



HAL
open science

Les stratégies de lecture : de la prise de conscience au transfert en classe

Stéphanie Leston

► **To cite this version:**

Stéphanie Leston. Les stratégies de lecture : de la prise de conscience au transfert en classe. Education. 2009. dumas-00700112

HAL Id: dumas-00700112

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00700112>

Submitted on 22 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.

MEM 09

ASH-E 10

Leston Stéphanie
CAPA-SH option E

Les stratégies de lecture :

de la prise de conscience au
transfert en classe

IUFM 59-62 - Villeneuve d'Ascq



000000184243

Session 2009
IUFM de Lille

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

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

et
~~Mme~~ Melle ~~M.~~¹ *Leston Stéphanie*
né(e) le *12 juin 1979*
à *Auchel (62)*
d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

~~Mme~~ Melle ~~M.~~¹

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ²

Les stratégies de lecture : de la prise de conscience au transfert en classe.

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

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

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

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

De même, l'auteur demeure responsable du contenu de son œuvre.

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

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

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

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

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

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

Fait à Lille le 7 avril 2009

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



Christine Desmaret

L'auteur⁴,



⁴ Signer.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire pour son aide dans l'élaboration de ce mémoire et ses précieux conseils ; toute l'équipe pédagogique de l'école Noémie Delobelle de Burbure avec qui un véritable partenariat a été mis en place depuis l'année dernière, permettant de ce fait une grande cohérence et continuité des actions de chacun auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers ; et les élèves, pour la motivation dont ils ont fait preuve lors des séances et pour tous les efforts fournis.

Sommaire

Remerciements
Sommaire détaillé

<u>Introduction</u>	page 1
<u>1) Qu'est - ce que lire ?</u>	page 3
<u>1-1) Définition de l'acte de lire</u>	page 3
1-1-1) Identifier les mots	page 3
1-1-2) Comprendre	page 4
<u>1-2) Les stratégies de lecture</u>	page 5
1-2-1) Définition et typologie	page 5
1-2-2) Evaluation des stratégies	page 6
1-2-3) Analyse des besoins éducatifs particuliers des élèves suivis	page 8
<u>2) Comment enseigner les stratégies de lecture ?</u>	page 15
<u>2-1) Le conflit socio – cognitif</u>	page 15
<u>2-2) La métacognition</u>	page 15
2-2-1) Définition	page 15
2-2-2) Rôle du langage	page 16
<u>2-3) Démarche mise en oeuvre au sein du groupe</u>	page 16
2-3-1) Support de lecture et choix du groupe	page 16
2-3-2) Séances décontextualisées	page 17
2-3-3) Situations signifiantes de lecture	page 18
<u>2-4) Différenciation en fonction des Besoins éducatifs particuliers de chaque élève</u>	page 20
2-4-1) Benjamin	page 20
2-4-2) Lucy	page 20
2-4-3) Lucas	page 20
2-4-4) Maxime	page 20

3) Comment transférer les connaissances et compétences acquises à la classe ?..... page 22

3-1) Passer des connaissances déclaratives à des connaissances procédurales..... page 22

3-1-1) Avec aides directes page 22

3-1-2) Sans aides directes..... page 23

3-2) Partenariat avec le maître de la classe..... page 24

3-2-1) Construction des projets individualisés d'aide..... page 24

3-2-2) La co - intervention..... page 26

3-3) Analyse comparative des résultats de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation finale..... page 27

3-3-1) Analyse des résultats de Lucy page 27

3-3-2) Analyse des résultats de Lucas..... page 27

3-3-3) Analyse des résultats de Maxime..... page 28

3-3-4) Analyse des résultats de Benjamin..... page 28

Conclusion..... page 30

Bibliographie

Annexes :

Liste des annexes

Annexe 1 : schéma du modèle psycholinguistique de l'identification des mots, A.W. Ellis, Lecture, écriture et dyslexie, 1989, p 58

Annexe 2 : tableau des différentes stratégies de lecture, d'après Nicole Van Grunderbeeck

Annexe 3 : évaluation CE1 construite à partir des travaux de N. Van Grunderbeeck

Annexe 4 : instrument d'évaluation de l'écriture inventée

Annexe 5 : analyse des besoins éducatifs particuliers des élèves du groupe, résultats des évaluations de chaque élève

Annexe 6 : tableau des différents profils types de lecteurs, d'après Nicole Van Grunderbeeck

Annexe 7 : extraits de séances

Annexe 8 : tableau récapitulatif de toutes les séances d'expérimentation et fiche outil « Pour lire un mot »

Annexe 9 : préparations des séances de co – intervention avec la maîtresse de la classe autour de l'album Bon appétit ! Monsieur Lapin

Annexe 10 : projets individualisés d'aide

Annexe 11 : résultats à l'évaluation de fin d'expérimentation et analyse

Introduction

Professeur des écoles depuis 2002, j'ai enseigné à une classe de CP pendant quatre ans au sortir de l'IUFM. Dès lors, l'apprentissage de la lecture est devenu un de mes principaux sujets de réflexion. Cette expérience en classe de CP m'a amenée à mettre en place des éléments de différenciation pédagogique afin de répondre aux besoins des élèves en difficulté. Ce travail était très enrichissant mais je souhaitais mener un travail plus approfondi tant au niveau de l'analyse des besoins éducatifs particuliers qu'au niveau des réponses pédagogiques à apporter aux élèves. C'est ce qui m'a motivée l'année dernière à demander un poste de maître E puis à entrer en formation CAPA-SH cette année.

Je me suis alors davantage rendue compte que de nombreux facteurs interviennent dans l'apprentissage de la lecture. Deux éléments m'ont particulièrement interpellée :

- Les représentations des élèves sur ce qu'il faut faire pour lire un mot dans un texte sont parfois erronées ou tout au moins incomplètes et font obstacle à l'apprentissage. Ces élèves ont de mauvaises stratégies de lecture. En effet, certains s'appuient uniquement sur les correspondances grapho – phonologiques et vont prononcer, par exemple, le son [ã] dans le mot « étaient ». D'autres procèdent à une prise d'indices partiels dans les mots et vont lire « canard » pour « camion ». D'autres encore n'utilisent que le contexte et vont lire « couché » pour « allongé ». A ce propos, j'ai pu constater que, pour ces élèves qui ont de mauvaises représentations de l'acte de lire, l'étude systématique des sons ne s'avérerait pas forcément efficace dans la mesure où ils n'avaient pas compris ce qu'est lire.

- Les connaissances et compétences acquises en groupe de re-médiation ne sont pas systématiquement transférées à la classe. Les élèves progressent dans le groupe d'adaptation mais le réinvestissement, par exemple des stratégies de lecture, n'est pas toujours effectif dans le groupe classe.

Cette année, les élèves pour lesquels une demande d'aide a été formulée, m'ont amenée à poursuivre et approfondir ma réflexion quant aux stratégies de lecture.

Je me suis donc demandée : **comment faire pour que des élèves, ayant une représentation erronée ou partielle des stratégies à mettre en œuvre pour lire un mot en contexte, puissent développer des stratégies de lecture efficaces et transférables au groupe classe ?**

En effet, le maître E au sein du Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) est chargé des Aides Spécialisées à Dominante Pédagogique (ASDP).

Dans ce cadre, ses « actions visent à la **maîtrise des méthodes et des techniques de travail**, à la stabilisation des acquisitions et à leur **transférabilité**, à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite » d'après la **Circulaire N° 2002-111 du 30/04/2002** ⁽¹⁾ et repris dans l'**Annexe 1 du BO N°4 du 26 février 2004**⁽²⁾.

La première partie présentera le domaine d'intervention dans lequel je me situe : l'apprentissage de la lecture. Je définirai l'acte de lire et les stratégies de lecture en lien avec l'analyse des besoins éducatifs particuliers des élèves suivis.

Ensuite, j'exposerai ma démarche d'enseignement avec notamment, la mise en place de conflits socio – cognitifs au sein du groupe et la pratique métacognitive. Il sera également question du rôle du langage.

Enfin, je m'attacherai à montrer quelles ont été les modalités de transfert des connaissances et compétences acquises dans le groupe, au sein de la classe. Cette partie sera également consacrée à l'étude comparative des résultats obtenus à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation finale.

¹ MEN, 30-04-2002, circulaire N° 2002-111, p 4

² MEN, 26 février 2004, Annexe 1 du BO n° 4, Référentiel de compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré, p 29

1) Qu'est – ce que lire ?

1-1) Définition de l'acte de lire

« Lire, c'est à la fois décoder et comprendre (...) et contrôler son activité »⁽³⁾ d'après Chauveau G. et Rémond M.

Il s'agit donc d'un acte par nature complexe et son apprentissage peut se révéler difficile pour un certain nombre d'enfants.

1-1-1) Identifier les mots

Pour identifier un mot, deux voies sont possibles. En effet, les travaux d'A.W. Ellis publiés dans Lecture, écriture et dyslexie en 1989 mettent en évidence deux voies d'accès à l'identification des mots (voir schéma en annexe 1) : la voie directe dite d'adressage et la voie indirecte dite d'assemblage.

La voie directe c'est – à – dire la reconnaissance orthographique consiste en une identification instantanée des mots dès lors que l'image orthographique du mot a été mise en mémoire. D'ailleurs, Goigoux R. et Cèbe S. dans Apprendre à lire à l'école insistent sur le fait que l'appréhension de mots entiers repose sur une décomposition et une mémorisation du mot lettre à lettre. Elle s'appuie donc sur l'épellation et ne peut donc être assimilée à ce que l'on appelle la méthode globale. Ceci est confirmé par les programmes de 2002 qui expliquent que « le lecteur ne s'appuie pas sur la silhouette du mot (...) mais sur la perception rapide des lettres »⁽⁴⁾. Il s'agit donc bien d'une reconnaissance orthographique.

La voie indirecte c'est – à – dire le déchiffrage consiste à convertir un mot écrit en mot oral. Pour cela, l'élève doit avoir mémorisé les relations entre graphèmes et phonèmes. Le BOEN du 31/03/2006 insiste sur le fait qu'un « entraînement systématique à la relation entre graphèmes et phonèmes doit être assuré »⁽⁵⁾ en s'appuyant sur les travaux de Franck Ramus.

³ Chauveau G. (Dir.), Comprendre l'enfant apprenti lecteur, p 50

⁴ MEN, BO hors série N°1 du 14 février 2002, p 44

⁵ MEN, BO du 31/03/2006, p1

Cependant, Jocelyne Giasson dans La compréhension en lecture explique le paradoxe de l'efficacité de l'enseignement du décodage. Les règles de décodage ne sont pas utilisées explicitement. Ce qui est enseigné le plus souvent en classe est une « représentation artificielle susceptible de faire comprendre la nature du processus »⁽⁶⁾. L'élève doit effectuer le passage des règles artificielles aux règles fonctionnelles. D'ailleurs, certains enfants au terme du CP n'ont pas compris qu'ils doivent trouver une prononciation qui correspond à un mot connu, un mot qui existe. En effet, « Une habileté apprise de façon isolée ne contribuera pas automatiquement à l'activité réelle de lecture. »⁽⁶⁾

Comme le rappelle Chauveau dans Comprendre l'enfant apprenti lecteur, lire « ce n'est pas seulement décoder et identifier des mots ou des suites de mots ; c'est également explorer, questionner, reproduire et reformuler une production langagière. »⁽³⁾ La lecture n'existe donc pas en – dehors de l'intention du lecteur et en – dehors du support porteur du message écrit.

1-1-2) Comprendre

Le but de l'apprentissage de la lecture étant de parvenir à la compréhension de textes écrits, il s'agit d'une dimension très importante de l'acte de lire.

Pour Jocelyne Giasson « le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture »⁽⁶⁾.

D'ailleurs, concernant l'intention de lecture, Nicole Van Grunderbeeck distingue le versant affectif (par exemple lire une recette pour réaliser un plat) et le versant cognitif qui guide la sélection des informations et le traitement en fonction du but poursuivi (par exemple lire un menu quand on veut manger du poisson). Elle précise qu'en situation scolaire, c'est à l'enseignant d'induire une intention de lecture que les élèves devront s'approprier.

Jocelyne Giasson identifie trois variables indissociables et en interaction dans l'acte de lire : le lecteur, le texte, le contexte. Pour que la compréhension puisse se produire, il faut qu'il y ait un contexte adapté tant au niveau psychologique, physique que social et que le texte soit adapté à l'âge et aux centres d'intérêt des enfants. La variable lecteur est constituée des structures et des processus. Les structures sont les connaissances (sur la langue et le monde) et attitudes du lecteur. Les connaissances sont fondamentales puisque « la compréhension est l'utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance »⁽⁶⁾.

⁶ Giasson J., La compréhension en lecture, p42 / p4 / p5/p11

³ Op. cit. p5

Sans connaissance antérieure, un objet complexe, comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est à strictement parler sans signification »⁽⁶⁾ d'après Adams M. et Bruce B. et cité par Giasson J.

Les structures représentent donc ce qu'est le lecteur alors que les processus sont les habiletés mises en œuvre en situation de lecture c'est – à – dire ce que fait le lecteur. Ces habiletés relèvent entre autres des stratégies de lecture et du travail du maître E puisque ses actions « visent à la maîtrise des méthodes et techniques de travail (...) »⁽¹⁾ d'après la circulaire de 2002.

1-2) Les stratégies de lecture

1-2-1) Définition et typologie

Définition

Lorsque le lecteur doit identifier un mot en contexte, il met en œuvre des procédures, des façons de faire. Ces procédures sont appelées stratégies de lecture.

« Les stratégies de lecture sont définies par Oléron (1981) comme des actions cognitives qui sont effectuées pour atteindre les buts de l'entreprise cognitive »⁽⁷⁾ d'après Nicole Van Grunderbeeck. Elle indique également que « Tardif (1992) précise que les stratégies constituent aussi des connaissances mais elles sont dynamiques contrairement aux connaissances théoriques. »⁽⁷⁾

Les stratégies sont donc des connaissances procédurales.

Typologie

Nicole Van Grunderbeeck propose une typologie des stratégies de lecture en fonction des indices sur lesquels l'élève se base (tableau explicatif des stratégies de lecture en annexe 2).

⁶ Op. cit. p11

¹ Op. cit. p4

⁷ Van Grunderbeeck N., Les difficultés en lecture, p 15

Stratégie N°1	Stratégie idéo - graphique
Stratégie N°2	Stratégie syntaxico – sémantique et sémantico – contextuelle
Stratégie N°3	Stratégie de découpage morphologique
Stratégie N°4	Stratégie de découpage syllabique et sous – syllabique
Stratégie N°5	Stratégie de devinette (avec analyse visuelle partielle)
Stratégie N°6	Stratégie primitive
Stratégie N°7	Stratégie de recours au contexte extra - linguistique
Stratégie N°8	Stratégie de recours au savoir d'un tiers

Ces catégories ne revêtent pas toutes la même importance. En effet, comme l'explique Nicole Van Grunderbeeck « les quatre premières sont essentielles ; ce sont celles que conservent le lecteur accompli »⁽⁷⁾. Le rôle du maître E, dans le cadre du regroupement d'adaptation est de prendre connaissance des stratégies de lecture de chaque élève.

1-2-2) Evaluation des stratégies

L'évaluation est une partie essentielle du travail du maître E qui doit circonscrire les difficultés de chaque élève comme le rappelle le BO N°19 du 9 mai 2002 : « Leurs difficultés sont telles qu'elles perturbent gravement les apprentissages scolaires et exigent une analyse approfondie permettant de déterminer les formes d'aides les plus adaptées. »⁽¹⁾

Lorsque l'entretien de clarification avec le maître de la classe concernée a été effectué suite à la demande d'aide, un bilan individuel est proposé à l'enfant afin de « localiser les obstacles à la réussite, en associant l'élève à cette recherche autant que faire se peut »⁽¹⁾. Pour connaître les stratégies de lecture de ces élèves de CE1, le maître E doit donc évaluer celles – ci de façon précise. Pour ce faire, j'ai construit une évaluation (en annexe 3) à partir des recommandations de Nicole Van Grunderbeeck et en prenant en compte les éléments suivants :

a) La clarté cognitive et la conscience de l'écrit :

Il m'a paru important d'évaluer la connaissance des fonctions des écrits en utilisant l'item 12 du MEDIAL CP. La connaissance des rapports entre oral et écrit est également un élément crucial dans l'apprentissage du lire/écrire ainsi que la connaissance des conventions de la langue française. Pour cela, j'ai utilisé les items 4 et 16 du MEDIAL CP. L'item 9 m'a permis d'évaluer les concepts utilisés pour parler de la langue écrite.

b) La réalisation d'une tâche de lecture :

¹ Op. cit. p2 / p 3

⁷ Op. cit.p 27

Cette épreuve a pour but de « déterminer le fonctionnement du lecteur en situation réelle, connaître sa capacité de gérer ses stratégies seul »⁽⁷⁾, comme l'explique Nicole Van Grunderbeeck dans Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention. Un texte est proposé avec la consigne suivante : « Un garçon t'écrit parce qu'il veut être ton ami. Il te dit comment il est. Dessine – le et trouve son nom. » J'ai observé les élèves durant leur activité, noté ce qu'ils disaient, ce qu'ils faisaient.

J'ai repris le texte « Je suis ton nouvel ami » (en annexe 3) en effectuant deux modifications : « chandail » a été remplacé par le mot « pull » ; « André » par le prénom « Thomas ». En effet, même si l'enfant parvient à décoder « chandail », il y a une probabilité importante pour que ce mot soit inconnu de son lexique usuel, qu'il ne soit pas en mémoire sémantique. L'élève ne mettra donc pas de sens sur ce mot. Afin d'évaluer les stratégies des élèves, il me semble indispensable que le mot soit connu, l'objectif n'étant pas d'évaluer le niveau de vocabulaire de l'élève. En ce qui concerne le prénom, il m'apparaissait important qu'il s'inscrive dans l'univers culturel de l'enfant et donc de proposer un prénom actuellement porté par les enfants.

c) La démarche de questionnement

L'objectif de cette évaluation est de découvrir les stratégies qu'utilise le lecteur pour tenter d'identifier les mots qui n'ont pas été reconnus, savoir s'il utilise plusieurs stratégies. La consigne est la suivante : « Ce texte raconte l'histoire d'une petite fille qui voit quelque chose d'inhabituel. Essaie de découvrir ce qu'elle a vu et si elle a vraiment vu cette chose ».

Lorsqu'un élève butait sur un mot, je lui demandais ce qu'il pouvait faire pour trouver ce mot puis s'il pouvait faire quelque chose pour être sûr qu'il s'agit bien de ce mot là ...et je notais toutes les remarques et réponses de l'élève.

J'ai repris le texte « Françoise » proposé dans l'ouvrage de Nicole Van Grunderbeeck en l'intitulant « Amélie » pour des raisons déjà expliquées.

d) La lecture à haute voix

L'objectif de cette évaluation est de déterminer la qualité de la lecture de l'élève et d'analyser ses méprises.

La consigne est la suivante : « Lis le texte à voix haute pour que je vois si tu n'as rien oublié sur ton dessin ». Le texte « Je suis ton ami » a été choisi pour cette tâche.

J'ai été attentive à tout ce qui a été lu par l'élève, à son débit, son intonation, aux hésitations, aux retours en arrière...

e) La compréhension lors de la lecture silencieuse

⁷ Op. cit. p54

L'objectif de cette évaluation est de déterminer si le lecteur comprend ce qui est explicitement écrit et s'il a conscience d'éventuelles difficultés de compréhension.

Le texte choisi est « Lucas et son chat » adapté de « Michel et son chat », texte proposé par Nicole Van Grunderbeeck.

Une consigne axée sur la compréhension est donnée à l'élève (voir annexe 3) et ensuite un rappel est demandé. Des questions du maître E viendront préciser la conscience qu'a l'élève de ses difficultés relatives à la compréhension.

f) « écriture inventée »

L'objectif est d'évaluer le point atteint par l'élève dans son acquisition de la langue écrite. (Voir annexe 4)

1-2-3) Analyse des besoins éducatifs particuliers des élèves suivis

Sept demandes d'aide pour des élèves de CE1 et cinq pour des élèves de CP ont été faites dans l'école Noémie Delobelle de Burbure où j'exerce en qualité de maître d'adaptation.

L'analyse des résultats des élèves concernés par la réflexion engagée dans ce mémoire sont en annexe 5. Je m'attarderai ici davantage sur les éléments en lien avec la problématique développée.

Maxime

La demande d'aide de Maxime indique qu'« Il ne parvient à déchiffrer que des syllabes simples ». Lorsque je suis venue observer Maxime dans sa classe, j'ai pu remarquer qu'il semblait motivé mais qu'il perséverait peu devant la difficulté. Il demandait souvent l'aide de la maîtresse. Lors de l'entretien, il m'explique qu'il connaît ses difficultés : « parce que j'apprends pas, je ne sais pas encore lire. »

Réponse à l'item 16 du MEDIAL CP :

(La phrase à lire est : Deux petits ours jouent dans la neige. Elle est associée à une illustration.)

Maxime commente l'image : Les ours s'amuse, il y a un sapin, il neige. Un ours monte sur l'autre.

Maître E : Peux – tu me lire ce qu'il y a d'écrit en – dessous ?

Maxime : de mixe ... petitesse ... dou[NT] ... danse ... la ... ne

Maître E relit la phrase. Cela te convient – il ?

Maxime : oui ... non ... si

Ça va, il y a une majuscule et point.

Lors de l'épreuve de réalisation d'une tâche de lecture, il a besoin de relances pour continuer l'activité. J'observe qu'il n'a pas de méthode, de stratégie pour se lancer dans la tâche ; il veut éviter de lire et conclut en disant : « il est comme nous » et il dessine un bonhomme.

Au niveau des stratégies de lecture, la démarche du questionnement se révéla riche de renseignements concernant les stratégies utilisées.

Démarche du questionnement à partir du texte « Amélie » :

Phrase : Amélie est couchée dans son lit.

Maxime : Amélie est **ouche** dans son lit.

Maître E, relit la phrase.

Maxime : non, ça va pas. Amélie **va** dans son lit.

Maître E : Comment peut – on vérifier que c'est le mot « va » ?

Maxime : **C'est pas écrit va. Amélie est souchée dans son lit.**

Maître E, relit la phrase.

Maxime : **Amélie va dans son lit.**

L'item 16 du MEDIAL CP⁽⁸⁾ et l'épreuve de démarche du questionnement montre que Maxime se centre d'abord sur les éléments grapho – phonétiques, il essaie de lire syllabe par syllabe. Les lettres « muettes » sont lues : « dans » est lu « danse » ; « petits » est lu « petitesse ». En revanche, lorsque je l'amène à se remettre en cause, il utilise alors davantage les éléments sémantico – contextuels.

Selon la classification de Nicole Van Grunderbeeck, Maxime oscille entre les stratégies N°2 (stratégie sémantico – contextuelle) et N°4 (stratégie de découpage syllabique et sous – syllabique) sans les faire interagir. En effet, « couchée » est lu « souchée » (appui sur le code) ou « va » (appui sur le sens). Les relances ne lui permettent pas de lire « couchée ».

Ces éléments sont confirmés lors de la lecture à voix haute où « bruns » est lu « drunse ». La lecture est très lente et s'attache uniquement au déchiffrage.

Prenant en compte les difficultés déjà constatées de Maxime, l'épreuve de compréhension lors de la lecture silencieuse ne lui est pas proposée, la qualité de sa lecture ne lui permettant pas d'accéder au sens. En revanche, je lui propose l'épreuve de compréhension orale du MEDIAL CE1⁽⁸⁾, qui est réussie.

L'écriture inventée montre qu'il prend appui principalement sur la voyelle. Lors de la passation, il oralise, décompose en syllabes, répète les mots à écrire. Cela confirme qu'il utilise la stratégie de découpage syllabique.

⁸ Ouzoulias A., L'apprenti lecteur en difficulté

Lucy

La demande d'aide concernant Lucy fait état de difficultés dans la reconnaissance des mots et au niveau de la compréhension. Lorsque je suis allée l'observer en classe, elle s'est montrée très calme, persévérante. En effet, elle demande de l'aide à la maîtresse uniquement après avoir cherché seule. Elle écoute les consignes et réfléchit avant d'agir. Lors de l'entretien, elle se montre consciente de ses difficultés : « Je n'arrive pas à comprendre et à lire. »

Réponse à l'item 16 du MEDIAL CP :

(La phrase à lire est : Deux petits ours jouent dans la neige. Elle est associée à une illustration.)

Lucy commente l'image : il y a des ours qui se bat. La neige tombe. Il y a des arbres, un gros caillou.

Maître E : Peux – tu me lire ce qu'il y a d'écrit en – dessous ?

Lucy : Do ... petitest ... ours ... jouant dans la neige.

Maître E relit la phrase produite.

Lucy : C'est une phrase, il y a un point. (La phrase produite convient à Lucy)

Lors de l'épreuve de réalisation d'une tâche de lecture, Lucy commence par lire à voix basse tout le texte puis elle prend les crayons de bois de couleurs. Elle me dit : « Je lui fais un short. » Lorsque je lui demande pourquoi, elle ne sait pas.

Au niveau des stratégies de lecture, la démarche de questionnement m'a aidée à mieux comprendre comment Lucy s'y prend pour lire.

Démarche du questionnement à partir du texte « Amélie » :

Phrase : Elle regarde le plafond de sa chambre.

Lucy : Elle regarde le plafond de sa chatre.

Maître E relit la phrase.

Lucy : non ... (puis) il y a un point, ça marche.

Maître E propose salle de bain. Est – ce que salle de bain peut convenir ?

Lucy : non (elle réfléchit longuement)... C'est peut – être chambre.

Maître E : Est – ce que tu peux faire quelque chose pour vérifier que c'est chambre ?

Lucy : (Elle ne sait pas)

Phrase : Amélie réveille – toi !

Lucy : Amélie trève elle – toi !

Maître E relit la phrase.

Lucy : Amélie rêve il – toi !

La phrase lui convient.

Maître E propose : Amélie lève – toi !

Lucy : oui, c'est ça.

Maître E : Comment peut – on vérifier que c'est le mot lève ?

Lucy : Je ne sais pas.

Ces évaluations montrent d'abord que Lucy a des difficultés à lire les mots qui ne sont pas reconnus d'emblée. En effet, la plupart des mots lus sont mémorisés, font partie de son lexique mental ; d'autres sont déchiffrés très rapidement, ce sont surtout les mots dont les syllabes sont du type « consonne – voyelle ».

Lorsqu'elle ne parvient pas à identifier d'emblée un mot, Lucy essaie de le déchiffrer. Le recours au sens et au contexte n'est pas utilisé spontanément mais lorsque je lui propose « salle de bain » qui est une pièce de la maison, cela l'aide à trouver « chambre ». Elle ne fait pas interagir ses stratégies : par exemple, elle ne sait pas comment vérifier son hypothèse « chambre » ni « lève » que je lui propose.

Lors de la lecture à voix haute, je remarque que les mots – outils sont la plupart du temps reconnus (je, ton, les, sont, très, de, un, et, des, mon, est). Les autres mots sont déchiffrés sans prise en compte du sens de la phrase. Le déchiffrement est très lent et comporte de nombreuses erreurs (confusions de sons, oublis de sons, découpage syllabique inapproprié).

L'écriture inventée montre que Lucy s'appuie sur le découpage syllabique et sous – syllabique. La segmentation en mots n'est pas respectée.

La demande d'aide étant axée sur les difficultés de compréhension, je propose à Lucy l'épreuve de compréhension orale du MEDIAL CE1⁽⁸⁾. De nombreux éléments du texte ne sont pas compris, pas évoqués. L'épreuve de compréhension lors de la lecture silencieuse montre que Lucy ne sait pas tirer partie de ce qu'elle parvient à lire. Elle se contente de déchiffrer sans mettre de sens sur l'écrit. Lucy utilise donc de façon dominante la stratégie N°1 (idéo – graphique) et la stratégie N°4 (découpage syllabique et sous – syllabique) lorsqu'elle ne reconnaît pas d'emblée le mot.

Lucas

La demande d'aide fait état de difficultés très importantes en lecture ainsi que de « problèmes de concentration ». Lorsque je viens observer Lucas dans sa classe, je remarque qu'il est très sensible aux félicitations de la maîtresse. Il a besoin de regarder ce que font les autres avant de commencer. Il demande fréquemment de l'aide.

Lors de l'épreuve de réalisation d'une tâche, il commence à dessiner un garçon sans lire le texte. Je lui demande : « peut – on commencer à dessiner sans lire le texte ? » Il me répond que non et commence à lire quelques mots connus globalement et émet des hypothèses à partir de ces quelques mots.

⁸ Op. cit.

Démarche du questionnement :

Titre : Amélie

Lucas : mal

Maître E : est – ce que cela peut être le prénom de la petite fille ?

Lucas : non

Maître E : Comment peux – tu faire pour lire ce mot ?

Lucas : Je ne sais plus.

Maître E cache une partie du mot (lie)

Lucas : A ... Amé... c'est Amélie

Maître E : Comment vérifier que c'est bien Amélie ?

Lucas : On ne peut pas.

(Suite)

Phrase : Amélie est couchée dans son lit.

Lucas : cheminée (référent – son utilisé dans la classe)

Maître E relit la phrase avec le mot cheminée.

Lucas : non, ça ne se peut pas.

c...ou...lée

Maître E : relit la phrase avec coulée

Lucas : non, c'est couchée

Maître E : Comment vérifier que c'est couchée ?

Lucas relit la phrase avec couchée et dit : ça va bien dans la phrase.

Maître E : Comment être sûr que c'est bien couchée ?

Lucas : on ne peut pas.

Autres exemples :

La phrase « Elle regarde le plafond de sa chambre » est lue : Elle rouge le plafond de sa fenêtre.

Lors de la lecture à haute voix, Lucas ne pointe pas les mots et « invente » à partir de quelques indices graphiques : la phrase « Mes oreilles sont très longues » est lue « Max lit le livre à Zoé » (le livre de lecture de la classe est Max, Jules et compagnie).

« J'ai les cheveux courts et bruns » est lu : « Je m'appelle Chera grand et je suis inventeur ».

L'écriture inventée montre que la permanence de l'écrit est acquise. En revanche, les correspondances grapho – phonétiques ne sont pas respectées.

Ces évaluations montrent que Lucas prend quelques indices au début du mot puis « invente » la fin comme par exemple « couchée » qui devient « cheminée » ou « rouge » qui devient « regarde » ou encore « chambre » qui devient « fenêtre ». Quand je lui relis la phrase, il s'attache principalement au sens de celle – ci. L'utilisation des indices grapho – phonétiques se produit lorsque je l'y invite.

Il utilise donc surtout la stratégie N°2 (syntaxico – sémantique et sémantico – contextuelle) et la stratégie N°5 (l'analyse visuelle partielle).

Benjamin

Benjamin est un élève de CP qui a été maintenu. La demande d'aide signale des problèmes de compréhension et de mémorisation des grapho – phonèmes. Lorsque je viens l'observer en classe,

je remarque qu'il ne demande pas d'aide même quand il est en difficulté. Un bilan individuel lui est proposé. Je m'appuie pour ce faire sur le MEDIAL CP⁽⁸⁾.

Lors de l'écriture inventée, il répète les mots, essaie à l'oral de les décomposer en syllabes et phonèmes. En revanche, il ne prend pas en compte les articles, oublie des sons, des syllabes.

L'item 21 (mémorisation d'un mot) est assez réussi. De plus, il a des capacités importantes au niveau de la conscience phonologique.

Item 16 du MEDIAL CP :

Phrase à lire : Deux petits ours jouent dans la neige.

Benjamin commente l'image : on voit des ours, de la neige, des traces d'ours. Les sapins ont de la neige. Il neige.

Maître E : Peux – tu essayer de lire ce qu'il y d'écrit en – dessous ?

Benjamin : de ... u ... petit ... our...se ... jou ...on ... a ... la ... ne ...ie

Maître E relit la phrase. Pas de réaction particulière.

Maître E : Comment as – tu fait pour lire ?

Benjamin : J'ai lu un par un.

Maître E : Que veut dire la phrase que tu viens de lire ?

Benjamin ne sait pas.

Maître E : veux – tu bien essayer de la relire ?

Benjamin : demain partir au jou – on à la neige.

Benjamin s'appuie dans un premier temps uniquement sur les indices grapho – phonétiques avec l'hypothèse qu'une syllabe est composée de deux lettres. Mon intervention l'a amené à utiliser une autre stratégie, celle de l'analyse visuelle partielle : par exemple, « deux » devient « demain » et « petit » devient « partir ».

Benjamin utilise donc prioritairement la stratégie N°4 (découpage syllabique et sous – syllabique) puis la stratégie N°5 (analyse visuelle partielle). Il ne semble pas mettre de sens sur l'écrit alors même que la compréhension orale est correcte.

Compte – tenu de ces résultats, il a été décidé en synthèse et avec la maîtresse de la classe de proposer à Benjamin une aide dans le cadre de la prévention au sein d'un regroupement de CE1. En effet, le BO N°4 du 26 février 2004 explique que « l'intervention des enseignants spécialisés doit permettre la prévention des difficultés d'apprentissage ou de leur aggravation »⁽²⁾.

A partir de l'évaluation des stratégies de lecture, un profil de lecteur peut être mis en évidence. Nicole Van Grunderbeeck dans Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention distingue six profils types (tableau complet en annexe 6) :

⁸ Op. cit.

² Op. cit. p21

Profil 1	« le phénicien » : lecteur centré exclusivement sur le code.
Profil 2	« le chinois » : lecteur centré exclusivement sur le sens.
Profil 3	Le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale.
Profil 4	Le lecteur centré en priorité sur le code.
Profil 5	Le lecteur centré soit sur le code soit sur le sens (sans interaction des stratégies).
Profil 6	Le lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérification.

Concernant les quatre élèves dont il est question, on peut remarquer que leurs profils sont tous différents :

Maxime	Il est centré soit sur le code soit sur le sens sans faire interagir ses stratégies. Il appartient plutôt au profil 5 .
Lucy	Elle est centrée sur la reconnaissance lexicale essentiellement pour les mots outils et courants mais quand le mot n'est pas reconnu d'emblée elle se centre sur le code émettant souvent des logatomes. Elle ne cherche pas de sens. Selon les mots et les situations, elle oscille entre les profils 3 et 1 . Le point crucial étant l'absence de recherche de sens.
Lucas	Le « chinois » : il cherche à deviner et à reconnaître globalement les mots. Il ne vérifie pas par l'observation des lettres. Il s'apparente au profil 2 .
Benjamin	Le « phénicien » : il est centré exclusivement sur le code, qu'il maîtrise mal puisqu'il est sur l'hypothèse qu'une syllabe est composée de deux lettres. Il ne cherche pas de sens. Il appartient au profil 1 .

Ces évaluations m'ont permis de comprendre quelles sont les représentations de l'acte de lire de ces quatre élèves et quelles stratégies ils mettent en œuvre en situation de lecture. Les stratégies utilisées sont diverses et traduisent la représentation que chaque enfant s'est construit de l'acte de lire. Ces éléments m'ont amenée à m'interroger concernant la démarche d'enseignement à mettre en œuvre pour que ces élèves puissent développer des stratégies de lecture efficace.

C'est pourquoi j'exposerai dans une deuxième partie, ma démarche d'enseignement des stratégies de lecture, au sein de ce groupe, en m'appuyant, notamment, sur les travaux de Bruner J., de Doly A. – M. et de Barth B. – M.

2) Comment enseigner les stratégies de lecture ?

2-1) Le conflit socio – cognitif

Selon J. Bruner « connaître est un processus et non pas un produit »⁽⁹⁾. De plus, pour Britt - Mari Barth dans L'apprentissage de l'abstraction, « ce processus n'est pas solitaire : il s'agit d'une réflexion commune, d'une action commune »⁽⁹⁾. Nous nous situons donc dans une perspective socio – constructiviste des apprentissages dans laquelle le conflit socio – cognitif occupe une place centrale.

Il s'agit pour Gilly dans Interagir et connaître d'une « dynamique interactive, caractérisée par une coopération active, avec prise en compte de la réponse ou du point de vue d'autrui, et recherche, dans la confrontation cognitive d'un dépassement des différences et contradictions pour parvenir à une réponse commune »⁽¹⁰⁾.

Françoise Raynal et Alain Rieunier précisent dans Pédagogie : dictionnaire des concepts clés que « Le conflit peut être provoqué :

- par une mise en relation avec un autre enfant, qui sera porteur d'un avis différent,
- par une mise en relation avec un adulte »⁽¹⁰⁾.

Gilly explique également que pour que le conflit socio – cognitif soit efficace en termes d'apprentissage, « il faut que la déstabilisation [issue du conflit] porte sur la procédure de résolution elle – même, en cours d'exécution de la tâche »⁽¹⁰⁾.

2-2) La Métacognition

2-1-1) Définition

Pour Anne – Marie Doly, le terme de métacognition a une double acceptation. Dans un article intitulé « la métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école », elle précise qu'en psychologie, il s'agit d'un « processus cognitif en jeu dans la résolution de problème [et] favorisant à la fois les apprentissages, le transfert et la motivation »⁽¹¹⁾. Philosophiquement, la métacognition est à comprendre « du côté de la distanciation et de la conscience de soi, c'est-à-dire d'une pensée qui peut fonctionner de façon critique et réflexive »⁽¹¹⁾.

⁹ Britt – Mari Barth, L'apprentissage de l'abstraction, p8

La construction du sens in Apprendre et comprendre, p 74

¹⁰ Raynal F., Rieunier A., Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, p85 / p86

¹¹ Anne – Marie Doly, La métacognition, in Apprendre et comprendre, p 83

La Métacognition a de multiples intérêts pédagogiques. Selon Anne – Marie Doly, elle permet : d' « assurer plus de réussite dans la gestion des tâches », de « favoriser le transfert des connaissances et compétences construites avec contrôle métacognitif et donc favoriser l'apprentissage », « développer l'autonomie (...) [et] la motivation »⁽¹¹⁾.

La métacognition occupe donc une place importante dans les aides spécialisées à dominante pédagogique puisque celles - ci « visent à la **maîtrise des méthodes et des techniques de travail**, à la stabilisation des acquisitions et à leur **transférabilité**, à la **prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite** »⁽¹⁾.

2-2-2) Rôle du langage

Bruner en 1983 souligne le rôle important du langage : « cet outil est privilégié par le fait qu'il permet non seulement la prise de conscience mais aussi la communication et les relations sociales »⁽¹¹⁾.

Effectivement pour Anne – Marie Doly, le langage remplit deux fonctions :

- fonction de signification : il construit le sens des actes plus exactement, met les actes en sens
- fonction de communication : de l'élève au maître et des élèves entre eux

Elle cite Vygotski, à propos de la communication : « L'apprentissage anime chez l'enfant [...] des processus qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec des camarades mais qui, une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant [...]. »⁽¹¹⁾

Bruner a mis en évidence l'importance de la tutelle de l'adulte, nommé étayage.

Le langage permet à l'adulte de médiatiser le rapport au monde de l'élève et à ses propres actes, il construit ce sens et le communique à l'élève, par une reformulation ou une réponse en écho.

2-3) Démarche mise en œuvre au sein du groupe

2-3-1) Support de lecture et choix du groupe

Le support de lecture choisi est l'album Bon appétit ! Monsieur Lapin, Boujon C. D'une structure simple et répétitive, il facilite l'accès à l'écrit. Son contenu est susceptible d'intéresser les élèves. De plus, il est propice à la production d'écrit.

Il s'agit dans un premier temps de permettre aux élèves de prendre conscience des différentes stratégies qu'ils peuvent utiliser puis de les amener à leur utilisation autonome.

¹¹ Op. cit. p88 et 89 / p93 / p97

¹ Op. cit. p4

J'ai choisi de constituer ce regroupement d'adaptation en raison de la diversité des stratégies de lecture des élèves. Mon but est de les amener à verbaliser leur(s) stratégie(s) pour en prendre conscience et qu'ainsi chaque élève découvre les stratégies des autres élèves du groupe. En effet, j'ai souhaité que divers points de vue puissent s'exprimer, être verbalisés lors des séances de re – médiation.

Afin de faciliter cette prise de conscience, j'ai tenté de mettre en place des conflits socio – cognitifs au sein du groupe et de pratiquer la métacognition.

L'album a été découpé en dix épisodes. Chaque épisode a nécessité une séance de travail. Les élèves étaient amenés à verbaliser des hypothèses de lecture donnant une intention de lecture (lire pour connaître la suite). Pour favoriser la recherche de sens, caractéristique de la lecture, un système de caches, complets ou partiels, sur des mots clés du texte a été mis en place.

Comme le préconise Nicole Van Grunderbeek, deux types d'activité ont été proposés lors de la re – médiation : des séances décontextualisées de structuration dont l'objectif est l'acquisition de connaissances et de techniques et des séances signifiantes de lecture où une intention est réalisée.

2-3-1) Séances décontextualisées

Concernant les séances décontextualisées, au début de l'expérimentation, après chaque étude d'un épisode de Bon appétit ! Monsieur Lapin, dix à quinze minutes étaient consacrées à la lecture de mots du texte sortis de leur contexte. Lorsque les élèves parvenaient à lire le mot par la voie directe, je leur demandais comment ils avaient fait afin qu'ils prennent conscience de la stratégie idéo - graphique. Nous procédions également à l'épellation pour mémoriser les mots et favoriser la reconnaissance orthographique. Sinon, je leur demandais comment ils pouvaient faire pour lire le mot afin de prendre conscience de la stratégie de découpage syllabique. Cette activité a permis aux élèves de prendre conscience de l'utilisation de ces deux stratégies. Les séances signifiantes de lecture ont permis de réinvestir les connaissances acquises.

Extrait de la séance N°7 : lecture des mots - outils (mot proposé : bien)

Lucy : bien

Maître E : Comment as – tu réussi à lire ce mot ?

Lucy : Je le connais par cœur dans ma tête.

Maître E : Comment as-tu fait pour le mémoriser, le connaître par cœur ?

Lucy : (ne sait pas)

Maxime : C'est comme le, c'est l et e.

Maître E : oui, très bien, il faut connaître les lettres dans l'ordre.

Comment s'écrit le mot bien ?

Maxime : b, i, e, n (écriture sur l'ardoise pour faciliter la mémorisation)

Extrait de la séance N°6 : (mot proposé : poisson)

Maître E : montre poisson

Les élèves ne savent pas le lire.

Maître E : Comment pouvez – vous faire pour lire ce mot ?

Benjamin : on découpe en syllabes

Le maître E donne à chacun une étiquette avec le mot poisson afin de plier le mot en syllabes.

Benjamin : [po] – [i] – [sson]

Lucas : non, ça veut rien dire.

Maître E : comment le découper alors ?

Lucy : il y a [oi], c'est [poi] – [sson]

Maître E : très bien Lucy, quand on découpe, il faut trouver un mot que l'on connaît, qui veut dire quelque chose.

2-3-2) Situations signifiantes de lecture

L'extrait de la séance numéro 3 qui suit, montre que grâce aux caches, Maxime a émis une hypothèse en utilisant la stratégie syntaxico – sémantique. Les enfants étant en accord avec l'hypothèse erronée de Maxime, mon rôle a été de provoquer un conflit socio – cognitif en attirant l'attention des élèves sur les éléments grapho – phonétiques.

Au cours de cette séance, Lucas a su expliquer à Maxime qu'il était dans l'erreur, en prenant appui sur les relations grapho – phonétiques.

Ces élèves ont donc commencé à la troisième séance à prendre conscience des stratégies de lecture à leur disposition par l'utilisation au sein du groupe de plusieurs stratégies. Les connaissances de tous les enfants ont permis de trouver la solution adéquate.

Mon rôle, lors de cette séance, outre de relancer la recherche, a également été de reformuler les explications des élèves.

Extrait de la séance numéro 3 :

Maxime : Monsieur Lapin quitte sa maison pour aller voir (dans le texte regarder avec un cache sur garder) dans l'assiette de ses parents.

Maître E : est – ce que ça peut être le mot voir ?

Elèves : oui

Maître E : par quel son commence le mot voir ?

Lucy : le [v] de valise

Maître E : est – ce que ça peut être le mot voir alors ?

Lucas : non, il y a un [v] à voir et l'autre c'est [re]

Maître E : tout à fait, on voit [re] donc ça ne peut pas être le mot voir.

(suite)

Maître E : Alors quel mot cela peut – il être ?

Maxime : voir

Benjamin : non

Lucas : non, voir commence par [v] et ici c'est re

Maître E : réduit le cache pour que les élèves voit le [g]

Lucas : c'est [g] de gâteau

Maxime : regarder

Maître E : est – ce que regarder convient dans la phrase ?

Maxime : oui, c'est pareil que voir

Benjamin : ah, oui

Maître E : si c'est regarder, qu'y a – t – il en dessous du cache ?

(Beaucoup de difficultés à trouver)

Lucy : garder

Maître E : enlève le cache

Elèves : oui, c'est regarder

Pour la prise de conscience des stratégies de lecture, lorsqu'un enfant parvient à lire un mot, je l'invite à m'expliquer comment il a fait. Cela permet de mettre des mots sur les actes et de faire prendre conscience de ce que l'on fait pour lire.

Extrait de la transcription de la séance 3 : (quitte est partiellement caché : on voit qui)

Maître E : comment as – tu trouvé que c'est quitte ?

Maxime : en fait, il part de sa maison.

Lucas : on voit qui

Maître E : oui, il faut trouver un mot qui aille bien dans la phrase et regarder les lettres, les sons que l'on voit.

Comme l'a dit Lucas, ça ne peut pas être part car on voit la syllabe « qui ».

Il fallait donc trouver un mot qui commence par « qui » et qui aille dans notre phrase, dans notre texte.

2-4) Différenciation en fonction des besoins éducatifs particuliers de chaque enfant

Comme l'explique la circulaire N°2002 – 113 du 30 avril 2002 « l'aide spécialisée est adaptée à chaque élève, même si elle est dispensée dans un petit groupe ; (...) Elle constitue, en complément à l'action du maître, une remédiation spécifique aux difficultés circonscrites »⁽¹⁾.

Le travail autour de la découverte et de la lecture collective de l'album Bon appétit ! Monsieur Lapin a donc été complété par une différenciation pédagogique adaptée au profil de chaque enfant.

Benjamin

J'ai choisi pour Benjamin de travailler la recherche de sens et la prise de conscience de ce qu'est une syllabe.

Comme le préconise Nicole Van Grunderbeeck, « il convient de privilégier les activités axées sur la recherche du sens »⁽⁷⁾, pour les élèves qui ont ce profil.

Lucy

J'ai choisi pour Lucy de privilégier les activités de recherche de sens pour les mêmes raisons que pour Benjamin.

Lucas

Des exercices d'écriture de mots, de remise en ordre de syllabes ont été proposés à Lucas afin de l'amener à utiliser la combinatoire, la stratégie grapho – phonétique.

Maxime

J'ai choisi pour Maxime, comme pour Lucas de l'amener à utiliser la combinatoire, la stratégie grapho – phonétique par des exercices où il devait se centrer sur le code. Afin de l'amener à faire interagir ses stratégies, je lui ai également proposé des exercices de type texte de closure avec un choix parmi plusieurs mots comportant des similitudes grapho – phonétiques.

La démarche mise en œuvre lors des séances avec le maître E a permis aux élèves de prendre conscience des différentes stratégies qui conduisent à une lecture efficace et de les utiliser lors de

⁽¹⁾ Op. cit. p4

⁽⁷⁾ Op. cit. p137

situations signifiantes de lecture ; le travail mené a également pris en compte les besoins éducatifs particuliers de chaque élève, selon son profil de lecteur et ce, par une aide spécifique et adaptée à chacun.

Cependant, comme je l'expliquais dans l'introduction, la connaissance des différentes stratégies de lecture et leur utilisation au sein du groupe d'adaptation ne permet pas systématiquement une utilisation autonome en classe.

C'est pourquoi une réflexion et un travail spécifique concernant le transfert des connaissances et compétences à la classe est nécessaire. Ce point essentiel fera l'objet de la troisième partie dans laquelle j'expliquerai quelles ont été les modalités de transfert mises en place, avec notamment, l'utilisation d'un cahier – outils et le partenariat avec le maître de la classe.

3) Comment transférer les connaissances et compétences acquises à la classe ?

Comme l'explique Nicole Van Grunderbeeck dans Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention, le transfert des connaissances ne se fait pas spontanément chez l'élève en difficulté. Le rôle du maître E est d'aider, de faciliter ce transfert.

3-1) Passer des connaissances déclaratives à des connaissances procédurales

3-1-1) Avec aides directes

Afin de faciliter le transfert en classe, des outils d'aide ont été mis en place. Les élèves disposent d'un cahier – outils dans lequel se trouvent, entre autres, les mots – outils les plus fréquents et une fiche « pour lire un mot » récapitulant les stratégies de lecture mises en évidence au sein du groupe (voir annexe 8). De plus, au sein du groupe, nous avons appris à utiliser le sous – main de la classe avec les référents – sons.

Le passage des connaissances déclaratives aux connaissances procédurales s'est fait lors des situations signifiantes de lecture « où l'on propose à l'élève de lire un texte afin qu'il réalise une intention de lecture »⁽⁷⁾ d'après Nicole Van Grunderbeeck. Ces situations permettent de réinvestir les connaissances acquises lors des séances décontextualisées d'apprentissage des stratégies de lecture. C'est par l'intervention du maître E que les élèves sont amenés à mobiliser leurs ressources mentales (comment faire ?) et matérielles (cahier – outils, sous – main avec les référents – sons). En effet, lorsqu'un élève « bute » sur un mot, c'est par le questionnement du maître E que l'élève va pouvoir utiliser les outils à sa disposition.

Extrait de la séance N°5 :

Maxime ne parvient pas à lire « répond »

Comment peut – on faire pour lire ce mot ?

Je montre l'affiche avec les stratégies.

Benjamin et Lucy : on coupe en syllabes. C'est les ciseaux.

Maxime : ré...pond (avec le on de ongle).

⁷ Op. cit. p127

Les interventions du maître E sont du type : c'est un mot que tu as photographié, où peux – tu le retrouver ? Où peux – tu trouver ce son dont tu ne te souviens pas ? Relis le début, quel peut être ce mot dans la phrase ? Comment peux – tu vérifier que c'est bien ce mot ?

Le groupe permet de mutualiser les ressources de chacun et de construire ensemble les solutions. C'est ce que l'on peut voir dans l'extrait de la séance numéro 9 (en annexe 7a). Il s'agit de rendre l'élève actif mentalement, de l'amener à mettre en œuvre des procédures.

3-1-2) Sans aides directes

Comme l'explique Van Grunderbeeck N., « ce que l'on veut obtenir, c'est que l'apprenant lève la main seulement après avoir tenté de se dépanner, sans y être parvenu »⁽⁷⁾. Pour cela, l'élève doit effectuer un lien entre ce qu'il connaît des stratégies de lecture et ce qu'il va pouvoir faire quand il lit un texte : « Les séances de structuration sont inutiles si le pont avec les situations signifiantes de lecture n'est pas établi »⁽⁷⁾. Au début des séances de lecture, j'ai donc amené les élèves à verbaliser les stratégies de lecture ainsi que le contenu possible de l'épisode afin de mobiliser leurs ressources. De plus, la pratique métacognitive est un élément important dans le transfert car « elle fait de l'apprenant un théoricien implicite ou explicite de sa cognition – il sait ce qu'il sait et comment il le sait, ce qui lui permet de transférer sa compétence à différentes tâches »⁽¹¹⁾.

D'ailleurs, l'extrait de la séance dix (en annexe 7b) montre que les élèves ont les connaissances nécessaires pour pouvoir utiliser les stratégies de lecture et comme l'explique Giasson J. « Si le lecteur sait ce qu'il faut faire pour réussir la tâche, il est plus facile pour lui de procéder de façon à réussir cette tâche. »⁽⁶⁾

Lorsque l'élève lit un texte, il doit se munir de ses outils (cahier – outils et référents – sons) afin de chercher à se « dépanner » seul lorsqu'il bute sur un mot. J'incite, par un regard, un geste vers les outils, les élèves à utiliser les moyens d'aide qu'ils possèdent. « L'important est de permettre à l'élève de développer et d'utiliser ses propres ressources. »⁽⁷⁾, d'après Van Grunderbeeck N.

En classe, les enseignantes ont accroché au mur de façon bien visible l'affiche avec les stratégies de lecture et lors de nos synthèses, nous avons discuté de la façon dont elles pouvaient utiliser ce référent. Elles incitent, notamment, les élèves au moment de lire un texte à prendre les outils dont ils disposent. Je suis d'ailleurs intervenue en classe lors d'une séance de lecture avec le manuel qu'ils utilisent (Max, Jules et leurs copains) afin de leur faire vivre le fait que ce qui est effectué au sein du groupe doit être réinvesti lors des séances de lecture dans leur classe (voir tableau récapitulatif des séances en annexe 8).

⁷ Op. cit. p131 / p132 / p130

¹¹ Op. cit. p88

⁶ Op. cit. p154

La collaboration avec le maître de la classe est très importante pour faciliter le transfert des connaissances et des compétences à la classe. C'est ce dont il va maintenant être question.

3-2) Le partenariat avec le maître de la classe

La collaboration et le travail de partenariat avec le maître de la classe est, me semble-t-il, un élément crucial dans la réussite des élèves suivis par un membre du RASED. En effet, d'après le BO N°19 du 9 mai 2002 « La réussite scolaire de tous les élèves [requière] une coopération professionnelle étroite des différents acteurs (...) »⁽¹⁾. Ce travail permet de coordonner les actions entre les différents acteurs en vue d'une prise en charge cohérente de l'élève. Cette cohérence des actions facilite le transfert des compétences et connaissances acquises en regroupement puisque le maître de la classe a participé à l'élaboration du projet et qu'il peut s'appuyer sur les outils du groupe dont il a connaissance.

3-2-1) Construction des projets individualisés d'aide

Ce travail de partenariat est, notamment, mis en œuvre lors de la construction des projets individualisés (voir Annexe 9). Avec chaque maîtresse, plusieurs synthèses ont été consacrées à l'analyse conjointe des besoins éducatifs particuliers des élèves. En effet, le partenariat est à définir « en tant qu'association d'acteurs décidant conjointement de nouvelles formes d'action »⁽¹²⁾ et comme le rappelle la circulaire du 9 mai 2002, « la mise en œuvre des aides spécialisées est entreprise à l'issue de la mise en commun des différentes approches de la situation particulière de l'élève (...). Il en résulte un projet d'aide spécialisée. »⁽¹⁾

Benjamin

La synthèse avec la maîtresse de Benjamin a permis de faire apparaître différents éléments. Nous avons toutes deux remarqué que Benjamin manquait de confiance en lui et avons décidé de mettre en valeur ses réussites, aussi bien au sein de la classe que dans le groupe. L'aide spécialisée visera dans ce sens à une prise de conscience des capacités de l'élève et des procédures qui mènent à la réussite, conformément aux missions du maître E. En ce sens, un travail, dans le cadre de la prévention, sur les stratégies de lecture nous a paru tout à fait adapté aux besoins de Benjamin. C'est donc la décision qui a été prise en synthèse au RASED.

La maîtresse m'a alertée sur le fait que Benjamin n'utilisait pas les référents à sa disposition. Un travail concernant ce besoin a donc été engagé dans le groupe.

¹ Op. cit. p4 / p5

¹² Mérini C., « Le partenariat : outil du maître E » in Tisser des liens pour apprendre, p58

Les évaluations que j'ai menées montrent que Benjamin met peu de sens sur l'écrit et lit selon l'hypothèse qu'une syllabe est composée de deux lettres, alors même que la compréhension orale est correcte. La maîtresse n'en avait pas conscience et nous avons réfléchi ensemble à ce qui pouvait être envisagé pour remédier à ce problème. Dans, la classe des exercices visant à modifier la représentation de la syllabe ont été proposés : comme par exemple, compter le nombre de lettres dans les syllabes étudiées en lecture.

Maxime

La synthèse avec la maîtresse de Maxime a porté sur ses difficultés scolaires mais également sur les problèmes de comportement.

L'analyse faite du comportement par la maîtresse et moi – même est similaire : il manque d'autonomie et de concentration.

Des aides ont été envisagées par rapport à cela : au sein de la classe, nous avons pensé qu'un système de tutorat avec un élève en réussite pourrait l'aider à se recentrer sur le travail. Cet élève pourrait, par exemple, lui ré-expliciter les consignes. En regroupement d'adaptation, un travail a été effectué autour des stratégies d'écoute et de la mise en valeur des réussites afin de restaurer la motivation.

En ce qui concerne les difficultés scolaires, la maîtresse m'explique qu'elle a remarqué que Maxime manquait de méthode de travail alors même qu'il comprenait les consignes. En ce sens, un travail autour des stratégies de lecture au sein du petit groupe nous a semblé opportun compte – tenu des besoins éducatifs particuliers de cet élève. Les outils mis en place dans le groupe ont été affichés en classe et il est convenu que la maîtresse y fasse référence pour aider Maxime.

Lucy

L'analyse conjointe des besoins éducatifs particuliers de Lucy fait apparaître des difficultés de compréhension et d'identification des grapho – phonèmes.

La lecture d'albums, de contes, d'histoires nous semble une pratique essentielle dans l'accès à la compréhension orale.

Pour ma part, le travail sur les stratégies de lecture avait pour but, concernant cette élève, de favoriser la compréhension par une diversification des stratégies de lecture. La mise en place de caches sur les mots a permis, notamment, de favoriser la prise de sens. En classe, la maîtresse a repris un manuel de CP pour travailler la compréhension de textes courts.

En ce qui concerne la connaissance des grapho – phonèmes, l'utilisation des référents – sons du CP pour les élèves de CE1 a été décidée en conseil de cycle afin d'assurer une continuité dans le cycle

et permettre aux élèves de CE1 de s'appuyer sur des référents – sons qu'ils connaissent. Un sous – main construit par la maîtresse de la classe est donc utilisé en regroupement d'adaptation. Une aide à son utilisation est mise en place.

Lucas

La synthèse avec la maîtresse de la classe s'est axée sur le langage oral et la connaissance du code. Lucas est suivi par l'orthophoniste depuis l'année dernière. Il a fait beaucoup de progrès au niveau du langage oral mais des difficultés persistent. Il nous semble important de se fixer comme objectif pour cet élève de savoir construire une phrase syntaxiquement et sémantiquement correcte. Au sein du groupe d'adaptation, cet objectif est travaillé de façon transversale au fil des séances. La production d'écrit est un moment privilégié de travail sur la formulation de phrases correctes tout comme la reformulation du contenu des épisodes.

La maîtresse m'explique qu'il ne connaît pas beaucoup de sons. Je lui montre l'évaluation où l'on s'aperçoit que Lucas procède souvent par une prise d'indices partielle puis devine. Le travail sur les stratégies de lecture nous semble donc adapté aux besoins de Lucas. Un travail spécifique sur la connaissance des phonèmes est déjà engagé en classe. Permettre à Lucas d'apprendre à utiliser le sous – main a facilité ce travail. Des exercices différenciés selon ses besoins sont mis en place, ils visent à un appui de Lucas sur les éléments grapho – phonétiques.

3-2-2) La co – intervention

Le partenariat mis en place s'est poursuivi par une collaboration en classe.

Afin de mettre en valeur le travail effectué dans le groupe, les élèves suivis ont lu Bon appétit ! Monsieur Lapin aux élèves de la classe. Dans un premier temps, l'album n'a pas été lu en entier afin de proposer à la classe un projet de production d'écrit (voir préparation en annexe 10).

Le groupe a expliqué aux autres élèves qu'ils allaient ensemble, dans la classe, écrire une suite possible à l'album. Un album collectif a été créé à partir des différentes suites possibles produites par les élèves de la classe.

Ce projet a permis aux élèves en difficulté d'être des éléments « moteurs » pour la classe puisque ce sont eux qui ont proposé des activités. De plus, cela permet aux élèves de pouvoir, dans leur classe, bénéficier d'une aide spécialisée. Et surtout, ce travail a permis aux élèves suivis de transférer à la classe les compétences et connaissances acquises en regroupement d'adaptation par une mobilisation de ces connaissances au sein de la classe, dans un projet qui concerne l'ensemble des élèves.

3-3) Analyse comparative des résultats de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation finale

Afin d'apprécier l'impact des séances de re – médiation en lien avec les besoins éducatifs particuliers des quatre élèves du groupe, l'évaluation proposée à la fin de l'expérimentation est identique à l'évaluation diagnostique. En effet, il s'agit de prendre la mesure des progrès effectués par les élèves en situation vraie de lecture.

D'ailleurs, d'après la circulaire N° 2002-111, « les effets des aides spécialisées, comme toute intervention en milieu scolaire, sont évalués »⁽¹⁾.

En annexe 11 se trouve l'analyse complète des résultats pour les quatre élèves concernés. J'ai repris les items échoués pour chaque élève en référence à la grille d'analyse des besoins éducatifs particuliers de l'annexe 5.

3-3-1) Analyse des résultats de Lucy

Les évaluations effectuées en classe et le profil de classe en milieu d'année montrent que Lucy a beaucoup progressé au niveau de la lecture et de la production d'écrit. Elle est capable d'écrire une courte histoire et comprend la plupart des consignes écrites. Cependant, la maîtresse de la classe pense que les acquis sont à consolider, à stabiliser puisqu'ils sont récents.

Les évaluations que j'ai pu mener avec Lucy mettent en évidence qu'elle a maintenant une idée claire du but de la lecture et des stratégies à mettre en œuvre pour lire. La lecture orale est aisée, avec peu d'hésitation. Elle utilise les deux voies de lecture et prend en compte des indices grammaticaux et sémantico – contextuels lorsque je la sollicite dans la démarche de questionnement. Les capacités en compréhension, orale et écrite, ont été nettement améliorées.

3-3-2) Analyse des résultats de Lucas

La maîtresse constate que les résultats de Lucas sont « en dents de scie ». Des compétences semblent acquises puis ne le sont plus. Elle a remarqué qu'il utilise beaucoup les référents et outils à sa disposition (le cahier – outils du groupe d'adaptation, le sous – main avec les référents – sons de la classe) mais l'identification des mots reste difficile.

¹ Op. cit. p2

Les évaluations menées avec Lucas montrent qu'il connaît les trois stratégies de lecture et que sa représentation des buts de la lecture a beaucoup évolué. En situation de lecture, il utilise les trois stratégies et fait parfois interagir le code et le sens. Il mémorise facilement les mots – outils et les mots fréquents. Lucas a compris ce qu'il faut faire pour lire.

En revanche, il doit encore renforcer ses capacités d'identification des grapho – phonèmes et de segmentation des mots écrits en syllabes. La lecture à voix haute est assez difficile et hésitante car le développement des capacités de déchiffrage est à poursuivre. De ce fait, la compréhension en lecture silencieuse n'a pas été évaluée.

3-3-3) Analyse des résultats de Maxime

La maîtresse fait le constat de progrès importants en classe. Il a une meilleure connaissance des sons mais a encore des difficultés à identifier certains graphèmes complexes comme ein, ain, gn. Certains sons sont encore confondus comme [p] et [t] ou [b] et [d]. La lecture orale est plus aisée mais se limite à des petites quantités d'écrit (quelques phrases). La maîtresse remarque qu'il a encore des difficultés à effectuer la segmentation syllabique à l'écrit.

Les évaluations effectuées en classe et le profil de classe de milieu d'année montre que Maxime a progressé en lecture. Il est capable de lire et de comprendre des consignes simples. Il a des difficultés à écrire une phrase phonétiquement correcte. Des sons sont oubliés, confondus.

Les évaluations que j'ai proposées à Maxime montrent qu'il connaît et utilise les stratégies de lecture mises en évidence au sein du groupe. Il est capable de faire interagir les indices graphiques et sémantico – contextuels. Il doit encore augmenter ses capacités d'identification des grapho – phonèmes complexes et acquérir des stratégies pour augmenter son stock lexical. Les connaissances et compétences qu'il a acquises doivent être davantage automatisées pour parvenir à une lecture plus aisée.

3-3-4) Analyse des résultats de Benjamin

La maîtresse m'explique que Benjamin est vite déstabilisé face à des consignes, des situations dont il n'a pas l'habitude. Il confond des sons proches. Elle fait également le constat de progrès importants dans sa façon d'appréhender la lecture de mots : il n'est plus sur l'hypothèse qu'une syllabe est composée de deux lettres, il met du sens sur l'écrit même si la compréhension à l'écrit reste difficile. Les évaluations que j'ai pu mener avec Benjamin confirment qu'il a dépassé

l'hypothèse qu'une syllabe est composée de deux lettres et qu'il s'attache à donner du sens à ce qu'il écrit. Sa représentation de l'acte de lire a beaucoup évolué. Il est en train de construire un réel projet de lecteur, connaît les stratégies de lecture enseignées et les utilise. Il doit encore améliorer ses capacités d'identification des grapho – phonèmes complexes et ses compétences en compréhension. L'utilisation de la voie d'adressage est à renforcer par une acquisition de stratégies de mémorisation, notamment des mots – outils et fréquents.

Conclusion

L'enseignement des stratégies a permis, me semble – t – il, à ces élèves, d'**appréhender toute la complexité de l'acte de lire**, avec la prise en compte du code et du sens ainsi que la régulation de son activité.

J'ai cherché à développer chez ces élèves, **un comportement stratégique, un comportement de recherche de sens et d'auto – évaluation**.

Les élèves ont tous, à l'issue des séances de remédiations, modifié positivement leur représentation de l'acte de lire et de ce qu'il faut faire pour lire. Ils ont diversifié leurs stratégies de lecture.

Lucy est parvenue à une utilisation efficace des deux voies de lecture et met maintenant du sens sur l'écrit en utilisant les indices sémantico – contextuels et syntaxico - sémantiques.

Benjamin a dépassé l'hypothèse selon laquelle une syllabe est composée de deux lettres et cherche à comprendre ce qu'il lit. Ils doivent maintenant tous deux développer davantage leurs compétences en compréhension du langage écrit et automatiser leurs connaissances et compétences en lecture.

Lucas a compris ce qu'il faut faire pour lire et utilise différentes stratégies de lecture. Le déchiffrage est encore laborieux et il doit renforcer ses capacités d'identification des grapho – phonèmes tout comme Maxime.

J'ai également été attentive à ce que les acquis des élèves soient transférés à la classe. Dans cette optique, le partenariat a été un élément important de ma réflexion. En effet, mon projet était **d'aider les élèves à surmonter leurs difficultés dans leur classe** sans pour autant me substituer à l'enseignante de classe. L'efficacité d'une aide dépend à la fois de la reconnaissance de chacun dans son rôle et à l'implication de tous vers le but recherché : « **l'élaboration progressive et adaptée du parcours scolaire des élèves** »⁽²⁾.

J'ai, pour ma part, appris à analyser plus finement les **besoins éducatifs particuliers** de chaque élève et poursuivi ma réflexion quant aux remédiations envisageables.

J'envisage, dès à présent, de m'intéresser davantage aux stratégies à développer au niveau de la production d'écrit, les élèves en difficulté n'effectuant pas de lien au niveau opératoire entre les différents domaines d'activité. La régulation métacognitive est également un sujet sur lequel je compte me pencher davantage.

² MEN, 26 février 2004, Annexe 1 du BO n°4, Référentiel de compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré, p29

BIBLIOGRAPHIE :

OUVRAGES LUS :

- Barth B-M., L'apprentissage de l'abstraction, RETZ, Paris, 1987
- Giasson J., La compréhension en lecture, Editions De Boeck, Québec, 1996
- Goigoux R., Cèbe S., Apprendre à lire à l'école, RETZ, Paris, 2006
- Ouzoulias A., L'apprenti lecteur en difficulté, RETZ, Paris, 1995
- Toupiol G., Apprendre et comprendre, FNAME / RETZ, 2006
- Toupiol G., Pastor L., Comprendre et aider les élèves en difficulté scolaire, FNAME / RETZ, Paris, 2004
- Toupiol G., Tisser des liens pour apprendre, FNAME / RETZ, Paris, 2007
- Van Grunderbeeck N., Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention, Gaëtan Morin Editeur, Québec, 1994
- Vermersch P., L'entretien d'explicitation, ESF Editeur, Paris, 2006

OUVRAGES CONSULTES

- Chauveau G., Comprendre l'enfant apprenti lecteur, RETZ, Paris, 2004
- Chauveau G., Comment l'enfant devient lecteur, RETZ, Paris, 2004
- Raynal F., Rieunier A., Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, ESF Editeur, Paris, 1997

TEXTES OFFICIELS

- MEN, Circulaire N° 2002- 113 du 30 avril 2002
- MEN, Bulletin officiel du ministère de la jeunesse N°4 du 26 février 2004
- MEN, Bulletin officiel N°13 du 31 mars 2006

ALBUMS DE JEUNESSE

- Boujon C., Bon appétit ! Monsieur Lapin, école des loisirs, Paris, 1985

ANNEXES

Annexe 1 : schéma du modèle psycholinguistique de l'identification des mots, A.W. Ellis, Lecture, écriture et dyslexie, 1989, p 58

Annexe 2 : tableau des différentes stratégies de lecture, d'après Nicole Van Grunderbeeck

Annexe 3 : évaluation CE1 construite à partir des travaux de N. Van Grunderbeeck

Annexe 4 : instrument d'évaluation de l'écriture inventée

Annexe 5 : analyse des besoins éducatifs particuliers des élèves du groupe, résultats des évaluations de chaque élève

Annexe 6 : tableau des différents profils types de lecteurs, d'après Nicole Van Grunderbeeck

Annexe 7 :

7a : extrait de la séance numéro 9

7b : extrait de la séance numéro 10

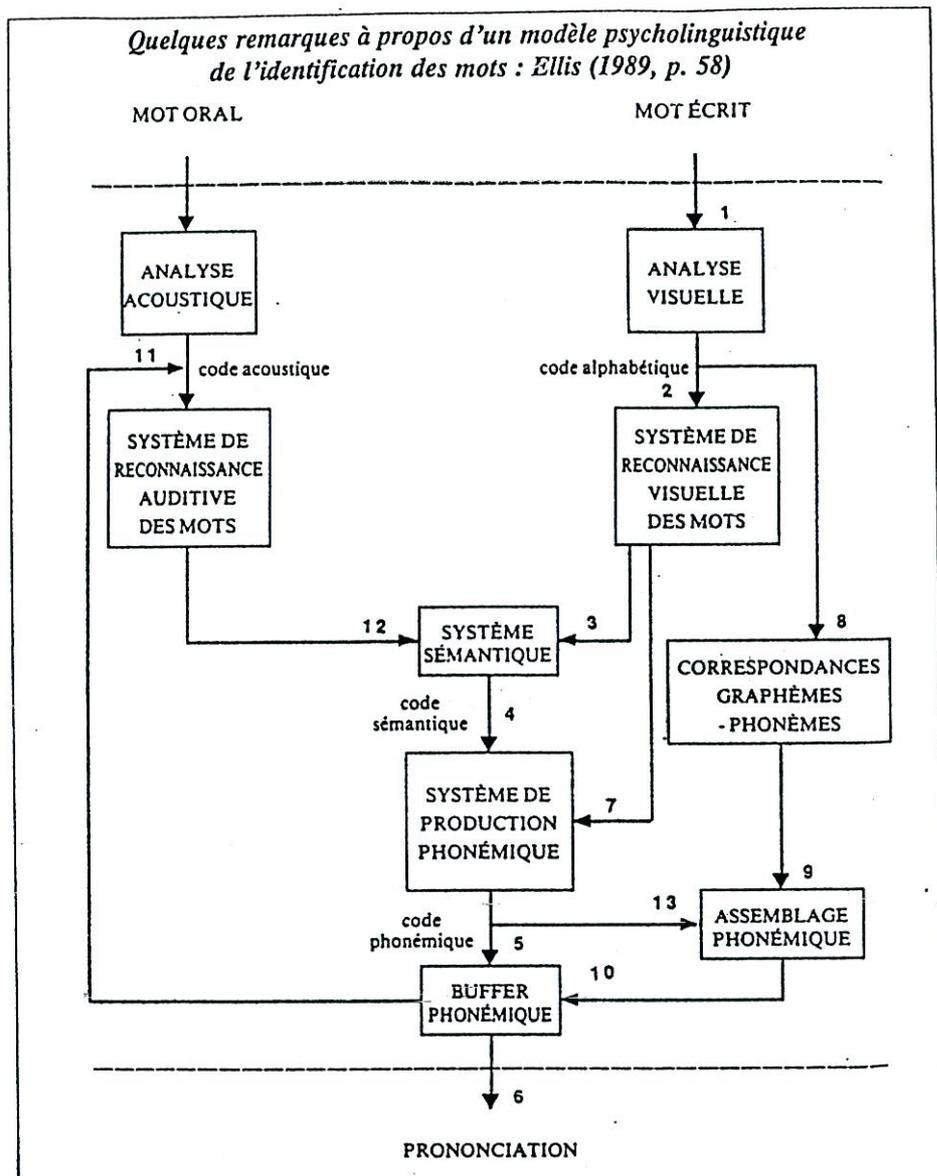
Annexe 8 : tableau récapitulatif de toutes les séances d'expérimentation et fiche – outil « Pour lire un mot »

Annexe 9 : préparations des séances de co – intervention avec la maîtresse de la classe autour de l'album Bon appétit ! Monsieur Lapin

Annexe 10 : projets individualisés d'aide

Annexe 11 : résultats à l'évaluation de fin d'expérimentation et analyse

Annexe 1 : schéma du modèle psycholinguistique de l'identification des mots, A.W. Ellis, Lecture, écriture et dyslexie, 1989, p 58



A.W. ELLIS - (1989)
 lecture, écriture et dyslexie
 (D.G. Bransart. Recherches 17)

Annexe 2 : tableau des différentes stratégies de lecture, d'après Nicole Van Grunderbeeck

Pour identifier des mots dans leur contexte, le lecteur utilise différentes stratégies. Le tableau ci – dessous a été construit après avoir lu Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention, de Nicole Van Grunderbeeck aux éditions Morin.

Stratégies mises en place par le lecteur	Comment procède le lecteur ? Définition des stratégies
1) Idéo - graphique	Le lecteur identifie instantanément le mot, qui lui est familier. Cela concerne les mots qui appartiennent au vocabulaire visuel ou lexique mental du lecteur.
2) Syntaxico – sémantique ou sémantico – contextuelle	Le lecteur identifie le mot en fonction du contexte linguistique. Les indices pris en compte sont syntaxiques, grammaticaux et sémantiques. En fait, le lecteur découvre le mot dans une phrase au moyen des mots qui précèdent et de ceux qui suivent. Il se sert du sens de la phrase ou du texte.
3) Découpage morphologique	Le lecteur découpe le mot en plus petites unités de sens. Il distingue le radical, le préfixe, suffixe et la terminaison.
4) Découpage syllabique et sous – syllabique	Le lecteur segmente le mot en unités non pourvues de sens. Il procède essentiellement à un découpage syllabique et sous-syllabique. Il associe les symboles graphiques (graphèmes) à leur correspondance orale (phonèmes).
5) Analyse visuelle partielle (devinette)	Le lecteur devine le mot sur la base d'une analyse visuelle partielle sans prise en compte du contexte et du repérage de certaines lettres. Par exemple, le lecteur lit la première syllabe et devine le reste.
6) Primitive	Le lecteur prend pour indices la longueur du mot, sa configuration générale (hampe, jambage, accents...).
7) Recours au contexte extra - linguistique	Le lecteur cherche des indices ailleurs que dans le texte. Il se réfère aux illustrations, au texte lu précédemment, à une affiche.
8) Recours au savoir d'un autre individu	Le lecteur demande de l'aide à un tiers.

En situation de lecture, le lecteur est amené à combiner différentes stratégies afin de vérifier si sa reconnaissance du mot est exacte. Or, les élèves en difficultés n'utilisent souvent qu'une stratégie ou deux stratégies sans les combiner.

Annexe 3 : évaluation CE1 construite à partir des travaux de N. Van Grunderbeeck

Evaluation CE1

(À partir de Nicole Van Grunderbeeck, Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention)

1) La clarté cognitive et la conscience de l'écrit

- La connaissance des fonctions des écrits : item 12 médial CP
- La connaissance des rapports entre oral et écrit : item 16 médial CP
- La connaissance des conventions de la langue française écrite : item 4 médial CP
- La connaissance des concepts utilisés pour parler de la langue écrite : item 9 médial CP

2) Réalisation d'une tâche de lecture

À partir du texte : « Je suis ton nouvel ami »

Objectif : déterminer le fonctionnement du lecteur en situation réelle, connaître sa capacité de gérer ses stratégies seul.

Consigne : « Un garçon t'écrit parce qu'il veut être ton ami. Il te dit comment il est. Dessine – le et trouve son nom. »

Il s'agit de noter les actes effectués par l'élève, les stratégies qu'il utilise, les paroles qu'il prononce.

3) La démarche du questionnement

À partir du texte : «Amélie»

Objectif : découvrir les stratégies qu'utilise le lecteur pour tenter d'identifier les mots qui n'ont pas été reconnus, savoir s'il utilise plusieurs stratégies

Consigne : « Ce texte raconte l'histoire d'une petite fille qui voit quelque chose d'inhabituel. Essaie de découvrir ce qu'elle a vu et si elle a vraiment vu cette chose »

Quand l'élève bute sur un mot, lui demander : qu'est – ce que tu peux faire pour trouver ce mot ? Peux – tu faire quelque chose pour être sûr que c'est ce mot – là ?

L'examineur proposera soit un mot acceptable dans le contexte mais sans ressemblance grapho – phonétique soit un mot non acceptable dans le contexte mais contenant des ressemblances visuelles avec le mot cible (le choix du mot proposé se fait selon la stratégie première utilisée par l'élève).

(Cf. schémas pages 60 à 65)

4) La lecture à voix haute

À partir du texte : « Je suis ton nouvel ami »

Objectif : déterminer la qualité de la lecture, analyser les méprises commises par l'enfant.

Consigne : Lis le texte à voix haute pour que je voie si tu n'as rien oublié sur ton dessin.

Le maître note tout ce que dit l'élève et sera attentif au respect de la ponctuation, des liaisons, aux hésitations, aux retours en arrière, à l'intonation et au débit.

Pour l'analyse, voir la grille page 73 (grille de Goodman, 1969)

5) La compréhension lors de la lecture silencieuse

À partir du texte : « Lucas et son chat »

Objectif : déterminer si le lecteur comprend ce qui explicitement écrit, si il a conscience d'éventuelles difficultés

Consigne : « Ce texte raconte l'histoire de Lucas et de son chat. Le chat fait une bêtise. Lis le texte, puis tu me raconteras cette histoire et la bêtise que le chat a faite. »

L'analyse du rappel libre prendra en compte les éléments suivants : les informations rapportées sont – elles les informations essentielles ? La chronologie est – elle respectée ? Les personnages, les principaux éléments sont – ils identifiés ?

Puis le maître posera des questions pour savoir si l'enfant a conscience de ses difficultés de compréhension.

As – tu tout compris ? Qu'est ce que tu n'as pas compris ? Comment as – tu fait pour essayer de comprendre ?

6) Ecriture inventée

cf. préparation : Instrument d'évaluation de l'écriture inventée
(À partir des travaux de Emilia Ferreiro et J. Fijalkow)

Je suis ton nouvel ami

- 1) J'ai les cheveux courts et bruns.
- 2) Mes oreilles sont très longues.
- 3) Je porte de grandes lunettes rondes.
- 4) J'ai les yeux bleus.
- 5) J'ai un long pantalon vert et des bottes de pluie.
- 6) J'ai un pull rouge.
- 7) Mon prénom est Thomas.

Amélie

Amélie est couchée dans son lit.

Elle regarde le plafond de sa chambre.

Tout à coup, Amélie voit un petit lutin.

Le lutin marche sur le plafond de la chambre.

Amélie voit un autre petit lutin qui arrive.

Les deux lutins dansent ensemble.

Amélie se lève de son lit.

Elle danse avec ses amis les lutins.

Amélie entend sa maman qui lui dit :

«Amélie, réveille – toi. Ton déjeuner est prêt ! »

Lucas et son chat

Lucas a reçu un poisson rouge pour sa fête. Il le met dans un bocal avec de l'eau. Lucas va jouer avec ses amis.

Mais son chat a tout vu. Il saute sur la table. Il met sa patte dans l'eau pour attraper le poisson. Le bocal se renverse.

Lucas arrive en courant. Il ramasse son poisson rouge. Ouf ! Le poisson vit encore. Vite, Lucas remet le poisson dans le bocal avec de l'eau. Puis, Lucas gronde son chat : « Ne recommence plus ! »

Annexe 4 : Instrument d'évaluation de l'écriture inventée
(à partir des travaux de Emilia Ferreiro et J. Fijalkow)

Objectif : évaluer le point atteint par l'élève dans son acquisition de la langue écrite.

Méthodologie :

1) Matériel :

4 images : papillon – loup – chaton – crocodile

2 phrases : Le loup mange une coccinelle.
Le crocodile avale le papillon.

L'ordre de présentation des mots varie d'un enfant à l'autre et celui des deux phrases a été alterné d'un enfant à l'autre.

Ne pas procéder à une dictée mais à la présentation d'une image, suivie de l'énoncé verbal par l'enfant du contenu de cette image puis, quand la verbalisation attendue est produite, par l'écriture de cet énoncé.

Cette disposition a été adoptée afin d'éliminer un éventuel effet de l'énonciation par l'adulte. Pour les phrases, le maître fait répéter la phrase pour s'assurer que l'élève se souvient de ce qu'il doit écrire.

2) Passations :

Les passations sont individuelles.

Indiquer sur une feuille de réponse à quoi correspond la graphie de l'enfant et sur une feuille distincte noter des observations telles que les commentaires de l'enfant, les subvocalisations et les graphies correspondantes, les réponses obtenues aux éventuelles demandes d'éclaircissement.

Annexe 5 :

ANALYSE DE L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

C. Lucy, CE1, Burbure

Synthèse des constats	Formulation en termes de besoins	Réponses pédagogiques (objectifs et/ou stratégies)	Evaluations (critère de réussite ou d'atteinte des objectifs)
Pas de projet de lecteur	Elle a besoin de construire un projet de lecteur.	Donner du sens aux activités de lecture. Initier à la lecture plaisir. Présenter différents supports de lecture scolaires ou non – scolaires pour amorcer une discussion sur pourquoi on lit.	Questionnaire sur les représentations de la lecture
Peu de connaissances des supports écrits et de leur fonction	Elle a besoin d'enrichir sa culture littéraire et son bagage lexical, de développer ses connaissances sur les supports écrits.	idem	Désignation des supports et explication de leur fonction
Compréhension orale difficile	Elle a besoin d'acquérir des stratégies pour comprendre un texte oral puis écrit : repérer les personnages, la structure narrative...	Donner des stratégies, se représenter mentalement les scènes décrites.	Médial CE1 compréhension orale
Au niveau des stratégies de lecture, elle a des difficultés à lire les mots qu'elle ne reconnaît pas d'emblée. Le déchiffrage est très incomplet, prise d'indices partiels dans les mots. Elle met peu de sens sur l'écrit.	Elle a besoin de mettre du sens sur ce qu'elle lit. Elle a besoin de diversifier ses stratégies de lecture.	Travail sur les stratégies de lecture à partir d'albums. Favoriser la compréhension en lecture par la diversification des stratégies de lecture.	Observation des stratégies de lecture en situation réelle

ANALYSE DE L' EVALUATION DIAGNOSTIQUE

P. Benjamin, CP (maintien), Burbure

Synthèse des constats	Formulation en termes de besoins	Réponses pédagogiques (objectifs et/ou stratégies)	Evaluations (critère de réussite ou d'atteinte des objectifs)
Pas de projet de lecteur	Il a besoin de construire un projet de lecteur.	Donner du sens aux activités de lecture. Initier à la lecture plaisir. Présenter différents supports de lecture scolaires ou non – scolaires pour amorcer une discussion sur pourquoi on lit.	Questionnaire sur les représentations de la lecture
Peu de connaissances des supports écrits, de l'univers de la littérature de jeunesse Peu à l'aise avec les livres.	Il a besoin d'enrichir sa culture littéraire et son bagage lexical, de développer ses connaissances sur les supports écrits.	idem	Désignation des supports et explication de leur fonction
Au niveau des stratégies de lecture, Benjamin se centre sur le code (déchiffrage incomplet et très laborieux) et ne met pas de sens sur l'écrit. Il essaye de lire les mots en les segmentant « 2 lettres par 2 lettres ».	Il a besoin de mettre du sens sur l'écrit. Il a besoin de diversifier ses stratégies de lecture.	Travail sur les stratégies de lecture à partir d'albums. Favoriser la compréhension en lecture par la diversification des stratégies de lecture.	Observation des stratégies de lecture en situation réelle

<p>Les relances, les propositions de l'enseignant sont prises en compte. Pour lui, pour lire, il faut lire les syllabes, « prendre les mots un par un ».</p>			
<p>Il manque de confiance en lui.</p>	<p>Il a besoin d'être valorisé, de vivre des expériences réussies</p>	<p>Donner des responsabilités Faire vivre à l'enfant l'expérience de la réussite.</p>	<p>Observation en classe</p>
<p>Il ne demande pas d'aide.</p>	<p>Il a besoin de prendre conscience de l'utilité des référents, d'apprendre à les utiliser</p>	<p>Utilisation des référents de la classe Mise en place d'un cahier - outils</p>	<p>Observation en classe</p>

ANALYSE DE L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

D. Maxime, CE1, Burbure

Synthèse des constats	Formulation en termes de besoins	Réponses pédagogiques (objectifs et/ou stratégies)	Évaluations (critère de réussite ou d'atteinte des objectifs)
Pas de projet de lecteur à court terme	Il a besoin de construire un projet de lecteur.	Donner du sens aux activités de lecture. Initier à la lecture plaisir. Présenter différents supports de lecture scolaires ou non – scolaires pour amorcer une discussion sur pourquoi on lit.	Questionnaire sur les représentations de la lecture
Peu de connaissances des supports écrits.	Il a besoin d'enrichir sa culture littéraire et son bagage lexical, de développer ses connaissances sur les supports écrits.	idem	Désignation des supports et explication de leur fonction
Au niveau des stratégies de lecture, Maxime se centre sur le code (déchiffrage incomplet et très laborieux) ou sur le sens. Il ne fait pas interagir ses stratégies. Les relances, les propositions de l'enseignant sont prises en	Il a besoin de prendre conscience de ses stratégies et de les faire interagir.	Travail sur les stratégies de lecture à partir d'albums. Maîtriser la combinatoire et renforcer l'identification des grapho – phonèmes.	Observation des stratégies de lecture en situation réelle.

<p>compte. Il ne tient pas compte des lettres muettes (il veut tout prononcer).</p>			
<p>Il ne persévère pas, est peu autonome.</p>	<p>Il a besoin d'être valorisé, de vivre des expériences réussies</p>	<p>Donner des responsabilités Faire vivre à l'enfant l'expérience de la réussite. Mener les tâches à terme.</p>	<p>Observation en classe</p>
<p>Difficultés de concentration</p>	<p>Il a besoin de maîtriser son attention.</p>	<p>Donner du sens, s'investir dans la tâche et aller jusqu'au bout, acquérir des stratégies pour mobiliser son attention.</p>	<p>Observation en classe</p>

ANALYSE DE L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

D. Lucas, CE1, Burbure

Synthèse des constats	Formulation en termes de besoins	Réponses pédagogiques (objectifs et/ou stratégies)	Evaluations (critère de réussite ou d'atteinte des objectifs)
Pas de projet de lecteur	Il a besoin de construire un projet de lecteur.	Donner du sens aux activités de lecture. Initier à la lecture plaisir. Présenter différents supports de lecture scolaires ou non – scolaires pour amorcer une discussion sur pourquoi on lit.	Questionnaire sur les représentations de la lecture
Peu de connaissances des supports écrits, de l'univers de la littérature de jeunesse Peu à l'aise avec les livres.	Il a besoin d'enrichir sa culture littéraire et son bagage lexical, de développer ses connaissances sur les supports écrits.	idem	Désignation des supports et explication de leur fonction
Au niveau des stratégies de lecture, il prend appui sur un ou plusieurs mots connus. Il se centre sur le sens sans prendre en compte le code. Il « devine » les mots. Les prises d'indice dans les mots sont partielles.	Il a besoin d'entrer dans le code. Il a besoin de diversifier ses stratégies de lecture.	Travail sur les stratégies de lecture à partir d'albums. Maîtriser la combinatoire et renforcer l'identification des grapho – phonèmes.	Observation des stratégies de lecture en situation réelle

<p>Les relances, les propositions de l'enseignant sont prises en compte. Pour lui, pour lire, il faut lire les syllabes, « prendre les mots un par un ».</p>			
<p>Il ne persévère pas. Semble peu motivé.</p>	<p>Il a besoin d'être valorisé, de vivre des expériences réussies</p>	<p>Donner des responsabilités Faire vivre à l'enfant l'expérience de la réussite. Mener à terme une tâche.</p>	<p>Observation en classe</p>
<p>Ecriture inventée : ne prend pas en compte les conventions grapho – phonétiques de la langue française.</p>	<p>Il a besoin d'accepter les conventions de la langue française</p>	<p>Utilisation des référents - sons de la classe Activités de production d'écrit.</p>	<p>Ecriture inventée</p>

Annexe 6 : tableau des différents profils types de lecteurs, d'après Nicole Van Grunderbeeck

Par l'observation de nombreux enfants, Nicole Van Grunderbeeck a mis en évidence des profils de lecteurs en difficulté et explique que « les élèves appartenant à un profil présentent les mêmes caractéristiques extérieures en ce qui concerne la lecture. On peut alors suggérer pour eux les mêmes objectifs quant au plan d'intervention ».

Profil	Caractéristiques du lecteur
Profil 1	<p>« Le phénicien » : lecteur centré exclusivement sur le code</p> <p>Peu de reconnaissance instantanée des mots. Pas d'hypothèse sur le plan sémantico – contextuel. Si un mot est caché, il ne le devine pas. Il émet des logatomes et ne tient pas compte de l'orthographe. Il n'utilise que la stratégie de découpage syllabique et sous – syllabique sans toujours la maîtriser. Il n'emploie presque pas les autres stratégies. Il n'a pas compris que la lecture est une recherche de sens.</p>
Profil 2	<p>« Le chinois » : lecteur centré exclusivement sur le sens</p> <p>Il utilise le contexte. Il établit peu de distinction entre ce qu'il sait et l'écrit. Il se sert beaucoup des illustrations. Il cherche à reconnaître globalement les mots. Ses erreurs sont le plus souvent plausibles mais éloignées du code. Sa conscience phonologique est souvent peu développée, il a des difficultés à découper les mots en syllabes, à utiliser et employer la combinatoire. Il utilise à outrance la stratégie sémantico – contextuelle. Il ne vérifie pas ses hypothèses par l'observation des lettres.</p>
Profil 3	<p>Le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale</p> <p>Il lit le plus souvent par « bonds » en tentant de repérer les mots qu'il croit connaître. Les mots identifiés n'ont pas nécessairement de lien entre eux. Il confond des mots similaires. Il ne s'occupe pas du sens et néglige les autres stratégies.</p>
Profil 4	<p>Le lecteur centré en priorité sur le code</p> <p>Il se sert d'une stratégie grapho – phonétique pour découvrir le début des mots puis d'une stratégie de devinette, sans tenir compte du contexte et de la syntaxe. Il ne vérifie ni par le code ni par le sens ses hypothèses.</p>
Profil 5	<p>Le lecteur centré soit sur le code soit sur le sens</p> <p>Il se sert soit du code soit du sens mais ne fait pas interagir ses stratégies.</p>
Profil 6	<p>Le lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérification</p> <p>Il tente de faire interagir le code et le sens. Mais il se contente du contexte qui précède le mot à identifier ou la phrase mais pas le texte. Il a de bonnes stratégies mais n'effectue pas de vérification.</p>

Annexe 7a :

Extrait séance N°9 :

Phrase à lire : que manges – tu ?

Maxime : que mangues – tu ?

J'ai fait [m] et [an] : man ; [g] et [e] : gue ; mangue.

Benjamin : non, ça ne va pas.

Maître E : Pourquoi est – ce que ça ne va pas ?

Maxime : c'est dans les autres pays les mangues.

Maître E : tout à fait, tu as raison, c'est un fruit qui pousse dans les pays où il fait chaud.

Lucas : ça ne va pas comme mot.

Maître E : si je te dis que mangues – tu ?

Maxime : je ne comprends pas

Lucy : ça ne veut rien dire.

Maître E : tout à fait, ça ne veut rien dire.

Est – ce que ça peut être ça si la phrase ne veut rien dire ?

Benjamin : non

Maxime : alors, c'est mange

Maître E : comment vérifier que le mot est bien « mange » ?

Lucas : on voit les sons, on découpe

Benjamin : man – ge avec le [j] de girafe

(...)

Annexe 7b :

Extrait de la séance N°10 : (début de la séance)

Maître E : Comment fait – on quand on a un texte à lire ? Comment avez – vous fait pour lire l'épisode avec la baleine ? Vous pouvez fermer les yeux et refaire le film dans votre tête.

Lucas : si on se rappelle, on a fait une photo, on connaît le mot.

Lucy : il y des mots qu'on a photographié.

Lucas : comme les, tu, elle : ils sont dans ma tête.

Maître E : vous avez raison, il y a des mots qu'on a photographiés, qu'on connaît par cœur.

Benjamin : quand on ne sait pas, on coupe en syllabes

Lucas : si on ne sait pas on lit syllabe par syllabe.

Maître E : oui, si on ne connaît pas le mot, on le découpe en syllabe, on lit chaque syllabe puis le mot en entier. On réfléchit à ce que veut dire la phrase.

Lucas : l'ampoule, c'est quand on a trouvé le mot.

Benjamin : on trouve un mot qui va bien dans la phrase, comme : le chat boit du ... lait.

Maître E : quand on a trouvé le mot, comment vérifier que l'on a trouvé le bon mot ?

Lucas : on lit les syllabes.

Comment faites – vous pour trouver les mots cachés ?

Benjamin : on utilise l'ampoule, il faut trouver le mot.

Maître E : on prend n'importe quel mot ?

Benjamin : on essaie de trouver dans sa tête.

Lucy : le mot qui suit bien avec la phrase.

Maître E : oui, très bien, il faut chercher le mot qui va bien dans la phrase.

Pour lire le texte, vous allez prendre vos outils. (...)

Annexe 8 : tableau récapitulatif des séances

Séances	Titre
1	Découverte de l'album : première de couverture, émission d'hypothèses
2	Lecture du premier épisode : découverte des pages 4 et 5
3	Lecture du deuxième épisode : découverte des pages 6 et 7
4	Lecture du troisième épisode : découverte des pages 8 et 9
5	Lecture du quatrième épisode : découverte des pages 10 et 11
6	Lecture du cinquième épisode : découverte des pages 12 et 13
7	Lecture du sixième épisode : découverte des pages 14 et 15
8	Production d'écrit en binôme : écrire une suite possible de l'album
9	Lecture du septième épisode : découverte des pages 16 et 17
10	Lecture des huitième et neuvième épisodes : découverte des pages 18 à 21
11	Co - intervention en classe : lecture d'un texte du manuel utilisé en classe (<u>Max, Jules et Compagnie</u>)
12	Production d'écrit individuelle : écrire une suite possible à l'album
13	Lecture des suites écrites à la séance précédente
14	Intervention en classe : lecture par le groupe du début de l'album (jusque la page 19) Le groupe propose un projet de création d'album Production d'écrit : suite de l'album (travail individuel)
15	Lecture du dixième épisode : découverte des pages 22 à 25
16	Lecture du dernier épisode : découverte des pages 26 à 29
17	Intervention en classe : lecture de quelques suites écrites par les élèves (dont les élèves du groupe) Illustration des textes – fabrication de la première de couverture
18	Texte de closure sans choix à partir de l'album

Pour lire un mot, on peut :

	1) le connaître par coeur : les – elle – monsieur
	2) le décomposer : do/mi/no
	3) trouver le mot dans la phrase (et je <u>vérifie</u> en lisant les syllabes). Le chat boit du <u>lait</u>. ([l] / [ai])

Puis :

	Je relis le mot en entier. Je réfléchis à ce que veut dire la phrase.
---	---

Annexe 9 : projet de co – intervention

Séance 14 : lecture du début de l'album en classe, Projet de production d'écrit

Co – intervention avec la maîtresse de CE1 (Me Desfontaines)

Durée : 1 heure

Date : jeudi 29 janvier 2009

Compétences : écrire un court texte, lire à haute voix un texte connu

Matériel	Objectifs	Déroulement et place du maître E
<p>Album <u>Bon appétit !</u> <u>Monsieur Lapin</u></p> <p>Affiche avec un épisode de <u>Bon appétit !</u> <u>Monsieur lapin</u></p> <p>Feuilles de brouillon</p> <p>Cahier – outils avec les stratégies et les mots – outils.</p>	<p>Utiliser les stratégies de lecture en situation signifiante de lecture</p> <p>Valoriser le travail des élèves du groupe, être le moteur d'activités du groupe - classe</p> <p>Réinvestir les compétences et connaissances acquises dans le groupe, à la classe.</p> <p>Réguler son activité par l'anticipation, la planification de la tâche, des aller – retours, des vérifications</p>	<p><u>Phase 1</u> : présentation du travail effectué par le groupe (15 min) Les enfants ont lu un album avec moi, maintenant ils vont vous le lire. Lecture par les élèves à la classe jusqu'à l'épisode 8. Comment fait – on pour lire ? explication des élèves suivis sur les stratégies de lecture.</p> <p><u>Phase 2</u> : mise en projet de production d'écrit (phase orale) (10 min) <u>Que pourrait – il se passer ensuite ?</u> <u>Qui Monsieur Lapin pourrait – il aller voir ?</u> Les enfants de la classe s'expriment. Lecture par les élèves suivis de la suite produite en groupe. Observation d'un épisode : guillemets, point d'interrogation. La maîtresse de la classe fait le lien avec ce qu'ils ont fait en classe, notamment par rapport à la ponctuation. Formulation orale par quelques élèves de la classe.</p> <p><u>Phase 3</u> : production d'écrit (30 min) Chaque élève de la classe produit seul une suite possible à l'album. Pour les élèves suivis, regroupés dans la classe, le même travail est effectué avec la maîtresse d'adaptation. La maîtresse de la classe aide les autres enfants. Les deux maîtresses circulent dans la classe.</p> <p><u>Qui allez – vous écrire ?</u> <u>Comment allez – vous faire pour écrire votre texte ?</u> Verbalisation des stratégies acquises en groupe. Insister sur le fait qu'ils doivent avoir leur phrase en tête. Les maîtresses aident les élèves à se servir des outils à leur disposition : cahier bleu et référents – sons. Amener les élèves à se relire pour vérifier l'exactitude de leur production.</p> <p><u>Phase 4</u> : lecture de quelques productions au groupe classe (5 min)</p>

Bilan : Bonne utilisation des référents du groupe et de la classe. Lucy a produit son texte facilement, Maxime a eu besoin d'aide pour écrire les mots (sons non connus et aide à la décomposition syllabique), Lucas a besoin d'aide pour formuler des phrases syntaxiquement correctes.

Séance 17 : Bon appétit ! Monsieur Lapin
Co – intervention : suite (illustration et 1^{ère} de couverture)

Durée : 50 min

Date : jeudi 5 février 2009

Domaine : français, production d'écrit

Matériel	Objectifs	Durée	Déroulement, organisation, consignes et place du maître E
Textes des enfants tapés à l'ordinateur	Recontextualiser la séance dans le projet	5 min	Phase 1 : rappel du travail effectuée la semaine précédente Qu'avons – nous fait tous ensemble la semaine dernière ? Amener à : écrire la suite de <u>Bon appétit ! Monsieur Lapin</u> pour fabriquer un album. Phase 2 : illustration J'ai tapé vos textes à l'ordinateur. Vous allez les relire. Comment faire pour relire le texte ? verbalisation des stratégies par les élèves en difficulté. Pour fabriquer notre album, que devons – nous faire d'autre qu'écrire le texte ? amener les élèves à illustrer. Quel dessin allez – vous faire ? verbalisation, mise en évidence de l'adéquation entre texte et illustration. Les élèves illustrent leur texte. Aide aux élèves de la part des deux maîtresses, avec une attention particulière de la maîtresse E aux élèves en difficultés. Phase 3 : 1^{ère} de couverture Que manque – t – il pour fabriquer notre album ? Réalisation de la couverture, énumération des différents éléments. Quel titre va- t – on donner à notre album ? Phase 4 : lecture de la fin de l'histoire Les élèves du groupe lisent la fin de l'album <u>Bon appétit ! Monsieur Lapin</u> .
Crayons de bois de couleurs	Utiliser les stratégies de lecture dans une situation	25 min	
Affiche stratégies de lecture	signifiante de lecture		
Album <u>Bon appétit ! Monsieur Lapin</u>	Renforcer la compréhension par l'illustration	10 min	
	Connaitre les éléments de la 1 ^{ère} de couverture	10 min	

Lecture d'un texte du manuel de la classe (Max, Jules et Compagnie)

Séance 11

Durée : 30 min

Compétences : lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans une reformulation, oraliser une lecture

Date : jeudi 22 janvier 2009

Objectifs individualisés :

Amener Lucas et Maxime à faire interagir leurs stratégies par un appui sur le code et le sens

Amener Lucy à comprendre un court texte avec des personnages connus en réinvestissant les connaissances et compétences acquises au sein du groupe

Amener Benjamin à mettre du sens sur l'écrit, lire les mots en effectuant une segmentation syllabique correcte

Matériel	Objectifs pour le groupe	Déroulement et place du maître E
<p>Chaque élève a le manuel <u>Max, Jules et compagnie</u></p> <p>Cahier - outils pour se référer aux stratégies de lecture et affiche de la classe</p> <p>Sous – main avec les référents - sons de la classe</p>	<p>Réinvestir les connaissances et compétences acquises dans le groupe d'adaptation au niveau des stratégies de lecture, à la classe</p> <p>Lire un court texte de façon autonome en s'aidant des stratégies de lecture quand on bute sur un mot, utiliser les outils à sa disposition</p> <p>Reformuler le contenu du texte</p>	<p align="center"><u>Phase 1 : rappel des stratégies et consigne</u></p> <p><u>Vous allez lire le texte de Max, Jules et compagnie en vous aidant de ce que l'on a appris ensemble. Comment fait – on pour lire un texte ?</u></p> <p><u>Rappel des stratégies, si besoin à l'aide du cahier – outils et de l'affiche de la classe.</u></p> <p><u>Quand il y a un mot que vous ne parvenez pas à lire, comment faire ?</u></p> <p><u>Phase 2 : lecture silencieuse du texte</u></p> <p>Les enfants lisent silencieusement. Si je vois un enfant qui bute sur un mot, je lui montre la fiche stratégie et le sous – main avec les sons.</p> <p><u>Phase 3 : lecture orale</u></p> <p>Chaque élève lit un passage du texte. Aide du groupe lorsqu'un élève ne parvient pas à lire un mot.</p> <p><u>Phase 4 : reformulation</u></p> <p><u>De qui et de quoi parle ce texte ?</u></p>

Bilan : Lucas est encore beaucoup dans le devinement mais sait dire pourquoi ses hypothèses ne fonctionnent pas en s'appuyant sur le code. Lucy déchiffre beaucoup mieux mais bloque sans savoir se départir seule. Benjamin parvient à déchiffrer et à donner davantage de sens à ce qu'il lit. Il n'est plus sur l'hypothèse qu'une syllabe est composée de deux lettres.

Annexe 10 : projets individualisés d'aide

Inspection de l'éducation Nationale

AUCHEL

Projet Individualisé d'Aide*
(En relation avec la demande formulée)

NOM : P.

Prénom : Benjamin

Date de naissance : 11/03/2001

Ecole : Noémie Delobelle

Commune : Burbure

Cycle : 2 Classe : CP

Tenue par : Me Paqui

Cursus scolaire :

classe	TPS	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Nombre d'années		1	1	1	2				

Fréquentation scolaire : ... assidue

Suivi antérieur : ... suivi E en Grande Section et CP

Motif de la demande d'aide (synthèse de la demande) :

Difficultés au niveau du langage, en compréhension (consigne et textes), pour mémoriser

Modalités d'intervention RASED :

Date de début de l'aide : 6 novembre 2008.....

Modalités de l'aide : **E** G psychologue

en classe

hors classe

en petit groupe

seul

Fréquence et durée des interventions : 50 min 2 fois par semaine.

+ Séances en classe pour veiller au transfert des acquis

Prochaine évaluation prévue le : ... vers mars 2009

Actualisation du projet (poursuite ou arrêt) : *poursuite de l'aide*

Analyse des besoins de l'élève :

Ses réussites : Il a des connaissances en conscience phonologique, il a compris que la langue écrite est régie par un système alphabétique, la compréhension orale est correcte.

Ses difficultés : Il n'a pas de réel projet de lecteur, peu de connaissances des supports écrits et de l'univers des livres. Au niveau des stratégies de lecture, il se centre uniquement sur le code et pas sur le sens. Il lit les mots en décodant les lettres « 2 par 2 ». Il manque de confiance en lui et ne demande pas d'aide en classe. Il commence parfois à travailler sans attendre la fin de la consigne.

Mise en place du projet (PREVENTION)

<p style="text-align: center;">L'enseignant</p> <p>Objectifs prioritaires :</p> <ul style="list-style-type: none">- mettre en valeur ses réussites- Aide à l'utilisation des référents de la classe- travail sur le sens de l'écrit- travail sur les supports de l'écrit- comprendre à quoi il sert d'apprendre à lire <p>Aide et moyens proposés :</p> <ul style="list-style-type: none">- apprendre à utiliser les référents de la classe- lui faire verbaliser ses procédures- lui donner des responsabilités	<p style="text-align: center;">L'enseignant spécialisé</p> <p>Objectifs prioritaires :</p> <p>1) Compétences transversales :</p> <ul style="list-style-type: none">- favoriser l'utilisation des outils d'aide et augmenter la confiance en soi (mise en valeur des réussites et des procédures, prise de conscience des capacités)- veiller au transfert des connaissances et des compétences au sein de la classe <p>2) Compétences dans le domaine de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none">- favoriser l'implication dans un projet de lecteur clair et immédiat- faire prendre conscience des stratégies de lecture afin d'identifier les mots courants et de déchiffrer les mots que l'on ne connaît pas- renforcer prioritairement les capacités d'identification des grapho – phonèmes et la maîtrise de la combinatoire- comprendre et appliquer les différentes consignes- savoir donner à l'oral des informations sur un texte lu- savoir construire une phrase syntaxiquement et sémantiquement correcte- savoir orthographier les mots – outils- savoir proposer une écriture de mots réguliers en respectant les caractéristiques phonétiques du codage <p>Aide et moyens proposés :</p> <ul style="list-style-type: none">- lectures magistrales initiant le plaisir de lire (favoriser le rapport au livre et faire évoluer les représentations de la lecture)- mise en place d'outils d'aide par le biais du cahier et d'affiches pour être plus autonome en classe et favoriser le transfert des compétences- projets à partir d'albums pour travailler les stratégies de lecture, la compréhension de textes à l'écrit et la production d'écrits- exercices de compréhension de consignes écrites- lecture/écriture des mots – outils
<p style="text-align: center;">Aide de la famille</p> <p>Aide aux devoirs</p>	<p style="text-align: center;">Action de l'enfant</p> <p>Lire à la maison, faire les devoirs</p>
<p>Aide(s) extérieure(s) : orthophonie (arrêtée en décembre)</p>	

Projet Individualisé d'Aide*
(en relation avec la demande formulée)

NOM : C.

Prénom : Lucy

Date de naissance : 07/05/2001

Ecole : Noémie Delobelle

Commune : Burbure

Cycle : 2 Classe : CE1

Tenue par : Me Desfontaines

Cursus scolaire :

classe	TPS	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Nombre d'années		1	1	1	1	1			

Fréquentation scolaire : ...assidue.....

Suivi antérieur : ...suivi E en 2007-2008

Motif de la demande d'aide (synthèse de la demande) :

Difficultés dans la reconnaissance des mots, en compréhension, en écriture (respect des correspondances grapho - phonologiques).

Modalités d'intervention RASED :

Date de début de l'aide : ...6 novembre 2008.....

Modalités de l'aide : **E** G psychologue

en classe

hors classe

en petit groupe

seul

Fréquence et durée des interventions :50..... min2..... fois par semaine.

+ Séances en classe pour veiller au transfert des acquis

Prochaine évaluation prévue le : ...vers mars 2009

Actualisation du projet (poursuite ou arrêt) : *poursuite de l'aide*

Cette fiche vaut pour un seul projet d'aide.

Des actions d'aide modifiées seront renseignées sur une nouvelle fiche

Analyse des besoins de l'élève :

Ses réussites : Elle est motivée. Elle a des connaissances en conceptualisation de la langue.

Son comportement en classe est adéquat.

Ses difficultés : Elle n'a pas de projet de lecteur. La compréhension orale est difficile et elle a peu de connaissances des écrits. Elle a beaucoup de difficultés à lire des mots qu'elle ne reconnaît pas d'emblée. La prise d'indices dans les mots est partielle et le déchiffrage très incomplet. Elle met peu de sens sur l'écrit. Et ne se représente pas ce qu'elle lit.

Mise en place du projet

L'enseignant	L'enseignant spécialisé
<p>Objectifs prioritaires :</p> <ul style="list-style-type: none">- Construire un projet de lecteur- Identification des phonèmes- Accéder à la compréhension de textes courts <p>Aide et moyens proposés :</p> <ul style="list-style-type: none">- lecture d'albums aux enfants de Grande Section- utilisation des référents de CP- lecture avec le manuel de CP « Max, Jules et Compagnie » présentant de courts textes pour préparer la compréhension- lecture d'albums en classe	<p>Objectifs prioritaires :</p> <p>1) Compétences transversales :</p> <ul style="list-style-type: none">- favoriser l'utilisation des outils d'aide et augmenter la confiance en soi (mise en valeur des réussites et des procédures, prise de conscience des capacités)- veiller au transfert des connaissances et des compétences au sein de la classe <p>2) Compétences dans le domaine de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none">- construire un projet de lecteur- renforcer prioritairement les capacités d'identification des grapho – phonèmes- amener Lucy à prendre conscience des différentes stratégies de lecture et favoriser la compréhension par la diversification des stratégies de lecture- accéder à la compréhension de textes courts lus par le maître spécialisé- savoir construire une phrase syntaxiquement et sémantiquement correcte- savoir orthographier les mots – outils- savoir proposer une écriture de mots réguliers contenant des sons complexes en respectant les caractéristiques phonétiques du codage <p>Aide et moyens proposés :</p> <ul style="list-style-type: none">- lectures magistrales initiant le plaisir de lire (favoriser le rapport au livre et faire évoluer les représentations de la lecture)- mise en place d'outils d'aide par le biais du cahier et d'affiches pour être plus autonome en classe et favoriser le transfert des compétences- projets à partir d'albums pour travailler les stratégies de lecture, la compréhension de textes à l'oral et la production d'écrits- lecture/écriture des mots – outils
<p>Aide de la famille</p> <p>Aide aux devoirs</p>	<p>Action de l'enfant</p> <p>Faire les devoirs, « lire beaucoup »</p>
<p>Aide(s) extérieure(s) :</p> <p>Attente d'un rendez – vous au CMP de Lillers avec une psychologue</p>	

Projet Individualisé d'Aide*
(en relation avec la demande formulée)

NOM : D.

Prénom : Maxime

Date de naissance : 09/02/2001

Ecole : Noémie Delobelle

Commune : Burbure

Cycle : 2 Classe : CE1

Tenue par : Me Ringard

Cursus scolaire :

classe	TPS	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Nombre d'années	1	1	1	1	1	1			

Fréquentation scolaire : ... assidue

Suivi antérieur : ... suivi E en 2007 - 2008

Motif de la demande d'aide (synthèse de la demande) :

.....
difficultés en lecture (combinatoire et reconnaissance des sons), peu d'autonomie

Modalités d'intervention RASED :

Date de début de l'aide : 6 novembre 2008.....

Modalités de l'aide : **E** G psychologue

en classe

hors classe

en petit groupe

seul

Fréquence et durée des interventions : 50 min 2 fois par semaine.

+ Séances en classe pour faciliter le transfert

Prochaine évaluation prévue le : ... vers mars 2009

Actualisation du projet (poursuite ou arrêt) : *poursuite de l'aide*

Cette fiche vaut pour un seul projet d'aide.

Des actions d'aide modifiées seront renseignées sur une nouvelle fiche

Analyse des besoins de l'élève :

Ses réussites : Il a des connaissances au niveau de la conceptualisation de la langue. Il s'aide des référents.

Ses difficultés : Il ne connaît que quelques supports écrits. La compréhension orale est approximative. Il n'a pas de projet de lecteur immédiat. L'observation en classe montre qu'il persévère peu devant la difficulté, fait preuve de peu d'autonomie et que son attention est fluctuante. Au niveau des stratégies de lecture, il se centre soit sur le code soit sur le sens mais ne fait pas interagir les stratégies. Il ne tient pas compte des lettres muettes.

Mise en place du projet

L'enseignant	L'enseignant spécialisé
<p>Objectifs prioritaires : lui donner un projet de lecteur Améliorer ses méthodes de travail (autonomie, écoute) Améliorer ses stratégies de lecture (importance du code et du sens) Accéder à la lecture de mots et de phrases</p> <p>Aide et moyens proposés : Différenciation pédagogique (exercices de lecture autour des syllabes, des mots)</p>	<p>Objectifs prioritaires :</p> <p>1) Compétences transversales :</p> <ul style="list-style-type: none">- améliorer la confiance en soi et faire vivre l'expérience de la réussite- veiller au transfert des acquis au sein de la classe- favoriser l'attention et la concentration, se doter de stratégies d'écoute attentive <p>2) Compétences dans le domaine de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none">- favoriser l'implication dans un projet de lecteur clair et immédiat- renforcer prioritairement les capacités d'identification des grapho – phonèmes- amener Maxime à prendre conscience de ses différentes stratégies de lecture et l'amener à faire interagir ses stratégies- accéder à la compréhension de textes courts à l'écrit- savoir construire une phrase syntaxiquement et sémantiquement correcte- savoir orthographier les mots – outils- savoir proposer une écriture de mots réguliers en respectant les caractéristiques phonétiques du codage <p>Aide et moyens proposés :</p> <ul style="list-style-type: none">- lectures magistrales initiant le plaisir de lire (faire évoluer les représentations de la lecture)- mise en place d'outils d'aide à la réussite pour être plus autonome et favoriser le transfert des compétences- projets à partir d'albums pour travailler les stratégies de lecture, la compréhension de textes écrits et la production d'écrits- lecture/écriture des mots - outils- exercices d'écoute attentive
<p>Aide de la famille Lire au soir, l'aider à écrire, le rendre plus autonome</p>	<p>Action de l'enfant Lire à la maison, faire les devoirs</p>
<p>Aide(s) extérieure(s) : contacter l'orthophoniste</p>	

Projet Individualisé d'Aide*
(en relation avec la demande formulée)

NOM : D.

Prénom : Lucas

Date de naissance : 23/01/2001

Ecole : Noémie Delobelle

Commune : Burbure

Cycle : 2 Classe : CE1

Tenue par : Me Desfontaines

Cursus scolaire :

classe	TPS	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Nombre d'années		1	1	1	1	1			

Fréquentation scolaire : ...assidue

Suivi antérieur : suivi E en 2007 – 2008

Motif de la demande d'aide (synthèse de la demande) :

difficultés à reconnaître les phonèmes, à combiner, problèmes de concentration et d'écoute

Modalités d'intervention RASED :

Date de début de l'aide : ...6 novembre 2008.....

Modalités de l'aide : **E** G psychologue

en classe

hors classe

en petit groupe

seul

Fréquence et durée des interventions :50..... min2..... fois par semaine.

+ Séances en classe pour faciliter le transfert

Prochaine évaluation prévue le : ...vers mars 2009

Actualisation du projet (poursuite ou arrêt) : *poursuite de l'aide*

Cette fiche vaut pour un seul projet d'aide.

Des actions d'aide modifiées seront renseignées sur une nouvelle fiche

Analyse des besoins de l'élève :

Ses réussites : La compréhension orale est correcte. Il sait se servir des référents placés au tableau. Il a des connaissances au niveau de la conceptualisation de la langue.

Ses difficultés : Il n'a pas de projet de lecteur et ne semble pas très motivé. L'écriture inventée montre qu'il ne tient pas compte des conventions de la langue écrite. Il a peu de connaissances des écrits. Il a des difficultés à s'organiser dans son travail. Au niveau des stratégies de lecture, il prend appui sur un ou plusieurs mots connus et devine la suite sans s'appuyer sur le code. L'observation en classe montre qu'il ne persévère pas face à la difficulté.

.....

.....

Mise en place du projet

L'enseignant	L'enseignant spécialisé
<p>Objectifs prioritaires :</p> <ul style="list-style-type: none">- Identification des phonèmes- Maîtrise de la combinatoire- Accéder à la compréhension de textes courts- Travail sur la syntaxe, savoir construire des phrases <p>Aide et moyens proposés :</p> <ul style="list-style-type: none">- utilisation des référents de CP- utilisation des stratégies de lecture comme dans le groupe- lecture d'albums en classe- compléter une phrase (choix multiple)	<p>Objectifs prioritaires :</p> <p>1) Compétences transversales :</p> <ul style="list-style-type: none">- améliorer la confiance en soi et faire vivre l'expérience de la réussite <p>.....</p> <p>2) Compétences dans le domaine de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none">- faire évoluer les représentations de la lecture- amener Lucas à prendre en compte les conventions grapho – phonétiques de la langue française- renforcer prioritairement les capacités d'identification des grapho – phonèmes- amener Lucas à prendre conscience des différentes stratégies de lecture et faire interagir les différentes stratégies- accéder à la compréhension de textes courts à l'écrit- savoir construire une phrase syntaxiquement et sémantiquement correcte- savoir orthographier les mots – outils- savoir proposer une écriture de mots réguliers en respectant les caractéristiques phonétiques du codage <p>Aide et moyens proposés :</p> <ul style="list-style-type: none">- lectures magistrales initiant le plaisir de lire (favoriser le rapport au livre et faire évoluer les représentations de la lecture)- mise en place d'outils d'aide par le biais du cahier et d'affiches pour être plus autonome en classe et favoriser le transfert des compétences- projets à partir d'albums pour travailler les stratégies de lecture, la compréhension de textes à l'écrit et la production d'écrits- lecture/écriture des mots – outils
<p style="text-align: center;">Aide de la famille</p> <p>Aide aux devoirs</p>	<p style="text-align: center;">Action de l'enfant</p> <p>lire à la maison , faire les devoirs</p>
<p>Aide(s) extérieure(s) : orthophonie (Auchel) 1 séance de 30 min par semaine</p>	

Annexe 11 : résultats de l'évaluation de fin d'expérimentation et analyse

Pour plus de clarté, j'ai repris en partie le tableau de l'annexe 5 pour le compléter (en vert) avec les données de l'évaluation intermédiaire (réalisée en février).

C. Lucy, CE1, Burbure

Synthèse des constats	Formulation en termes de besoins	Evaluations (critère de réussite ou d'atteinte des objectifs)
Pas de projet de lecteur (« pour avoir un bon point, une image »)	Elle a besoin de construire un projet de lecteur.	Questionnaire sur les représentations de la lecture : Lucy a un projet de lecteur (lire des livres sur les animaux, lire le programme télé, des albums) et sa représentation de l'acte de lire a beaucoup évolué. A la question : Comment fais-tu pour lire ?, elle répondait « il faut comprendre, si on sait, on relit tout, on lève le doigt, madame nous aide » en septembre. Au mois de février, sa réponse est : « Je coupe par syllabes, on peut aussi lire « complet » les mots que l'on connaît, si on trouve, on vérifie que c'est le bon mot ». Les stratégies enseignées sont connues et Lucy parvient à reformuler cette connaissance dans ses propres termes. Elle a diversifié ses stratégies et prend en compte le sens (« on vérifie que c'est le bon mot »).
Peu de connaissances des supports écrits et de leur fonction	Elle a besoin d'enrichir sa culture littéraire et son bagage lexical, de développer ses connaissances des supports écrits.	Désignation des supports et explication de leur fonction Elle connaît les principaux supports écrits.
Compréhension orale difficile	Elle a besoin d'acquérir des stratégies pour comprendre un texte oral puis écrit : repérer les personnages, la structure narrative...	- Médial CE1 compréhension orale : elle est passée de 5/10 à 10/10 - L'épreuve de compréhension lors de la lecture silencieuse montre que l'essentiel est compris (la bêtise du chat). En revanche, les autres éléments ne sont pas évoqués même lorsque je lui pose des questions. Elle a besoin d'accéder à une compréhension plus fine des textes à l'écrit.

<p>Au niveau des stratégies de lecture, elle a des difficultés à lire les mots qu'elle ne reconnaît pas d'emblée. Le déchiffrage est très incomplet, prise d'indices partiels dans les mots. Elle met peu de sens sur l'écrit.</p>	<p>Elle a besoin de mettre du sens sur ce qu'elle lit. Elle a besoin de diversifier ses stratégies de lecture.</p>	<p>Observation des stratégies de lecture en situation réelle : La lecture orale est aisée, comporte peu d'hésitations et d'erreurs. Pour identifier les mots, elle utilise les voies d'assemblage et d'adressage. Lors de l'épreuve de lecture à voix haute, un seul mot est mal identifié : elle lit cheveux au lieu de cheveux et ne se corrige pas. En revanche, lors de l'épreuve de réalisation d'une tâche de lecture, lorsqu'elle relit ce même texte, elle corrige seule son erreur et dit « non, c'est cheveux, ses cheveux sont marrons ». Cela prouve qu'elle utilise aussi les indices sémantico – contextuels. La démarche de questionnement montre que certains mots – outils sont confondus : « elle » est lu « les ». Quand je lui relis la phrase qu'elle propose, elle se corrige par recours au sens de la phrase et par l'épellation (e-l-l-e, c'est elle) : « ça va pas, c'est elle et c'est bien e-l-l-e ». Elle recourt également à des indices grammaticaux : dansent est lu dansant et quand je lui relis sa proposition, elle se corrige en me disant qu'il y a « ent » parce que c'est un verbe au pluriel. Lucy utilise donc bien les stratégies qu'elle évoque dans le questionnaire sur les représentations de la lecture. Elle a encore besoin d'automatiser ses compétences pour notamment fixer en mémoire les mots rencontrés et de réguler seule son activité de lecture (sans avoir recours à l'adulte).</p>
--	--	--

P. Benjamin, CP (maintien), Burbure

Synthèse des constats	Formulation en termes de besoins	Evaluations (critère de réussite ou d'atteinte des objectifs)
Pas de projet de lecteur (« pour quand on va être grand »)	Il a besoin de construire un projet de lecteur.	Questionnaire sur les représentations de la lecture : Benjamin a une idée beaucoup plus claire du but de la lecture : « pour lire des lettres, savoir faire à manger, lire les journaux, les prospectus » Concernant l'apprentissage, il m'expliquait, en septembre, qu'il prenait les mots un par un sans donner plus de précisions. En février, il me dit : « Je regarde les syllabes et je relis. Je coupe par syllabes, je fais les sons ensemble, [l] et [a] ça fait « lan ». Quand j'ai coupé, je relis. Pour le (le mot le), je le connais par cœur comme loup. »
Peu de connaissances des supports écrits, de l'univers de la littérature de jeunesse Peu à l'aise avec les livres.	Il a besoin d'enrichir sa culture littéraire et son bagage lexical, de développer ses connaissances des supports écrits.	Désignation des supports et explication de leur fonction : La plupart des supports écrits sont connus.
Au niveau des stratégies de lecture, Benjamin se centre sur le code (déchiffrage incomplet et très laborieux) et ne met pas de sens sur l'écrit. Il essaye de lire les mots en les segmentant « 2 lettres par 2 lettres ». Les relances, les propositions de l'enseignant sont prises en compte.	Il a besoin de mettre du sens sur l'écrit. Il a besoin de diversifier ses stratégies de lecture.	Observation des stratégies de lecture en situation réelle et écriture inventée : La phrase : Deux petits ours jouent dans la neige est lue « des petits ours jouent dans la neige. » Benjamin utilise les deux voies de lecture : il m'explique qu'il a découpé « petits » et « neige » en syllabes et qu'il connaît « dans » par cœur. La phrase produite témoigne du fait qu'il s'attache à donner du sens à celle – ci. D'ailleurs, lorsque je lui relis la phrase, il me dit : « il y a deux ours, donc c'est des ». En revanche, il ne parvient pas à se corriger, mes relances ne lui permettent pas de trouver qu'il s'agit du mot deux. Il a, de manière générale, des difficultés à fixer, à mémoriser les mots. L'épreuve d'écriture inventée illustre tout à fait cela : le mot loup est écrit lou et mange est écrit manje ; alors même que le mot mange a été lu dans presque tous les épisodes de l'album <u>Bon appétit ! Monsieur Lapin</u> . La lecture de Benjamin montre que sa représentation de la syllabe a évolué, il cherche des mots qui ont du sens et a diversifié ses stratégies de lecture.

<p>Pour lui, pour lire, il faut lire les syllabes, « prendre les mots un par un ».</p>		<p>La phrase : La petite fille donne du lait à son chat est lue correctement. Il m'explique même que le t de lait est muet sinon la phrase ne va pas. Benjamin met du sens sur ce qu'il lit lorsque le déchiffrage n'est pas trop laborieux et le texte relativement court. Benjamin connaît les stratégies de lecture et les utilise. Il lui reste encore à acquérir des stratégies de mémorisation plus efficace et à automatiser la reconnaissance des mots, notamment des mots outils. Les sons complexes ne sont pas tous identifiés. Lors de la compréhension en lecture silencieuse, l'intention de lecture (trouver la bêtise du chat) est réalisée mais seul cet élément est compris. La compréhension de textes écrits est à renforcer.</p>
<p>Il manque de confiance en lui. Il ne demande pas d'aide.</p>	<p>Il a besoin d'être valorisé, de vivre des expériences réussies. Il a besoin de prendre conscience de l'utilité des référents, d'apprendre à les utiliser</p>	<p>Observation en classe Benjamin n'ose pas toujours demander de l'aide mais il se réfère systématiquement aux outils à sa disposition : référents – sons, cahier outils du groupe d'adaptation.</p>

Synthèse des constats	Formulation en termes de besoins	Evaluations (critère de réussite ou d'atteinte des objectifs)
Pas de projet de lecteur (« pour bien travailler »)	Il a besoin de construire un projet de lecteur.	<p>Questionnaire sur les représentations de la lecture : Lucas s'est construit peu à peu un projet de lecteur. A la question : « A quoi ça sert de lire ? De savoir lire ? », il répond « quand tu sais lire, tu peux lire des histoires à ton frère et à ta sœur, lire la date, les leçons, les dictionnaires (« tu peux apprendre tout sur les mots »), les recettes, les panneaux à la gare, lire ce que dit la console sur la télé. »</p> <p>Concernant l'apprentissage, lorsque je lui demande comment il fait pour lire, il me répond : « Je regarde dans mon cahier bleu, si tu sais tu lis, sinon tu coupes en syllabes et tu lis les syllabes. Si tu as une idée, tu réfléchis et tu relis les sons. »</p> <p>Lucas a une bonne connaissance des stratégies de lecture construites au sein du groupe et il se sert des référents du groupe en classe.</p>
Peu de connaissances des supports écrits, de l'univers de la littérature de jeunesse Peu à l'aise avec les livres.	Il a besoin d'enrichir sa culture littéraire et son bagage lexical, de développer ses connaissances des supports écrits.	<p>Désignation des supports et explication de leur fonction :</p> <p>La plupart des supports écrits sont connus.</p>
Au niveau des stratégies de lecture, il prend appui sur un ou plusieurs mots connus. Il se centre sur le sens sans prendre en compte le code. Il « devine » les mots. Les prises d'indice dans les mots sont partielles.	Il a besoin d'entrer dans le code. Il a besoin de diversifier ses stratégies de lecture.	<p>Observation des stratégies de lecture en situation réelle :</p> <p>La phrase : Deux petits ours jouent dans la neige est lue les deux petits ours jouent dans la neige. Lorsque je lui relis, il me dit : « non, il n'y a pas les, c'est deux petits ours jouent dans la neige. » Il utilise les deux voies de lecture et des indices sémantico – contextuels. Il m'explique qu'il connaît par coeur les mots petit, dans et la. Pour le mot ours, il me dit « au début, je dis our puis j'ai vu que ça n'allait pas donc j'ai dit ours, il y a le [s], il n'est pas muet. » Il fait donc interagir ses stratégies (code et sens).</p> <p>Les petits mots sont facilement mémorisés. Il utilise encore la stratégie de devinement mais il se rend compte de ses erreurs et peut les expliquer si je lui demande.</p>

<p>Les relances, les propositions de l'enseignant sont prises en compte. Pour lui, pour lire, il faut lire les syllabes, « prendre les mots un par un ».</p>		<p>Par exemple, il lit « J'ai un maillot rouge » au lieu de « J'ai un pull rouge ». Lorsque je relis la phrase qu'il propose, il me dit « non, c'est pas maillot, c'est pull car maillot ça commence par ma. » Il a besoin d'aide pour effectuer la segmentation syllabique à l'écrit. Il doit encore automatiser ses procédures de reconnaissance des mots mais beaucoup plus de mots sont lus par rapport au mois de septembre et les trois stratégies de lecture sont utilisées. Il doit encore renforcer davantage ses capacités d'identification des grapho – phonèmes pour pouvoir accéder à une lecture plus aisée puisque j'ai remarqué au cours des évaluations qu'il utilise le devinement surtout lorsque le déchiffrage est trop laborieux ou qu'il a déjà lu plusieurs phrases et qu'il se trouve en situation de surcharge cognitive. En effet, en situation de lecture, il lui est arrivé de prendre un crayon pour segmenter le mot, ce qui l'a aidé.</p>
<p>Il ne persévère pas. Semble peu motivé.</p>	<p>Il a besoin d'être valorisé, de vivre des expériences réussies</p>	<p>Observation en classe Il utilise les référents à sa disposition mais attend d'abord l'aide de la maîtresse. Il persévère davantage face aux difficultés rencontrées.</p>
<p>Ecriture inventée : ne prend pas en compte les conventions grapho – phonétiques de la langue française.</p>	<p>Il a besoin de connaître les conventions grapho – phonétiques de la langue française</p>	<p>Ecriture inventée : Les conventions grapho – phonétiques sont respectées mais des sons sont oubliés, confondus. Il essaie de chercher les mots en entier dans sa tête (« celui – là, je ne le connais pas »). Puis, il subvocalise pour écrire les syllabes des mots.</p>

Synthèse des constats	Formulation en termes de besoins	Evaluations (critère de réussite ou d'atteinte des objectifs)
Pas de projet de lecteur à court terme (« après que je suis grand pour faire policier »)	Il a besoin de construire un projet de lecteur.	Questionnaire sur les représentations de la lecture : Maxime est en train de construire un projet de lecteur : il sait que lire peut servir à lire le programme télé, les journaux, les lettres du facteur, des cartes postales. Lorsque je lui demande comment il fait pour lire, il me répond : « quand je ne sais pas le mot, je le coupe en syllabes. Après, il faut relire un coup. » Maxime fait ici allusion aux deux voies de lecture : assemblage et adressage.
Peu de connaissances des supports écrits.	Il a besoin d'enrichir sa culture littéraire et son bagage lexical, de développer ses connaissances des supports écrits.	Désignation des supports et explication de leur fonction La plupart des supports écrits sont connus.
Au niveau des stratégies de lecture, Maxime se centre sur le code (déchiffrage incomplet et très laborieux) ou sur le sens. Il ne fait pas interagir ses stratégies. Les relances, les propositions de l'enseignant sont prises en compte. Il ne tient pas compte des lettres muettes (il veut tout prononcer).	Il a besoin de prendre conscience de ses stratégies et de les faire interagir.	Observation des stratégies de lecture en situation réelle et écriture inventée : Lors de l'épreuve d'écriture inventée, il décompose les mots en syllabes mais hésite dans l'écriture des sons (confusion de sons). Il parvient parfois à se corriger seul à la relecture. Il est passé du stade syllabique avec appui sur la voyelle (septembre) au stade alphabétique (février). Certains mots fréquents sont mémorisés comme le mot « loup ». En revanche, le mot mange est écrit « manje » alors qu'il a été lu à de nombreuses reprises au cours du travail effectué à partir de l'album <u>Bon appétit ! Monsieur Lapin</u> . Les épreuves de lecture montrent que Maxime parvient à lire des phrases en utilisant les trois stratégies mises en évidence en groupe d'adaptation : certains mots sont reconnus instantanément, d'autres sont déchiffrés et il fait aussi interagir ses stratégies : décomposition syllabique et recours aux indices sémantico – contextuels. En effet, la phrase : La petite fille donne du lait à son chat est lue « La petite file donne du lait à son chat » ; mais après avoir lu « file », il se corrige immédiatement et me dit : « c'est fille, file ça va pas ».

		<p>Avec des textes plus longs, Maxime se décourage rapidement et fait encore appel au devinement en se basant sur une prise d'indices partiels. En effet, la lecture lui demande encore des efforts cognitifs très importants. De ce fait, il ne relit pas souvent ce qu'il vient de lire et sa lecture est très hésitante.</p> <p>Ses capacités d'identification des mots ont certes beaucoup progressé et il a compris ce qu'il faut faire pour lire mais il doit encore augmenter ses capacités d'identification des grapho – phonèmes complexes et augmenter son stock lexical. Ses connaissances et compétences doivent être davantage automatisées pour parvenir à une lecture plus aisée.</p>
<p>Il ne persévère pas, est peu autonome.</p>	<p>Il a besoin d'être valorisé, de vivre des expériences réussies</p>	<p>Observation en classe Il fait davantage d'efforts en classe, se montre plus motivé.</p>