



**HAL**  
open science

# Un hibou malin, un masque, un appareil photo, des ciseaux : quatre outils stratégiques pour investir l'écrit

Sylvaine Lasalle-Baert

## ► To cite this version:

Sylvaine Lasalle-Baert. Un hibou malin, un masque, un appareil photo, des ciseaux : quatre outils stratégiques pour investir l'écrit. Education. 2007. dumas-00697244

**HAL Id: dumas-00697244**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00697244>**

Submitted on 15 May 2012

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

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

# MÉMOIRE CAPA-SH OPTION E



UN HIBOU malin



UN  
MASQUE

QUATRE  
OUTILS  
STRATÉGIQUES  
POUR  
INVESTIR  
L'ÉCRIT

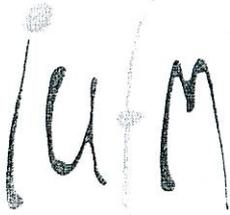


UN  
APPAREIL  
PHOTO



DES CISEAUX





Nord Pas de Calais

### CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :  
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif  
Représenté par le président du jury  
D'une part

et  
Mme ~~Melle~~ M. LASALLE SYLVAINÉ  
né(e) le 8/12/63  
à Tourcoing  
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. LASALLE Sylvaine

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est <sup>2</sup> 4 outils stratégiques pour investir l'éco

**ARTICLE 1 :** l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du Site 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 le document de toute forme technique et selon toute diffusion.

**ARTICLE 2 :** L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre <sup>3</sup>:

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

**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.

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

<sup>1</sup> Rayer la mention inutile et compléter.

<sup>2</sup> Compléter.

<sup>3</sup> Compléter le tableau

exception. 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 *1<sup>er</sup> Avril 2008*

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

L'auteur,



Alain HORNEZ

---

Signer.

8, rue de Londres  
BP 87  
9006 LILLE Cedex  
Tél : 03 20 10 54 00  
Fax : 03 20 10 54 01  
site web : [www.lille.iufm.fr](http://www.lille.iufm.fr)

Institut Universitaire de Formation des Maîtres  
Nord – Pas de Calais



UNIVERSITÉ D'ARTOIS

# SOMMAIRE

## PREMIÈRE PARTIE

I	<u>LE CONTEXTE D'EXERCICE</u>	page 1
II	<u>L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE</u>	page 1
III	<u>LA SPÉCIFICITÉ DU MAÎTRE E</u>	page 2
IV	<u>LA PROBLÉMATIQUE</u>	page 2

Comment amener l'apprenti lecteur en difficulté à s'approprier des stratégies à travers des séances d'écriture et de lecture, et lui permettre de les réinvestir en classe?

HYPOTHÈSE 1: LA PRODUCTION ÉCRITE page 3

HYPOTHÈSE 2: LES STRATÉGIES DE LECTURE page 4

HYPOTHÈSE 3: LE TRANSFERT page 6

## DEUXIÈME PARTIE

I	<u>PRÉSENTATION DES ÉLÈVES IMPLIQUÉS DANS LE MÉMOIRE</u>	page 7
II	<u>CONSTITUTION DU PREMIER GROUPE</u>	page 7
	1 ) Projet de lecteur et Métacognition	page 7
	2 ) L'origine de la difficulté de l'élève	page 9
III	<u>RAPPEL DE LA PROBLÉMATIQUE</u>	page 9
IV	<u>LE TRAVAIL MIS EN PLACE AVEC LE PREMIER GROUPE</u>	page 10
	1 ) Analyse de la première période (projet de lecteur, support de l'album)	page 10
	2 ) Poursuite du travail avec ce groupe	page 12
	3 ) Tableau d'analyse de fin de période	page 19
	4 ) Analyse finale	page 20
V	<u>CONSTITUTION DU DEUXIÈME GROUPE</u>	page 22
	1) Présentation des élèves	page 22
	2) Tableau des projets de lecteur des élèves	page 22
	3) Emploi du temps des séances avec ce groupe	page 22
	4) Présentation du travail réalisé en Novembre-Décembre	page 23
	5) Suite du travail en Janvier Février	page 25
	6) Analyse suite à l'évaluation finale	page 26

## TROISIÈME PARTIE

I	<u>ANALYSE DE L'HYPOTHÈSE 1</u>	page 27
II	<u>ANALYSE DE L'HYPOTHÈSE 2</u>	page 28
III	<u>ANALYSE DE L'HYPOTHÈSE 3</u>	page 28
	<u>Le transfert en classe</u>	page 28
	<u>Poursuite du travail engagé</u>	page 30
	<u>CONCLUSION</u>	page 30

# PREMIÈRE PARTIE

## I LE CONTEXTE D'EXERCICE:

L'école Eve Curie où j'exerce cette année appartient à une zone d'éducation prioritaire. Elle est située à la limite de deux zones urbaines : l'une, à habitat collectif, constituée de grands immeubles dont la durée de vie semble arriver à expiration (4 tours déjà éliminées cette année et plusieurs déjà vides), et l'autre zone constituée d'un grand boulevard à habitat individuel très dense. L'école dispose de 12 classes primaires : 2 CP, 1 CP-CE1, 2 CE1, 2 CE2, 2 CM1, 2 CM2 et 1 CLIS. Le réseau d'aide implanté dans l'école comporte 2 postes de maître G dont un seul est occupé, un poste de psychologue scolaire et un poste de maître E.

L'école maternelle Corot, contigüe à l'école primaire comporte 4 classes.

Le réseau a pour mission l'aide aux élèves en difficulté dans ces 2 écoles ainsi que dans 2 écoles du centre-ville : l'école primaire Delaroche et l'école maternelle Van-Dyck. Il intervient également dans le groupe scolaire de Sangatte et les écoles de Blériot-Plage.

## II L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Les demandes d'aide qui m'ont été attribuées lors des réunions de synthèse avec les collègues concernent toutes l'apprentissage de la lecture (sauf une en maternelle grande section à Corot).

L'année dernière, nommée sur poste de maître E, je me suis retrouvée pleinement confrontée également au problème de l'apprentissage de la lecture qui a nécessité un nouvel élan dans mon travail de recherche sur les techniques mises en oeuvre par les élèves.

Lors de mes années d'enseignement en CM2 ou en Maternelle, je m'étais souvent interrogée sur les réactions d'élèves en difficulté de lecture. Les aides mises en place étaient parfois peu efficaces car je remarquais que chacun développait souvent des problèmes complexes et variés et je peinais à faire évoluer ces élèves de manière plus précise et plus personnelle. Leur façon d'appréhender la lecture me paraissait confuse, leurs progrès me rendaient souvent insatisfaite malgré les activités individualisées que je leur proposais suite aux recherches pédagogiques que je faisais.

Lors de cette année de formation, je découvre plus finement les différentes stratégies d'apprentissage de la lecture, les différents profils de lecteurs et je comprends que l'apprenti lecteur en difficulté recourt souvent systématiquement à la même stratégie.

On rencontre presque toujours des élèves qui déchiffrent laborieusement ou qui devinent les mots sans vérifier. Or, pour devenir un lecteur expert, il faut que l'élève se rende compte des différentes possibilités pour identifier les mots. Il peut utiliser des stratégies de rechange quand sa stratégie ne

convient pas mais il doit aussi, en même temps, être capable d'utiliser ces stratégies pour vérifier ses hypothèses. Or les élèves en grande difficulté de lecture, ne disposant pas de plusieurs stratégies ni même de stratégie simplement, ne peuvent vérifier leurs premières tentatives de lecture.

Ceci me paraît très important et j'envisage pour aider les élèves en grande difficulté de lecture d'appréhender différemment les apprentissages, d'axer mon mémoire sur le travail des stratégies de lecture. Fijalkow<sup>1</sup>d'ailleurs, au sujet de la phase d'apprentissage de la lecture nous signale :

« C'est elle qui nous intéresse en priorité car les obstacles que l'enfant y rencontre paraissent sans commune mesure avec ceux qu'il rencontrera ultérieurement et il semble bien que si cette phase est traversée trop douloureusement, les conséquences s'en feront sentir très longtemps. »

### **III LA SPÉCIFICITÉ DU MAÎTRE E**

L'apprentissage de la lecture est en effet essentiel.

Si le maître de la classe doit mener l'ensemble de ses élèves à la lecture, le maître E l'aidera à comprendre le fonctionnement de certains d'entre eux et amènera les élèves en difficulté à comprendre **comment** on lit. Dans le BO <sup>2</sup>du 9 Mai 2002, il est stipulé que les actions du maître E visent à « la maîtrise des méthodes et techniques de travail et à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite.»

Les stratégies de lecture correspondent à certaines de ces techniques et méthodes.

Analysons la définition d'une stratégie, donnée par le Petit Dictionnaire Larousse : « art de coordonner des actions, de manoeuvrer habilement pour atteindre un but. »

Pour faire le parallèle avec l'aide spécialisée à dominante pédagogique, je pense que les « actions et manoeuvres » du Petit Larousse pourraient illustrer l'apprentissage proprement dit des stratégies de lecture, le maître E s'engageant à « coordonner » ces différentes façons de lire que l'enfant a déjà plus ou moins mises en place, et à travailler sur son « habileté » à les « manoeuvrer » habilement.

De plus au cours de mes recherches, certaines phrases comme « L'acquisition de la lecture se fait en même temps que l'écriture. Les 2 sont indissociables. »<sup>3</sup> de Van Grundenberg, m'ont interpellée sur la possibilité de lier le travail de production écrite à la lecture chez l'apprenti lecteur.

Chauveau<sup>4</sup>précise également que « le jeune enfant doit apprendre à se servir de l'écrit dans 2 grands types de situations : comme destinataire et comme producteur d'énoncés et de textes écrits. »

### **IV LA PROBLÉMATIQUE**

1 FIJALKOW (1993) « Entrer dans l'écrit » p.42 Magnard

2 Circulaire du 30 Avril 2002 p1271

3 Nicole VAN GRUNDERBEECK (1994), « Les difficultés en lecture »,p.88 Gaëtan Morin éditeur

4 Chauveau (2004), « Comment l'enfant devient lecteur ? » , p. 151 Editions Retz

Réalisant ainsi que l'écriture constitue une aide majeure à l'élève qui a du mal à entrer dans la lecture, je pose la problématique suivante :

### Comment amener l'apprenti lecteur en difficulté à s'approprier des stratégies à travers des séances d'écriture et de lecture, et lui permettre de les réinvestir en classe?

Malgré les nombreuses situations pédagogiques proposées en classe comme les jeux de lecture, le tutorat, les aides différenciées par exemple, les élèves qui sont confiés au maître E, demeurent en difficulté.

Comment puis-je leur apporter une aide spécialisée à dominante pédagogique ?

Mon objectif est de chercher à innover, à transformer mes pratiques d'enseignement en fonction des besoins éducatifs particuliers de l'élève. Il faut identifier sa procédure de lecture et analyser, avec lui, la façon dont il réussit et échoue. Ces élèves doivent susciter de ma part, comme le précise le BO du 9 Mai 2002 : « une attention plus soutenue et une analyse plus approfondie de leurs difficultés. » En effet, les situations d'entretiens préalables, d'évaluations diagnostiques, d'observation continue des réactions d'élèves en train de lire individuellement ou en petit groupe, me le permettront. Le BO précise qu'il faut « viser la stabilisation des acquisitions et leur transférabilité » et c'est pour cela que je prévois de chercher comment réinvestir en classe des stratégies de lecture travaillées en remédiation.

Dans les pages suivantes, je présenterai mes hypothèses de réponses en lien avec la recherche expérimentale concernant les stratégies de lecture .

J'explicitai ensuite les besoins évalués et analysés des élèves des 2 groupes de CE1 avec lesquels j'ai travaillé particulièrement ma problématique que je rappellerai .

J'y insérerai les 2 démarches mises en place selon les groupes .

Je développerai ensuite le travail effectué et les résultats obtenus avec ces élèves en continuant de les articuler avec le cadre théorique .

### HYPOTHÈSE 1 : LA PRODUCTION ÉCRITE

Ouzoulias<sup>5</sup> affirme : « Pour travailler l'interaction entre compréhension des textes et reconnaissance des mots, entre sémantique et linguistique, il n'y a pas meilleur moyen que de faire écrire des textes. En écrivant souvent, l'enfant acquiert, avant même de savoir lire, toutes sortes de connaissances utiles à l'apprentissage de la lecture. »

« L'écriture des textes éclaire l'acte de lecture. »

5 OUZOULIAS (2004) « les MACLE » p 222 Editions Retz

Fijalkow <sup>6</sup>signale que les pédagogues ont un défi à relever : « Admettre que l'enfant est dès le départ, tout aussi capable de produire un texte que de lire un texte.

C'est une question de cohérence. C'est aussi un moyen de lever un des derniers obstacles qui demeure devant l'enfant pour une appropriation réussie de la langue écrite. »

Réalisant l'impact et l'incidence d'un travail sur l'écriture je décide d'intégrer la production d'écrit dans mes propositions de remédiations de maître E. L'objectif est de faire prendre conscience aux élèves du rôle de communication de l'écrit, de ses composantes techniques et de son système mixte. Mais ce sera dans le cadre d'interactions entre élèves et maître E que les procédures de prise de conscience se mettront en place. Pour cela il faudra permettre aux élèves d'analyser les erreurs, les réussites, leurs stratégies ou celle d'un pair et donc pour cela leur donner le moyen de se décentrer. C'est d'ailleurs pour cela que j'ai organisé à chaque séance avec le groupe de CE1 (des 4 élèves en très grosse difficulté ) des activités systématiques de concentration et d'attention.

## HYPOTHÈSE 2 : LES STRATÉGIES DE LECTURE

Chauveau <sup>7</sup>nous signale que « le bon lecteur de six ans sait marcher sur ses deux jambes : il est à la fois bricoleur de lettres et explorateur de textes, il est simultanément un décodeur et un chercheur de sens. »

Mais pour devenir un bon lecteur, l'élève met progressivement en place des stratégies pour identifier les mots.

Marc Delahaie nous explique que, d'abord, l'enfant retient par coeur un patron visuel des mots alors qu'il ignore les règles organisant la langue écrite<sup>8</sup>. C'est le stade logographique.

Pour pouvoir lire de nouveaux mots l'enfant va devoir trouver une nouvelle technique qui va consister à convertir les graphèmes en phonèmes. Les unités lues suite à la segmentation des mots ne sont pas porteuses de sens. C'est le stade alphabétique.

On note ensuite l'émergence d'une stratégie plus performante : l'élève devient capable de récupérer très rapidement en mémoire les mots écrits connus grâce à une segmentation ultra-rapide des mots en unités de sens. C'est le stade orthographique

N'oublions pas non plus que les 3 stratégies utilisées par un lecteur expert, la reconnaissance immédiate ( stratégie orthographique), l'utilisation du contexte et des marques sémantiques (stratégie contextuelle) ainsi que le décodage (stratégie alphabétique) doivent premièrement être apprises ou du moins conscientisées par l'apprenti lecteur mais qu'elles doivent selon les cas lui servir à vérifier aussi le résultat de la stratégie qu'il a utilisée.

Par exemple Laura en CE1 qui a tendance à lire la première syllabe du mot puis à deviner la suite,

6 FIJALKOW (1993), « Entrer dans l'écrit », p.100 Editions Magnard

7 CHAUVÉAU (2004), « Comment l'enfant devient lecteur? », p. 104 ; 108 Editions Retz

8 MARC DELAHAIE (Juin 2004) « L'évolution du langage chez l'enfant. De la difficulté au trouble », p. 29 à 34 Editions inpes

commence à vérifier en utilisant le contexte ou l'illustration et parfois le décodage. Pour *cagoule*, elle lit d'abord *ca/mion* puis voit en haut de la page du livre <sup>9</sup>le symbole des vêtements et en riant de s'être trompée, elle dit: « oh! non un *camion* c'est pas un habit, alors c'est *ca/goule*! » Puis en ouvrant le cache du livre, on vérifie grâce à l'illustration qu'elle avait raison et que c'est bien une cagoule qui est dessinée et pas un camion. Je signale aussi que dans ce cas on utilise, pour vérifier, la stratégie du « hibou malin » (stratégie contextuelle).

Ma deuxième hypothèse sera de considérer qu'un modèle d'enseignement de lecture /écriture mettant en évidence les différentes stratégies de lecture/ écriture possibles permettra aux élèves de se les approprier.

Selon Giasson <sup>10</sup>il faudra suivre différentes étapes :

- Définir la stratégie et préciser son utilité
- Rendre le processus transparent ( le maître verbalisant « ce qui se passe dans sa tête. » )
- Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise des stratégies.
- Favoriser l'autonomie dans l'utilisation des stratégies.
- Assurer l'application de la stratégie.

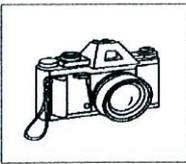
« Ce modèle vise à rendre les lecteurs autonomes en développant chez eux non seulement des habiletés, mais également des stratégies qu'ils pourront utiliser de façon flexible selon la situation. »

---

9 REMI BRISSIAUD PHILIPPE MALAUSSENA(2006), « Ça commence par » Editions Retz

10 GLASSON 90 « La compréhension en lecture » p;27 30 De Boeck

## TABLEAU DES DÉSIGNATIONS DES STRATÉGIES DE LECTURE <sup>11</sup>

Nom des STRATEGIES	PICTOGRAMME	CODAGE	DÉSIGNATION EXPLICATION
ORTHOGRAPHIQUE			<u>Stratégie « clic » de l'appareil photo</u> : C'est quand on reconnaît tout de suite le mot, on l'a pris en photo avant dans notre tête
CONTEXTUELLE			<u>Stratégie « houhou » du hibou malin</u> : Il regarde et cherche partout, il trouve les mots grâce à des aides.
GRAPHO PHONETIQUE			<u>Stratégie « coup' coup' » des ciseaux</u> : Quand on ne connaît pas le mot, on essaye de le découper en sons que l'on sait lire.
MORPHO SYNTAXIQUE			<u>Stratégie « coucou » du masque</u> : C'est quand on voit que le mot s'est déguisé, il a mis un masque parce qu'il y en a beaucoup ou que c'est féminin...et ça se voit

Dans le regroupement, ces symboles existent sous forme de grandes images pour être utilisés au tableau ou lors de mes séances de modelage. Les élèves disposent également de petits symboles identiques pour qu'ils les collent éventuellement sur leurs productions.

### HYPOTHÈSE 3 : LE TRANSFERT

J'imagine que le transfert de cette appropriation nécessitera une explication à l'enseignante voire à la classe entière ainsi que des activités guidées par le maître E au sein de la classe où la parole sera l'outil principal pour comparer avec l'élève et lui montrer les analogies entre le travail fait en groupe et celui qu'il doit effectuer en classe

Dans « Éléments pour l'élaboration d'unités de remédiation »<sup>12</sup> je lis que « les connaissances conditionnelles sont l'une des bases de transfert possible des connaissances et des stratégies acquises dans un contexte donné ». Ceci m'incitera aussi, vers la fin de la remédiation qui verra l'automatisation des stratégies, à insister sur les conditions d'utilisation de chacune de ces stratégies. Si on se réfère à B. M. Barth <sup>13</sup>: pour « vérifier le transfert, l'élève doit être capable de générer ses

<sup>11</sup> Pictogrammes proposés par EL BINA Abdelkébir Article sur « les stratégies de lecture en classe d'accueil » et Nicole VAN GRUNDERBEECK (1994), « Les difficultés en lecture », p.128 Gaëtan Morin éditeur

<sup>12</sup> Académie de strasbourg/ section enseignement professionnel /dispositif d'aide p.11

<sup>13</sup> B.M. BARTH (1987) « L'apprentissage de l'abstraction » p.69 70 Editions Retz

propres exemples du concept et de les justifier. »

Je conçois donc une dernière évaluation où les élèves me montreraient, dans un texte inconnu, comment ils utilisent les 4 stratégies apprises et pourraient m'expliquer pourquoi ils utilisent telle ou telle stratégie.

En suivant toujours B. M. Barth, « l'élève doit être capable de générer des exemples dans un contexte ou d'utiliser le concept dans un autre contexte. »

Donc, je prévois d'aller dans la classe de l'élève, lors d'une ou plusieurs séances où il y aura pour lui nécessité de lire, mais autre chose qu'un album, et de l'accompagner pour qu'il se rende compte que dans ces cas là également, il y a intérêt à utiliser nos 4 stratégies découvertes ensemble.

## DEUXIÈME PARTIE

### I PRÉSENTATION DES ÉLÈVES IMPLIQUÉS DANS LE MÉMOIRE

Dans le tableau de l'annexe 1, je présente les 7 élèves qui font partie de 2 classes différentes et qui constituent les 2 groupes de CE1 que je suis en remédiation.

Les informations contenues dans ce tableau proviennent des demandes d'aide, entretiens de clarification avec les maîtresses et les parents, entretiens individuels avec les élèves, des tests du M.E.D.I.A.L. individuel CE1 et des évaluations nationales effectués au cours des mois de Septembre Octobre et Novembre 2007.

En analysant leurs Besoins Educatifs Particuliers, j'ai constaté qu'Océane et Kévin avaient un bon projet de lecteur et que, par contre, il fallait nettement améliorer celui de Donovan, Mélissa, Mélanie et Jérôme.

### II CONSTITUTION DU 1<sup>er</sup> GROUPE

#### 1 ) Projet de lecteur et métacognition

Je décide que ces 4 enfants feront partie du même groupe qui travaillera à partir du support album afin d'améliorer leur projet de lecteur.

Je note que Martine Lacour <sup>14</sup>, formatrice académique AIS (de l'époque) insiste sur les 3 « clés » qui ouvrent l'accès au pouvoir/savoir lire:

La première de ces clés c'est savoir qu'apprendre à lire c'est pour réussir à faire des quantités de choses intéressantes ou nécessaires .Ainsi lire est toujours **lié à 1 projet**.

<sup>14</sup> Martine LACOUR formatrice ex AIS « Lettres de l'AIS de Septembre 2000 »

La deuxième clé c'est savoir que le code oral est différent du code écrit : il s'agit de s'interroger sur les correspondances entre ces 2 codes, les particularités de l'oral et celles de l'écrit; Quel plaisir alors de démonter le fonctionnement de la langue, de se servir de ses trouvailles pour **écrire des textes, des poèmes, des lettres.**C'est tellement agréable de trouver du sens à ce qu'on fait.

La troisième clé c'est savoir qu'apprendre à lire c'est **comprendre.....** L'acte de lire fait appel certes à l'observation mais aussi à la comparaison, la réflexion, l'analyse, l'argumentation... Il sera nécessaire d'emprunter une pédagogie qui s'articulera autour de **3 processus**:

La prise de conscience de: 1) lire , à quoi ça sert ?; Comment tu fais pour lire?

2) Qu'est ce qui t'empêche, d'après toi, d'apprendre à lire?

On peut penser aussi à « qu'est ce qui est facile quand on apprend à lire? »

3) La mise en oeuvre d'une réflexion sur les procédures et compétences nécessaires à l'acte de lire.

Les points précédents 1 et 2 , portant sur la prise de conscience, font justement écho aux projets individuels que je viens de réaliser pour les enfants dont je vais m'occuper.

Je joins en annexe 2 un tableau des remarques enfantines « récoltées » à ce sujet :

On peut y noter que 6 enfants sur 7 ont, au moins une fois, répondu qu'ils ne savaient pas comment faire, qu'ils ne connaissaient pas l'origine de leurs difficultés ou à quoi servait la lecture. Chauveau explique qu' « il y a concomitance entre difficulté de lecture et un manque de clarté cognitive au sujet des finalités culturelles et des profits symboliques de la lecture ».<sup>15</sup>

On peut assurément dire, qu'ils ne possèdent pas encore les « 3 clés » du savoir/pouvoir lire.

(indiquées par Madame Lacour.)

Les réponses des enfants me servent de point de départ d'analyse concernant leur état actuel de représentation de la lecture et me permettent de mieux comprendre leurs difficultés. (Je ne pense pas qu'il soit nécessaire de les questionner fréquemment sur leur façon de voir, de penser, d'analyser les choses pour améliorer (en tous cas dans l'immédiat de la prise en charge), leurs représentations de la lecture : j'imagine assez bien m'entendre répondre à nouveau 1 des 10 « je ne sais pas » ! ) Je me réfère au philosophe et formateur Philippe Cormier<sup>16</sup>: En ce début de prise en charge, il me semble bienvenu de comprendre en quoi consiste la métacognition. En effet, si je veux qu'il y ait chez les élèves, appropriation des stratégies de lecture par le biais de l'écriture, il me semble normal de les amener à assimiler consciemment des façons de faire qui, quand elles seront devenues automatiques, ne seront même plus oralisables. Pour leur en faire prendre conscience, peut-être n'est-il pas nécessaire de leur demander constamment comment ils ont fait. « La pensée ....n'a

15 CHAUVEAU Gérard (2004) « Comment l'enfant devient lecteur », p. 142 Editions Retz

16 CORMIER Philippe Textes issus de « Quel fondement pour l'aide spécialisée « psychopédagogique aux élèves en difficulté? »p. 176 à 179

qu'une très faible conscience de ses propres processus.....Si l'on se fixe trop vite sur la réflexivité métacognitive, on perturbe l'activité cognitive spontanée..... On l'aura compris, le travail premier du maître spécialisé ne consiste pas tant à intervenir, à diriger l'élève qu'à le suivre en essayant de saisir quelque chose de ses représentations et de son cheminement opératoire ( logique et conceptuel). C'est ainsi qu'il pourra l'aider à partir de et dans ce cheminement même ( en accompagnant sa façon de penser)... »<sup>17</sup>

## 2 ) L'origine de la difficulté de l'élève

La deuxième partie de son propos porte sur l'origine de cette difficulté de l'élève:

« Quand on reste à des démarches de remédiation portant directement et sans détour sur ce qui bloque ou est difficile du côté des contenus d'apprentissage, que ce soit ou non à grand renfort de métacognition et de conflit sociocognitif :

Premièrement, on n'interroge pas suffisamment la nature de la difficulté, ce qui suppose de remonter du symptôme... à la structure cognitive (logico – conceptuelle) qui se trouve être chez lui non efficiente.

Deuxièmement, en confrontant sans détour suffisant et sécurisant, à ce qui est devenu difficile, voire douloureux pour lui, on risque à tout moment de renforcer les blocages »

Il me semble que c'est aussi pour cela qu'en travaillant systématiquement sur les stratégies de lecture dans des textes soit en situation de lecture soit en production d'écrit, on détourne suffisamment les problèmes puisqu'on quitte le travail de lecture tel qu'il est enseigné en classe.

Je souhaite également interroger la difficulté : si un élève n'entre vraiment pas dans la stratégie alphabétique par exemple, peut-être se trouve-t-il « bloqué » par la phonologie, par l'aspect spatial de la position des lettres, par l'aspect temporel de l'ordre des lettres, par la symbolisation de l'écrit.

Si c'est la stratégie orthographique qu'il n'arrive pas du tout à utiliser, on peut chercher du côté de la mémoire visuelle et auditive, ou encore du côté de l'aspect temporel de l'agencement des lettres puisque l'on ne retient pas une silhouette de mot mais la succession de ses lettres, ou une difficulté de représentation mentale ou une difficulté langagière.

Si par contre l'enfant n'intègre pas la stratégie contextuelle, on axera plutôt le travail vers la compréhension de récit, vers la causalité, vers la recherche d'indices.

### **III RAPPEL DE LA PROBLÉMATIQUE**

La problématique soulevée dans ce mémoire, serait que, par l'observation, l'élève « écrivain » pourrait mieux me montrer et surtout se rendre compte par lui-même où, comment et pourquoi il se trouve en difficulté d'agir.

---

<sup>17</sup> CHAUVEAU Gérard « Comment l'enfant devient lecteur ? » p. 151 Editions Retz

La lecture étant par définition symbolique, abstraite, je suppose également que la production écrite, par ce qu'elle a de concret dans sa manipulation des mots, faciliterait la prise de conscience du fonctionnement de l'écrit et améliorerait les procédures.

Parallèlement, cette écriture produite en petit groupe renforcerait le lien entre l'élève et son maître ainsi qu'avec sa classe car :

- 1) Elle nécessitera la récupération en regroupement des référents de la classe pour les utiliser afin de produire nos propres textes,
- 2) Elle nécessitera aussi, peut-être une création commune de référents plus adaptés aux BEP des élèves. Ces référents pourraient retourner en classe pour y être utilisés par les élèves pris en charge mais aussi peut-être par l'ensemble de la classe.
- 3) Elle permettra une mise en valeur des productions dans la classe ou /et dans d'autres classes de l'école.

Mais également, dans ce domaine des remédiations à dominante pédagogique, il me faut amener les apprentis lecteurs en difficulté à s'approprier les stratégies contextuelle et orthographique dans des situations de lecture et de production écrite.

Il me faudra également m'assurer du transfert en classe de toutes ces stratégies que l'enfant aura pu appréhender en lui en faisant prendre conscience et en lui permettant de les stabiliser.

#### **IV LE TRAVAIL MIS EN PLACE AVEC LE 1<sup>er</sup> GROUPE**

##### **1 ) Analyse de la première période ( projet de lecteur, support de l'album)**

Le travail effectué a consisté en une lecture de l'album « Il était 10 petites poules<sup>18</sup> » et en sa réécriture pour en garder une trace.

Ensuite les élèves ont effectué une remise en ordre des pages du livre du Père Noël<sup>19</sup>, puis devaient retrouver la signification de certains mots du livre. Ils avaient ensuite à encoder une phrase.

Je pense avoir bien avancé avec eux sur leur projet de lecteur

En effet, 3 des 4 élèves sont de plus en plus intéressés par les récits, ils ont beaucoup apprécié de lire leur album aux autres et de l'emmener chez eux. Suite à l'entretien tardif avec Mélissa et sa maman, j'ai néanmoins noté l'absence totale de ce projet pour cette élève. Je choisis de poursuivre avec eux sur ce support.

Toutefois l'évaluation de remise en ordre des pages du petit album lu plusieurs fois ensemble «Le Père – Noël est malade » a posé de gros soucis aux 3 élèves présents : ils n'utilisaient pas l'illustration, n'avaient pas de méthode (sauf Mélissa) pour s'organiser, ne cherchaient pas à lire, ne faisaient pas de lien entre les détails. J'ai eu beaucoup de mal à les évaluer car je ne pouvais pas

<sup>18</sup> DUPUIS Sylvia « Il était dix petites poules » Casterman

<sup>19</sup> Oeuvre collective ICEM (2000) « Le Père-Noël est malade. »Editions PEMF

prendre de notes comme je l'avais prévu, ils avaient trop besoin d'aide .

Lors des séances d'écriture, finalement il leur était demandé de recopier une partie d'une phrase et d'écrire quelques mots en s'aidant de référents accrochés ou de textes du livre.

La petite évaluation par la phrase sur le Père-Noël avait plus pour finalité de vérifier leur capacité à retrouver des mots dans le livre que leur capacité propre à encoder : (annexe 3)

*Père-Noël a mis ses pieds dans une bassine.* ne faisait pas partie vraiment des textes du livre mais les élèves pouvaient retrouver dans ce livre les mots: *Père-Noël* et *pieds* ; *dans* était au tableau et avait été utilisé de nombreuses fois pour l'album des poules ; je voulais voir comment ils s'y prendraient pour encoder *a mis, ses, une bassine.*

Jérôme était absent.

Mélanie a recopié des phrases du livre alors que j'ai insisté de nombreuses fois en répétant la phrase. Il me semble qu'elle a cru que la phrase se trouvait forcément dans son livre et a recopié des phrases dans lesquelles, en effet, apparaît toujours le *Père-Noël* ou alors a préféré copier que de chercher, par crainte de l'échec. Mais toujours est-il que cette petite fille nécessite encore beaucoup d'aide.

Quant à Mélissa, elle écrit: *le père Noël a ma o pé.* Donc premier constat : malgré mes nombreuses répétitions, la phrase demandée n'a pas été mémorisée, je crois que Mélissa a retenu *le sujet, le, les pieds*, et qu'elle est retournée dans le livre chercher la page où justement il est écrit que le Père-Noël a mal aux pieds. Mais dans ce cas, on ne peut que constater qu'elle n'a pas utilisé les mots du livre pour les écrire puisqu'elle est repassée par sa technique habituelle d'encodage autonome et phonétique sans aide extérieure avec tous les problèmes qu'elle y rencontre au niveau des relations graphophonétiques.

Donovan avait écrit d'abord : *le Père Noël a mypiedésdans une basin*

puis avait gommé et recopié : *le Père Noël a mal a la tête.* Il avait vu Mélanie écrire des phrases du livre et croyait s'être trompé. C'est encore un signe de son manque de confiance et d'autonomie.

Pour sa première phrase, on constate le collage des mots, peut-être dû à la surcharge cognitive demandée pour cette recherche : *a mis ses pieds*

Il retrouve *pied* ; *és* doit correspondre à *ses*

On voit que la différence *s/ss* et *in/ine* n'est pas connue. Mais dans l'ensemble le résultat s'avère positif par rapport au groupe. Disons que Donovan s'avère capable d'utiliser les mots du texte pour les utiliser dans un contexte différent.

Je m'aperçois que pour ce groupe où j'ai essayé d'intégrer de la production écrite, peu d'améliorations se sont produites. En les observant, j'ai constaté que la production de mots a souvent ramené les élèves au système graphophonétique. Or ces quatre enfants y sont déjà fortement

« englués » lors de la lecture.

De plus j'avais projeté l'apprentissage de mots globaux dans leur projet de groupe. Or, à part *dans et sur* rien n'a pu être travaillé. Ils sont restés très centrés sur leur décodage systématique.

Je ne leur ai rien apporté non plus du point de vue des stratégies de lecture. En recherchant dans mes documents lus depuis le début de ma formation ASH, je retrouve dans « Les difficultés en lecture »<sup>20</sup> que « les stratégies sont des connaissances. » Et je me rends compte que je n'ai pas encore pu aborder ce point crucial dans ce groupe.

Je pose donc l'hypothèse que si les stratégies de lecture sont des connaissances, au moins dois-je montrer aux élèves qu'elles existent.

Après cette analyse, il me paraît bien sûr évident, en accord avec les maîtresses des élèves, de continuer la prise en charge de ce groupe.

## 2 ) Poursuite du travail avec ce groupe

Je décide alors dès la rentrée de Janvier de leur expliciter en premier lieu la stratégie graphophonologique qu'ils utilisent déjà, en l'illustrant par une image représentant des ciseaux et en y faisant correspondre le bruit « coup' coup' » (pour agir selon les 2 voies : visuelle et auditive.)

Je leur ferai ensuite une démonstration d'une lecture par reconnaissance globale des mots que l'on pourra illustrer grâce à une image d'appareil photographique et au bruitage « clic »

Je choisis ainsi comme le conseille A. El Bina<sup>21</sup> de faire travailler ce groupe d'élèves sur une seule stratégie à la fois pour commencer l'apprentissage.

Avant Noël les quatre enfants sont allés au cinéma avec leur classe voir le film tiré du livre « Les trois brigands <sup>22</sup>» Ils étaient très heureux et motivés de me raconter l'histoire qui semblait leur avoir beaucoup plu. Aussi je pense utiliser ce support car il correspond à une certaine motivation et à mon objectif d'améliorer leur attrait pour l'écrit, au coeur de leur projet de lecteur. De plus, par ce biais de l'album qui fera lien avec le film, je pense permettre une meilleure cohésion dans ce groupe par le rappel constant d'un vécu commun. En même temps ces souvenirs du film seront une aide à leur compréhension de l'album lors des séances de lecture. Les images mentales se fabriqueront plus aisément.

Je choisis à nouveau de travailler en lien avec un album, mais il faut que je parvienne absolument à montrer à ses élèves des manières de faire différentes aussi bien en lecture qu'en production écrite pour alléger leurs tâches.

Je pense, pour cela, garder en début de séance le rituel de la date, la reconnaissance p/b avec

20 Nicole Van Grunderbeeck (1994) « Diagnostic et pistes d'intervention », chapitre 1 Gaëtan Morin Editeur

21 EL BINA Abdelkébir Article sur « les stratégies de lecture en classe d'accueil »

22 UNGERER T. « Les trois brigands » Ecole des loisirs

manipulation de barres et disques puis écriture et exercices de discrimination visuelle

Puis travailler sur quelques pages de l'album « Les trois brigands »

VanGrundenbeeck <sup>23</sup>p. 127 préconise « des situations signifiantes de lecture » avec des « textes courts au début et des mots que l'enfant connaît soit à l'écrit soit à l'oral » pour présenter :

La semaine du 17 et 18 Janvier: la stratégie orthographique /appareil photo / « clic !»

La semaine du 24 et 25 Janvier : la stratégie d'utilisation du contexte et des illustrations/hibou/ « hou hou! »

La semaine du 31 Janvier et du 01 Février : la stratégie d'utilisation des marques gramaticales ou syntaxiques /masque / « coucou! »

### Légende du codage des stratégies dans ce mémoire

/ / / : stratégie graphophonétique

( ( : repérage des marques des conjugaisons , féminin , masculin , lettres muettes.

Mots écrits en vert : stratégie orthographique

Mots écrits en bleu : stratégie contextuelle

Dès la première séance, lors de l'essai en commun avec le deuxième texte, les 3 stratégies ont été mises en valeur et ont dû être explicitées : En effet, voici le texte proposé:

Le p/r/e/m/i/er a/v/ai(t un t/r/om/b/l/on,

le d/eu/x/i/è/m/e un s/ou/ff/l/et

qui /lan/ç/ai(t du p/oi/v/r/e ,

et le t/r/oisième

une g/r/an/d/e h)a/ch/e r/ou/g/e.

Aux mots écrits en vert les élèves m'ont signalé qu'ils n'avaient pas besoin de les couper puisqu'ils les retrouvaient tout de suite sans chercher ; je leur ai donc formulé leur découverte en la comparant à une photographie faite dans leur tête et j'ai donc amené la stratégie de l'appareil photo en montrant le logo et en le bruitant avec le son « clic ».

Puis, après le mot *soufflet*, j'avais dû reprendre l'album car Jérôme demandait à revoir les images du tromblon et du soufflet. En même temps les élèves avaient également vu la hache rouge!

Ainsi lors du décodage de *troisième* , dès que *troi* a été lu, ils ont deviné *sième* en expliquant que c'était la suite normale puisqu'on avait lu précédemment *premier* et *deuxième*. Je me suis donc empressée de les féliciter et de leur expliquer que là, ils étaient très *malins* et qu'ils avaient très bien

deviné en réfléchissant à ce qu'ils avaient déjà lu. Ils étaient de vrais petits HIBOUX qui cherchaient partout dans les textes. J'ai montré le logo du hibou associé au bruit « hou hou » ! En continuant la lecture du texte, étant arrivés au dernier mot *rouge*, Mélanie nous a dit : « Ce n'est pas la peine de chercher pour celui là, c'est rouge, c'est le dernier mot et on a vu dans l'image qu'elle était rouge la hache! » Je leur ai fait vérifier par décodage et je l'ai félicitée en lui disant qu'elle était un vrai petit *hibou* très *malin* car cette fois c'est dans l'image de l'album dont elle s'est souvenue, qu'elle est allée chercher le mot rouge.

Suite à cette première séance j'ajouterai qu'il me paraît difficile d'enseigner séparément les stratégies de lecture car tout enfant apprenti lecteur, à la différence des élèves des classes d'accueil de M<sup>re</sup> El Bina, même en grosse difficulté comme Mélanie, les utilise déjà et n'en utilise pas toujours qu'une seule.

Ce découpage prévu par semaine s'avère inutile, toutes les stratégies vont être travaillées en même temps et de ce fait pourront être comparées. Mais je garde quand même la structure proposée par EL BINA : 5 phases pour enseigner les stratégies de lecture mais ceci sur 2 séances :

- 1ère séance            a) la présentation de la stratégie 1  
                              b) la démonstration de la stratégie  
                              c) l'application de la stratégie par l'élève guidé par le maître.
- 2ème séance            d) l'application de la stratégie sans aide  
                              e) l'évaluation de la stratégie.

Ceci correspond également aux différentes étapes proposées par Giasson (Voir p.5)

La dernière semaine verra la mise en place du but final du projet c'est à dire la lecture à un groupe de pairs désignés lors de la conception du projet avec les 4 enfants.

Je vais ainsi leur montrer que les autres stratégies peuvent être utilisées sans forcément utiliser la même que d'habitude. Il ne faudra pas oublier à chaque fois d'insérer les 3 types de connaissances auxquelles font appel ces stratégies. El Bina, dans son article, lie le fait de nommer la stratégie spécifiée à une connaissance déclarative ; d'expliquer la façon dont la stratégie doit être utilisée à une connaissance procédurale ; de préciser quand et pourquoi cette stratégie doit être mise en oeuvre à une connaissance conditionnelle.

Parallèlement à ces situations de lecture, chaque semaine, je continuerai à mettre en place **des situations d'écriture** qui obligeront les enfants à utiliser les mots appris pour en encoder des nouveaux et à mettre en place **des situations de concentration** grâce à des jeux d'écoute et /ou de logique.

Voici l'emploi du temps des 2 séances hebdomadaires de ce groupe:

	Jeudi après-midi	Vendredi matin
Début de séance	Rituel de la Date activité de concentration (logique ou écoute) Séance de flashcards pour acquérir les mots globaux du texte( ex : Le lendemain, chapeaux, Alors )	Rituel de la Date  Différenciation p / b(utiliser des mots de l'album comme chaPeaux Brigands Séance de flashcards
Situation de lecture a b c d e selon El Bina et Giasson	Stratégies: a et b) Présentation et démonstration par la maîtresse E sur un petit texte issu du livre des 3 Brigands c) Début d' application ensemble avec interaction des élèves et de la maîtresse sur un autre texte issu du livre.	d et e)Application individuelle sans aide sur une phrase ou un petit texte réutilisant des mots précédemment lus. Explication de chaque élève au groupe : on voit ainsi que les autres ont lu différemment, ont utilisé d'autres stratégies.
Situation d'écriture		Dictée d'une phrase ou encodage d'une image (mélimélo de mots avec les mots du texte )
Fin de séance	Lecture de la suite des pages jusqu'à la moitié de l'album	Reprise de la lecture jusqu'à la fin de l'album

Les premières séances se sont très bien déroulées amenant de plus en plus les élèves à prendre la parole pour lire, notamment Mélanie et Mélissa. Même Jérôme s'est enhardi et se sentait fier d'arriver à lire. Ensemble, les élèves se sont rendus compte que la stratégie « clic » est la plus rapide, ils acceptaient d'ailleurs avec plaisir les moments de flashcards qui débutaient en partie les séances car ils avaient compris que cela leur permettrait de « faire clic » très vite après, lors de la séance de découverte des textes.

La stratégie des marques du pluriel et des conjugaisons qui parfois, « déguisent les mots » (illustrée par le masque et codée ici par une parenthèse ) a également été l'objet d'une prise de conscience : Je venais de montrer mes techniques pour lire :

Les tr/oi(s) br/i/g/and(s) a/v/ai(ent) des m/an/t/eau(x) et des ch/a/peau(x) n/oir(s).

Puis je leur propose en recherche commune : *Le troisième brigand avait une hache rouge.*  
Ici tous ont entouré le *t* de *avait* avec un masque!

Essai individuel avec photocopies de cette phrase :

*Il étai(t) une foi(s) un vilain brigand qui lançai(t) du poivre.* (annexe 4)

Grâce aux explications individuelles, on découvre le *t* de *était* ; le *s* de *fois* ; le *t* de *lançait*

Par contre, j'ai noté une certaine difficulté à écouter les stratégies des autres.

Lors des essais individuels, j'écrivais au tableau 4 fois la phrase et je codais leurs stratégies individuelles. Cela intéressait l'enfant qui s'expliquait, mais les autres devenaient de moins en moins réceptifs à ses explications. La comparaison ne les intéressait que très peu. Ils ont encore du mal à se décentrer.

Néanmoins des moments importants faisant intervenir le conflit socio-cognitif se sont déroulés : nous reprenions justement une des phrases qui avait été recherchée individuellement, elle se terminait par : qui lançait du poivre.

Tous s'étaient mis d'accord sur le fait de reconnaître qui du premier coup d'oeil : stratégie « clic ». Mais arrivés à lançait, Mélanie nous propose l/a/n/ç/a/i(t) et nous lit donc « lanesai ». Les autres expliquent tout de suite que ce n'est pas possible. Je leur fais prendre conscience qu'ils ont raison car ils font alors les hiboux malins : ils réfléchissent à l'existence réelle ou pas du mot ! Mélissa explique qu'elle non plus, ne savait pas le lire, mais qu'elle a su pour qui, du et poivre et que donc elle devine lançait. A cela Jérôme ajoute : « et puis on voit l/an/ç/ai; tu as raison ! » Je leur ai signalé que Jérôme avait raison de vérifier car si on devine, parfois on peut se tromper, que la stratégie « ciseaux » peut aussi permettre de vérifier la stratégie « hibou ». Le conflit socio cognitif se nourrit donc de métacognition et inversement.

Par contre, l'avancée du projet était longue et nous avons déjà dû repousser la lecture de l'album aux élèves de grande section de maternelle à une date ultérieure aux vacances de Février.

De ce fait, j'ai voulu accélérer la lecture des pages de l'album, pensant que les élèves seraient motivés de préparer cette lecture pour les petits. Mais ainsi, il a fallu passer directement par les textes de l'album et je n'ai plus préparé de textes intermédiaires.

### Légende du codage des stratégies dans ce mémoire

/ / / : stratégie graphophonétique

( ( : repérage des marques des conjugaisons , féminin , masculin , lettres muettes.

Mots écrits en vert : stratégie orthographique

Mots écrits en bleu : stratégie contextuelle

Exemple: Reprise d'une séance de modelage mais avec les 3 stratégies.

Je montre :

*Le lendemain , quand Tiffany s'é/ve/ ill /a ,*

*elle v/i(t des c/ o/ff/ r/e(s r/em/p/vi(s de t/ r/é/sor(s.*

Je me suis obligée aussi à leur prouver que la stratégie « clic » est la plus rentable et qu'ensuite on utilise soit les « ciseaux » soit le « hibou » qui est aussi très rapide, mais qu'il faut quand même vérifier. Ici, je leur ai bien démontré également la stratégie masque qui permet de savoir si on lit ou pas les lettres finales des mots.

Ensemble :

« Mais qu'est-ce que vous faites de ça? » demanda – t-elle aux brigands.

Ceux-ci se regardèrent tout étonné : jamais ils ne s'étaient demandé

Les mots retrouvés selon la stratégie « clic » furent : *Mais de elle brigands se ne .*

La structure syntaxique « qu'est-ce que ; demanda-t-elle » leur posa d'énormes difficultés, même à Donovan qui utilisa les « ciseaux » facilement mais n'arrivait pas au sens de cette structure de phrase trop éloignée de son langage courant. Pour les mêmes raisons, les passés simples utilisés « *demanda regardèrent* » ne « parlent » pas à ces élèves. A la fin, Donovan s'est d'ailleurs exclamé : « Ben, on n'a pas fait les hiboux malins, là! »

Une impression de lassitude s'était installée comme s'ils trouvaient, (sauf Donovan) leurs difficultés du début : Mélissa et Mélanie sont rentrées dans leur « coquille » et Jérôme s'est remis à se coucher sur sa table en soufflant.

La suite que j'avais prévue en individuel s'est faite en commun :

« *ce qu'ils pourraient faire de toutes ces richesses.* » Ils ont quand même trouvé qu'il y avait « plein de masques! » : *le s de ils ; ent de pourraient ; s de toutes ; s de richesses.*

Mais le coeur n'y était plus. J'avais trop présumé de leur force. Le projet était trop ambitieux et a découragé Jérôme et les 2 fillettes, surtout Mélissa qui n'essayait même plus. Donovan ayant moins de mal pour décoder et utilisant au mieux les autres stratégies, était toujours aussi motivé pour le

projet. En fait les textes de l'album devaient correspondre à sa Zone Proximale de Développement<sup>24</sup>, mais pas à celles des autres. Cette Z.P.D. désigne une zone dans laquelle l'élève peut progresser dans ses apprentissages. Elle se situe entre ce que l'enfant sait déjà faire et ce qu'il n'est pas encore capable de réaliser. Mais l'élève a besoin de l'adulte pour l'accompagner dans ses apprentissages. Les textes à lire possédaient trop peu de vocabulaire à leur portée et surtout une structure syntaxique incompréhensible la plupart du temps.

Il aurait fallu de ma part une aide plus soutenue pour ces 3 enfants. J'aurais pu, par exemple, travailler plus longtemps le vocabulaire avec eux, y intégrant des apprentissages de mots globaux pendant un temps plus long ou en apportant selon les besoins de chacun des mots associés à la photo ou l'image correspondantes. J'aurais pu également prévoir un temps de travail oral sur les structures syntaxiques difficiles comme les phrases interrogatives qui leur posaient problème à tous. Néanmoins, arrivant à la fin de la période, j'ai voulu évaluer leurs acquis :

Prétextant l'entraînement à la lecture face aux élèves de maternelle, je leur avais sélectionné des passages de l'album. Ils venaient individuellement s'entraîner avec moi et me disaient quelles stratégies ils avaient utilisées pour lire la phrase. Puis je leur posais quelques questions concernant leur représentation actuelle de la lecture pour observer l'évolution par rapport au début de la prise en charge:

- 1) *A quoi ça sert de lire? De savoir lire? Aimes-tu lire comme tu viens de le faire ?*
- 2) *Que faut-il pour devenir un bon lecteur ?*
- 3) *Comment fais-tu pour comprendre un texte ?*
- 4) *Y-a-t-il des lecteurs chez toi ? Que lisent-ils ? Quand ? Qu'en penses-tu?*
- 5) *As-tu envie de faire comme eux ? Pourquoi ?*
- 6) *Aimes-tu certains livres ? Lesquels ?*

En autonomie, je leur proposais une évaluation avec tout ce qu'il y avait comme aides possibles : référents affichés, album des « 3 Brigands » et leur cahier avec les textes travaillés.

Les fiches d'évaluation des élèves se situent en annexe 5.

Cette évaluation à laquelle j'ai associé la différenciation p/b et les entretiens divers effectués en cette fin de période me permet de dresser le tableau suivant:

---

24 LAUTREY J. « Psychologie de développement et psychologie différentielle » p.283 chapitre 6 Bernicot J. et Bert-Erboul A. P.U.F.

### 3 ) TABLEAU D'ANALYSE de FIN DE PÉRIODE

	MELANIE	MELISSA	JERÔME	DONOVAN
Dictée p/b faite à une séance précédente	Hésitation puis correction correcte d'elle-même	Sans problème	Sans problème	Sans problème
Segmenter une phrase en mots	Ne l'a pas fait	non	non	non
Se concentrer, être autonome pour faire la tâche demandée et expliquée au préalable	oui	Est venue me voir 4 fois	S'est adressé à Mélissa une fois Est venu me voir 2 fois	oui
Remettre 9 mots dans l'ordre pour reconstituer une phrase	8 sur 9	9 sur 9	Aucun mot n'est remis correctement, il ne les recopie même pas, il les encode avec des erreurs	8 sur 9
Reconstituer 8 mots grâce à ses 2 syllabes	5 sur 8	8 sur 8	3 sur 8	4 sur 8
Lire et comprendre 12 phrases	9 sur 12	N'a pas répondu	6 sur 12	4 sur 12
Expliquer par codage les stratégies utilisées	Ne l'a pas fait	Voie directe marquée uniquement; n'explique pas les autres façons utilisées	Voie graphophonétique ou directe	Ne l'a pas fait
Lecture orale avec moi	Gros problème du vocabulaire simple( décodé assez difficilement) et qui ne fait aucun sens	Gros problème du vocabulaire simple( décodé assez difficilement) et qui ne fait aucun sens	Toujours très peu de mots outils connus	Bonne lecture. Bloquage sur vocabulaire difficile seulement
Réponse à la question:« Aimes-tu certains livres ?	Ne cite que les 3 albums travaillés en remédiation	Ne cite que les 3 albums travaillés en remédiation	Ne cite que les 3 albums travaillés en remédiation	Cite des livres lus à l'extérieur de l'école.
Stratégies expliquées	stratégies graphophonétique et orthographique	« Je coupe et je fais clic mais ça, pas beaucoup.» A conscience qu'elle n'a pas un gros stock de mots globaux.	Le contexte et l'oralisation	Cite sa concentration

#### 4 ) Analyse finale :

Je constate un net progrès chez Donovan au niveau de sa capacité de concentration . Il est resté à sa place, n'a pas redemandé d'explication des consignes même si la fiche n'a été que partiellement remplie. Donovan oralise difficilement les stratégies apprises mais sa lecture s'est nettement améliorée. Il termine le projet avec le groupe ce qui contribuera encore à renforcer son estime de lui par cette activité de lecture aux élèves de maternelle et par sa comparaison au groupe dans lequel il est celui qui a fait le plus de progrès. Dans le même temps, je vais l'épauler en classe ou en BCD pour lui permettre le transfert des stratégies qu'il a apparemment automatisées. La maîtresse remarque aussi une lecture plus facile et un comportement plus autonome. Nous pensons que Donovan nécessiterait maintenant une aide plutôt dans le domaine du raisonnement (et également pour le concept de mot) que je pourrais éventuellement lui fournir après les vacances d'Avril. Je prévois un autre rendez vous avec la maman, à qui la maîtresse a déjà fait part des progrès et de l'arrêt de l'aide spécialisée en lecture.

Quant à Mélissa, nouvel entretien avec la maman et les jumelles le 08/02 : Je leur ai signalé mon inquiétude par rapport au comportement de Mélissa. Elle nous répète comme lors de l'entretien précédent, qu'elle ne veut pas apprendre à lire. La maman insiste et explique qu'elle lui a bien montré l'utilité de lire dans la vie quotidienne comme nous l'avions prévu lors de la création du projet individuel mais Mélissa ne veut pas. Après discussion avec les deux fillettes sur le plaisir de lire, elles abordent toutes les deux les livres travaillés avec moi avant les 3 Brigands<sup>25</sup>, m'assurant de ce que j'avais cru comprendre : cet album était trop difficile et trop long. Je décide avec elle de retravailler sur des livres plus accessibles. En exposant les déficits en vocabulaire que j'ai constatés et leur conséquence, je propose à nouveau à la maman de les accompagner à la bibliothèque toute proche. Elle refuse catégoriquement disant que de toute façon elles ne les lisent pas. Elle explique aussi le non respect de ses filles pour les livres empruntés et l'obligation de rembourser ceux qu'elles abiment. Néanmoins la maman signale le grand intérêt que les filles ont accordé aux livres des « 10 petites poules <sup>26</sup> » et du « Père-Noël malade <sup>27</sup> » fabriqués en remédiation pour pouvoir les emmener à la maison. J'ai noté là que « l'enfant en donnant à voir ce qu'il a produit, a pu 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 initial...; Ces activités d'expression (toutes les activités où l'enfant se donne à voir) deviennent alors un outil pédagogique privilégié pour les enfants qui ne se sont pas constitués comme ayant valeur pour l'autre ». <sup>28</sup> L'entretien avec Mélissa et sa mère me conforte dans l'idée de mon importance dans la restauration de son estime d'elle-même et de son désir d'apprendre. Je me rends aussi compte que

25 UNGERER T. « Les trois brigands » Ecole des loisirs

26 DUPUIS Sylvia « Il était 10 petites poules » Casterman

27 Oeuvre collective ICEM (2000) « Le Père-Noël est malade. » Editions PEMF

28 LANGLOIS Annie « Les activités d'expression , restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre. » Nouvelle revue de l' AIS n° 18 2<sup>ème</sup> trimestre 2002

tout cela est très fragile chez cette élève et que la moindre difficulté non surmontée est tout de suite vécue très intensément comme un nouvel échec. « Il suffit que l'enfant soit peu sûr de lui-même ou anxieux pour que ce sentiment d'impuissance le déborde, l'entraîne à démissionner rapidement. »<sup>29</sup> Mélanie pour sa part me paraît quand même avoir bien progressé. Devant sa mère et sa soeur, elle a dit aussi ne pas vouloir lire mais réagit différemment en groupe. Elle est plus volontaire et a pris goût à la réussite en lecture malgré la fin de la période qui l'a aussi démotivée.

Jérôme : Pour cet enfant mes interrogations sont importantes. Je le trouve bloqué dans l'appropriation de la stratégie orthographique. La remise en ordre des mots, sa difficulté à les copier, ses fautes différentes et compliquées sur des mots présents dans les consignes m'inquiètent et me laissent à penser qu'un trouble de nature dyslexique est à envisager. L'orthophoniste, jointe par téléphone, (accord obtenu auprès de la maman lors de l'entretien du 15 Décembre), pendant les vacances de Février, m'assure également d'une très faible mémorisation des mots-outils et d'un gros souci en chronologie. En lien avec ce que j'ai lu de Philippe Cormier ( p. 9 du mémoire), j'interroge ainsi la difficulté et je trouve une réponse du côté de la mémoire visuelle, du côté de l'aspect temporel de l'agencement des lettres puisque l'on ne retient pas une silhouette de mot mais la succession de ses lettres ainsi qu'un défaut de langage que je ne connaissais pas. D'où l'importance, que je tiens à mettre ici en évidence, du **partenariat** avec toute personne qui s'occupe de l'élève. Cette orthophoniste m'a appris que depuis 2 ans et demi qu'elle suit Jérôme, elle a d'abord dû effectuer avec lui un important travail de langage oral à cause d'un gros retard de parole que j'ignorais et qui m'a permis de comprendre ses difficultés à entrer dans l'écrit. A la suite de ma description, l'orthophoniste me dit avoir détecté les signes précurseurs d'une « grosse dyslexie ». Evidemment, cela reste à confirmer puisqu'il faut attendre les 8 à 9 ans de l'enfant pour pouvoir affirmer ce diagnostic mais l'entretien avec cette spécialiste me permet d'envisager autrement le travail d'aide avec Jérôme pour les périodes futures. Je lui ai présenté mon projet de travail axé sur la lecture d'images-mots, de phrases simples et sur la segmentation sans pour autant oublier la lecture-plaisir des albums pour son projet de lecteur. Cela lui paraît bénéfique pour ce petit élève en grosse difficulté.

Je dois, à l'avenir, m'efforcer davantage avec ces trois élèves, Mélissa Mélanie et Jérôme, qui vivent mal leur situation d'échec scolaire, d'avoir toujours, comme le signale BM Barth, citant Rogers <sup>30</sup>:

« cette **relation d'aide** suivante :

- La congruence, l'authenticité dans la relation
- Le sentiment positif, inconditionnel et sans jugement
- L'empathie : comprendre ce qu'ils ressentent et leur communiquer cette compréhension. » En effet, lors de l'entretien avec Mélissa, Mélanie et leur maman, j'ai remarqué que c'est après avoir formulé

29 Philippe MAZET (1988) « Apprendre et penser . Actes du colloque de Bobigny » Paris. Ed ESHL

30 Britt Mary BARTH (1987) « L'apprentissage de l'abstraction » p.158 Editions Retz

aux jumelles ma sensation qu'elles souffraient à l'école et surtout que je les avais vues souffrir pour lire l'album des « 3 Brigands », qu'elles se sont un peu détendues et que Mélanie est allée à la bibliothèque me chercher le petit livre du Père-Noël pour m'expliquer que ça, elles aimaient le lire.

## V CONSTITUTION DU 2<sup>ème</sup> GROUPE

### 1) Présentation des élèves :

Océane, Kévin et Laura constituent le deuxième groupe. (Tableau d'analyse en annexe 1)

Ils nécessitent une aide pour prendre conscience des différentes stratégies de lecture : Kévin et Océane ont le profil du « perroquet ou du phénicien » et Laura correspond au « devineur ou chinois » comme les qualifieraient M<sup>me</sup> Van Grunderbeeck<sup>31</sup>. Je pense qu'en les réunissant, le conflit sociocognitif, grâce à leur complémentarité dans ce domaine, sera efficient.

Tous les 3 ont besoin d'apprendre à mémoriser des mots globalement pour pouvoir appréhender la stratégie orthographique.

Leur connaissance insuffisante des sons complexes les gêne pour toutes les activités de classe qui requiert l'acte de lire.

Les 2 filles nécessitent toutes deux un important travail de structuration du vocabulaire qui sécurisera Kévin, à l'aise dans ce domaine. De plus, Océane et Kévin, calmes et intéressés, pourront tempérer la précipitation de Laura qui nécessite d'apprendre à se poser sur la tâche pour qu'ensuite elle puisse l'analyser ce qui est primordial dans la prise de conscience des stratégies de lecture qui lui font actuellement défaut.

### 2) Tableau des projets de lecteur des élèves en annexe 2

### 3) Emploi du temps des séances avec ce groupe :

a) Rituel de la date, alphabet rythmé (Fiches de préparation en annexe 6)

b) Travail de vocabulaire dans un premier temps puis lecture et production de mots et de phrases dans le cadre du travail sur les stratégies de lecture, dans un second temps, à partir du matériel des Editions « Retz » : « Ça commence comme...<sup>32</sup> » Il s'agit d'un ensemble de posters qui contiennent 6 images associées à leurs mots rangés par thème : fruits et légumes ; objets de la maison ; oiseaux ; jeux et jouets etc... Le livre reprenant les mots des posters est illustré en associant deux personnages Julien ou Mélanie. Le haut des pages indique le symbole de la catégories de mots correspondant à un poster (ex: un haricot et une banane pour les fruits et légumes). A côté du

31 Nicole Van Grunderbeeck (1994) « Diagnostic et pistes d'intervention », chapitre 5 Gaëtan Morin Editeur

32 BRISSIAUD R. et MALAUSSENA P. (2006) « Ça commence comme... » Editions RETZ

symbole est imprimé un mot du poster. En dessous une grande illustration de ce mot. En bas de page, une phrase du style : « C'est la cagoule de Mélanie. » Le livre dispose en plus de 2 « portes » qui peuvent cacher les illustrations et la phrase mais laissent apparaître le mot et le symbole en haut de la page. Comme les 2 pages du livre peuvent être cachées, on peut réaliser un travail de comparaison entre le mot de la page de gauche et celui de droite. Les mots des 2 pages commencent par la même syllabe, par exemple : **ca**goule et **ca**nard, les syllabes identiques étant imprimées en gras. En cherchant à préparer le travail de ce groupe, j'ai vite perçu l'intérêt de cet album et de ce matériel pour Laura qui décodait la première syllabe des mots et devinait la fin sans jamais vérifier. Ici, elle allait se trouver en réelle situation problème car les mots travaillés avaient tous des ressemblances de ce type. De plus, le matériel, ludique, sécuriserait Kévin et apporterait également la possibilité de structurer et d'augmenter le vocabulaire des 2 filles.

### c) Lecture d'albums

#### 4 ) Présentation du travail réalisé en Novembre-Décembre :

a) Reconnaître et nommer les images des posters ; catégoriser grâce aux symboles.

b) Reconnaître et nommer les mots des posters en les associant aux images.

*Activités de tri (j'ai imprimé en couleur et plastifié tous les dessins et les mots pour permettre la manipulation. )*

Laura et Océane ont placé les mots *citron* et *cigogne* devant l'image de la cigogne. Qui avait raison? On a cherché ensemble quel était le bon mot. D'où conflit sociocognitif : Au début, Laura y prêtait d'ailleurs très peu attention. Elle avait placé un mot qui lui semblait être le bon, elle ne voyait pas pourquoi on y revenait. C'est l'insistance des 2 autres élèves qui l'a en quelque sorte forcée à admettre ses erreurs. De plus, l'idée avait été émise par Kévin de reprendre les posters initiaux avec mots+images pour « être sûr qu'on a raison »! Cela montra encore plus à Laura qu'il n'y avait qu'un mot pour une image et pas forcément celui qu'elle s'était précipité à placer. Lors d'une autre séance, Océane lui a signalé: « T'as presque bon, mais tu vas trop vite. T'as lu *ca* dans *ca/mion*, alors t'as cru que c'était *ca/goule* parce que t'as écouté que le début! »

Mais Océane avait placé *couteau pour auto*. On a compris ensemble et surtout elle a compris qu'elle aussi, était allée trop vite et avait confondu *au* et *ou* et qu'en cherchant le son *ou* elle avait oublié le *c* devant ; Kévin avait placé *camion* pour *corbeille* : on a constaté avec lui que le *c* ne suffisait pas pour deviner un mot!

c) Reconnaître des images puis des mots qui commencent par la même syllabe

*Activités de tri d'images puis de tri de mots commençant par les mêmes sons ([o] ; [pan] ; [pou] ; [ca] etc )*

Laura ne confondit pas beaucoup de mots oraux quand il s'agissait de placer les images ceci malgré sa faible conscience phonologique. Seuls *bouteille* et *poubelle* la forcèrent à plus d'attention ce qui était un gros progrès de la part de cette petite fille si instable et agitée.

Par contre, elle mit encore les étiquettes-mots *origami* à la place de *orange* ; *pantin* pour *pantalon* ; *poubelle* pour *poule* etc..

Je décidai alors d'aborder l'approfondissement des sons complexes, nettement déficitaires, les empêchant de comparer correctement les mots. On rangea donc ces mots nouveaux avec leur dessin dans le cahier en intégrant les référents de la classe: *ou* de *kangourou* ; *in* de *lapin* ; *an* de *fantôme* ; *oi* de *poisson* ; *on* de *cochon* et aussi le [ch], associés au signes Borel-Maisonny revus lors des séquences « d'alphabet rythmé » .

C'est ainsi que Laura et Kévin découvrirent leurs référents car je me rendis compte qu'ils ne savaient absolument pas les utiliser. Il fallut déjà apprendre les mots à Laura. Je me rendis compte aussi que le *poisson* les induisait en erreur car il leur faisait confondre [oi] et [on]. En en parlant avec la maîtresse, elle décida de trouver avec la classe un nouveau référent pour [oi] : *voiture*. Ceci arrangea bien Laura et Kévin.

#### d) Encoder des mots

En lien avec ce travail plutôt orienté graphophonétique, nous nous sommes « amusés » à écrire des « faux-mots rigolos » en dictée, du genre *mougou, boucou, picha, oche, cacor*. Laura, qui ne cherchait pas sur les référents s'y est petit à petit intéressée en observant les autres les utiliser. De même, avec un gros dé dont les faces étaient des sons complexes, on s'amusait à retrouver des mots contenant le son indiqué par le dé. Pour Laura, j'avais confectionné un dé sur lequel le référent de chaque son complexe apparaissait. Cela leur a permis de bien différencier les syllabes pour entendre le son. C'est en effectuant ce travail que j'ai pu réaliser à quel point la conscience phonologique de Laura était faible.

#### e) Découverte et lecture du livre « Ça commence comme... » puis encodage d'autres mots commençant par la même syllabe:

*moufle/ mouton* dans le livre puis encoder *mouche sur l'ardoise*  
*citron/cigogne* encoder *cirage*

Ici encore, Kévin et Océane, petit à petit, s'enhardissent, utilisent les aides du référent, du cahier, du livre, découpent et encodent de mieux en mieux. Laura, elle, bloque encore sur [t], [v], [ch] par exemple. Je ne cesse de lui montrer où chercher pour s'aider mais elle n'automatise pas encore cette façon de travailler.

#### f) Évaluation de fin de période : Trier images et mots contenant [ou] et les associer.

Encoder des syllabes complexes( don, onc, oup, bou...)

Analyse :

Les stratégies chez Océane et surtout Laura font encore défaut. Il faut les travailler systématiquement.

Laura peine à cause d'une conscience phonologique très limitée mais elle a fait de nets progrès en lecture de mots et en connaissance des sons complexes.

Kévin a beaucoup progressé et je pense consolider ses acquis pendant ces 5 semaines lui permettant vraiment de reprendre complètement confiance en lui.

Pour la période de Janvier - début Février, il me semble opportun et essentiel d'axer le travail sur les stratégies de lecture et en même temps continuer la production écrite et le classement des sons complexes.

### 5 ) Suite du travail en Janvier Février

Ecriture de phrases « fantaisistes » avec le projet d'en créer un grand nombre pour les montrer aux camarades de la classe et les faire jouer à retrouver les images correspondantes à ces phrases.

D'eux-mêmes les enfants voient la nécessité de bien écrire et d'intégrer des verbes. Je leur apporte le choix grâce à des photographies d'actions ce qui permet d'avoir besoin d'encoder avec la stratégie graphophonétique puisque ces verbes ne font pas partie du bagage lexical acquis par le matériel utilisé jusqu'à maintenant.

J'amène les stratégies de lecture/ écriture avec les mêmes symboles que pour le premier groupe.

A chaque séance :

**a et b) Présentation/démonstration :** Je leur montre une phrase : je décolle l'image du pigeon et je le pose sur l'image du camion et je dis : « *Le pigeon monte dans le camion.* » Je veux écrire cette phrase : J'écris **Le** (connu par coeur), j'explique la stratégie « Clic, appareil-photo ».

Je propose ensuite 2 solutions pour écrire *pigeon*: 1) soit on cherche dans le cahier ou les posters car on sait qu'on l'a vu et on le recopie ( *c'est la stratégie du hibou malin*) 2) soit on le dit et on le coupe en syllabes *pi/ ge /on*, c'est la stratégie « coup coup ciseaux »

Puis je continue pour *m/on/t/e* (stratégie ciseaux) *dans* (stratégie app photo) *le* ( stratégie app photo) *camion* (*stratégie hibou* puisque je le connais et que je peux le retrouver.)

Puis

**c)** On crée d'autres phrases ensemble

**d et e)** Chaque élève invente d'abord sa phrase avec les images puis l'encode en collant les symboles de sa technique utilisée. Petit à petit on passera au codage de la stratégie qui est plus rapide que le collage des symboles.

Exemples de productions en annexe 7

### Légende du codage des stratégies dans ce mémoire

/ / / : stratégie graphophonétique

( ( : repérage des marques des conjugaisons , féminin, masculin , lettres muettes.

Mots écrits en vert : stratégie orthographique

Mots écrits en bleu : stratégie contextuelle

#### 6 ) Analyse suite à l'évaluation finale :

Kévin a encodé : « *Le poisson* re/pa/s/e l'o/r/eille. » Il n'encode pas encore les 2 « s » entre 2 voyelles mais il a été capable de rechercher le « eille » dans son cahier et a intégré la stratégie orthographique pour « poisson ». Son écriture est beaucoup plus détendue et lisible. La consigne est respectée : la phrase est amusante, construite avec les images disponibles et on arrive à bien la lire.

Laura a écrit : « L/e pantin s/au/t/e sur l'a/no/r/ak! » Je suis agréablement surprise : elle a utilisé la stratégie des ciseaux ! Elle m'a demandé quel [o] il fallait pour saute et quel [c] pour anorak ! Il est évident que pour cette élève, le fait d'être obligée d'écrire l'empêche de jouer à la devinette et ainsi elle prend conscience des autres moyens à sa disposition. La consigne était également bien respectée.

Océane trouva : « Le ca/mi/on p/ou/ss/e l'é/p/au/l/e d/du c/a/n/ar/d ! » On peut remarquer que le d de canard est mémorisé, donc même si elle coupe en syllabes, elle a aussi mémorisé de manière orthographique. Elle utilise peu la recherche dans le contexte. Elle a quand même aussi trouvé le au de épaupe dans son cahier mais j'ai noté de toute façon, en général, une réticence de la part des élèves pour cette stratégie. Je me souviens de Donovan dans l'autre groupe et de Laura ici qui m'ont dit à plusieurs reprises quand je leur montrais que je recopiais un mot trouvé dans le contexte : « Ah oui mais là on triche ! » J'avais bien sûr montré l'intérêt de la technique mais je crois qu'elle leur est plus concevable en lecture où ils la considèrent vraiment comme une aide.

Je note ici que les élèves n'ont pas du tout intégré la stratégie des marques morphosyntaxiques. Elle a été utilisée dans cette production écrite mais plus en démonstration de ma part qu'en application pour eux.

Suite à ces évaluations le projet a été réalisé en classe. Maintenant je vais suivre Océane et Kévin dans leur classe pour transférer leur début d'application des stratégies et je vais travailler avec Laura à un nouveau projet d'aide :

Encore en lien avec ce que j'ai lu de Philippe Cormier ( p. 8 du mémoire), j'ai remarqué chez Laura

cette difficulté à utiliser vraiment la stratégie alphabétique en lecture (je tiens là le symptôme) et après l'avoir observée travailler comme je viens de le décrire, je peux dire que son problème est en partie lié à sa très faible conscience phonologique. Mais quelle est la structure cognitive qui fait défaut ? C'est ce que Cormier nous incite à nous demander. Il ne suffit pas de déceler qu'elle a un problème de conscience phonologique ; encore faudra-t-il remonter en premier lieu à sa conscience phonique. Pour cela, je pourrais lui faire écouter des mots sonores de bruits différents, lui faire dire des sons qui n'existent pas pour qu'elle s'exerce à les prononcer et à faire un lien entre ce qu'elle prononce et ce qu'elle entend et ainsi mettre en route le travail de causalité. Il faudra qu'elle puisse s'entraîner à corriger son appareil phonatoire et voir l'effet que ça fait. Elle pourra ainsi réussir à reproduire les sons. Ensuite je la ferai agir sur l'ordre de ces sons. On travaillera la temporalité et la chronologie tout en la faisant manipuler la combinatoire grâce à des séances motrices où des positions pourront correspondre à des syllabes. Ex : [pan/ debout - ta/à genoux - lon/ couché] La structure [couché/debout/à genoux] correspondra à [lon/pan/ta].<sup>33</sup> Je pense d'ailleurs suite à l'entretien téléphonique avec l'orthophoniste de Jérôme l'associer à Laura pour ce travail.

## **TROISIÈME PARTIE:**

### **I ANALYSE DE L'HYPOTHÈSE 1 : LA PRODUCTION ÉCRITE**

Elle m'a permis, ainsi qu'aux élèves, de nous rendre compte plus facilement des problèmes dans le domaine graphophonétique.

Elle engage également l'élève à percevoir plus précisément la notion de mots. Elle le pose sur la tâche et lui permet de prendre le temps de l'analyse. Elle permet tout à fait l'observation des stratégies de lecture qui, pour la raison précédente, sont mieux mises à jour.

Par contre elle limite peut-être un peu la quantité d'écrit abordé mais ce temps d'écriture, par contre, donne à l'élève des habitudes de réflexion sur la langue écrite.

A ce sujet, la maîtresse d'Océane, à la fin de la première séance de transfert m'a fait cette remarque: « Maintenant, Océane lit beaucoup mieux et ce qui m'a impressionnée, c'est qu'elle n'oralise plus tout de suite. En l'observant, je me suis rendue compte qu'elle effectuait sa recherche pendant un laps de temps plus ou moins long puis me lisait le mot ou la phrase, entièrement, sans hésiter. » Je pense (j'en reparlerai avec la fillette) que cela montre qu'elle commence à automatiser les différentes techniques et qu'elle se rend pleinement actrice de sa démarche.

---

33 Cours de Monsieur Nagel

## **II ANALYSE DE L'HYPOTHÈSE 2 : LES STRATÉGIES DE LECTURE**

Il me semble qu'elles sont très longues à intégrer et comme le signale El Bina<sup>34</sup> « cognitivement coûteuses » mais pour la même raison, elles obligent l'élève à réfléchir, à s'investir dans une démarche de résolution. J'ai réellement eu l'impression que les élèves découvraient cette façon de rechercher dans différentes directions pour arriver à un but. Ils sont souvent habitués à appliquer une méthode standardisée. Or, cet apprentissage des stratégies de lecture les enrichit parce qu'il leur montre qu'ils peuvent utiliser différentes manières de procéder.

J'ai notamment noté des progrès de lecture, bien mesurés également par les élèves, grâce à l'apprentissage de l'utilisation de la voie directe.

Dans une étude expérimentale effectuée par S. Ragano<sup>35</sup>, je découvre que le rôle du contexte dans l'apprentissage de la lecture est mis en avant : « Le contexte a une influence directe sur les temps d'identification correcte.... Il constitue toujours un accélérateur dans la vitesse de traitement.... Le contexte est un fort inducteur langagier, mais c'est aussi une source d'informations non négligeable pour les enfants qui commencent à peine à investir véritablement les correspondances graphophonétiques. »

Cela montre bien l'importance de faire prendre conscience aux élèves des indicateurs d'aides que peuvent représenter pour eux l'illustration, la prédiction à la fois syntaxique et sémantique, mais également les référents, les outils de classe comme les cahiers ou des textes connus. Il leur est nécessaire d'utiliser cet ensemble de possibilités pour alléger ou vérifier leur tâche, actuellement si lourde de décodage graphophonologique. Je pense que la technique du « hibou » et dans une moindre mesure car plus difficile, celle du « masque », y ont contribué. En effet, même si leur emploi n'est pas encore vraiment automatique, du moins utilisent-ils ces aides régulièrement.

Il me semble, grâce aux 2 voies attrayantes (visuelle et auditive) des symboles des stratégies de lecture, avoir pu également aider les enfants à mémoriser ces façons de lire ce qui me paraît important pour assurer le transfert.

## **III ANALYSE DE L'HYPOTHÈSE 3 : LE TRANSFERT**

### **Le transfert en classe**

Pour la première séance, j'avais réuni Donovan, Océane et Kevin afin de leur expliquer que même si leur retour en classe, déjà prévu avant les vacances d'hiver, était maintenant effectif, j'allais les

34 EL BINA Abdelkébir Article sur « les stratégies de lecture en classe d'accueil »

35 FIJALKOW(Coordination du dossier) (1999)« Revue internationale des Sciences de l'éducation n° 1 » p.65 ; 67

accompagner en classe pour qu'ils apprennent aussi à utiliser leurs « outils » que constituent le hibou, les ciseaux, le masque et l'appareil photo. Je leur ai rappelé que l'activité d'analyse de la façon de lire les mots pouvait s'effectuer lors de n'importe quel moment de lecture même lors d'énoncés de problèmes.

Je suis venue en classe lors d'une séance de vocabulaire où la maîtresse demandait aux élèves de classer 12 mots en 3 familles. Voici les mots à classer proposés :

<i>chant</i>	<i>chanteur</i>	<i>coller</i>
<i>collage</i>	<i>lent</i>	<i>lentement</i>
<i>ralentir</i>	<i>chanter</i>	<i>décoller</i>
<i>recoller</i>	<i>lenteur</i>	<i>chanson</i>

Je me suis installée entre la table d'Océane et la maîtresse a installé Kévin sur la table d'à côté.

J'avais amené les petites images-symboles des stratégies.

Océane a commencé par lire *ch/an(t)*. En lui montrant les quatre images, elle m'a expliqué avoir utilisé les ciseaux et le masque. Puis, je lui ai fait relire et expliqué le sens du mot. Je lui ai demandé de trouver un autre mot qui ressemblait à celui-là, pour qu'il soit de la même famille. Elle m'a montré *chanter*. Pour le lire, elle a d'abord pris l'appareil photo en signalant que « *chant* », maintenant, elle le lisait d'un seul coup ; il lui restait « *er* » à lire. Elle a réfléchi puis a dit : « *c'est chanter* ». Je lui ai fait prendre conscience qu'elle avait oralisé le mot dans sa tête pour savoir s'il existait, que, peut-être, elle avait essayé « *ère* », qu'elle avait donc fait comme le hibou malin en réfléchissant pour savoir si c'était possible.

Ensuite, il fallait se demander si *chanter* était un mot de la famille de *chant*. Elle avait compris cette notion, qu'elle m'a expliquée.

Pour le mot *chanteur* : elle hésite, mais sait que ce n'est pas le son [é] qu'elle a lu dans *chanter*. Elle voudrait couper *e/u/r* mais ne sait pas comment le lire. Je l'aide et lui lit : « *chante/u/r* ». Elle dit que cela n'existe pas et très vite m'annonce : « ah oui, *chanteur* ». Je lui demande si elle a trouvé grâce aux ciseaux, elle me répond : « non, j'ai entendu dans ma tête et c'était possible, j'ai fait le hibou ! ». Ensuite pour lire *lenteur*, elle a analysé *lent* qu'elle avait lu précédemment, et a placé l'appareil photo. De même pour *eur* : elle l'a reconnu car elle l'avait lu dans *chanteur*. Ici, elle s'est totalement engagée dans la stratégie orthographique où sa segmentation l'amène à isoler deux morphèmes, rapidement récupérés phonologiquement.

Kévin a bien réagi également. (Donovan n'a pas participé car il était en CL.I.S. dans le cadre d'un décroisement.)

Cet exercice leur a permis de prendre conscience de l'utilisation des radicaux, ce que ne permettent pas forcément la lecture d'albums ou la production écrite, lors desquelles on ne rencontre pas souvent plusieurs mots de la même famille. Or cela est très utile à l'apprentissage de la stratégie orthographique.

Cette intervention m'a permis de prendre conscience que les exercices traditionnels donnés en classe par le maître peuvent servir de base intéressante pour le transfert des stratégies de lecture.

### Poursuite du travail engagé

Les activités au sein de la classe vont me permettre de constater si d'eux-mêmes, les élèves utilisent toutes les stratégies et s'ils y parviennent au bon moment.

Si je me rends compte qu'un enfant néglige telle ou telle stratégie en cours d'activité alors qu'elle lui aurait été bénéfique, je prendrai un temps pour lui rappeler les usages et la manière de l'utiliser. Je pense ainsi maintenir l'effort chez l'élève jusqu'à ce qu'il parvienne à un degré d'automatisation des stratégies suffisant pour permettre une lecture aisée.

La maîtresse de cette classe de CE1 paraissant intéressée, il serait possible d'envisager pour ces trois élèves de présenter, lors d'une démonstration à la classe complète, leurs techniques et leurs symboles. Ils pourraient les utiliser en classe, en dehors de ma présence, lors des séances de lecture. Je pourrais dans ce cas, aider la maîtresse à les préparer et oeuvrer ainsi dans la perspective de croiser nos 2 regards d'enseignantes, dans l'intérêt des élèves.

### **CONCLUSION :**

En analysant ce retour des élèves en classe et l'accompagnement que j'effectue auprès d'eux, je découvre vraiment l'impact du transfert et l'évolution du travail qui peut en découler.

Il est net que les élèves concernés sont valorisés ; ils réutilisent les techniques apprises au préalable en groupe d'aide dont le but final est ici concrétisé : l'amélioration de leur apprentissage de la lecture. Je crois que cela renforce leur estime d'eux-mêmes dans le registre des compétences. De plus le regard porté sur eux par leur enseignante et les autres enfants s'améliorant, ces élèves consolident également leur valeur sociale puisqu'on se trouve ici dans le domaine relationnel.

J'envisage à l'avenir d'effectuer systématiquement cette démarche, en accord bien sûr avec l'enseignant, lors des périodes de retour en classe des élèves suivis en A.S.D.P.

Cela me permettrait d'envisager ensuite, avec les élèves pris en charge, une présentation au sein de la classe : l'objectif serait d'amener les techniques, les supports, voire les référents qui les ont aidés, à l'ensemble de leurs camarades. Je suis maintenant assurée, après ce travail mené sur les stratégies

de lecture, qu'elles sont susceptibles d'apporter des solutions aux problèmes d'apprentissage de la langue écrite. Il me semblerait intéressant d'envisager de les travailler ensuite, en co-intervention dans les classes.

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai pris conscience de la difficulté qu'avaient les élèves de croiser les stratégies. Néanmoins en les incitant à prendre des indices et à anticiper, on les y oblige, ceci leur apportant également les moyens de la vérification.

Il faut du temps à l'apprenti lecteur pour s'approprier les stratégies de lecture : il doit d'abord délaisser sa stratégie privilégiée pour accepter d'en utiliser de nouvelles. Peut-être cette insécurité le freine-t-il ?

Ce qui m'a semblé difficile, au cours de ces remédiations, c'est d'être capable d'évaluer l'adaptation spécifique que je dois apporter à chacun. Il faut parfois imaginer une mise à disposition d'outils (images, gestes, moyens mnémotechniques adaptés, référents...), il faut parfois plutôt s'engager dans un accompagnement oral plus important ou dans l'aide, délicate à gérer, d'un pair. De plus, tout cet étayage, ayant pour but de disparaître, il est nécessaire de prévoir sa diminution progressive. Je réalise, à cette fin, qu'anticiper de manière très ciblée les difficultés des élèves est indispensable. A l'avenir, je sais que je dois m'y investir encore plus, le rôle des évaluations et du partenariat me semblant pour cela réellement déterminant.

L'échec relatif subi avec Mélissa, et dans une moindre mesure, avec Jérôme et Mélanie, les connaissances plus approfondies des difficultés de Laura et l'entretien avec l'orthophoniste de Jérôme, ( entre autres) me permettent de poursuivre la progression de ma démarche professionnelle. J'oserais dire que ces obstacles et par conséquent, ces nouvelles perspectives d'amélioration de mon travail pédagogique avec ces élèves, m'assurent de l'intérêt de la fonction de maître E. En effet, je découvre mieux, cette année, l'intérêt professionnel que j'avais pressenti. La rédaction de ce mémoire m'a permis de m'engager dans une nouvelle voie, riche en recherches et en innovations pédagogiques.

# BIBLIOGRAPHIE

## OUVRAGES THÉORIQUES

- ✓ BARTH Britt Mary (1987) « L'apprentissage de l'abstraction » Editions Retz
- ✓ CHAUVEAU Gérard (2004) « Comment l'enfant devient lecteur ? » Editions Retz
- ✓ DELAHAIE Marc (Juin 2004) « L'évolution du langage chez l'enfant. De la difficulté au trouble » Editions inpes
- ✓ FIJALKOW Jacques (1993) « Entrer dans l'écrit » Magnard
- ✓ GIASSON Jocelyne (1990) « La compréhension en lecture » De Boeck
- ✓ LAUTREY J. « Psychologie de développement et psychologie différentielle » Bernicot J. et Bert-Erboul A. P.U.F.
- ✓ OUZOULIAS André (2004) « les MACLE » Editions Retz
- ✓ VAN GRUNDERBEECK Nicole (1994), « Les difficultés en lecture » Gaëtan Morin éditeur

## ARTICLES

- ✓ CORMIER Philippe Textes issus de « Quel fondement pour l'aide spécialisée « psychopédagogique aux élèves en difficulté? »
- ✓ EL BINA Abdelkébir Article sur « les stratégies de lecture en classe d'accueil »
- ✓ « Éléments pour l'élaboration d'unités de remédiation » Académie de strasbourg/ section enseignement professionnel /dispositif d'aide
- ✓ FIJALKOW(Coordination du dossier) (1999)« Revue internationale des Sciences de l'éducation n° 1 »
- ✓ LANGLOIS Annie « Les activités d'expression , restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre. » Nouvelle revue de l' AIS n° 18 2<sup>ème</sup> trimestre 2002
- ✓ MAZET Philippe (1988 ) « Apprendre et penser . Actes du colloque de Bobigny » Paris. Ed ESHEL

## TEXTE OFFICIEL

- ✓ B.O.n°19, Circulaire du 30 Avril 2002

## ALBUMS

- ✓ BRISSIAUD R. et MALAUSSENA P. (2006) « Ça commence comme... »Editions RETZ
- ✓ DUPUIS Sylvia « Il était dix petites poules » Casterman
- ✓ UNGERER T. « Les trois brigands » Ecole des loisirs
- ✓ Oeuvre collective ICEM (2000) « Le Père-Noël est malade. »Editions PEMF

**ANNEXE 1**

ELEVES	Donovan CE1 B 11/03/00	Laura CE1 B 12/06/00	Kévin CE1 B 16/06/00	Océane CE1 B 18/10/00	Mélanie CE1 A 31/07/99	Mélissa CE1 A 31/07/99	Jérôme CE1 A 25/06/00
Cursus scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Suivi G en GS</li> <li>✓ Dossier d'entrée en CLIS fait cette année</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Suivi E en CP</li> <li>✓ Suivis E et G cette année</li> <li>✓ Orthophonie 1 fois/ semaine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A été vu par la psychologue scolaire en cours d'année</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suivis E et G cette année</li> <li>✓ Orthophonie ( en attente)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2 CP Suivi E</li> <li>et liste d'attente pour CLIS l'an dernier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suivi G en GS et 1<sup>er</sup>CP</li> <li>Suivi E au 2<sup>ème</sup> CP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suivi E l'an dernier</li> <li>3 ans d'orthophonie</li> </ul>
Comportement	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Très vite distrait</li> <li>✓ Intéressé curieux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Très agitée</li> <li>✓ Peu concentrée</li> <li>✓ Volontaire, active et gaie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Est bloqué en écriture.</li> <li>✓ Agréable et intéressé</li> <li>✓ S'exprime facilement</li> <li>✓ Reste un peu immature</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Très timide en classe , nettement moins en petit groupe</li> <li>✓ Effacée</li> <li>✓ Défaut de prononciation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Passive</li> <li>✓ S'intéresse peu aux activités de classe</li> <li>✓ S'exprime très peu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Volontaire</li> <li>✓ Peu d'attention durable</li> <li>✓ Participe peu dans le groupe</li> <li>✓ N'a pas de copain</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Instable</li> <li>✓ Peu autonome</li> <li>✓ Violent avec les autres -</li> <li>✓ Se décourage vite</li> <li>✓ Attention peu durable</li> </ul>
Point d'appui Compétences	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Très volontaire</li> <li>✓ Aime beaucoup les histoires et les livres qu'il comprend bien.</li> <li>✓ Lit bien les syllabes simples</li> <li>✓ Vocabulaire correct</li> <li>✓ Lit le début des mots et devine la suite.</li> <li>✓ Connaît quelques phonèmes</li> <li>✓ Connaît quelques graphèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ecriture correcte</li> <li>✓ Connaît l'objet livre, la bibliothèque</li> <li>✓ Début de représentation culturelle de la lecture.</li> <li>✓ Utilise la voie directe pour lire</li> <li>✓ Bonne représentation des apprentissages.</li> <li>✓ Connaît quelques graphèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Projet de lecteur</li> <li>✓ Bonne représentation de l'apprentissage</li> <li>✓ Vocabulaire correct</li> <li>✓ Très bonne compréhension</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Très bonne compréhension orale</li> <li>✓ Projet de lecteur</li> <li>✓ Très volontaire pour s'améliorer</li> <li>✓ Bonne mémorisation</li> <li>✓ Connaît quelques phonèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Accepte d'essayer</li> <li>✓ A un projet d'avenir (veut être maîtresse)</li> <li>✓ Connaît l'objet livre, la bibliothèque</li> <li>✓ Aime les histoires</li> <li>✓ Compréhension orale correcte</li> <li>✓ Sait utiliser la stratégie de devineuse</li> <li>✓ Connaît l'alphabet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bonne mémorisation</li> <li>✓ Aime les petits livres avec images</li> <li>✓ Connaît la bibliothèque et l'objet-livre;</li> <li>✓ Sait nommer les lettres</li> <li>✓ Décode les syllabes simples</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aime écrire</li> <li>✓ S'exprime bien</li> <li>✓ Décode les syllabes simples</li> </ul>
Difficultés constatées	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Passage à l'écrit</li> <li>✓ Faible estime de lui</li> <li>✓ Faible mémorisation</li> <li>✓ Compréhension</li> <li>✓ Pas de projet de lecteur.</li> <li>✓ Attention très peu soutenue</li> <li>✓ Peu d'autonomie</li> <li>✓ Lecture très lente</li> <li>✓ N'aime pas lire</li> <li>✓ Peu de changement de représentation mentale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Difficultés de prononciation</li> <li>✓ Vitesse trop rapide d'élocution</li> <li>✓ Enorme difficulté d'identification des mots,</li> <li>✓ Aucun son complexe acquis</li> <li>✓ Discrimination auditive et visuelle faible</li> <li>✓ Devineuse sans aucune vérification</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sons complexes</li> <li>✓ Peu de mots globaux mémorisés</li> <li>✓ Stratégie grapho-phonétique surtout</li> <li>✓ Pas de vérification</li> <li>✓ Blocage en écriture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Encodage difficile</li> <li>✓ Peu de mots globaux acquis</li> <li>✓ Sons complexes non acquis</li> <li>✓ Discrimination auditive limitée</li> <li>✓ Vocabulaire à structurer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ N'utilise que la stratégie de devineuse</li> <li>✓ Projet de lecteur très limité</li> <li>✓ Difficulté à reproduire un rythme</li> <li>✓ Vocabulaire restreint</li> <li>✓ Mémorisation difficile</li> <li>✓ N'aime pas lire</li> <li>✓ Représentation de la lecture insuffisante</li> <li>✓ Identification des mots très difficile</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Très faible estime d'elle même</li> <li>✓ Déjà fortement ancrée dans l'échec</li> <li>✓ Pas de représentation de la lecture</li> <li>✓ Aucun projet de lecteur</li> <li>✓ Vocabulaire restreint</li> <li>✓ N'aime pas lire</li> <li>✓ Connaît très peu de mots globaux</li> <li>✓ Ne connaît pas les sons complexes</li> <li>✓ Ecriture illisible par sa trop petite taille</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Faible estime de lui</li> <li>✓ Peu de rapport au livre</li> <li>✓ Très vite découragé par la tâche</li> <li>✓ Pas d'autonomie par peur de l'échec</li> <li>✓ Représentation circulaire de la lecture</li> <li>✓ Pas de projet de lecteur</li> <li>✓ Peu de mémoire et de compréhension orale</li> <li>✓ Ne connaît pas toutes les lettres</li> <li>✓ Ne connaît pas sons complexes</li> <li>✓ Difficultés d'attention</li> </ul>
Objectifs à travailler avec cet enfant.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Autonomie et concentration</li> <li>✓ Utiliser mieux ses stratégies de lecture, en prendre conscience ainsi que de l'existence d'autres techniques</li> <li>✓ Mémoriser des mots globaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Catégoriser pour structurer son vocabulaire</li> <li>✓ Apprendre des mots globaux</li> <li>✓ Apprendre les stratégies de lecture</li> <li>✓ Se poser sur la tâche pour pouvoir l'analyser.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Produire de l'écrit</li> <li>✓ Développer son autonomie</li> <li>✓ Travailler les stratégies de lecture</li> <li>✓ Mémoriser des mots globaux</li> <li>✓ Le sécuriser et le motiver</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lui donner de la méthode grâce aux stratégies de lecture</li> <li>✓ Réaliser des projets concrets pour augmenter son estime d'elle même</li> <li>✓ Travailler la notion de mot</li> <li>✓ Augmenter sa mémoire orthographique</li> <li>-Utiliser les référents</li> <li>-Produire de l'écrit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Améliorer le projet de lecteur</li> <li>✓ L'aider à s'investir dans le travail en la remettant en confiance</li> <li>✓ Travailler les stratégies de lecture</li> <li>✓ Participer, adhérer à un projet</li> <li>✓ Apprendre des mots globaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Canaliser son attention</li> <li>✓ Améliorer le projet de lecteur</li> <li>✓ L'aider à s'investir dans le travail en la remettant en confiance</li> <li>✓ Améliorer la taille de son écriture</li> <li>✓ Apprendre des mots globaux</li> <li>✓ Utiliser le contexte et la vérification</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Travailler la correspondance phonème/graphème</li> <li>✓ Canaliser son attention</li> <li>✓ Améliorer le projet de lecteur</li> <li>✓ Identifier les sons complexes</li> <li>✓ L'aider à s'investir dans le travail en le remettant en confiance</li> <li>✓ Apprendre des mots globaux</li> </ul>

ANNEXE 2

	Questions après entretien sur leurs centres d'intérêt	MELANIE CE1 8 ans	DONOVAN CE1 7 ans et demi	MELISSA CE1 8 ans	JERÔME CE1 7ans 4 mois	OCEANE CE1 7 ans	KEVIN CE1 7ans	LAURA CE1 7 ans
Représentation des difficultés d'apprentissage de la lecture	La maîtresse me dit que ça ne va pas trop bien en ce moment, es-tu d'accord ?	oui	oui	Non mais hésite quand même	oui	oui	oui	Oui pour lire
	Qu'est-ce qui ne va pas?	L'écriture des majuscules, lire.	Hésite beaucoup avant de répondre, se tourne pour dire : le travail c'est dur. Les maths, compter.	Les « moins » la lecture	Je ne sais pas	Lire	Je réponds à la maîtresse. Ecrire et lire	lire
	Pourquoi crois-tu que tu as des difficultés?	Je ne sais pas	Les mots sont trop durs, trop longs.	Je ne sais pas.	Je n'arrive pas à faire le travail: lire. Mais j'aime bien écrire colorier compter.	A cause des lettres en attaché	Je ne sais pas.	Je ne sais pas pourquoi j'ai du mal à lire.
	Que pourrais-tu faire pour que ça aille mieux en classe?	Je ne sais pas.	Ecrire bien, regarder les lettres.	Je ne sais pas.	Je ne sais pas	Je ne sais pas	Ecrire . Aller chez l'orthophoniste§§ Je ne sais pas.	Travailler: écrire Ne pas cracher, ne pas barbouiller. Il faut quelqu'un qui m'aide.
	Constats	Elle est consciente de ses difficultés mais ne voit pas de solution.	Conscient de ses difficultés mais semble ignorer la nature du travail intellectuel à fournir, a plutôt une conception physique de son apprentissage: écrire et regarder	Elle n'est pas consciente de ses problèmes.	Il semble vouloir être actif dans ses apprentissages et de ce fait ses problèmes de lecture lui apparaissent inexplicables.	Elle se rend compte de ses problèmes mais ignore comment les résoudre.	Kévin évoque d'abord le respect de l'institution puis son blocage concernant l'écriture mais n'imagine pas améliorer sa lecture.	Lire s'acquiescerait en respectant les règles institutionnelles mais Laura appelle à l'aide! C'est d'ailleurs l'élève la plus en difficulté.
	But de l'apprentissage de la lecture	A quoi ça sert de lire?	Les grands lisent pour les histoires et les jeux.	On est grand.	A aller au CE2	Je vais passer en CE2 ou en CLIS	A lire des histoires.	On va en avoir besoin qd on sera grand.
Constats		Représentation culturelle uniquement associée à l'âge : Donc on sait lire quand on est grand!	Il semble associer le savoir-lire à la magie exercée par l'âge . Donovan se sent peut-être encore petit pour lire.	Représentation circulaire.	Représentation circulaire qui montre en plus un manque de confiance dans ses capacités.	Intérêt culturel.	Représentation fonctionnelle. Il ne paraît pas prêt à savoir lire puisque celui-ci s'acquiert en vieillissant.	Représentation culturelle.
	nombre de « je ne sais pas »	2	0	2	2	1	2	1

ANNEXE 3

mélissa

le père Noël a ma a ré

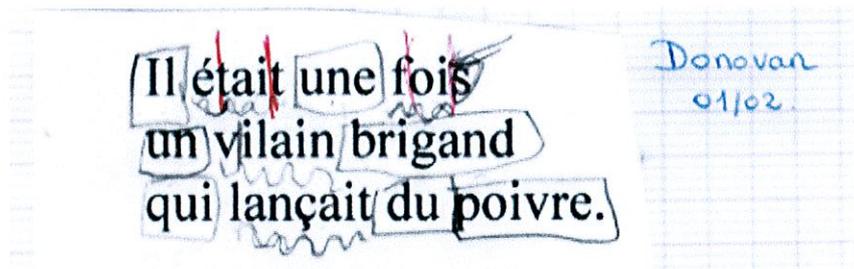
noël

le père Noël a expédié une lettre

Mélanie

le père Noël a ma a la tête  
li fait soigner le père Noël père Noël  
voici un cachet en le père Noël a ma a  
gorgée le père Noël a ma a pied

## ANNEXE 4



**Les traits rouges correspondent à la vérification, avec l'élève, de la stratégie qu'il avait réellement utilisée.**

# ANNEXE 5

1/4

Jerôme

Date: 08/02



1) Sépare les mots:

Le premier avait un tromblon et le deuxième avait un soufflet.

2) Relie les syllabes:

rou •	• mier	lu •	• vre
rou •	• ge	poi •	• ne
troi •	• te	il te •	• naient
pre •	• sième	Is te •	• nait

3) Attache les mots en ordre pour faire une phrase: écris-la en lettres attachées:

Les au de brigands cachaient route se bord la.

Les au de brigands cachaient route se bord la.

4) Écris vrai ou faux:

ou ~~~~~  
ou ///

Les brigands avaient une cachette ..... vrai  
 Leur cachette était un canard. .... faux  
 Ils avaient des coffres pleins d'or. .... vrai  
 Ils avaient aussi des carottes. .... faux  
 Leur cachette était en haut. .... vrai  
 Leur caverne était en bas. .... vrai  
 Ils transportaient ce qu'ils avaient volé en haut, sur la montagne. ....

5) Complète avec ces mots: lune, route, cachés, brigands, nuit:

1. Les brigands se tenaient ..... au bord de la route.  
 2. C'était la nuit, au clair de .....  
 3. C'est l'histoire de trois .....  
 4. Ils étaient cachés au bord de la .....  
 5. C'était la route, au bord de la route.



mélissa

Date: 08/02



1) Sépare les mots:

Le premier avait un tromblonnet et le deuxième avait un soufflet.

2) Relie les syllabes:

rou •	• mier	lu •	• vre
rou •	• ge	poi •	• ne
troi •	• te	il te •	• naient
pre •	• sième	Ils te •	• naît

très bien

3) Attache les mots en ordre pour faire une phrase: écris-la en lettres attachées:

Les au de brigands cachaient route se bord la.

très bien

les brigands se cachaient au bord de la route

4) Écris vrai ou faux:

ou ~~~~~  
ou ///

Les brigands avaient une cachette. ....

Leur cachette était un canard. ....

Ils avaient des coffres pleins d'or. ....

Ils avaient aussi des carottes. ....

Leur cachette était en haut. ....

Leur caverne était en bas. ....

Ils transportaient ce qu'ils avaient volé en haut, sur la montagne. ....

5) Complète avec ces mots: lune, route, cachés, brigands, nuit:

1. Les brigands se tenaient ..... au bord de la route.

2. C'était la nuit, au clair de .....

3. C'est l'histoire de trois .....

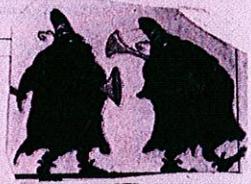
4. Ils étaient cachés au bord de la .....

5. C'était la ....., au bord de la route.



Melanie

Date: ~~Melanie~~ 08/02



1) Sépare les mots:

Le premier avait un tromblon et le deuxième avait un soufflet.

2) Relie les syllabes:

rou	•	mier	lu	•	vre
rou	•	ge	poi	•	ne
troi	•	te	il te	•	naient
pre	•	sième	ils te	•	naie

3) Attache les mots en ordre pour faire une phrase: écris-la en lettres attachées:

Les au de brigands cachaient route se bord la.

les brigands se cachaient au bord de la route

4) Écris vrai ou faux:

ou ~~~~~  
ou ///

Les brigands avaient une cachette. .... vrai .....

Leur cachette était un canard. .... fausse .....

Ils avaient des coffres pleins d'or. .... vrai .....

Ils avaient aussi des carottes. .... fausse .....

Leur cachette était en haut. .... vrai .....

Leur caverne était en bas. .... fausse .....

Ils transportaient ce qu'ils avaient volé en haut, sur la montagne. .... vrai .....

5) Complète avec ces mots: lune, route, cachés, brigands, nuit:

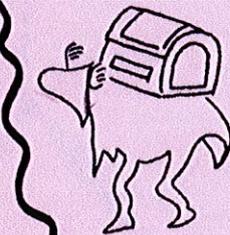
1. Les brigands se tenaient ~~brigands~~ au bord de la route.

2. C'était la nuit, au clair de lune .....

3. C'est l'histoire de trois ~~route~~ .....

4. Ils étaient cachés au bord de la ~~cachette~~ .....

5. C'était la ~~nuit~~ ....., au bord de la route.



Sonoran

Date: 08/02



1) Sépare les mots:

Le premier avait un tromblon et le deuxième avait un soufflet.

2) Relie les syllabes:

rou	• m	ier	lu	• v	re
rou	• g	e	poi	• n	e
troi	• t	e	il te	• na	ient
pre	• s	ième	Il te	• na	ient

3) Attache les mots en ordre pour faire une phrase: écris-la en lettres attachées:

Les au de brigands cachaient route se bord la.

Les brigands se tenaient au bord de la route cachaient

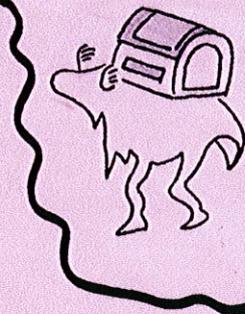
4) Écris vrai ou faux:

ou ~~~~~  
ou ///

- Les brigands avaient une cachette. vrai
- Leur cachette était un canard. faux
- Ils avaient des coffres pleins d'or. vrai
- Ils avaient aussi des carottes. ....
- Leur cachette était en haut. faux vrai
- Leur caverne était en bas. ....
- Ils transportaient ce qu'ils avaient volé en haut, sur la montagne. ....

5) Complète avec ces mots: ~~lune~~, route, cachés, brigands, nuit:

1. Les brigands se tenaient  ou ~~~~~ ou /// au bord de la route.
2. C'était la nuit, au clair de lune.
3. C'est l'histoire de trois .....
4. Ils étaient cachés au bord de la .....
5. C'était la ....., au bord de la route.



## ANNEXE 6

### 1/2

GROUPES CP ou CE1	<b>Rituel : ACTIVITÉS RHYTHMIQUES</b>		MOMENT : après la date
OBJECTIFS	DÉROULEMENT	LIEU <i>matériel</i>	CONSIGNE
<p>-Plaisir de jouer, de dire la production sonore et de l'entendre.</p> <p>-Etre en confiance , se sentir en sécurité.</p> <p>-Coordonner ses mouvements.</p> <p>-Développer sa mémoire immédiate</p> <p>-Développer sa concentration</p> <p>-Anticiper.</p> <p>-Prendre conscience que l'écrit permet de garder la trace</p> <p>-Passer du sonore au visuel mais ici sans le problème du sens</p> <p>-Utiliser l'abstraction, nécessaire pour intégrer la symbolisation de la langue.</p>	<p>Rythme à 4 temps à reproduire plusieurs fois La réponse fausse n'est pas stigmatisée, l'enfant s'en rend compte lui-même et rectifie sa production à la phase suivante. De plus, la routine qui s'installe dans le rituel, et dans la durée du rythme lui-même, crée également un sentiment de sécurité propice aux apprentissages;</p> <p>1)Je crée des rythmes à 4 temps avec toujours un tempo lent. Ce rythme comprend des silences , des tapements dans les mains+ des tapements avec les mains sur un objet ou une partie du corps</p> <p>2)J'amènerai au fur et à mesure des progrès les 2 lers rythmes faibles et les 2 derniers forts ou inversement.</p> <p>Rythmes à encoder et à lire</p> <p>1) Un rythme à 4 temps puis plusieurs ; au fur et à mesure des progrès</p> <p>2)Lecture/ encodage des productions de chaque élève, des productions de la maîtresse</p>	<p>Tables individuelles</p> <p><i>objets scolaires, vrais instruments de percussions.</i></p> <p><i>Crayons gommes</i></p> <p><i>Chaque rythme s'écrit sur une bande à 4 cases</i></p> <p><i>On augmente le nombre de bandes selon les nécessités</i></p>	<p><i>Je ne dis rien, les enfants imitent d'eux-mêmes.</i></p> <p><i>Le codage, décidé dès le début des séances par les élèves, est rappelé à chaque fois.</i></p> <p><i>Il se complexifie à chaque nouveau tapement</i></p> <p><i>Ex: un carré pour un tapement dans les mains; un rond pour un silence; une croix pour un tapement sur un objet etc...</i></p>

**ANNEXE 6**  
**2/2**

GROUPE TOUS	TITRE	les RITUELS	MOMENT
OBJECTIF	DEROULEMENT	LIEU	CONSIGNE
<p>-Situer nos regroupements dans le temps et sur le calendrier:</p> <p>-Se repérer dans l'année (vacances) dans le mois( repères visuels) dans la semaine (jeudi, vendredi) dans la journée (matin après-midi)</p> <p>-Faire partie d'un groupe (différent de la classe)</p> <p>-Permettre des prises de parole assez longues, en sécurité puisque rituelles.</p> <p>-Faire une phrase correcte par imitation syntaxique et l'encoder avec des étiquettes-mots.</p> <p>Lire et retrouver des mots parmi d'autres leur ressemblant, donc prise d'indices visuels graphophonologiques ou reconnaissance orthographique.</p>	<p align="center"><b>LA DATE</b></p> <p>Trouver , dire et coder la date sur un calendrier. Dire et écrire la phrase correspondante.</p>	<p align="center">Entrée <i>Feutres</i> <i>les affichages</i> <i>les étiquettes</i></p> <p align="center"><i>matériel</i></p>	<p>Un élève note sa participation sur la feuille réservée au groupe et code sur le calendrier le jour du regroupement. ,avec un point de la même couleur que celle choisie par le groupe,</p> <p>Tous ensemble , nous disons la phrase: « <i>Aujourd'hui, nous sommes ( ou on est) Jeudi 22Novembre</i> »Chaque élève trouve une étiquette et la place sur le meuble pour fabriquer la phrase. Tous relisent en suivant les mots que je pointe. ( vitesse différente selon les groupes.)</p>

ANNEXE 7

Laura, le 25/01

La cigogne mange une orange.

Océane, le 07/02

Le bébé éplaboussa la cageule y a le bouteille.

Kévin, le 25/01

L' anorak saute dans la corbeille.

Océane, le 24/01

Le camion roule l' époule du camion.

Kévin, le 17/01

Le camion se jette du citron.