher et Manon doivent continuer « seuls » le début de la frise.* *Mots-croisés sur le documentaire pour les plus rapides.*	Pour les autres groupes, il est prévu de travailler la frise en vue de décorer l'exposition pour le jour des Portes Ouvertes.

Annexe 14

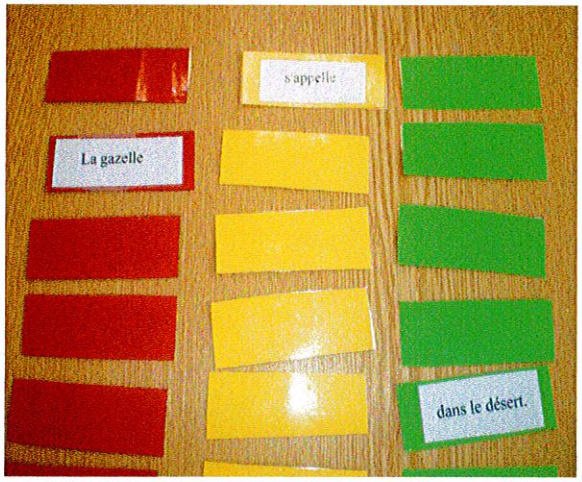
Réalisation d'un outil référent individuel

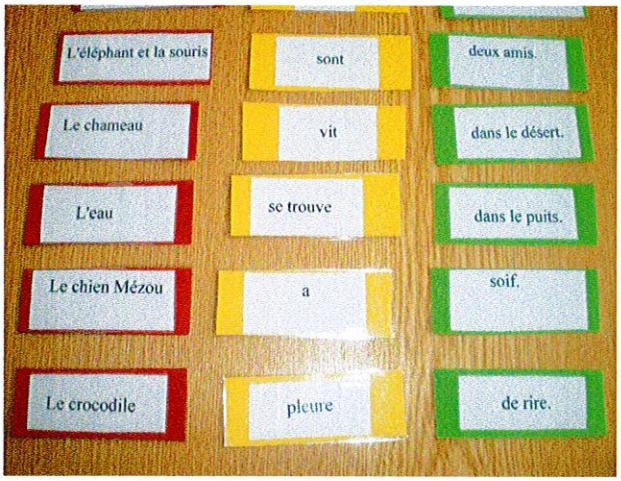


Annexe 15

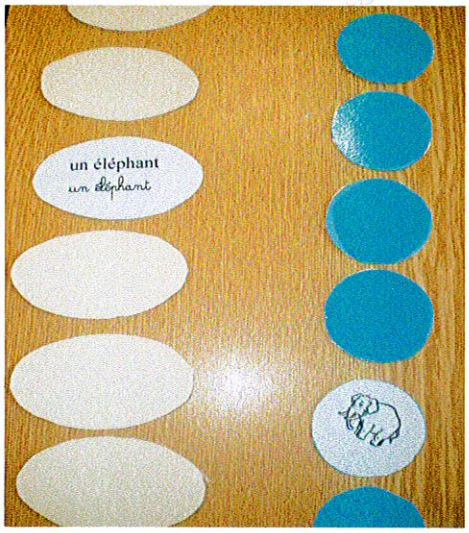
Les jeux de lecture à partir des mots des dictionnaires

Mémory des phrases

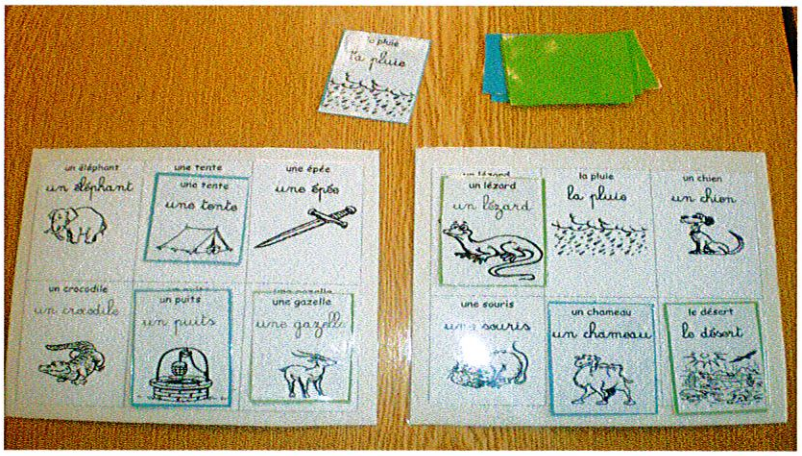




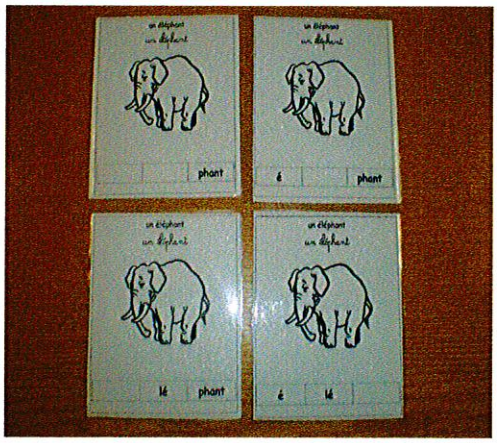
Mémory mots/images

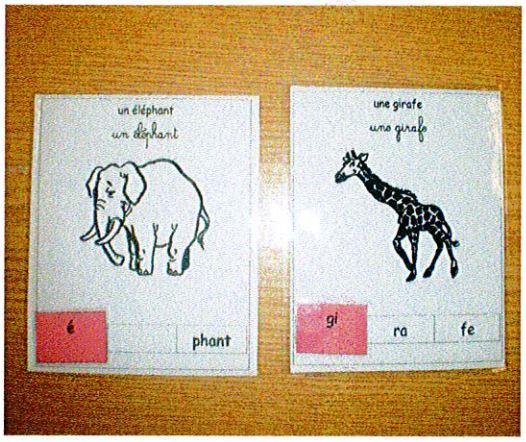


Loto



Loto des syllabes





Mémory photographies/mots

Mémory titre/texte/photographie

Annexe 16

Exemple d'un document inadapté (surcharge cognitive)

Activités autour de la première et la quatrième de couverture.

1) Combien de premières de couverture as-tu collé ? Entoure la bonne réponse.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 -

2) Souligne le mot identique au mot modèle.

• chien chien - chat - chine - CHIEN - bien - rien - chiens - sien - chien

•bonbon baobonbon - BONBON - bonbons - bonbon - Bon - baobab -

•Roméo Rome - Roméo - Romie - rame - roméo - Rameur - ROMEO -

3) Réécris correctement les titres.

Voici les modèles :

Baobonbon - Juliette et Roméo - Tibili et le chien du coiffeur.

• Juliette - Roméo - et -

.....

• o - B - n - a - b - o - n - b - o -

.....

• coiffeur - Tibili - chien - et - le - du -

.....

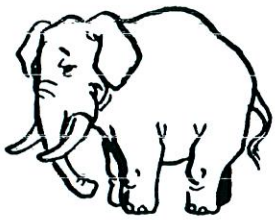
4) Entoure la lettre « i ».

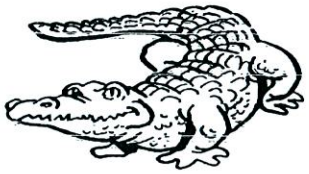
Tibili et le chien du coiffeur.

5) Entoure la première lettre de chaque mot.

Roméo et Juliette.

6) Relie chaque dessin au bon mot. Aide-toi de tes dictionnaires collés dans ton cahier de lecture.





- un chien
- un éléphant
- un crocodile
- une souris