



HAL
open science

Évaluation des effets d'un enseignement explicite et intensif du décodage sur les performances d'Enfants de cycle 3 issus de Familles Itinérantes et du Voyage

Anne-Cécile Massy

► **To cite this version:**

Anne-Cécile Massy. Évaluation des effets d'un enseignement explicite et intensif du décodage sur les performances d'Enfants de cycle 3 issus de Familles Itinérantes et du Voyage. Education. 2015. dumas-01330981

HAL Id: dumas-01330981

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01330981v1>

Submitted on 13 Jun 2016

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Master 2 « Scolarisation et Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers »

Évaluation des effets d'un enseignement explicite et intensif du décodage sur les performances d'Enfants de cycle 3 issus de Familles Itinérantes et du Voyage

Anne-Cécile MASSY

Directrice de mémoire : Sylvie Cèbe

Année universitaire 2014-2015

ESPE Clermont-Auvergne, Université Blaise Pascal



Évaluation des effets d'un enseignement explicite et intensif du décodage sur les performances

d'Enfants de cycle 3 issus de Familles Itinérantes et du Voyage

Introduction	3
1. Historique et présentation des voyageurs et de l'évolution de leur scolarisation	6
1.1. La population des « voyageurs » : une longue histoire.....	6
1.2. Des dispositifs de scolarisation des voyageurs à l'échelon national et départemental.....	7
1.3. L'école itinérante : d'un dispositif intégratif à un dispositif inclusif.....	10
2. Constats actuels à l'issue de la scolarisation dans le 1^{er} degré	14
2.1. Les évaluations menées par l'école itinérante avant l'entrée au collège dans le Puy de Dôme ...	14
2.2. Résultats, analyses et interprétation.....	15
3. Mieux connaître les difficultés rencontrées par les Enfants issus de Familles Itinérantes et du Voyage(EFIV) face à la culture écrite : analyses des facteurs personnels et environnementaux ...	19
3.1. Analyser et mieux comprendre les difficultés scolaires des EFIV.....	19
3.2. L'apprentissage de la lecture.....	32
4. Et si l'on changeait de regard sur les EFIV ?	39
4.1. D'un regard d'ethno pédagogue à un regard de pédagogue.....	39
4.2. Problématique.....	40
4.3. Hypothèses de recherche.....	41
5. Méthode	42
5.1. Présentation de la population concernée.....	42
5.2. Evaluations initiales.....	43
5.3. Présentation et choix des supports.....	55
5.4. Caractéristiques de mes interventions.....	56
6. L'intervention a-t-elle produit les effets escomptés sur les apprentissages des élèves ?	65
6.1. Présentation, analyse et interprétation.....	65
6.2. Des progrès considérables.....	73
6.3. Des difficultés, des limites.....	76
7. Discussion et prolongements envisagés	78
7.1. Discussion concernant l'acte de lire.....	78
7.2. Discussion concernant les préalables à la lecture.....	79
7.3. Prolongements envisagés.....	80
Conclusion	83
Bibliographie	86
Annexes	88

Introduction

La loi du 11 février 2005¹ « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » reconnaît à chaque enfant présentant un handicap le droit à la scolarisation en milieu ordinaire. Cette loi intègre la dimension environnementale et sociale du handicap. En effet, l'article 2 propose pour la première fois une définition du handicap qui s'entend comme « toute limitation d'activité ou restriction de la participation à la vie en société subie dans un environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions. » Cette définition du handicap, accordant une place importante à l'environnement dans lequel évolue l'individu, avait déjà été développée par Fougeyrollas² en 1996, qui considère que la situation de handicap est toujours le résultat d'une interaction entre l'individu et son environnement. Pour cet auteur, d'un côté nous avons l'individu constitué de son système organique, de son être psychique, et de ses aptitudes personnelles (avec ses capacités et incapacités), appelés également facteurs personnels, et de l'autre côté nous avons l'environnement, composé lui-même d'un ensemble de systèmes. Celui avec lequel la personne entretient au quotidien des liens directs est appelé « microsystème », à l'intérieur de celui-ci, nous retrouvons la famille, les amis, l'école..., Fougeyrollas qualifie ces différents éléments de facteurs environnementaux.

Courbois et Paour en 2007 développent cette idée, en précisant que le handicap résulte de l'interaction d'une personne caractérisée par ses déficiences et incapacités, avec un environnement qui est plus ou moins handicapant, à niveau de déficience/incapacité constant, la personne peut être ou pas en situation de handicap en fonction des caractéristiques de l'environnement physique et social dans lequel elle évolue.

Si l'environnement propose des facilitateurs, il devient accessible, et la personne pourra être en situation de « participation sociale ». Si au contraire, l'environnement crée des obstacles, alors la personne se trouvera en situation de handicap.

À travers cette approche du handicap, les auteurs mettent en avant l'importance des facteurs environnementaux dans le milieu scolaire et dans toutes les situations d'apprentissage. La prise en compte de l'environnement dans les situations d'apprentissage va être primordiale si l'on veut permettre à des élèves à besoins éducatifs particuliers de développer leurs compétences et de progresser.

¹ Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

² Annexe 1a: Schéma de la situation de production du handicap de Fougeyrollas/ Annexe 1b : Proposition d'adaptation du schéma de Fougeyrollas

C'est la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées qui a élargi la notion de handicap à celle de besoins éducatifs particuliers. Cette notion recouvre une population d'élèves très diversifiés. C'est le cas des enfants intellectuellement précoces, des enfants malades, des enfants en situation sociale ou familiale difficile, des mineurs en milieu carcéral, des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage (EDV, récemment renommés EFIV : Enfants issus de Familles Itinérantes et du Voyage). Ma recherche porte sur cette dernière catégorie d'élèves. Pour que la scolarité obligatoire, comme le préconise la loi du 23 avril 2005³ « d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école », puisse « garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen », l'école peut agir sur les facteurs environnementaux pour faciliter et rendre accessibles les apprentissages qui, en retour, devraient permettre aux élèves de modifier leurs facteurs personnels. En effet, des études récentes ont mis en évidence des changements de plasticité neuronale dans les cerveaux des dyslexiques après un entraînement intense (58 minutes par jour pendant une année)(Richards & al., 2000, cités par Cèbe, 2014).

L'environnement, les pratiques d'enseignement peuvent donc modifier le cours du développement de compétences initialement altérées (Cèbe, 2013). Cependant, cette modification des facteurs personnels n'est possible que si l'école prend en compte les besoins des élèves en modifiant l'environnement et les conditions d'apprentissage de manière significative, intensive et durable.

Puisque tous les élèves ont aujourd'hui leur place à l'école ordinaire, c'est aux équipes pédagogiques de tout mettre en œuvre pour permettre à chacun de profiter pleinement des situations d'apprentissage proposées en classe. L'école rentre dans une nouvelle ère, l'ère de l'inclusion scolaire où l'on ne raisonne plus seulement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, en termes d'intégration et de compensations, mais aussi en termes d'accessibilité et d'adaptations. Nous arrivons donc à la question de départ de mon sujet de recherche : quelles pratiques d'enseignement mettre en œuvre pour permettre aux élèves voyageurs d'accéder aux apprentissages fondamentaux concernant la maîtrise de la langue ?

Enseignante pour la deuxième année consécutive auprès d'élèves voyageurs, j'ai voulu savoir s'il était possible de réduire l'échec de ces élèves dans le domaine de l'apprentissage de la lecture par la mise en œuvre de pratiques d'enseignement adaptées à leurs besoins spécifiques. Cette idée de recherche m'est venue suite au constat « relativement désolant » des résultats de ces élèves aux évaluations nationales avant l'entrée au collège : environ 75 % entrent au collège avec un niveau de lecture

³ Loi d'orientation et de programmes du 23 avril 2005

correspondant aux compétences d'un élève de cycle 2 (CE1), 20 % avec un niveau de début de cycle 3 (CE2) et encore 5 % sont non lecteurs après avoir fréquenté l'école primaire pendant sept ou huit années.

Cependant, ce constat chiffré est insuffisant si l'on veut proposer des adaptations pédagogiques et didactiques qui agissent comme des facilitateurs. Pour atteindre ce but, il faut d'abord définir les besoins particuliers des élèves voyageurs et donc faire un détour par la littérature scientifique qui traite des caractéristiques de cette population spécifique désignée par les termes d'élèves voyageurs ou EFIV, de leur mode de scolarisation et des résultats qu'ils obtiennent au terme de sept années d'école. Je présenterai ensuite l'évolution de leur scolarisation et des dispositifs scolaires spécifiques mis en place dans le Puy de Dôme depuis 1977. Dans un deuxième temps, je ferai un tour d'horizon des résultats aux évaluations nationales des élèves voyageurs du Puy de Dôme à la fin de leur scolarisation dans le premier degré.

Pour mieux comprendre et analyser les difficultés scolaires mises en avant par les résultats de ces évaluations, je poursuivrai par une revue de littérature qui traitera de la scolarisation des enfants du voyage, mais également de l'enseignement du décodage et de la lecture ; ceci afin de pouvoir établir un lien entre les besoins particuliers des élèves voyageurs et l'apprentissage de la lecture. Je proposerai ensuite de changer de regard pour passer d'un regard d'ethno-socio-pédagogue à un regard de pédagogue pour m'intéresser concrètement à la manière dont l'institution scolaire répond aux besoins particuliers des enfants du voyage. Ce changement de regard me mènera à un nouveau questionnement auquel je tenterai d'apporter des éléments de réponse : l'école, en adoptant ce regard d'ethno-socio-pédagogue face à cette population d'élèves, agit-elle vraiment comme un facilitateur pour leurs apprentissages ?

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à toutes ces questions, je mettrai en place auprès d'un groupe d'élèves voyageurs, des évaluations initiales qui me permettront de repérer plus précisément leurs besoins spécifiques en matière de décodage et de proposer des interventions adaptées à leurs besoins. Je présenterai ensuite mes supports et les caractéristiques de mes interventions qui seront suivies par des évaluations terminales auxquelles j'apporterai des éléments d'analyse et d'interprétation.

Cette partie méthodologique et analyse de résultats sera suivie d'une discussion concernant les préalables à la lecture et l'acte de lire. J'aborderai, avant de conclure, les différents prolongements à envisager pour permettre à ces élèves d'améliorer encore leurs compétences dans le domaine de la maîtrise de la langue.

1. Historique et présentation des voyageurs et de l'évolution de leur scolarisation

1.1. Historique et présentation de la population des « voyageurs »

Les voyageurs vivent, depuis près de cinq siècles, en marge de notre société même lorsqu'ils sont sédentarisés. « Lors de leur arrivée en Europe occidentale aux 14^e et 15^e siècles, les Tsiganes sont considérés comme d'étonnants intrus... Nomades « sans feu, ni lieu », face à des collectivités territoriales enracinées dans un terroir à l'horizon proche et fermé, leur présence suscite rapidement méfiance, peur et rejet. » (Liégeois, 1997, p.37). Durant ces cinq siècles de cohabitation, le même rejet s'observe dans tous les pays européens, de diverses façons, majoritairement marquées par la violence : bannissement, menaces de mort, chasses à l'homme, réduction en esclavage, jusqu'à l'internement dans les camps, durant la seconde guerre mondiale, les travaux forcés, la déportation, les expérimentations médicales et l'extermination. (Kenrick & Puxon, 1996).

En France, tout au long du 20^e siècle, des mesures particulièrement discriminatoires ont été prises pour fichier les nomades et contrôler leurs déplacements. La loi du 16 juillet 1912 sur « l'exercice des professions ambulantes et la réglementation de la circulation des nomades » les astreint à porter sur leur véhicule une plaque spéciale et à détenir un carnet anthropométrique d'identité, dès l'âge de treize ans, visé à l'arrivée et au départ de chaque commune où est effectuée une halte, même de quelques heures. La loi n° 69-3 du 3 janvier 1969 relative à l'exercice des activités ambulantes et au régime applicable aux personnes circulant en France sans domicile ni résidence fixe intitulée : Exercice des activités ambulantes et délivrance des titres de circulation, remplace le carnet anthropométrique qui datait de 1912 par un titre de circulation (livret ou carnet selon les cas) que tout nomade de plus de seize ans doit faire viser périodiquement. Ce livret de circulation a été abandonné seulement en 2012 par la décision n°2012-279 QPC (conseil constitutionnel) du 5 octobre 2012.

Pour autant, cette politique de contrôle du nomadisme ne s'est pas accompagnée d'une véritable volonté d'intégration de la part des pouvoirs publics, comme en témoigne la réglementation concernant le rattachement communal et le stationnement des gens du voyage. En effet, le rattachement à une commune relève de l'autorisation préalable du maire, car les gens du voyage ne peuvent représenter plus de 3 % de la population municipale. Or le texte précise que « lorsque ce pourcentage est atteint, le préfet ou le sous-préfet invite le déclarant à choisir une autre commune de rattachement ».

Cette difficulté pour certains voyageurs à vivre quelque part ne peut manquer d'avoir un impact sur la fréquentation scolaire des jeunes. En effet, où et comment scolariser ses enfants quand on ne relève d'aucun secteur géographique et que l'on ne sait jamais où l'on sera le lendemain ?

Ce bref rappel historique me semble important car il permet peut-être de porter un regard différent sur ces enfants issus de familles itinérantes. En tout cas, sans que ceci influence directement notre travail quotidien, il permet une ouverture d'esprit et un questionnement d'ordre plus éthique que pédagogique : comment les gens du voyage pourraient-ils se sentir citoyens d'un pays dont les lois et les réglementations les excluent, les rejettent à la marge, dans des zones de non droit ? Comment peuvent-ils dans ces conditions accepter les règles d'un contrat social et, pour nos élèves, les règles d'un contrat didactique ? Et ce phénomène, loin de se réduire, a sans doute été amplifié ces dernières années : l'évolution économique de notre société, l'implantation de centres commerciaux jusque dans les zones les plus reculées, la généralisation de l'automobile ont détruit la complémentarité qui liait paysans et nomades, en rendant caduques le colportage et les petits métiers ambulants dont vivaient traditionnellement nombre d'entre eux. Ceux qui n'ont pas réussi à trouver de nouvelles sources de revenus et à s'adapter à un monde de plus en plus complexe, ont été contraints de se sédentariser pour pouvoir bénéficier des aides sociales. Mais, cette sédentarisation, quand elle est contrainte par les conditions de vie, quand elle n'est librement choisie, peut être vécue comme un échec et signifier la perte d'identité liée au voyage et à l'autonomie, à l'origine du phénomène de déculturation dont je parlerai dans la partie concernant les difficultés scolaires des voyageurs.

On compte aujourd'hui en France environ 300 000 personnes qui font partie des communautés de tsiganes : Manouches, Roms, Gitans, Yéniches. 30 % sont itinérants, 30 % sont semi-sédentaires (ils ne voyagent qu'une partie de l'année, de mai à octobre, sur des itinéraires courts et pratiqués d'une année sur l'autre) ; 40 % sont sédentarisés et vivent en habitation mobile ou en maison. Les enfants de moins de 16 ans représentent 45 % de cette population.

Parler d'« enfants du voyage », de « voyageurs » ou d'« enfants issus de familles itinérantes et du voyage » renvoie donc à une réalité multiple touchant à la fois leur mode de vie et leur rapport à l'institution scolaire. C'est la circulaire n°2012-142 du 2 octobre 2012 (Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) qui définit les EFIV comme : « les élèves issus de familles itinérantes ou du voyage, ou les enfants issus de familles sédentarisées depuis peu, et ayant gardé un mode de relation discontinu à l'école. ». Elle précise également que si les déplacements ne favorisent pas la continuité scolaire et les apprentissages, ils ne doivent pas faire obstacle, ni au projet de scolarité des élèves et de leurs parents, ni à la poursuite des objectifs d'apprentissage définis par le socle commun de connaissances et de compétences.

Cette manière de définir les EFIV dans la circulaire de 2012 est pour moi incomplète parce qu'elle ne prend en compte qu'une minime partie de ce qui fait qu'un élève se considère comme voyageur et qu'elle occulte la dimension sociale et culturelle d'appartenance à cette communauté, qui

pour lui représente un pouvoir d'identification. Cependant elle a le mérite d'expliquer la difficulté qu'a l'École à faire progresser des enfants dont la fréquentation scolaire est aléatoire, parfois erratique et, en tout état de cause, difficile en raison même du mode de vie familial.

1.2 Des dispositifs de scolarisation des élèves voyageurs à l'échelon national et départemental

Le département du Puy-de-Dôme, et plus généralement l'Auvergne, est traditionnellement un lieu de vie pour les voyageurs. Il s'agit essentiellement de groupes Manouches, Yéniches et quelques groupes Gitans qui sont le plus souvent de « petits circulants », établis dans la région depuis plusieurs générations. Dans le Puy-de-Dôme, ils sont aujourd'hui plus de cinq mille. Depuis la fin des années 70, l'Éducation Nationale, en partenariat avec les services sociaux et les associations, a mis en place des dispositifs d'accueil et d'accompagnement scolaire pour les enfants du voyage et leurs familles. Dès 1966, au niveau national, une législation rigoureuse rappelle l'obligation scolaire concernant la scolarisation des enfants de forains et de nomades.

La circulaire n°70-428 de novembre 1970 sur la scolarisation des enfants de famille sans domicile fixe, met l'accent sur l'obligation d'accueil des établissements scolaires, et ce, quel que soit l'effectif de la classe correspondant ou non au niveau de l'enfant accueilli, quelle que soit la durée du séjour, et quel que soit le lieu de stationnement de la famille, y compris en dehors de la commune. Elle propose également des possibilités d'ouverture de classes d'accueil temporaires pour faciliter au maximum la scolarisation des enfants des familles « sans domicile fixe ».

En 1977, l'École Itinérante est créée dans le Puy-de-Dôme, à l'initiative du père Valet, aumônier des tsiganes. Il y a signature d'une convention entre l'Éducation Nationale et l'Association pour la Promotion des Gitans et Voyageurs en Auvergne (APGVA), avec intervention d'une enseignante auprès d'un groupe familial dans une caravane-école fournie par l'association.

Au niveau national, la circulaire du 6 janvier 1978⁴ invite les familles à présenter au maire, pour toute demande d'emplacement, une demande d'inscription des enfants dans un établissement scolaire. Les maires prennent directement contact avec les directeurs d'école, ceci afin d'organiser une meilleure répartition et un meilleur accueil des enfants du voyage.

⁴ Loi n°78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés

En 1984, dans le département, il y a création d'un deuxième poste d'enseignant et, en 1985, l'achat d'un camion école. En 1986, un troisième poste d'enseignant est alloué à l'école itinérante et une coopération entre l'APGVA et les PEP 63 débute.

La loi d'orientation sur l'Éducation de 1989⁵ précise que « le droit à l'éducation est garanti à chacun [...] l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. » Cependant, malgré une législation adaptée dans les textes aux réalités du voyage et aux possibilités d'accueil dans les écoles, le constat de scolarisation est accablant. En 1992, selon les statistiques de l'Éducation Nationale, seulement 40 % des enfants voyageurs fréquentent l'école régulièrement ou de façon ponctuelle, la moitié d'entre eux n'a jamais été scolarisée. On constate que 35 % des enfants scolarisés n'atteignent jamais le niveau de CE2 et qu'un pourcentage insignifiant atteint le niveau 6^e au collège.

À partir de ce constat, une diversité de propositions de scolarisation visant l'intégration dans les écoles ordinaires ont été mises en place dans le Puy-de-Dôme. En 1992, un enseignant supplémentaire est mis à disposition, à l'école élémentaire de Volvic, pour assurer l'accueil d'enfants du voyage précédemment scolarisés en caravane-école, ainsi qu'à l'école élémentaire de Cournon. Cette même année sont créés deux postes spécifiques d'enseignants du 1^{er} degré au collège de Maringues. Deux ans plus tard, un enseignant de l'école itinérante intervient sur l'aire d'accueil des grands voyageurs de la communauté de communes de l'agglomération clermontoise. En 1995, cinq postes mobiles sont créés pour la scolarisation des enfants du voyage sur les secteurs de Volvic, Riom, Issoire, Cournon et Clermont-Ferrand. Cette même année est mis en place le Réseau 1^{er} degré. En 1997, une convention entre l'Éducation Nationale et les PEP 63 est signée : gestion de l'École Itinérante (service Éducation Nationale) sur le plan matériel par les PEP 63, l'APGVA restant associée dans sa mission d'accompagnement des familles auprès de l'institution scolaire.

Le Réseau Enfants du Voyage 1^{er} degré (REV1) est placé sous l'autorité de Madame l'Inspectrice Académique. L'Inspecteur ASH, chargé de la coordination et de la scolarisation des enfants du voyage dans le département, a la responsabilité du fonctionnement du réseau. Le REV 1 est composé de l'école itinérante constituée de six enseignants du premier degré se répartissant l'ensemble des secteurs du département et du Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveau Arrivants et des Enfants du Voyage (CASNAV).

⁵ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation

La coordination du réseau fonctionne de la manière suivante : le CASNAV propose des actions de formation en direction des enseignants du réseau, permettant la conception d'outils pédagogiques spécifiques, des échanges d'expériences, des interventions de différentes personnes compétentes dans le monde du voyage. Le CASNAV intervient également à la demande de l'Inspecteur chargé de la circonscription auprès des équipes pédagogiques dans le cadre de la mise en place de projets d'accueil (informations culturelles, aides méthodologiques).

L'école itinérante procède à la demande des inspecteurs de circonscription à une évaluation des besoins du terrain. Elle informe l'Inspection Académique des besoins de formation, elle participe avec le CASNAV à des actions de formation. Elle intervient auprès des équipes pédagogiques dans le cadre de la mise en place de projets (connaissance des familles, suivi des élèves). Le CASNAV et l'école itinérante travaillent ensemble sur la liaison avec le second degré (RéEV 2) afin d'aider à la continuité des enseignements et de la scolarité. Un enseignant détaché exerce le rôle de coordonateur du Réseau Enfants du Voyage dont l'objectif principal est de permettre à travers la mutualisation des pratiques et la mobilisation des moyens de favoriser la réussite scolaire des voyageurs.

L'école itinérante sert de relais entre les écoles et les collèges, entre le Réseau 1^{er} degré et le réseau 2nd degré, afin d'aider à une meilleure prise en compte de ces élèves par un suivi de scolarité (listes d'élèves, liens avec les familles, informations sur la scolarité en primaire, adresse des lieux de stationnement, déplacements familiaux, autres établissements fréquentés...), par le soutien dans la continuité des apprentissages fondamentaux, par l'aide à la mise en place de projets individuels. Lorsqu'un enfant du voyage arrive dans une école et est en difficulté scolaire, l'école saisit simultanément l'École Itinérante et l'inspecteur de circonscription. Une demande de prise en charge « Demande d'aide⁶ » est remplie par l'enseignant de la classe de référence. L'école itinérante procède à une évaluation de la situation, puis propose à l'école concernée des interventions sur la base d'un projet travaillé avec l'équipe. L'école peut également demander à l'Inspecteur chargé de la circonscription l'intervention du CASNAV pour un temps d'intervention sur la connaissance de cette population.

1.3. L'école itinérante : d'un dispositif intégratif à un dispositif inclusif...

Lors de sa création en 1977, l'objectif principal de l'école itinérante était de préparer les parents (préparation à la séparation) et les enfants à l'école et de tout mettre en œuvre pour apprendre aux enfants à devenir élèves : s'asseoir, écouter les consignes, utiliser la langue de l'école, tenir un crayon...

⁶ Annexes 2a et 2b: Demande d'aide au réseau Enfants du Voyage 1^{er} degré

À la fin des années 90, le dispositif du Réseau Enfants du Voyage dont fait partie l'école itinérante, vise cinq objectifs : organiser l'accueil des enfants du voyage, assurer le suivi de leur scolarité, favoriser l'intégration en évitant la pérennisation des classes d'accueil, coordonner les pratiques, les démarches pédagogiques et travailler avec les acteurs sociaux. Presque vingt ans plus tard, les missions de l'école itinérante n'ont guère évolué, hormis le fait bien sûr que les élèves sont scolarisés dans les classes ordinaires (malgré une augmentation importante ces dernières années d'orientations en ULIS Troubles Cognitifs pour des élèves qui ne relevaient pas de la CLIS à l'école élémentaire...). Mais, suffit-il que les élèves voyageurs soient scolarisés en classe ordinaire pour que l'on puisse parler d'école inclusive ?

Selon Albero (2010), pour qu'un dispositif fonctionne, il doit s'appuyer sur « une base commune de règles formelles et de cadres pratiques à partir desquels se mènent négociations et se prennent des décisions. » (p. 67). Concernant l'école inclusive, le cadre de référence est, bien entendu, la loi du 11 février 2005 qui a permis l'accès de plein droit à la scolarisation en milieu ordinaire aux enfants en situation de handicap, alors qu'auparavant, ils ne pouvaient bénéficier que d'une intégration. (Thomazet, 2014). Tout enfant à besoins éducatifs particuliers est de droit un élève. « Il rejoint la totalité des enfants qui se définissent d'abord par le fait d'être scolarisés quand ils ont entre 6 et 16 ans. L'élève handicapé est un élève avant d'être handicapé et c'est la scolarisation elle-même qui voit sa définition élargie. Cette notion d'intégration scolaire, qui à l'époque, fut une remarquable avancée reposait sur une conception de la scolarisation d'abord géographique et temporelle. La dimension du savoir, pourtant constitutive à l'évidence de tout projet scolaire pour tout autre élève, n'était pas toujours présente. (Moracchini, 2011).

C'est en ce sens que l'école itinérante ne peut, selon moi, être considérée comme un dispositif inclusif mais peut seulement être vue comme un dispositif intégratif. Si elle favorise bien la scolarisation des EFIV en milieu ordinaire, elle ne permet pas toujours à tous d'y apprendre dans de bonnes conditions et donc de développer toutes leurs capacités. En effet, le dispositif de références n'est qu'une base commune de règles formelles, nécessaires mais non suffisantes à son bon fonctionnement, car le dispositif, ici l'école itinérante, n'existe « qu'avec les acteurs qui le mettent en œuvre de manière effective sur le terrain, selon des contextes spécifiques, selon les dispositions et les compétences de chacun. » (Albero, 2010, p. 69). Une technique qui consisterait dans le cas de l'école inclusive à rendre les apprentissages accessibles par tous « n'est adoptée par un milieu qu'à condition que celui-ci soit prêt à accueillir la nouveauté, au double plan, des besoins générés par l'environnement naturel (milieu extérieur) et des représentations et habitus du groupe (milieu intérieur) » (ibid., p. 71). L'école inclusive doit permettre de répondre à des besoins nouveaux, et cela nécessite l'adhésion à ce projet que l'on peut qualifier « d'idéal » en référence à Albero, c'est-à-dire « un projet fondateur qui oriente souvent de

manière implicite l'activité des responsables ou des intervenants » de tous les enseignants, spécialisés ou ordinaires.

Certes, la loi du 11 février 2005 a permis d'améliorer la scolarisation de certains élèves à besoins éducatifs particuliers en apportant des compensations humaines et matérielles et en permettant aux élèves et à leur famille de devenir de plus en plus acteurs de leur projet de scolarisation, mais ce constat n'est pas encore effectif pour tous.

Qu'en est-il pour les élèves en grande difficulté scolaire comme certains élèves voyageurs, issus la plupart du temps de familles socialement défavorisées et très éloignées des codes scolaires ? Chaque année, des élèves sont orientés vers des structures spécialisées (ITEP, ULIS...) ou vers des dispositifs mis en place par rapport à une origine culturelle (école itinérante pour les enfants du voyage) sans définir précisément leurs besoins particuliers.

L'école n'a toujours pas effectué le passage de l'équité ségrégée à l'équité égalitaire qui a pourtant été mise en avant et évoquée depuis la loi d'orientation de 1989 pour l'enseignement unique (Mazereau, 2012). Effectivement, un dispositif, ici l'école itinérante, peut être – avec le même cadre de références – intégratif ou inclusif selon les projets et les valeurs des acteurs. L'école itinérante peut être considérée soit comme une simple prestation éducative soit comme un réel dispositif inclusif, si l'ensemble des acteurs du projet travaillent en partenariat et s'interrogent sur le devenir scolaire et social des élèves. Ce n'est qu'à cette condition que l'on pourra parler de l'école itinérante comme d'un dispositif inclusif qui oblige à repenser l'enseignement en « déplaçant le centre de gravité du dispositif et des enseignants vers les élèves et les conditions de leur apprentissage. Un tel déplacement ne remet pas seulement en cause l'habitus magistral ; il interpelle les systèmes individuels et collectifs de représentations. » (Albero, 2010, p. 70). Cela nécessite que les différents professionnels partagent des valeurs éducatives. Celles-ci sont d'autant plus indispensables que les différents acteurs du dispositif : enseignants, parents, élèves, et partenaires sont parfois confrontés à des situations difficiles (difficulté pour les enseignants à adapter leur enseignement aux besoins des élèves lorsque les arrivées ne sont pas prévues, difficulté pour les familles à trouver des solutions pour le transport entre le lieu de stationnement et l'école, difficultés au niveau des démarches administratives pour les différentes inscriptions au moment des changements d'école et au moment du passage au collège, notamment lorsqu'il s'agit d'une orientation en 6^{ème} Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté dont la constitution du dossier nécessite un entretien avec le psychologue scolaire, refus de certaines mairies d'inscrire les EFIV dans leur commune, difficultés pour les élèves de s'adapter sans cesse aux différents changements engendrés par le voyage...). Les valeurs éducatives dont nous venons de parler sont le

moteur indispensable à la motivation et à la poursuite des actions en faveur de ces élèves. « La possibilité de mettre en cohérence ses pratiques professionnelles avec des valeurs personnelles et partagées peut redonner un sens à un métier et à une réalité, à des principes, tels que ceux du service public, de gratuité de l'éducation, et d'accès de tous à leur plus haut niveau de compétences. C'est également pour les enseignants une occasion de réinterroger leur place à l'École ainsi que le rôle qu'ils ont à y jouer. » (ibid., p. 71).

La formation initiale et continue des enseignants ordinaires et spécialisés est sans doute une des solutions qui permettra aux trois éléments que j'ai évoqués (le fonctionnel de référence, le vécu et l'idéal) d'évoluer « en fonction des compromis négociés au cours de leur interaction, chacun modifiant et se trouvant en partie modifié par les autres. » (ibid, p. 71.) car un dispositif comme l'école itinérante ne peut fonctionner qu'avec une forte implication humaine.

2. Constats actuels sur le niveau scolaire à l'issue de la scolarisation dans le 1^{er} degré

2.1. Les évaluations menées par l'école itinérante avant l'entrée au collège dans le Puy de Dôme

Dans le Puy-de-Dôme, l'évaluation des acquis scolaires des EDV à la fin de l'école primaire est relativement récente puisqu'elle date de 2007, soit 30 ans après la création de l'école itinérante. Il paraissait intéressant, après le travail de fond effectué dans le département, de faire le point sur les compétences que les EDV avaient acquises au cours de leur scolarité à l'école primaire, avant l'entrée au collège. À l'époque, il s'agissait de faire une « photographie » générale de la situation au niveau départemental, pour que le collège connaisse et prenne en compte leurs besoins. La deuxième idée sous-jacente était de lutter contre les idées préconçues concernant ces élèves.

Afin d'avoir des résultats exploitables et comparables à ceux des autres élèves, les équipes du Réseau EDV ont utilisé les épreuves des évaluations nationales, en français et en mathématiques. Je ne présente ici que les résultats concernant la maîtrise de la langue. Même si les élèves entrent au collège, on ne peut pas proposer l'évaluation CM2 à tous compte tenu de leur niveau. L'équipe du REV a donc demandé aux enseignants de caractériser le niveau atteint par chacun pour adapter l'épreuve. En concertation avec le maître de la classe et en fonction du niveau de chaque élève, quatre épreuves distinctes ont été proposées :

1. L'évaluation nationale Grande Section aux élèves déclarés comme non lecteurs
2. L'évaluation nationale CE1 aux lecteurs débutants
3. L'évaluation nationale CE2 aux faibles lecteurs
4. L'évaluation nationale 6^e aux lecteurs confirmés

L'école Itinérante a centralisé les résultats et a procédé à leur analyse à l'aide du logiciel JADE. Ensuite différentes analyses ont été faites en associant plusieurs critères : résultats en fonction de l'âge des élèves, du sexe des élèves, du mode de scolarisation (fréquentation régulière, irrégulière), de l'établissement de scolarisation. Les résultats des élèves ont été classés en quatre niveaux de compétences :

- le niveau 1 (cycle 1) est constitué des élèves ayant passé l'évaluation Grande Section et des élèves qui ont obtenu moins de 40 % de réussite à l'ensemble des items « maîtrise de la langue » à l'évaluation CE1.

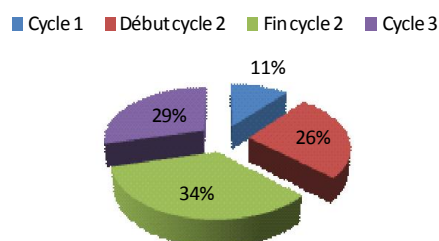
- Le niveau 2 (début cycle 2) comprend les élèves qui ont obtenu plus de 40 % de réussite à l'évaluation CE1 et moins de 60 % à l'évaluation CE2.
- Le niveau 3 (fin cycle 2), les élèves qui ont réussi plus de 60 % des items à l'évaluation CE2 et moins de 40 % à l'évaluation 6^e.
- Le niveau 4 (cycle 3) correspond aux élèves ayant obtenu plus de 40 % de réussite à l'évaluation 6^e.

2.2. Résultats, analyse et interprétation

2.2.1. Résultats

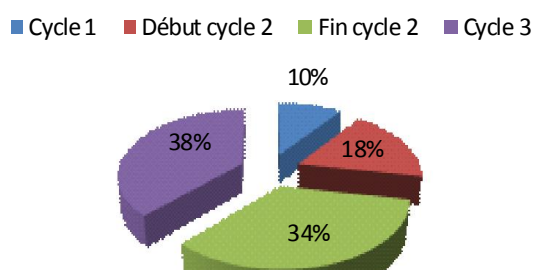
En 2008, 66 élèves scolarisés en CM2 ont été évalués : 7 ont obtenu des résultats correspondant à un niveau de Cycle 1, 17 ont obtenu des résultats de niveau début de cycle 2, 23 ont obtenu des résultats de niveau fin de cycle 2 et 19 ont obtenu des résultats de niveau Cycle 3.

Résultats des évaluations EDV fin 2008



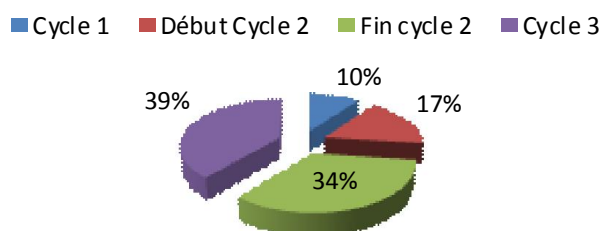
En 2009, 80 élèves ont été évalués : 8 élèves ont obtenu des résultats de niveau cycle 2, 14 élèves ont obtenu des résultats de niveau début cycle 2, 27 élèves ont obtenu des résultats de niveau fin de cycle 2 et 31 élèves ont obtenu des résultats de niveau cycle 3.

Résultats des évaluations EDV fin 2009



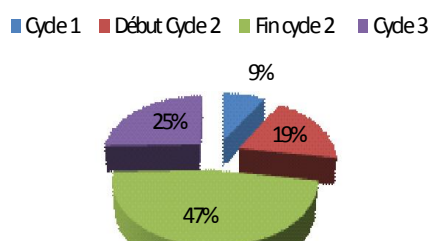
En 2010, 88 élèves ont passé les évaluations avant leur entrée au collège : parmi eux, 8 ont obtenu des résultats de niveau Cycle 1, 17 des résultats de niveau début cycle 2, 48 des résultats de fin de cycle 2 et 15 élèves des résultats correspondant à un niveau de cycle 3.

Résultats des évaluations EDV fin 2010



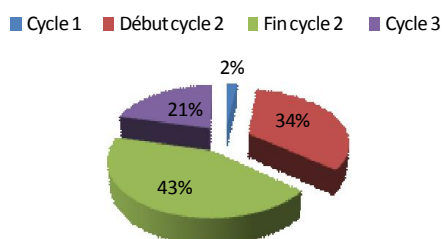
En 2011, 83 élèves ont été évalués : parmi eux, 7 ont obtenu des résultats correspondant à un niveau de cycle 1, 16 des résultats correspondant à un niveau de début de cycle 2, 39 des résultats correspondant à un niveau de fin de cycle 2 et 21 des résultats correspondant à un niveau de cycle 3.

Résultats des évaluations EDV fin 2011



En 2013⁷, 56 élèves ont été évalués : 1 élève a obtenu des résultats de niveau cycle 1, 19 élèves des résultats de niveau début cycle 2, 24 élèves des résultats de niveau fin de cycle 2, et 12 élèves ont obtenu des résultats de niveau cycle 3.

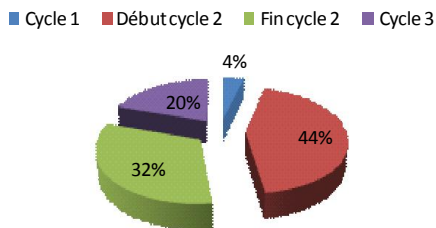
Résultats des évaluations EDV fin 2013



En 2014, 54 élèves ont été évalués : 2 ont obtenu des résultats de niveau cycle 1, 24 ont obtenu des résultats de niveau début de cycle 2, 17 ont obtenu des résultats de niveau fin de cycle 2, et 11 ont obtenu des résultats de niveau cycle 3.

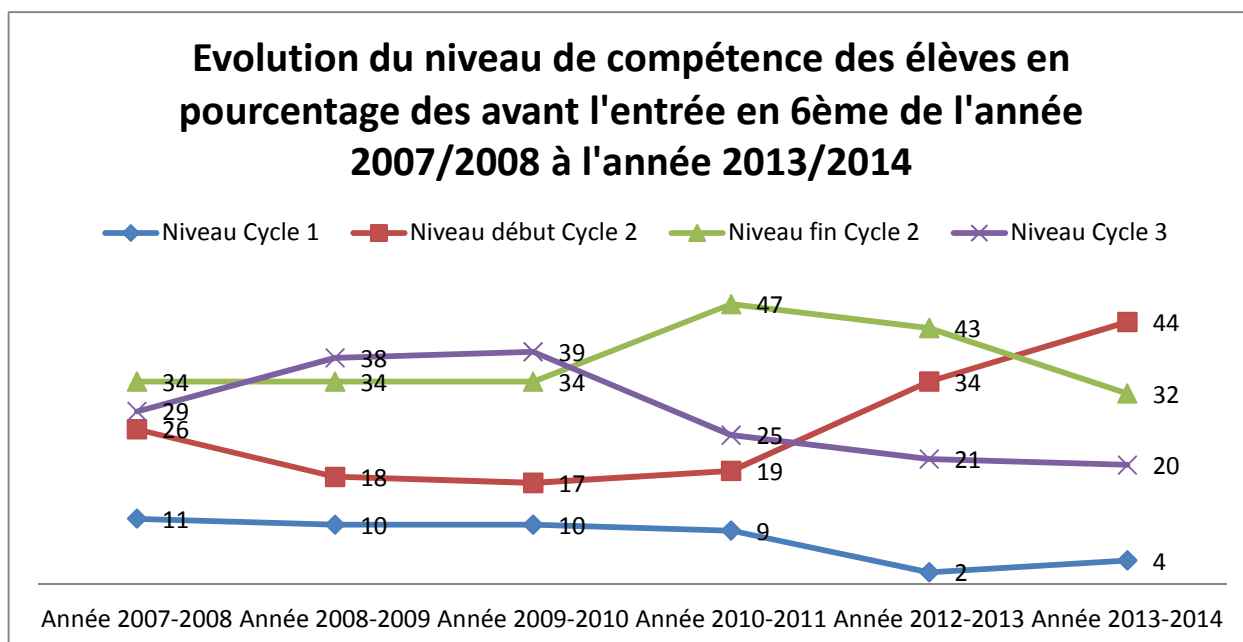
⁷ En 2012 l'école itinérante n'a pas été en mesure d'effectuer les évaluations avant l'entrée au collège.

Résultats des évaluations EDV fin 2014



2.2.2 Analyse des résultats

On trouve dans le graphique suivant l'évolution du niveau de compétences des élèves avant l'entrée en 6^e de 2008 à 2014.



Les données recueillies attestent que, depuis 2009, le nombre d'élèves n'ayant qu'un niveau cycle 1 est en constante diminution puisque le nombre d'élèves non lecteurs est passé de 11 % en 2007 à 4 % en 2014, score qui correspond à celui qu'on observe classiquement quand on évalue les performances en lecture d'une génération d'élèves ordinaires.

Le nombre d'élèves ayant atteint un niveau de début de cycle 2, donc d'élèves décodeurs, est en nette augmentation puisqu'il passe de 25 % en 2008 à 45 % 2014. Mais les résultats pour les autres niveaux sont inquiétants. Le nombre d'élèves de fin de cycle 2 et de cycle 3 après avoir été en augmentation dans les années 2009/2010 et 2010/2011, est à présent en nette diminution et atteint actuellement un pourcentage plus faible que lors de la première année des évaluations (2007/2008). En 2014, si le pari du code semble gagné, il n'en reste pas moins que les performances sont en moyenne très

faibles puisque seuls 20% de la population testée a atteint le niveau du cycle 3. 4 % sont entrés au collège en étant non lecteurs, 44 % avec un niveau proche de celui d'élèves de fin de CP et 32% de celui d'élèves de CE1, soit 77 % d'élèves qui sont loin de disposer des compétences attendues.

2.2.3 Interprétations

Lors de la prise de contact avec l'école où est scolarisé l'élève qui a été évalué, les enseignants de l'école itinérante ont demandé à l'enseignant de l'élève d'indiquer le niveau de fréquentation scolaire (quatre cases à cocher sont proposées : scolarisation inexistante ou quasi inexistante, scolarisation très irrégulière, scolarisation irrégulière, scolarisation régulière).

Si l'on rapporte les résultats évoqués ci-dessus à la fréquentation scolaire, un lien évident se fait entre le niveau atteint et l'assiduité. En effet, les 23 % d'élèves qui quittent l'école primaire avec un niveau de cycle 3 (20 %) sont ceux qui ont le plus régulièrement fréquenté l'école. Cependant, ce pourcentage d'élèves ayant atteint un niveau de cycle 3 reste trop faible.

Dans l'ensemble, les constats de ces évaluations sont alarmants et interrogent l'ensemble des acteurs de l'éducation. Comment, en effet, expliquer qu'en l'état actuel des pratiques d'enseignement, tant d'élèves du voyage ont du mal à entrer dans la lecture ? L'étude de la littérature scientifique traitant de cette population devrait me permettre de faire quelques hypothèses et, partant, de mieux comprendre comment intervenir pour remédier à cet état de fait.

3. Mieux connaître les difficultés rencontrées par les EFIV face à la culture écrite : analyses des facteurs personnels et environnementaux

3.1. Analyser et mieux comprendre les difficultés scolaires des EFIV

Pour expliquer les difficultés présentées ci-dessus, les hypothèses ne manquent pas et il est difficile de savoir quel crédit accorder aux unes et aux autres. Ces élèves sont-ils, comme on l'entend dire si souvent dans les milieux mal informés, culturellement réfractaires au monde de l'écrit ? Mais alors pourquoi les enfants, issus d'autres cultures exclusivement orales, apprennent-ils à lire, là où tant d'enfants du voyage échouent ? Peut-on suivre Beaudou (2012), quand elle affirme que les difficultés scolaires sont liées à une triple marginalisation, à la fois sociale, culturelle et scolaire ? Peut-on parler, comme le font Pinna et Touahmia (1997) « d'insaisissabilité institutionnelle et pédagogique » (p. 125).

L'étude de la littérature scientifique devrait me permettre de répondre en partie à ces questions à travers l'examen des recherches traitant des difficultés scolaires éprouvées par la plupart des enfants du voyage et de leurs diverses origines.

3.1.1. Le rapport à l'école des familles et des EFIV : un obstacle à la fréquentation régulière nécessaire aux apprentissages ?

3.1.1.1. Du côté des enfants et de leur famille

Pour la plupart des voyageurs, l'école n'est pas une priorité. Différentes raisons peuvent expliquer le relatif désintérêt vis-à-vis de l'école : chez les gens du voyage, les objectifs assignés à l'éducation et d'apprentissage semblent relativement spécifiques. En effet, en règle générale, ils cherchent d'abord à rendre leurs enfants capables d'assumer et de revendiquer leur condition de voyageur (Colnot, 2000). Aujourd'hui, même si de plus en plus de parents considèrent qu'il est important que leurs enfants apprennent à lire, à écrire et à compter, il n'y a pas toujours une prise en compte des exigences que cela implique. L'école est un lieu de contraintes, un espace fermé, avec des règles strictes, bref un lieu qui ne correspond pas à la manière dont les voyageurs perçoivent le monde. Dans leur culture, la personne qui reçoit l'apprentissage est libre d'y adhérer ou pas, de quitter à tout moment le processus d'apprentissage (ibid.).

« L'éducation de l'enfant dans l'univers tsigane n'est pas homogène, elle varie d'une famille à l'autre. Mais, de façon générale, dans toutes les familles, il y a une tendance qui est similaire, de la France à la Roumanie, de la Suède à l'Espagne. C'est le fait que l'enfant est d'abord un apport à l'identité collective, à l'identité des parents. [...] L'homme et la femme sont reconnus dans le groupe à partir du moment où ils mettent au monde des enfants, et des enfants nombreux. Les enfants sont plus nombreux que dans la moyenne des familles françaises. Ces enfants qui arrivent dans la famille sont des enfants qui ont une éducation très particulière. Il y a de grands pédagogues qui suggèrent d'ailleurs que les petits gadjé pourraient être comme ça aussi. L'enfant vient au monde, il est alimenté à la demande. Quand il a faim, il reçoit. On ne l'amène pas à entrer dans un système horaire [...] Quand vous extrapolez tout ça sur le plan de la gestion horaire de notre société, et notamment de l'école, il y a quelques frictions qui n'ont rien à voir avec l'intelligence, mais bien avec une façon de régler ces problèmes. » (Reyniers, 2003)

Cet extrait de la conférence de Reyniers donne un aperçu de l'environnement éducatif dans lequel grandissent la plupart des EFIV. De plus, dans la culture tsigane, les enfants restent avec leur mère jusqu'à l'âge de six ou sept ans. Dès lors on comprend pourquoi nombreuses sont les familles qui ont du mal à scolariser leurs enfants à l'école maternelle, notamment en petite et moyenne section. Sur le terrain, on constate que la séparation mère/enfant est souvent très mal vécue par la mère en particulier lorsqu'il s'agit du dernier enfant de la fratrie. Ceci s'explique en partie par le fait que la mère « perd » son statut, son identité de mère sur le terrain lorsqu'elle n'a plus d'enfant présent à ses côtés, et d'autre part, la plupart des parents gardent un mauvais souvenir de leur scolarité qui s'accompagne souvent d'un sentiment d'infériorité dans les domaines scolaires. « Leur demande de scolarisation est fonctionnelle, utile et rapide, pour permettre à leurs enfants de s'adapter au monde moderne, tout en continuant à fonctionner dans un système de "débrouille", garant d'indépendance et objet de fierté. L'école est perçue comme une institution étrangère et sédentaire, menaçante parce que principal agent d'intégration pour une population qui tend à préserver son identité. La "crainte" ou la méfiance reflète la crainte d'une perte de l'autorité parentale, pouvant déstabiliser la cohésion du groupe. » (Colnot, 2000. p. 10).

L'école, perçue comme une institution à la fois stricte et étrangère aux valeurs familiales, est déstabilisante pour les voyageurs. Elle apparaît souvent comme un lieu avec des exigences et des contraintes fortes que leurs enfants doivent subir et supporter comme l'on subit des contraintes biologiques ou climatiques. « Comment faire comprendre à un enfant qu'il ne lui suffit pas d'être physiquement présent à l'école pour apprendre à lire, mais qu'il doit encore le vouloir ? Ce qui est obligatoire peut-il être désirable ? Comment instruire quelqu'un si l'obligation d'apprendre annihile le désir d'apprendre ? » (Chartier, 2007, p. 45).

3.1.1.2. Du côté de l'école et de ses pratiques

Cela questionne l'École et ses pratiques d'enseignement, la manière dont elle gère et prend en compte ces contraintes qu'elle impose malgré elle à tous ces élèves. Nous l'avons abordé dans la partie historique concernant la scolarisation des voyageurs, de nombreux dispositifs comme l'École itinérante ont été mis en place dans le département du Puy-de-Dôme à la fois pour favoriser la scolarisation mais également pour lutter contre cette « peur » de l'école en accompagnant un maximum les familles dans les démarches d'inscription mais également dans le suivi pédagogique. Si, au cours d'une dizaine d'années, cette politique a eu un effet positif sur le taux de fréquentation scolaire on remarque une baisse significative de la fréquentation ces deux dernières années. Ce constat interroge. Certes les nouveaux rythmes scolaires ne sont pas suivis par les familles de voyageurs (les enfants ne fréquentent pas ou fréquentent très peu l'école le mercredi matin). Mais ce n'est sans doute pas selon moi l'unique raison de ce recul. Je fais, en effet, l'hypothèse que le problème vient de ce que, pendant des années, nous nous soyons collectivement contentés et satisfaits de leur présence physique, sans nous intéresser, ou sans les associer à leur parcours scolaire. De plus, nous avons occulté la dimension essentielle, constitutive même de l'école : les apprentissages. En effet, malgré un accompagnement accru dans les démarches administratives et dans l'accompagnement scolaire des jeunes voyageurs, les projets scolaires restent souvent les projets de l'école, parfois, le projet de l'école et des parents mais encore très rarement le projet du jeune. Le projet de scolarisation tient souvent « à la bonne volonté » d'une personne ressource (enseignant, directeur, enseignant école itinérante) et il ne perdure pas sans ce lien. L'école, le plus souvent, ne propose pas d'espaces d'accueil et d'échanges avec les familles à l'exception de quelques réunions formelles imposées par les enseignants, et dans lesquelles les élèves ne sont pas les bienvenus. Comment, dans ces conditions, aider l'élève à construire un rapport positif à l'école et aux savoirs ?

3.1.1. Le rapport au savoir et à l'écrit des EFIV : un obstacle à la conceptualisation nécessaire à la compréhension ?

3.1.1.1. Du côté des enfants et de leurs familles

Les EFIV et leurs familles sont nombreux à **avoir une vision de l'école réduite à un côté utilitaire** (Colnot, 2000). De nombreux aspects concernant l'école décrits par les personnes s'intéressant à la culture des voyageurs l'ont été également par des sociologues soucieux de comprendre l'échec des enfants de milieux populaires. Cette littérature concernant les élèves de milieux populaires peut être utile pour mieux comprendre certaines difficultés rencontrées par les familles de voyageurs qui considèrent

souvent que l'école permet d'apprendre des savoir-faire fonctionnels (apprendre à lire, à écrire ou à compter) utiles à la vie du groupe. Cependant, la perception des familles vis-à-vis de l'école est souvent ambivalente. D'un côté, les familles attachent une réelle importance à la réussite scolaire de leurs enfants, mais d'un autre côté, se développent parfois des conflits de valeur et de légitimité portant sur les savoirs ou les attitudes, des divergences d'interprétation sur le rôle de chacun (Charlot, Beautier, & Rochex, 1992). Il existe une forme d'ambiguïté concernant les processus familiaux de mobilisation sur l'école, et ce que l'on pourrait à première vue considérer comme un désintérêt, est parfois plutôt une forme d'angoisse, tant les attentes à l'égard de l'école sont démesurées. (ibid.). Le rapport à l'école se vit souvent dans une forte tension, car il est à l'initiative d'une rupture majeure entre les générations. « La réussite sociale espérée de l'école est presque toujours désir que les enfants aient une autre vie que celle de leurs parents.[...] S'y conjugue fréquemment l'espoir de battre en brèche les logiques de reproduction sociale, d'échapper au destin le plus probable et aux rigueurs de la nécessité, et la crainte que la distance ainsi parcourue ne rende l'enfant ainsi « sorti de sa condition » étranger à sa famille et à ses proches, voire étranger à lui-même. » (ibid. p. 114).

« La société tsigane est une société de culture orale. [...] On a évoqué l'apparition de l'écriture comme étant un fait de civilisation tout à fait fondamental. Et d'une certaine manière, c'est vrai. Au niveau de la mémoire, par exemple, l'écriture permet de conserver les choses. Au niveau de l'exercice de l'intelligence rationnelle l'écriture permet effectivement de pouvoir lire, relire, analyser, ce qui passe par l'écrit. On a donc une révolution intellectuelle par l'écriture. [...] Mais est-ce que, pour autant, le rapport que des sociétés maintiennent vis-à-vis de l'oralité est un rapport inférieur ? C'est un rapport autre, c'est une intelligence autre qui se mesure plus difficilement parce qu'on s'est échiné, pendant des siècles, à ne voir l'intelligence qu'à travers l'écriture. » (Reyniers, 2003).

Que fait l'école pour prendre en compte cette culture de l'oral, pour intégrer les parents au projet scolaire de leurs enfants ? Que fait l'école pour permettre à tous ces élèves de donner du sens à leurs apprentissages ; pour permettre aux EFIV de prendre conscience que, comme les autres, ils sont capables d'apprendre ?

3.1.1.2. Du côté de l'école et de ses pratiques

« Le paradoxe de l'obligation scolaire est que sa banalisation est à la fois sa force et sa faiblesse, sa réussite et sa fragilité. Les maîtres doivent en permanence inventer des manières d'enseigner qui permettent aux élèves de trouver valeur et sens à des apprentissages qu'ils ne peuvent pas pour autant choisir. » (Chartier, 2007, p. 47).

Sur le terrain, à l'entrée à l'école élémentaire un décalage quasi immédiat se crée entre les attentes des élèves voyageurs qui souhaitent l'acquisition rapide de savoir-faire utiles et celles de l'école qui visent l'apprentissage de savoirs sur un plus long terme. Ce décalage est amplifié par notre système scolaire actuel qui propose des dispositifs pédagogiques reposant sur de nombreux implicites. Notre École s'adresse trop souvent aux enfants qui possèdent les codes de la culture scolaire (Beautier & Rayou, 2009).

Selon Bonnéry (2004), « Les savoirs nécessaires à la compréhension des différentes tâches et activités à effectuer sont insuffisamment enseignés et les dispositifs pédagogiques ne cadrent pas assez l'activité des élèves pour les conduire vers ces savoirs. Un malentendu se crée alors au niveau du contrat didactique, c'est-à-dire au niveau de l'ensemble des attentes des enseignants vis-à-vis des élèves et vice-versa. Comme le soulignent Beautier et Rayou (2009), « la notion de malentendu ne doit pas masquer que si les élèves ne travaillent pas sur le registre sollicité, ce n'est pas seulement du fait des situations proposées. C'est aussi dû à la méconnaissance de certains élèves des registres de travail, d'activités cognitives et langagières, liés à une scolarisation qui ne les a pas familiarisés à des modalités de traitement des objets qui les transforment en objets de savoirs et en apprentissages. C'est ce qu'on appelle le processus de secundarisation (Bautier & Goigoux, 2008), c'est-à-dire la faculté qu'a un individu d'effectuer simultanément deux types d'opération : une décontextualisation d'un objet et l'adoption d'une finalité pour ce même objet (Rey *et al.*, 2003).

En effet, certains élèves, notamment ceux les plus éloignés des codes scolaires ou en grande difficulté scolaire, « ont besoin d'un guidage très serré pour réaliser certaines tâches nouvelles. Ils ont besoin qu'on leur indique ce qu'ils sont en train d'apprendre, ce sur quoi doit porter leur attention, la manière de procéder, les stratégies à employer et qui leur évite surtout de mémoriser des notions et des façons de faire erronées dont on sait qu'elles sont très difficiles à éradiquer » (Fayol, 2007, pp. 58-59).

Sans ce guidage externe, certains élèves opèrent un traitement de surface et on observe que leurs connaissances antérieures, loin de les aider, viennent gêner l'acquisition de nouveaux savoirs par des effets d'interférence qui interviennent dès le traitement perceptif de la situation et déterminent la focalisation de leur attention des informations non pertinentes (Cèbe, 2014). C'est pourquoi Cèbe (2014) invite les enseignants à prendre le temps de faire décrire aux élèves la nouvelle situation et de faire traiter la nouvelle consigne en profondeur (en la comparant avec les anciennes) pour permettre de prévenir ou de diminuer les effets d'interférence. Elle attire aussi leur attention sur l'importance de consolider les connaissances nouvellement acquises et de l'aide à apporter aux élèves pour qu'ils lient celles-ci avec les savoirs et les savoir-faire antérieurs. De nombreux auteurs soutiennent que l'École n'enseigne pas

suffisamment et de manière explicite le passage du faire, du savoir-faire ou du savoir-dire à la compréhension (Rochex & Crinon, 2011).

Or, « Conceptualiser, c'est former une représentation explicite plus ou moins complète des éléments et du fonctionnement, d'un système relationnel, décrite dans un format manipulable, communicable, transposable et généralisable ; puis, utiliser cette représentation pour identifier, comprendre, expliquer, prévoir, découvrir, corriger... les différents états d'un système relationnel. » (Paour, 2014) La conceptualisation est importante car elle a un effet structurant et organisateur sur le développement et le fonctionnement cognitifs en accroissant l'autonomie de la pensée (ibid.). Aider l'enfant à conceptualiser ses connaissances est donc un objectif pédagogique essentiel de l'école.

Cependant, le rapport au savoir et à l'écrit des élèves voyageurs n'est évidemment pas la seule explication des difficultés scolaires qu'ils rencontrent. Tous ceux avec lesquels je travaille sont aussi confrontés à d'importantes difficultés en langue orale.

3.1.2. Le langage et le phénomène d'acculturation : des obstacles à l'entrée dans le monde de l'écrit ?

3.1.2.1. Du côté des enfants et de leurs familles

« La plupart des EFIV sont bilingues : ils parlent une autre langue dans la famille (langue manouche, rom, argot voyageur), selon leur appartenance communautaire... » (Colnot, 2000, p. 11).

Avant de fréquenter l'école, certains élèves entendent parler et parlent uniquement manouche, ou alors un « français approximatif » avec des mots proches des mots français « standards » mais légèrement déformés ou avec des structures de phrases spécifiques. Les problèmes liés au manque de vocabulaire ou à une mauvaise prononciation des mots sont importants chez la plupart d'entre eux dans la mesure où la prononciation de mots pourtant semblables dans les deux langues est différente : par exemple, le mot « cheval » est prononcé [choual] : les sons « on » et « an », « a » et « é », sont souvent confondus ce qui explique que certains mots soient énoncés de manière déformée « le harissan » pour le hérisson...). Si les formes de conjugaison sont elles aussi parfois différentes, il existe néanmoins une norme chez tous les voyageurs dans cette utilisation particulière : par exemple, ils jouont, elles mangeont). Il est alors très difficile de faire prendre conscience aux élèves que ce parler n'est pas le « parler » scolaire et social de référence. Quand nous les en informons, il n'est pas rare qu'ils répondent : « Mais si ! Chez nous c'est comme ça qu'on dit ! ».

D'autre part, si je fais l'hypothèse que le constat de Chauveau & Rogovas (1995) concernant le langage des élèves de milieux populaires peut s'étendre à certains EFIV en grande difficulté scolaire,

alors, on peut en déduire que ces derniers n'ont pas toujours les ressources nécessaires pour analyser et traiter les tâches scolaires attendues par l'école. Si, *a priori*, « le temps de présence à l'école est égal pour tous, il est en réalité très inégalement rempli : pour certains élèves défavorisés ou faibles, il ne comprend que quelques minutes journalières de pratique avec l'objet d'étude. » (Chauveau.& Rogovas, 1995, p. 20). Ces auteurs parlent essentiellement du travail cognitif concernant l'écrit et le savoir lire. Concernant les élèves voyageurs, j'étendrais leur analyse au savoir-dire, qui représente une dimension essentielle dans les apprentissages scolaires et qui peut expliquer, selon moi, une grande partie des difficultés rencontrées par certains EFIV.

Finalement, ce qui rend les choses très difficiles dans les rapports que les élèves voyageurs entretiennent avec la langue française, c'est que les deux langues (parler voyageur et français « standard ») sont extrêmement proches et que l'école s'autorise à « corriger » celle de leurs parents... Un des objectifs de l'école devrait être d'amener ces élèves à comprendre que la langue de l'école est basée sur la langue écrite : s'ils peuvent bien dire « choual » ou « ils jouont » et être très bien compris par la maîtresse, en revanche, ils ne peuvent pas l'écrire.

En effet, selon Marandon (1990), ce qui est particulièrement préjudiciable pour ces élèves, c'est l'ignorance dans laquelle ils sont « de l'existence en tant que telle de la catégorie implicite de code élaboré ». Le fait qu'ils ignorent que ce décalage est « structurellement important » est bien plus dommageable que l'écart qui existe entre le français employé au sein de leur communauté et le français standard. « Les enfants tsiganes, comme beaucoup d'enfants de sociétés traditionnelles, n'ont aucune idée des exigences normatives en matière de langage, si ce n'est l'exigence naturelle de l'intercompréhension. [...] De ce fait, les enfants amorcent et suivent leur scolarité sans bien comprendre l'intérêt qu'il y a à différencier les registres et les styles. » (Ibid, p. 37).

Que fait l'école pour remédier à cet état de fait ?

3.1.3.2. Du côté de l'école et de ses pratiques

L'école participe à l'acculturation de ces enfants, c'est-à-dire à « l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes » (Delsouc, 2005, p. 34). Elle influence, en effet, le processus éducatif global en ce sens qu'elle vise à doter **tous les élèves** des moyens de s'adapter à la société dans laquelle ils vivent. Néanmoins ce processus d'acculturation se développe assez souvent dans le sens d'une déculturation en s'opposant – au lieu de la compléter – à l'éducation familiale ou communautaire. Quand ces deux types d'éducation se développent

simultanément mais de manière disjointe, cela entraîne une juxtaposition d'expériences et de connaissances difficiles à concilier pour l'enfant, ainsi que des contradictions favorisant le rejet de l'école par la famille ou la déculturation de l'enfant et, avec elle, la perte de ses racines culturelles. L'identité de l'enfant devient alors à l'école source de conflit. « Il convient de ne jamais oublier, dans le cas des Tsiganes, que l'école est toujours une institution étrangère et qu'elle fait partie d'un univers traditionnellement menaçant depuis des siècles. » (Liégeois, 1986, p. 166).

Les EFIV sont aujourd'hui les révélateurs des contradictions de notre système éducatif. Ainsi, alors même que l'école maternelle n'a pas été rendue obligatoire, elle constitue le socle éducatif sur lequel s'érigent les apprentissages systématiques de l'école élémentaire (Beaudou, 2012). Or, si aujourd'hui l'ensemble des groupes sociaux scolarise leurs enfants dès l'âge de trois ans, il n'en va pas ainsi dans les familles de voyageurs. Dès lors, si les enseignants de cours préparatoire construisent leur progression à se basant sur les enfants qui ont suivi entre deux et quatre années d'école maternelle, ils mettent immédiatement hors jeu ceux qui n'ont pas construit les compétences qu'ils tiennent pour acquises.

Il arrive aussi que des enseignants, se sentant démunis devant ces enfants qui semblent ne rien comprendre et ne rien mémoriser, renoncent à toute forme d'action, prétextant que le problème serait « culturel » et que les enfants ne s'autoriseraient pas à apprendre à lire « pour ne pas entrer en conflit avec leur culture » ou « ne pas dépasser leur mère » (Ibid., p. 14).

Les décalages qu'ils constatent, la discontinuité scolaire, le manque d'investissement des familles, parfois bien réels, leur paraissent des obstacles insurmontables et ne pas relever de leurs compétences. Ces élèves, qu'ils pensent impossibles à intégrer tant leur niveau est différent de la moyenne de celui des autres, sont parfois relégués au fond de la classe et cantonnés à des activités répétitives qu'ils sont capables de réussir sans aide (le dessin, l'écriture, la copie...).

Dès lors, on comprend pourquoi beaucoup d'enfants et d'adolescents interrogés par Beaudou témoignent du profond désintérêt que les enseignants ont manifesté à leur égard et pourquoi certains enseignants également questionnés expriment leur sentiment d'isolement au sein d'une équipe pédagogique qui a fait le choix d'ignorer le problème. Ainsi, même pour les enfants dont les familles sont sédentarisées et qui fréquentent l'école de façon relativement régulière, l'écart continue de se creuser avec les autres élèves.

3.1.4. La notion de temps présent et la non permanence des acquis de l'enseignement : un obstacle aux apprentissages ?

3.1.4.1. Du côté des enfants et de leurs familles

La perception du temps chez les voyageurs est étudiée par Colnot (2000) qui s'est intéressée à la culture tzigane. « Chez les tziganes », écrit-elle, « le temps n'est pas vécu de manière linéaire, mais de manière cyclique : références à la succession des saisons, aux travaux et aux déplacements qui y sont associés (par exemple les vendanges ou la cueillette des fruits). L'important est ce qui se passe ici et maintenant, au fil du voyage. Les enfants sont marqués par un ancrage dans le présent et des difficultés d'anticipation. En effet, les départs et les arrivées sont imprévisibles et la durée de stationnement est rarement connue à l'avance. » (Ibid. p.17). Cette manière de percevoir et de vivre le temps est quelque chose d'important pour comprendre certaines des difficultés scolaires rencontrées par les voyageurs. « De manière générale, ils vivent dans des perspectives temporelles différentes de celles des sédentaires. Les événements et les situations du quotidien sont vécus prioritairement dans le temps présent avec peu de projection dans l'avenir et peu de retour sur le passé. L'enfant du voyage vit l'activité sans la replacer dans un processus d'apprentissage qui s'inscrit dans la durée. » (Pinna, & Touahmia (1997), p. 133).

Cette appréhension du temps induit une mémorisation et une mise en réseau des informations et des connaissances qui s'avèrent peu compatibles avec les apprentissages scolaires qui s'ancrent dans une progression et dans la durée. (Ibid.). Souvent, après quelques jours d'absence ou de vacances, les EFIV semblent avoir oublié ce qu'ils avaient appris, du moins ce qui paraissait avoir été acquis les semaines précédentes. Doit-on pour autant en conclure que les EFIV ont tous des problèmes de mémoire ?

Et si leurs difficultés de mémorisation avaient pour origine les facteurs environnementaux, c'est-à-dire une faiblesse de l'enseignement qui confond trop souvent réussite et compréhension ?

3.1.4.2. Du côté de l'école et de ses pratiques

Dans les écoles, on entend souvent dire qu'il est difficile, voire impossible de situer le niveau des EFIV, car leurs apprentissages ne sont pas constants. Il n'est pas rare d'entendre les enseignants déplorer que certains élèves avaient réussi à apprendre certaines connaissances avant les vacances ou avant une absence, et que, lors du retour à l'école, ces acquisitions avaient disparu : les élèves n'arrivent plus à lire la phrase qu'ils avaient lue ou à trouver la réponse au problème qu'ils avaient pourtant trouvée. Ce constat interroge. Oui, les élèves avaient « réussi » avant les vacances, oui ils avaient fini par donner la bonne réponse mais qu'avaient-ils effectivement compris ? Les a-t-on aidés à comprendre ? Leur a-t-on dit qu'il fallait absolument mémoriser les informations délivrées ? Leur a-t-on appris comment mettre en

mémoire ? A-t-on organisé des séances régulières de révision pour qu'ils comprennent que ce qu'ils ont mis en mémoire est utile, et pour poursuivre l'explication et l'aide à la mise en mémoire le cas échéant ?

Puisque nous savons que l'autorégulation – c'est-à-dire la capacité à concevoir et à mettre en œuvre des séquences planifiées d'actions – est nécessaire pour la résolution de nombreuses tâches scolaires, il est nécessaire de faire construire aux élèves les compétences qui la sous-tendent et les stratégies qui la permettent. Quels sont les enseignants qui, lorsqu'un EFIV revient après une longue absence, prennent le temps de lui enseigner les connaissances manquantes ?

Cette non permanence « apparente » des acquis scolaires pose un réel problème dans l'organisation scolaire aussi bien à long terme – pour pouvoir élaborer avec les élèves et les familles un parcours scolaire adapté aux besoins – qu'à plus court terme, pour élaborer une programmation des apprentissages sur une année scolaire. Peu d'élèves voyageurs possèdent un livret scolaire ou un livret de compétences. On peut d'ailleurs se questionner sur ce constat : est-ce vraiment un problème lié à leur itinérance et au non suivi des documents d'une école à l'autre, est-ce un désengagement de certains enseignants face à ces élèves qui leur échappent ou est-ce notre incapacité, en tant qu'enseignant, à évaluer les compétences acquises puisqu'elles ne semblent *a priori* pas stabilisées ?

Que fait l'école pour réussir à évaluer des compétences autrement qu'en termes de réussite ou d'échec ? Propose-t-elle des systèmes permettant de visualiser les progrès des élèves ou leur bonne compréhension sans passer systématiquement par l'écrit ?

3.1.6. La notion de réussite : un obstacle à la conceptualisation nécessaire aux apprentissages ?

3.1.6.1. Du côté des enfants et de leurs familles

Le produit fini, la réussite est un aspect très important chez les voyageurs. Pour eux, « ce qui vaut, c'est le produit fini et pas la manière d'y arriver. » (Pinna, & Touahmia, 1997, p. 134). Or, on a montré que la recherche de la réussite peut représenter un réel obstacle à la conceptualisation des apprentissages quand les élèves (et leurs enseignants) n'allouent pas suffisamment d'attention à la manière d'arriver au résultat. Nous l'avons vu dans la première partie, la population des voyageurs s'est construite historiquement dans un monde parallèle à celui des sédentaires dans lequel les seuls liens entre les deux populations étaient essentiellement économiques. À travers des travaux saisonniers ou autres,

les voyageurs ont pu, pendant des siècles préserver, valoriser et perpétuer leur culture et leurs traditions. Pour cela, ils ont développé des compétences spécifiques complémentaires de celles des sédentaires (qui dans la société actuelle ont de moins en moins leur place, avec des savoir-faire particuliers qu'ils se transmettaient de génération en génération. Ces savoir-faire professionnels (rempailleur, ferrailleur...) ou familiaux (être mère, éduquer les enfants...) sont transmis par observation ou imitation. La pérennité du groupe en étant largement dépendante, l'échec est impensable et la réussite absolument nécessaire. Je parle ici de la réussite du groupe à l'intérieur duquel les compétences de chacun fonctionnent ensemble, car de cette réussite dépend la survie du groupe.

Nous nous retrouvons dans ce contexte face à des objectifs liés à la performance et non face à des objectifs de maîtrise. Depuis leur plus tendre enfance, les EFIV évoluent dans un monde où la performance est la référence. Ces enfants n'ont pas appris chez eux à comprendre ce qu'ils savent réussir puisque la réussite suffit. Sachant qu'en outre ils fréquentent peu l'école maternelle on peut faire l'hypothèse qu'à l'entrée à l'école élémentaire, ils n'ont pas encore conceptualisé un certain nombre de connaissances et de compétences.

Les EFIV arrivent donc en classe de CP (puisqu'entre temps l'école est devenue obligatoire) en n'ayant pas ou en ayant très peu développé les compétences nécessaires à l'entrée dans la lecture. En effet, comment entrer dans l'apprentissage de la lecture qui est un système de codes abstraits, lorsque les enfants n'ont pas construit au préalable « les concepts fondamentaux impliqués dans un grand nombre de tâches scolaires et lorsqu'ils n'ont pas construit des stratégies relativement générales qui assurent une efficacité minimale au traitement (prendre et trier l'information, émettre des suppositions, planifier, organiser, contrôler, évaluer, corriger...). » (Cèbe, & Paour, 2004).

Comment l'école prend-elle en compte ces écarts de compétences lorsque les élèves arrivent à l'école élémentaire ?

3.1.6.2. Du côté de l'école et de ses pratiques

Souvent, dans les classes ordinaires, les enseignants, influencés par les formations menées dans les IUFM jusque dans les années 2000, mettent en œuvre des pratiques pédagogiques inspirées des pédagogies actives c'est-à-dire des pédagogies qui rendent l'apprenant acteur de ses apprentissages. Freinet écrivait en 1964 : « Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois par l'étude des lois mais par l'expérience. » Les méthodes d'enseignement qui s'inspirent de ces pédagogies proposent des situations dans lesquelles les élèves participent à la construction des savoirs et des savoirs- faire. Les

enseignants mettent souvent en place des méthodes d'apprentissages selon un déroulement propre à une démarche de projet qui consiste en trois phases essentielles : confrontation à un problème concret, recherche d'informations concernant ce problème (interrogation, documentation, recherche, auto formation), recherche d'une solution au problème par tâtonnement.

Dans ce type de pédagogie, la notion de projet prend une dimension particulière puisqu'elle est censée permettre à l'élève de développer une activité en vue d'une fin cognitive. C'est à ce niveau que se situe l'ambiguïté par rapport aux EFIV. Si ce présupposé paraît acceptable pour la plupart des élèves (pour que les élèves apprennent, il faut que les apprentissages fassent sens) qu'en est-il de l'activité cognitive mise en œuvre par les élèves voyageurs ?

Pour les enseignants adeptes de ces pédagogies, il s'agit, à travers la mise en activité, de faire découvrir un savoir abstrait en passant par le concret, la situation-problème, l'expérimentation, la manipulation... Pour certains élèves, cette relation entre ce qu'ils font et ce qu'ils doivent comprendre et apprendre est loin d'être évidente (Beautier, & Rayou, 2009). En outre, dès lors que l'on postule que l'élève doit « découvrir et construire ses propres connaissances », la transmission des savoirs et des stratégies ne se fait pas ce qui amène Bonnéry à soutenir que « les dispositifs pédagogiques ne cadrent pas assez l'activité de l'élève pour le conduire vers le savoir » (Bonnery, 2007).

De plus, ce type de pratiques pédagogiques peut enfermer certains élèves dans leur quotidien et les cantonner à des savoirs d'expérimentation. « Le plus souvent enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ils traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles permettent d'apprendre. C'est pourquoi ces élèves ont de la peine à transférer leurs connaissances d'un domaine à un autre, ou à l'inverse, surgénéralisent les procédures qu'ils maîtrisent et les appliquent, sans analyse préalable, à toutes les situations. Pour comprendre en effet qu'un problème à résoudre ressemble à d'autres problèmes déjà traités auparavant, il faut que l'élève soit capable et s'autorise à faire circuler les savoirs et les actes d'un moment et d'un objet scolaire à un autre. Pour cela, il faut au préalable qu'il ait constitué le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique. Nous nommons « attitude de secondarisation » cette attitude que certains élèves ont des difficultés à adopter [...]. » (Beautier, & Goigoux, 2004, p. 91).

Cèbe (2000) explique que « La littérature scientifique consacrée aux jeunes élèves et aux élèves les moins performants invite à constater que, dans la grande majorité, ils ont recours à des types de fonctionnements plus guidés par les contenus des tâches (les traits de surface, les contenus) que par leurs relations internes et plus centrés sur la finalité de l'action (la réussite, la performance) que sur la recherche de la compréhension. Cette modalité fonctionnelle, qui demande peu d'attention, se révèle

suffisante quand l'apprentissage ne demande qu'un faible niveau de prise de conscience. Mais elle ne conduit qu'à ce que Karmiloff-Smith (1992) appelle une « maîtrise procédurale » ou à ce que Vergnaud (1996) désigne comme « une réussite en acte » car dès que la situation change, que la solution exige une nouvelle procédure ou une modification de celle-ci, le problème devient alors intraitable. Aussi est-il primordial de centrer l'attention des élèves sur l'explicitation des procédures, et non sur le résultat ».

Elle ajoute : « Les réussites-en-actes ne doivent pas leurrer : si l'enfant réussit et a conscience du résultat de ses actions, il ne peut expliciter ni les règles ni la suite des opérations qui l'ont mené à la bonne réponse. Les raisons de l'efficacité de son action- ce que Piaget désigne comme « la logique de l'action » - ne lui sont pas connues : elles restent implicites. Or une procédure, même si elle est réussie, est inopérante à long terme du point de vue du sujet qui ne la comprend pas. C'est pourquoi, on s'accorde aujourd'hui pour penser qu'une bonne partie du développement consiste à abstraire (ou expliciter) la logique implicite contenue dans les actions. Mais ce processus d'explicitation (ou de redescription) n'a rien d'automatique, il n'est pas une conséquence obligée de l'action, de la réussite ou du jeu : il résulte nécessairement d'un traitement actif. Il dépend donc fortement des conditions d'apprentissage. »

L'analyse de la littérature et les observations de terrain permettent de mieux connaître les caractéristiques des EFIV et les effets qu'elles exercent sur la réussite ou l'échec scolaire. Parmi celles-ci, j'ai particulièrement insisté sur le rapport à l'école, au savoir et à l'écrit, sur les difficultés liées au langage, sur la non permanence apparente des acquis scolaires, sur les notions de réussite et de conceptualisation ; j'ai également abordé les phénomènes d'acculturation et de déculturation. Si l'on s'en tient à ces constats, qui sont plutôt d'ordre péda-ethnologique et qui ont le mérite de faire apparaître les difficultés liées au décalage entre le mode de vie et l'institution scolaire, on peut finalement en déduire hâtivement que l'école ne peut pas grand-chose dans la réduction de ces difficultés, hormis – comme elle le fait depuis la création de l'école itinérante dans le Puy-de-Dôme en 1977 – proposer des dispositifs d'aide ayant comme finalité de favoriser l'acculturation des voyageurs. Or, l'analyse de la prise en compte des facteurs environnementaux (pratiques d'enseignement, tâches et activités scolaires) montre que nombre des difficultés observées chez les EFIV trouvent leur origine dans l'inadéquation des pratiques à leurs besoins particuliers.

Qu'en est-il dans le domaine de l'apprentissage de la lecture qui, nous l'avons dit plus haut, pose problème à nombre d'entre eux ? Intéressons-nous maintenant à cet apprentissage, ainsi qu'aux différentes compétences qui le sous-tendent.

3.2 L'apprentissage de la lecture

Chartier (2007) pose que « l'école est devenue obligatoire pour que chaque enfant apprenne à lire, à écrire et à compter. Savoir lire est obligatoire. On ajoute souvent « aujourd'hui plus que jamais », puisqu'il faut lire pour s'informer, s'instruire, travailler, et même se divertir. Il faut savoir lire pour lire sans y penser, quand il le faut, quand on veut, comme on veut, si on veut. [...] En arrière-fond des débats récurrents autour de la lecture, il y a cette évidence partagée : tout le monde a besoin de savoir lire. [...] On va à l'école pour apprendre à lire. Et apprendre à lire est obligatoire, donc aller à l'école est obligatoire. La maîtrise de l'écrit est une condition de la liberté individuelle et de l'émancipation collective. » (p.37).

Si les méthodes les plus efficaces pour favoriser cet apprentissage ont fait et font encore débat, les travaux issus de la psychologie cognitive et des sciences de l'éducation ont néanmoins permis d'aboutir à un certain nombre de consensus. En effet, on s'accorde aujourd'hui pour soutenir que lire n'est pas une activité naturelle pour l'enfant (Dehaene, 2011). L'enseignement doit donc se faire de manière très structurée afin que l'enfant apprenne et mémorise les conversions grapho-phonologiques puis automatise le décodage. En effet, plus celui-ci est automatisé, plus le lecteur peut consacrer ses ressources attentionnelles à la compréhension.

Alors que cet apprentissage paraît accessible à tous, 4 % des élèves ne maîtrisent pas le décodage à la fin de l'école élémentaire, soit un pourcentage équivalent à celui des illettrés recensés lors des journées de préparation à la défense (JAPD⁸).

« Le problème spécifique de la lecture a souvent été pris soit dans une approche pédagogique englobante de l'échec scolaire en contexte scolaire difficile, mettant l'accent sur la restauration de l'image de soi et du lien social, du rapport au travail et à l'avenir, du sens des apprentissages ; soit dans une approche médicalisante, dans le contexte de l'enseignement spécifique ou de la rééducation extrascolaire. Des approches médicalisées, comme des discours sur la dyslexie, ou des discours plus sociologiques et intégratifs, centrés sur le développement des pratiques langagières et culturelles des élèves ont été utilisés pour évoquer les échecs résistants chez certains élèves. La tentation est forte, dans ce contexte là, de s'en remettre à des personnes extérieures pour remédier aux difficultés... Mais alors comment réinvestir en classe ordinaire, des techniques spécifiques et des réponses apprises hors contexte scolaire ? » (Nonnon & Goigoux, 2007, p. 6).

⁸ JAPD: Journée d'Appel de Préparation à la Défense renommée en 2011 journée défense et citoyenneté

Notre École ne peut-elle pas prendre en charge ces difficultés ? N'est-elle pas capable de concevoir des réponses pédagogiques et didactiques adaptées, sans s'en remettre à des structures extérieures ? N'est-il pas possible d'apporter des aides aux élèves à risque d'échec ou en grande difficulté tout en continuant à assurer les apprentissages culturels ? L'étude de la littérature scientifique traitant de cette question permet de poser un certain nombre de préconisations en matière d'apprentissage de la lecture, notamment concernant les élèves en difficulté.

3.2.1. L'apprentissage du code

« Parmi les débats suscités par l'École, la lecture est sans doute celui qui donne lieu, périodiquement, aux polémiques les plus vives dans les médias et le grand public. » (Cèbe & Goigoux, 2006), alors que depuis l'arrêté du 24 mars 2006, les préconisations émanant du ministère touchant l'enseignement de la lecture sont très claires : « Au début du cours préparatoire, prenant appui sur le travail engagé à l'école maternelle sur les sonorités de la langue et qui doit être poursuivi aussi longtemps que nécessaire, un entraînement systématique à la relation entre graphèmes et phonèmes doit être assuré afin de permettre à l'élève de déchiffrer, de relier le mot écrit à son image auditive et à sa signification possible. »

« Apprendre à lire, c'est apprendre à identifier des suites de mots écrits et à comprendre le sens⁹. » (Ibid. p. 19). L'identification est le processus par lequel un lecteur associe un mot écrit qu'il a sous les yeux (par exemple « loup ») à une signification (l'animal féroce des contes pour enfants) (ibid. p. 19). Il existe deux manières d'arriver à ce résultat : le déchiffrage, encore appelé décodage ou voie indirecte, et la reconnaissance orthographique, également appelée voie directe¹⁰.

Dans les programmes de 2008, la lecture appartient au domaine de la maîtrise de la langue française qui est le premier des sept grands domaines de compétences du socle commun. Les documents d'accompagnement des programmes précisent que l'apprentissage de la lecture s'articule en trois grands domaines, qui doivent être travaillés de manière équitable :

- Domaine 1 : savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots
- Domaine 2 : savoir comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire
- Domaine 3 : savoir écrire seul des mots déjà connus et savoir rédiger de manière autonome un texte court

⁹ Annexe 3a : Schéma concernant l'identification des mots par la voie indirecte et par la voie directe, Cèbe & Goigoux, (2006)

¹⁰ Arrêté du 24-3-2006 JO du 30-3-2006 : Programmes d'enseignement de l'école primaire : Apprentissage de la lecture

Pour apprendre à lire, il faut donc apprendre à décoder le langage écrit, et la seule recommandation forte apportée par les programmes est d'enseigner systématiquement et précocement le déchiffrement, en parallèle des autres compétences langagières.

3.2.1.1. Le déchiffrement (ou voie indirecte)

Le déchiffrement (ou décodage) consiste à tirer parti du caractère alphabétique de notre langue pour convertir le mot écrit en un mot oral. « Si l'enfant sait parler la langue qu'il lit, il y a de fortes chances pour qu'il en saisisse le sens.[...] En effet, déchiffrer ne suffit pas si l'on ne possède pas en mémoire, une signification associée à l'image acoustique du mot.[...] Pour parvenir à déchiffrer, c'est-à-dire à convertir un mot écrit en mot oral, le lecteur doit identifier les lettres qui composent ce mot, les mettre en correspondance avec les sons élémentaires du langage (phonèmes), puis combiner ceux-ci afin de reconstituer l'image acoustique du mot. » (Cèbe & Goigoux, p. 21)

Comme le rappelle la circulaire du 3 janvier 2006¹¹, pour apprendre à déchiffrer, il faut apprendre « à assembler des lettres pour constituer des syllabes prononçables puis des mots qu'il rapprochera de ceux dont il a déjà une image auditive en mémoire ». En effet, la syllabe est la plus petite unité d'articulation, les phonèmes ne sont donc prononçables qu'au sein de celle-ci. Il est donc important d'apprendre à fusionner les phonèmes pour constituer des syllabes et à fusionner des syllabes pour constituer des mots reconnaissables. (Ibid., p 21)

Tous les travaux actuels insistent sur l'importance d'un travail systématique d'enseignement de la relation entre les sons et les lettres, enseignement qui doit être proposé à tous.

Dans ce domaine, les acquis des élèves à l'entrée au CP jouent un rôle fondamental compte tenu des caractéristiques des manuels employés. La grande majorité d'entre eux supposent, en effet, que les élèves aient développé la conscience phonologique et connaissent le nom des lettres. Or, nous l'avons vu plus haut, si la plupart ont profité de l'école maternelle pour acquérir ces compétences (cf. l'évaluation à l'entrée au CP proposée par la DEPP¹² en 2011), d'autres, en revanche, n'en disposent pas encore.

¹¹ Circulaire du 3 janvier 2006 : Mise en œuvre des programmes de l'école primaire, Circulaire N°2006-003 du 3-1-2006, MEN, BDC.

¹² DEPP : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance.

3.2.1.2. La reconnaissance orthographique (ou voie directe)

« Lorsque le lecteur dispose déjà, dans sa mémoire, de l'image orthographique d'un mot, il peut l'identifier sans avoir besoin de passer par le déchiffrement. À force de le lire, il le reconnaît instantanément grâce à la perception très rapide des lettres qui le composent. Bref, il lui « saute aux yeux ». (Cèbe, & Goigoux, 2006, p. 22). Les programmes insistent d'ailleurs sur l'importance de développer cette automatisation de la reconnaissance de l'image orthographique des mots. Le fait qu'un élève mémorise la forme orthographique des mots qu'il a rencontrés fréquemment ou décodés permet à celui-ci de reconnaître immédiatement ces mots lorsqu'il les rencontre à nouveau. Cette capacité de reconnaissance immédiate des mots est nécessaire pour parvenir à une lecture aisée et rapide.

3.2.2. Les compétences requises par l'apprentissage de la lecture

Toutes les recherches récentes conduites en sciences cognitives montrent l'influence déterminante de la qualité du décodage sur la compréhension. (Dehaene & al., 2012) Lorsqu'il est insuffisamment automatisé, le décodage représente une opération coûteuse et contraignante qui prive les élèves de leurs ressources attentionnelles, au détriment des traitements cognitifs de haut niveau permettant l'accès au sens.

Dans les programmes de 2008, les injonctions adressées aux maîtres indiquent très clairement que les élèves doivent comprendre « comment fonctionne le code alphabétique », c'est-à-dire comprendre l'existence et la nature des relations entre lettres et sons. Cet objectif doit être « au centre de la dernière année de l'école maternelle [...] comme préalable nécessaire à une entrée explicite dans l'apprentissage de la lecture. »

3.2.2.1. La conscience phonologique

« Les programmes recommandent de commencer le travail phonologique par l'unité syllabique pour s'intéresser ensuite à ses divers constituants : rimes, attaques, phonèmes. [...] Les élèves doivent tout d'abord prendre conscience que le langage oral est constitué de petites unités qui n'ont pas de sens séparément mais qui se combinent pour en produire. Il faut donc qu'ils apprennent à décomposer les mots en syllabes et qu'ils conçoivent l'existence d'unités phonologiques plus petites que la syllabe. Sans cela, ils ne peuvent pas comprendre le système alphabétique qui, précisément, repose sur le codage d'unités infra-syllabiques (les phonèmes) grâce aux lettres de l'alphabet. » (Goigoux, Cèbe & Paour, 2004).

Les programmes de 2008 listent les compétences attendues à la fin de l'école maternelle dans une partie intitulée « Découverte des réalités sonores du langage » :

- Être capable de rythmer un texte en scandant les syllabes orales
- Être capable de reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés
- Être capable de produire des assonances ou des rimes

Cependant, cette conscience phonologique ne peut être « exploitée » pour l'apprentissage de la lecture que si elle est mise en relation avec la chaîne écrite (système alphabétique).

3.2.2.2. La connaissance des lettres et du système alphabétique

La connaissance et la maîtrise de l'alphabet est une condition pour entrer dans l'apprentissage de la lecture. Or, l'alphabet français représente plusieurs embûches aux apprentis lecteurs :

- La ressemblance visuelle entre certaines lettres (exemple : b, d, p, q)
- La complexité de certains graphèmes (exemples : f vs ph ou encore o vs eau)
- L'association entre le nom des lettres et leur prononciation (exemple : p= [pe] _ [p])
- La pluralité des prononciations admissibles (exemple : c _ [s] ou [k])
- La fréquence d'occurrence réduite de certains graphèmes (exemples : ph, gn)

Il est donc très important que les élèves, avant d'entrer dans l'apprentissage de la lecture, aient conscience que les lettres de notre alphabet ont plusieurs facettes. Le schéma¹³ proposé par Cèbe & Goigoux (2006) illustre ces propos.

3.2.3. Les difficultés rencontrées par les élèves les moins performants

Nous venons de voir que l'apprentissage du code consiste à prendre conscience et à mettre en correspondance l'oral et l'écrit : les mots, les syllabes, les phonèmes pour les mettre en rapport avec le code visuel des lettres. Or, la tâche n'est pas simple, notamment pour les élèves les moins performants car, une lettre peut avoir différentes écritures (majuscule, minuscule, script, cursive...) et des lettres différentes peuvent avoir des formes proches comme « m » et « n », « e » et « c ». Il faut aussi comprendre que l'ordre des lettres est une information pertinente (lion / loin), que certaines combinaisons de lettres sont fréquentes, d'autres rares... Étant donné la complexité de la tâche,

¹³ Annexe 3b: Schéma représentant les différentes facettes des lettres de notre alphabet, Cèbe & Goigoux. (2006)

l'enseignement de la lecture doit être structuré et explicite pour que tous les élèves puissent en bénéficier.

De plus, certains phonèmes sont représentés non par une lettre unique mais par une suite de lettres, par exemple : on, ch, in. On les appelle des graphèmes complexes. De plus, un même graphème peut se prononcer de plusieurs façons (exemples : chorale/chocolat ; retient/patient). Dans notre langue, la correspondance entre graphèmes et phonèmes n'est pas toujours régulière. Pour un enfant, apprendre à lire la langue française consiste donc non seulement à retenir les associations entre les lettres et les sons-les correspondances graphèmes-phonèmes, mais également à mémoriser toute une série d'exceptions et de mots irréguliers (Cèbe, & Goigoux, 2006). Le français est une langue « opaque » ou irrégulière, c'est-à-dire une langue dont les liens entre phonèmes et graphèmes ne sont pas « consistants¹⁴ »

Dehaene (2011) stipule que « L'écriture est une invention remarquable, car elle permet de fixer la parole sur un support permanent : les paroles s'envolent mais les écrits restent. L'écriture ressemble à un code secret qui crypte les sons, les syllabes ou les mots du langage. Comme tout code secret, son décryptage doit s'apprendre. Un bon lecteur est un décrypteur expert. ». Dans un mot écrit en français, chaque lettre ou groupe de lettres, qu'on appelle graphème correspond à un phonème du langage parlé.

Le problème, c'est que dans notre langue, cette correspondance entre graphèmes et phonèmes n'est pas toujours régulière (exemples : sept, septembre). Contrairement à l'espagnol, le français est une langue « opaque » ou irrégulière, c'est-à-dire une langue dont les liens entre phonèmes et graphèmes ne sont pas « consistants ». (Martinet, Cèbe & Pelgrims, sous presse). Même en appliquant les correspondances phono-graphémiques, nous ne pouvons écrire correctement que 52,7 % des mots de notre langue. Nous disposons de 130 graphèmes pour transcrire 36 phonèmes, soit 94 de trop ! Les mots s'écrivent donc rarement comme ils se prononcent... (ibid)

Certains phonèmes sont représentés non pas par une lettre unique mais par une suite de lettres, par exemple : on, ch, in. On les appelle des graphèmes complexes. De plus, un même graphème peut se prononcer de plusieurs façons (exemples : chorale/ chocolat ; retient/patient). Pour un enfant, apprendre à lire la langue française consiste donc non seulement à retenir les associations entre les lettres et les sons (les correspondances graphèmes-phonèmes), mais également à mémoriser toute une série d'exceptions et de mots irréguliers (ibid.)

Plus un élève aura automatisé le décodage, moins il retrouvera en situation de surcharge cognitive et plus il pourra libérer des ressources attentionnelles pour lui permettre de comprendre ce qu'il a lu.

¹⁴ Peereman, R., Lété, B. & Sprenger-Charolles, L. (2007). Manulex-infra : distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, infra-lexical and lexical units in child directed written material. *Behavior Research Methods*, 39, 593-603

C'est pourquoi même si mon travail de recherche porte essentiellement sur l'apprentissage du code, il me paraissait important de parler quand même de lecture (au sens large) puisque les deux activités (décodage/compréhension+ compréhension du langage écrit) sont intimement liées et qu'il est difficile d'évoquer l'une sans l'autre.

Cette revue de littérature m'a permis de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les EFIV, tant au niveau des facteurs personnels qu'au niveau des facteurs environnementaux. Mes différentes lectures concernant l'apprentissage de la lecture m'ont permis de rendre explicites et de préciser les difficultés rencontrées par les EFIV avec lesquels je travaille. Grâce à l'analyse de ces trois domaines que sont les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les difficultés concernant l'apprentissage de la lecture, je propose de changer de regard.

4. Et si l'on changeait de regard sur les EFIV ?

4.1. D'un regard d'ethno pédagogue à un regard de pédagogue

Nous l'avons vu plus haut, l'accueil des voyageurs, les relations avec les familles, le suivi de la scolarité de manière générale, et l'apport de documentation constituaient, au départ, l'essentiel des missions allouées à l'école itinérante. Compte tenu des difficultés auxquelles ont été confrontées ces populations en termes de stationnement et d'accès à l'école, ceci s'explique aisément. Cependant, la situation a évolué, la grande majorité des familles est sédentarisée et vit en habitat mobile, la plupart des élèves fréquentent l'école relativement régulièrement et le travail de terrain nécessaire pour maintenir le lien de confiance entre l'école et les familles perdure.

Ne pourrions-nous pas alors faire évoluer nos missions en oubliant l'ethno-pédagogue – que nous avons dû être à un moment donné – pour redevenir le « simple » pédagogue en cherchant à comprendre pourquoi ces élèves, qui ont quitté les terrains pour venir à l'école, ne profitent pas des pratiques d'enseignement ordinaires avec des chances égales. Cela ne veut pas dire qu'il faut mettre de côté ces écrits ethnologiques, au contraire ! Ce sont sur eux qu'il faut prendre appui si l'on veut statuer sur les besoins éducatifs, pédagogiques et didactiques communs à ces élèves, besoins communs qui servent de base à l'intervention pédagogique parce que leur prise en charge se fait en contexte scolaire donc en groupe. Il ne s'agit pas de leur proposer une intervention « à la carte », individualisée mais bien de prendre appui sur leurs besoins communs pour planifier l'enseignement.

Pour arriver à cela, la littérature étudiée ci-dessus concernant les EFIV n'est à mon sens pas suffisante pour intervenir de manière efficace car, si elle permet de pointer les manques, les déficits, les difficultés ou les incapacités partagées par ces élèves, elle met rarement en avant leurs potentiels et leurs capacités. En effet, si l'on reprend le modèle de la « production de la situation de handicap » de Fougeyrollas cité en introduction, on comprend que, pour aménager l'environnement, ici les pratiques d'enseignement, les activités et les tâches scolaires proposées aux élèves, il est indispensable de savoir sur quelles compétences préservées il est possible de s'appuyer. Ce regard d'ethno-pédagogue posé depuis des années sur les enfants du voyage n'agit-il pas à un moment donné comme un obstacle et n'empêche-t-il pas de réduire la situation de handicap dans laquelle sont placés les enseignants ? Si l'on ne met pas en avant les capacités et aptitudes des élèves, on risque, en effet, de renforcer la discontinuité pédagogique à laquelle ils sont confrontés de par leur mode de vie en considérant à chaque début d'année qu'il faut repartir de zéro ou presque comme si ces élèves n'avaient acquis aucune connaissance et n'avaient aucune aptitude scolaire ?

Ne serions-nous pas finalement, en tant qu'enseignant, désarmés face à ces élèves, par notre propre incapacité à connaître et à reconnaître leurs capacités et leurs aptitudes, qui en ce sens nous échappent, puisque, leur manière de percevoir le monde est très différente de la nôtre et « brouille » notre faculté à trouver les adaptations nécessaires.

Ne restons pas pour autant désarmés ! Comme cité en introduction il existe aujourd'hui des recherches qui ont prouvé que le cerveau humain a la capacité incroyable d'évoluer en fonction des sollicitations qu'il reçoit, ce phénomène de plasticité cérébrale ou neuronale qui peut être observé grâce aux imageries médicales a montré qu'un entraînement intensif concernant des activités cognitives permettait d'améliorer considérablement les performances

Bien que, comme l'ont souligné Pinna et Touahmia (1997), les « enfants du voyage n'aient pas plus de troubles cognitifs que les enfants sédentaires, ils accèdent cependant aux apprentissages fondamentaux avec retard et difficulté. Ce constat se répète même lorsqu'ils viennent régulièrement à l'école. Certains éléments d'ordre ethnologique influent sur la façon d'aborder les apprentissages. » (p. 135). Parce que certains enseignants ont tendance à ne pas croire en eux ou à prendre insuffisamment en compte leurs besoins spécifiques, beaucoup d'entre eux finissent par être en échec scolaire. Mais il n'y a pas là de fatalité. La littérature scientifique permet, en effet, de faire l'hypothèse qu'en adaptant les pratiques d'enseignement aux besoins spécifiques de ces élèves, il est effectivement possible de leur apprendre à maîtriser le décodage.

4.2. Problématique

Le lien que j'ai pu établir grâce à l'analyse de la littérature me permet à présent d'avoir une vision plus claire de la situation et d'élaborer ma problématique et mes hypothèses de recherche en prenant en compte les différents domaines étudiés.

Nous savons, en effet, à présent où peuvent se situer les obstacles à l'apprentissage chez les EFIV et quels sont les leviers qui peuvent servir de facilitateurs. Nous savons également quelles sont les compétences requises pour apprendre à décoder. Mais reste une question : la mise en œuvre de pratiques d'enseignement adaptées aux caractéristiques des EFIV déjà âgés (et donc avec une longue histoire d'échec scolaires derrière eux) est-elle capable de produire les effets attendus dans le domaine du décodage ?

4.3. Hypothèses de recherche

A. Je fais l'hypothèse qu'il est possible d'apprendre à des élèves voyageurs de cycle 3 à maîtriser le décodage (les conversions grapho-phonologiques) à condition :

1° de concevoir une intervention pédagogique et didactique adaptée à leurs besoins particuliers

2° de leur proposer un enseignement durable, régulier et systématique.

Si cette hypothèse est valide alors je devrais pouvoir observer une amélioration significative des performances en décodage des élèves qui ont bénéficié d'un programme d'enseignement particulier.

B. Je fais aussi l'hypothèse que compte tenu de la durée et de l'ampleur de l'intervention (une année scolaire, 3 heures par semaine sous la forme de 4 fois 45 min), je devrais pouvoir observer un effet sur l'automatisation et la fluence du décodage.

5. Méthode

5.1. Présentation de la population concernée

Les élèves de mon échantillon (au nombre de 6) sont scolarisés dans des classes différentes : CE2, CM1, et CM2. Avec ces 6 élèves, j'ai réalisé deux groupes, puisque je savais que d'autres élèves voyageurs intégreraient ces groupes au cours de l'année (pour une durée aléatoire en fonction du temps de passage dans l'école ; même s'ils participent activement aux séances, ils ne font pas partie de mon échantillon puisque je n'ai pas pu effectuer de pré test et de post test avec eux). Cependant, il est important de préciser que les effectifs des groupes ont varié entre 2 et 10 élèves selon les périodes de l'année. Chacun des deux groupes a bénéficié de 45 min d'intervention quatre fois par semaine, soit au total 3h par semaine.

Groupe 1 : Il est constitué (à la base) de 4 élèves, tous nés en 2006 et scolarisés en classe de CE2.

Groupe 2 : Il est constitué (à la base) de 4 élèves, nés en 2005 et 2004. Ces élèves sont scolarisés en classe de CM1 ou CM1/CM2, (2 de ces élèves qui avaient participé au pré-test ont quitté l'école plus tôt que prévu, je les ai donc retirés de mon échantillon puisque je n'ai pas pu effectuer le post-test).

Les observations que j'ai menées dans leur classe m'ont appris que, le plus souvent, ces élèves ne participent pas aux activités proposées à la classe. Ils font essentiellement du travail sur fiches dans lesquelles la majorité des tâches qu'ils ont à traiter sont des exercices de discrimination visuelle mais sans lien avec l'oral. Souvent, les activités proposées sont « simples » afin qu'ils puissent les réaliser sans aide. Si ces élèves n'ont pas réussi à profiter de l'enseignement de la lecture au cours de leur (long) passage en classe de CP, alors un engrenage infernal démarre et les choses deviennent très compliquées pour eux.

J'ai également pu observer qu'à la fin du CM1 ceux qui ne savent toujours pas décoder se trouvent exclus du groupe-classe car ils ne partagent plus rien avec leurs camarades : ni les savoirs enseignés, ni les expériences vécues. Ils ne s'expriment quasiment plus à l'oral puisqu'ils sont toujours déconnectés des apprentissages, ils n'osent plus demander de l'aide lorsqu'ils ne comprennent pas car ils sont sujets aux moqueries. Ils perdent progressivement l'habitude d'écouter l'enseignant puisqu'ils ne sont plus concernés par la plupart des apprentissages « magistraux » et qu'ils ne participent plus ni aux travaux de groupe ni aux échanges avec leurs camarades car le décalage en terme de compétences est trop important.

Les enseignants, parfois inconsciemment, rompent le contrat éducatif (Pelgrims, 2003), rupture qui a des conséquences fortes sur l'investissement des élèves dans les tâches scolaires. « En classe ordinaire, dès que l'enseignant pense puis désigne – informellement auprès de collègues, formellement auprès des services compétents – l'élève en difficulté, le risque est grand qu'il rompe le *contrat éducatif* qui assure implicitement la confiance réciproque entre lui et l'élève (Pelgrims, 2003). Il s'agit du contrat implicite, instauré en actes et non pas en paroles, par lequel l'enseignant croit en l'éducabilité de l'élève, et par lequel l'élève croit en son enseignant en tant que garant des conditions assurant ses apprentissages et réussites. Des actes tels que l'abaissement des attentes et des interventions didactiques, le recours à d'autres professionnels et mesures, signalent une rupture de confiance que l'élève peut interpréter comme une exclusion de la communauté de classe, de son rôle d'élève et de ses chances de réussites. En réaction, l'élève peut s'adapter par des stratégies d'évitement des tâches scolaires perçues comme menaçantes pour son statut et son bien-être et par l'adoption de comportements dits agressifs, perturbateurs, passifs que les acteurs du signalement interprètent en tant que troubles du comportement. » (Pelgrims¹⁵, 2009, p. 139). Dès lors, comment sortir de cette boucle infernale de l'échec scolaire, comment rester motivé et avoir confiance en soi, en l'école et en ses enseignants quand on est très tôt exclus du contrat pédagogique et éducatif ?

Je retrouve dans l'analyse de Pelgrims, le profil des élèves de mon échantillon, qui adoptent en groupe classe une attitude souvent passive, parfois perturbatrice, et qui développent des stratégies étonnantes pour éviter les tâches scolaires. Les parcours scolaires de ces jeunes se ressemblent étrangement... Afin d'avoir une vision plus « juste », il était important de procéder en amont de mes interventions, à une évaluation.

5.2. Évaluations initiales

Après avoir effectué ma revue de littérature, élaboré ma problématique et mes hypothèses de recherche, il me paraissait absolument nécessaire de mettre en place des évaluations initiales afin d'affiner, de préciser les potentiels et les difficultés propres aux élèves de mon échantillon. Me contenter de descriptions générales concernant cette population ne m'aurait permis ni de mettre en place des interventions adaptées au plus près des besoins spécifiques de mes élèves, ni de « mesurer » les progrès de mes élèves.

5.2.1. Description des épreuves

Les évaluations que j'ai proposées sont celles qui ont été utilisées dans la recherche Lire-Écrire au CP dirigée par Goigoux. Bien que ces évaluations soient destinées à des élèves de CP âgés de 6 ans, j'ai fait le choix de les utiliser car on ne trouve pas d'autres épreuves qui évaluent le décodage et l'automatisation pour des élèves plus âgés, puisque après 7 ans, 96% des élèves maîtrisent ces compétences. Compte tenu de mon sujet de recherche, j'ai limité les passations aux épreuves touchant la maîtrise du code et à une épreuve concernant le vocabulaire car il y a un lien entre connaissance du vocabulaire et vitesse de décodage. En effet, un mot inscrit dans le lexique mental des élèves (c'est-à-dire avec une forme orale connue et un sens associé) sera déchiffré plus vite qu'un mot inconnu ou qu'un pseudo-mot (exemple : glume).

5.2.1.1. Épreuve de vocabulaire passif (BSED¹⁶)

L'épreuve de vocabulaire « passif » est réalisée en passation semi-collective (6 à 7 élèves maximum). Elle vise à mesurer l'étendue du stock lexical. Chaque élève dispose d'un livret de 15 pages. Chaque page contient deux bandes de six images, soit 30 bandes numérotées de 1 à 30 qui permettent d'évaluer la connaissance de 30 mots courants et plus rares.

J'énonce un mot, l'élève doit choisir, parmi les six images, celle qui l'illustre le mieux et la marquer d'un rond. Par exemple,

« Hiver »



1 2 3 4 5 6

Dans l'exemple placé ci-dessus, l'élève marque :

- 2 points s'il désigne l'image correspondant au chiffre en gras (l'image 4 pour l'hiver) ;
- 1 point pour l'image correspondante au chiffre souligné (l'image 6 pour l'hiver) ;
- 0 point pour toutes les autres propositions.

L'épreuve compte 30 planches soit un score maximum de 60 points.

¹⁶ Bilan de Santé Évaluation du développement pour la scolarité

5.2.1.2. Epreuve d'écriture tâtonnée

Cette épreuve se déroule en passation individuelle. Je dicte d'abord trois mots à l'élève : « lapin », « rat », « éléphant » qu'il doit écrire sur une feuille blanche. Le champ 1 correspondra à la cotation retenue pour ces trois mots, puis je dicte une phrase « Tom joue avec le rat », le champ 2 correspondra à la cotation retenue pour cette phrase. L'objectif de cette épreuve est de connaître le niveau de conceptualisation de la langue écrite des élèves. En fonction des productions, le barème peut aller de 0 à 6, 0 correspondant à l'absence de toute trace écrite et 6 correspondant au stade de l'écriture orthographique.

Explications concernant la cotation :

- * 0 correspond à l'absence de toute trace
- * 1 correspond à un dessin
- * 2 correspond à une simulation de l'écriture et graphisme primitif
- * 3 correspond à une écriture avec prédominance de lettres
- * 4 correspond à une écriture syllabique dominante
- * 5 correspond à une écriture syllabico-alphabétique
- * 6 correspond à une écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale
- * 7 correspond à une écriture alphabétique conforme à la forme orale
- * 8 correspond à l'écriture orthographique

5.2.1.3. Epreuve d'analyse phonologique

La troisième épreuve de l'évaluation a porté sur l'analyse phonologique permettant d'évaluer le niveau atteint par les élèves dans le domaine de la conscience phonologique.

La première étape consistait en une lecture par de pseudo-mots auxquels les élèves devaient supprimer la première syllabe (exemple : « pajomi » : Si j'enlève le début de « pajomi », il reste... « jomi »). La deuxième et la troisième étape de cette épreuve consistaient en une lecture de syllabes (Consonne Voyelle Consonne) auxquelles les élèves devaient supprimer le premier phonème (exemple : « zac » : Si j'enlève le début de « zac », il reste... « ac ») puis de syllabes (Consonne Consonne Voyelle) (exemple : « vro » : Si j'enlève « v », il reste... « ro »).

Le tableau ci-dessous reprend l'ensemble des pseudo-mots et syllabes utilisés pour cette épreuve, avec le système de cotation en nombre de points pour chacune des trois étapes :

Suppression 1 ^{ère} syllabe	Réponse correcte ou incorrecte	Suppression 1 ^{er} phonème CVC	Réponse correcte ou incorrecte	Suppression 1 ^{er} phonème CCV	Réponse correcte ou incorrecte
povidu		puf		klo	
tokali		jor		pra	
tipango		zil		sri	
banidé		kip		tsé	
zofitu		dour		blo	
kossila		bir		sti	
buliva		tal		psa	
rétouda		gof		flin	
valoté		fèk		sla	
soguté		sat		sri	
		chol		spa	
		vaf		grou	
	Score : ____ /10		Score : ____ /12		Score : ____ /12

Le score maximum pour cette épreuve est de (10+12+12) 34 points.

5.2.1.4. Epreuve de lecture de mots familiers en une minute (épreuve tirée d'EVALEC)

Cette épreuve se déroule en passation individuelle. Après avoir lu deux mots exemples (ta – bol), j'ai demandé à l'élève de lire une série de 35 mots, en précisant que j'allais le chronométrer.

(Essai: "ta" et "bol")				
Début : chronomètre (rappel: arrêt après une minute)				
a	ou	la	au	tu
un	il	été	on	mur
ni	sur	qui	vélo	par
feu	ce	peur	ami	moto
peau	lune	car	lire	bon
mardi	col	jeudi	roi	faire
facile	cheval	nous	linge	porte

J'ai interrompu l'épreuve au bout d'une minute quel que soit le nombre de mots lus par l'élève. Si ce dernier a lu correctement moins de 4 mots sur les 10 premiers, j'interromps l'épreuve. Si l'élève parvient à lire tous les mots en moins d'une minute, je note le temps.

Chaque mot correctement lu permet de marquer un point. Toutefois, les mots en gras dans le tableau sont des mots qui contiennent un « c » ou un « g », graphèmes dont la prononciation varie en contexte. Ces cinq mots (ce, car, col, facile, linge) comptent double. Le score maximum est donc de 40 (30 + 5 X 2)

5.2.1.5. Epreuve de lecture de pseudo-mots en une minute (EVALEC)

Cette épreuve se déroule également en passation individuelle. Après avoir lu deux mots exemples (ti – buc) j'ai invité l'élève à lire une série de 25 pseudo-mots en lui précisant qu'il allait être chronométré.

(Essai: "ti" et "buc")				
o	i	bi	ul	ti
ja	ol	ata	dik	nar
vaf	zon	dul	lévo	tur
veur	co	teul	opa	timo
neau	cal	lupe	kln	oncl
chufe	gir	oque	dour	goi

J'ai interrompu l'épreuve au bout d'une minute quel que soit le nombre de mots lus par l'élève. Si ce dernier a lu correctement moins de 4 mots sur les 10 premiers, j'interromps l'épreuve. Si l'élève parvient à lire tous les mots en moins d'une minute, je note le temps.

Chaque mot correctement lu permet de marquer un point. Toutefois, les mots en gras dans le tableau sont des mots qui contiennent un « c » ou un « g », graphèmes dont la prononciation varie en contexte. Ces

cinq mots (co, cal, onci, gir, goi) comptent double. Le score maximum est donc de 35 (25 + 5 X 2).

5.2.2. Présentation et analyses des résultats

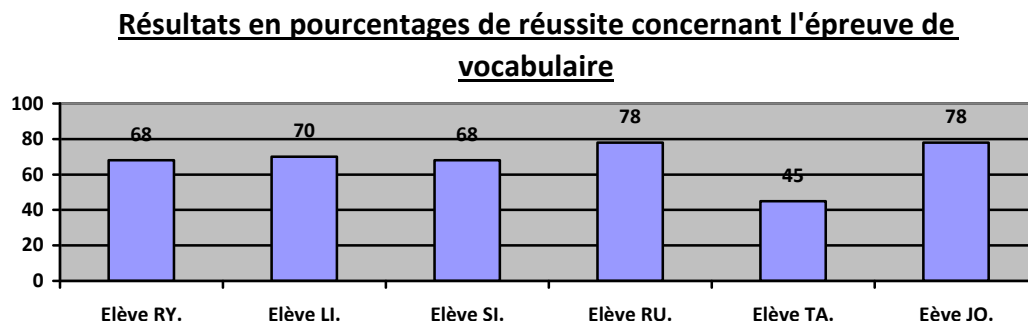
5.2.2.1. Epreuve de vocabulaire passif

Nous l'avons vu plus haut, on fait souvent l'hypothèse que les EFIV manquent de vocabulaire, qu'en est-il pour les élèves de notre échantillon ?

Pour cette épreuve le score maximum qu'un élève peut obtenir est 60. Voici les résultats des élèves de l'échantillon. Les résultats sont notés ici en nombre de points obtenus à l'épreuve.

Elève	RY.	LI.	SI.	RU.	TA.	JO.
Score obtenu	41/60	42/60	41/60	47/60	27/60	47/60

L'histogramme placé ci-dessous présente ces mêmes résultats exprimés en pourcentages de réussite.



Les résultats font apparaître qu'une seule élève (TA) obtient un résultat inférieur à la moyenne et que les cinq autres élèves obtiennent de très bons résultats compris entre 68% et 78% de réussite.

Pour donner une idée plus précise du bagage lexical des élèves de l'échantillon, voici la liste des mots reconnus par les élèves.

Elève RY : travailler, clou, lettre, rire, âne, creuser, s'éveiller, courir, château, bailler, coquillage, canif, briser, vautour, jonquille, flacon, chaudron, borne.

Elève LI : hiver, travailler, clou, offrir, lettre, rire, âne, creuser, s'éveiller, courir, château, bailler, ficeler, briser, vautour, jonquille, librairie, diligence.

Elève SI : hiver, travailler, clou, lettre, rire, âne, creuser, scier, s'éveiller, courir, château, bailler, coquillage, averse, ficeler, vautour, briser, flacon.

Elève RU : hiver, travailler, clou, offrir, lettre, rire, âne, creuser, courir, château, bailler, coquillage, potage, éclabousser, gravier, ficeler, briser, vautour, jonquille, poutre, averse, flacon, chaudron.

Elève TA : hiver, travailler, lettre, offrir, rire, âne, creuser, courir, château, coquillage, averse.

Elève JO : hiver, travailler, clou, offrir, lettre, rire, âne, creuser, courir, château, bailler, coquillage, potage, averse, briser, vautour, librairie, récolter, poutre, averse, diligence, flacon, chaudron.

Les élèves de l'échantillon disposent de nombreuses connaissances lexicales, nous pouvons donc soutenir que tous les EFIV ne « manquent pas de vocabulaire », et, que dans cette population, les résultats ne sont pas homogènes.

5.2.2.2. Épreuve d'écriture tâtonnée

Le deuxième moment d'évaluation a été consacré à une épreuve individuelle d'écriture tâtonnée dans laquelle les élèves devaient d'abord écrire leur prénom, puis trois mots (champ 1) : « lapin », « rat », « éléphant », et enfin une phrase (champ 2) : « Tom joue avec le rat ». L'objectif de cette épreuve était de connaître le niveau de conceptualisation de la langue écrite atteint par les élèves.

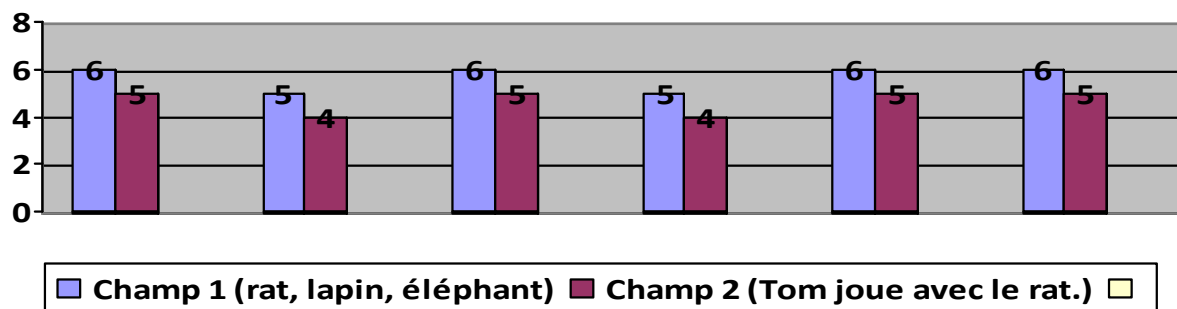
Voici dans le tableau ci-dessous les productions des élèves, accompagnées de leurs commentaires pendant l'épreuve, ainsi que la cotation retenue pour chacun des deux champs

Elèves	Mots dictés	Commentaires des élèves pendant la production	Cotation retenue pour le <u>champ 1</u> c'est-à-dire pour les trois mots :	Cotation retenue pour le <u>champ 2</u> c'est-à-dire pour la phrase :
	<ul style="list-style-type: none"> ●lapin ●rat ●éléphant ●Tom joue avec le rat. 		lapin- rat- éléphant	Tom joue avec le rat.

Elève RY	<ul style="list-style-type: none"> ●lapaun ●ra ●lelef n ●Tanlera 	« Après le « l » et le « a » je sais pas trop c'est bizarre. »	<p>Stade 6 :</p> <p>Ecriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale.</p>	<p>Stade 5 :</p> <p>Ecriture syllabico-alphabétique</p>
Elève LI	<ul style="list-style-type: none"> ●la pun ●ra ●é léfone ●ton jo a véc le ra. 	<p>« Cest comme ça hein le [in] de lapin ? »</p> <p>« Ah je sais plus comment on attache ! »</p>	<p>Stade 6 :</p> <p>Ecriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale</p>	<p>Stade 6 :</p> <p>Ecriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale</p>
Elève SI	<ul style="list-style-type: none"> ●lampé ●ra ●éléfo ●lonchfera 	Si. Ne fait aucun commentaire, il est concentré et fait le bruit des phonèmes avec sa bouche.	<p>Stade 6 :</p> <p>Ecriture alphabétique syllabique non totalement conforme à la forme orale</p>	<p>Stade 5 :</p> <p>Ecriture syllabico-alphabétique</p>
Elève RU	<ul style="list-style-type: none"> ●Lspé ●ra ●ELF ●ra 	RU. fait le bruit des phonèmes avec sa bouche mais n'arrive pas à les retranscrire. « Je connais aucune lettre, j'arrive pas à les trouver. Tu peux me les dire ? Je sais écrire que « ra » alors je le mets à la fin. »	<p>Stade 5 :</p> <p>Ecriture syllabico-alphabétique</p>	<p>Stade 4 :</p> <p>Ecriture syllabique dominante</p>
Elève TA	<ul style="list-style-type: none"> ●la pa ●ra ●élfé ●tonm vogu ra 	« Ah j'ai pas écrit « lapin » mais lapa, attends je me suis trompée je connais pas le [in]. » Ta. fait les bruits avec sa bouche avant d'écrire. « Ah à « éléphant » je sais je me suis trompée au [ã]. »	<p>Stade 6 :</p> <p>Ecriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale</p>	<p>Stade 5 :</p> <p>Ecriture syllabico-alphabétique</p>

Elève JO	<ul style="list-style-type: none"> ● la pun ● ra ● ééfon ● Ton jnu ra 	<p>« Pour éléphant je sais pas faire le [ã]. »</p> <p>« C'est quoi le [u] on le connaît pas pour faire <u>joue</u> ? »</p>	Stade 6 : Ecriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale	Stade 5 : Ecriture syllabico-alphabétique
----------	---	--	---	--

Résultats en nombre de points obtenus (selon la cotation présentée dans la description des épreuves) concernant l'épreuve d'écriture tâtonnée



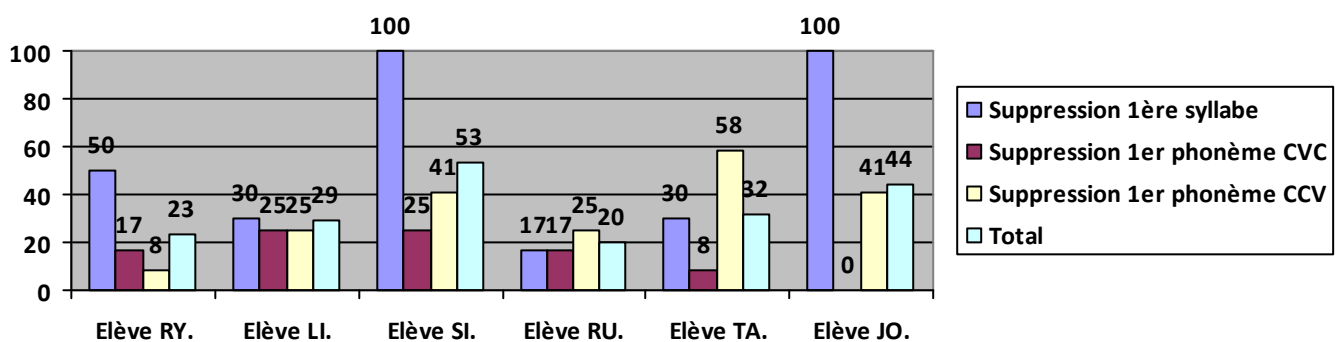
On constate que, concernant l'encodage de mots, tous les élèves se situent au minimum au stade 5 qui correspond à une écriture syllabico-alphabétique. Ces données me permettent de soutenir que tous les élèves ont bien compris que les lettres codaient du son mais tous ne savent pas encore transcrire tous les phonèmes d'un mot. À partir de là, je peux faire deux hypothèses : soit les élèves n'arrivent pas à isoler les différents phonèmes d'un mot (problème de conscience phonologique), soit ils les perçoivent à l'oral, dans les deux cas, ils ne savent pas comment les écrire. Une épreuve portant sur la connaissance des lettres nous aurait sans doute permis de trancher entre ces deux hypothèses.

5.2.2.3. Épreuve d'analyse phonologique

Pour cette épreuve d'analyse phonologique, les élèves pouvaient obtenir un score total maximum de 34 points : 10 points à l'épreuve de suppression de la première syllabe d'un pseudo-mot composé de trois syllabes, 12 points à l'épreuve de suppression du premier phonème d'une syllabe composée d'une consonne, suivie d'une voyelle, suivie d'une nouvelle consonne, et 12 points à l'épreuve de suppression du premier phonème d'une syllabe composée de deux consonnes suivie d'une voyelle.

L'histogramme ci-dessous présente pour chacun des élèves leurs résultats en pourcentages de réussite. Pour chacun d'entre eux, quatre barres d'histogramme : la première représente le pourcentage de réussite lors de la suppression de la première syllabe d'un pseudo-mot composé de trois syllabes, la deuxième barre représente le pourcentage de réussite lors de la suppression du premier phonème d'une syllabe composé d'une consonne suivie d'une voyelle, suivie d'une nouvelle consonne, la troisième barre représente le pourcentage de réussite lors de la suppression d'un phonème dans une syllabe composée de deux consonnes suivies d'une voyelle, et la quatrième barre représente la moyenne totale en pourcentages de réussite de chaque élève pour l'ensemble de ces trois épreuves de suppression de syllabes et de phonèmes.

Résultats à l'épreuve d'analyse phonologique en pourcentages de réussite



Ces résultats montrent que si certains élèves maîtrisent parfaitement la conscience syllabique (SI. Et J.O. obtiennent 100 % de réussite) d'autres sont loin de l'avoir acquise (par exemple l'élève RU., qui n'obtient que 17 % de réussite).

En outre, on constate que tous les élèves n'ont pas suffisamment développé la capacité à supprimer un phonème dans une syllabe, notamment lorsqu'il s'agit d'une syllabe CVC, c'est-à-dire lorsque la syllabe est composée d'une consonne, suivie d'une voyelle, suivie d'une nouvelle consonne (exemple : car). A cette épreuve la moyenne en pourcentages de réussite du groupe est de seulement 15%.

À l'exception de RY., les scores sont meilleurs lorsque le phonème à supprimer se trouve dans une syllabe CCV, c'est-à-dire dans une syllabe composée de deux consonnes suivies d'une voyelle (exemple : pra). La moyenne du groupe en pourcentages de réussite pour cette épreuve est de 33%.

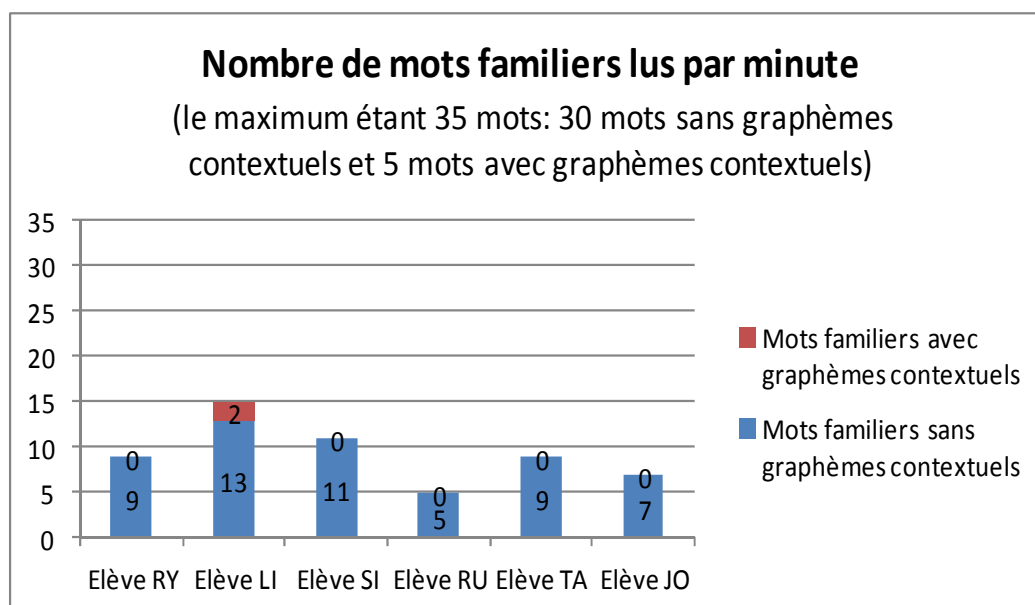
Dès lors, on comprend mieux pourquoi ces élèves éprouvent tant de difficulté à maîtriser l'apprentissage du code puisque, nous l'avons dit, le développement de la conscience phonologique est l'un des plus solides prédicteurs. Cela représente une donnée intéressante pour notre étude : nous pouvons, en effet, faire l'hypothèse que la mise en place d'activités pédagogiques centrées sur le développement de la

conscience phonologique, notamment à travers le travail d'encodage des mots (l'analyse de chacun des phonèmes constituant un mot) devrait permettre d'aider ces élèves dans leur apprentissage du code.

5.2.2.4. Épreuve de lecture de mots familiers correctement lus par minute

Dans cette épreuve, les élèves devaient lire le maximum de mots familiers – sans/et avec graphèmes contextuels – en une minute.

Le graphique ci-dessous présente pour chaque élève les résultats obtenus en nombre de mots correctement lus par minute. Pour chaque catégorie (avec et sans graphèmes contextuels), le nombre de mots correctement lus est noté dans les barres de l'histogramme.



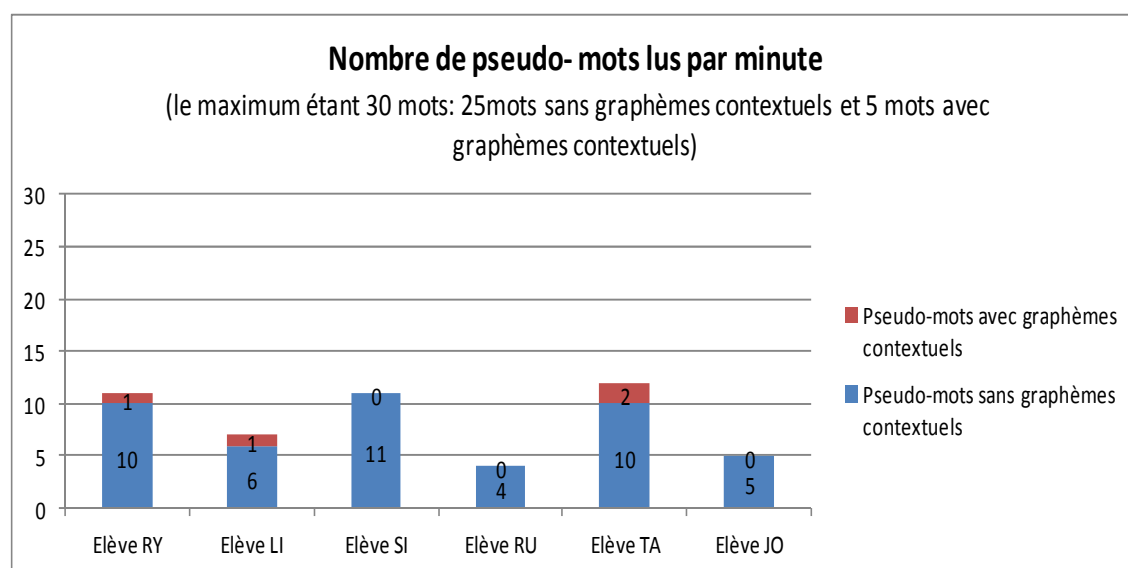
Les scores des élèves sont en moyenne très faibles. Pour cette épreuve la moyenne du groupe est de 9 mots lus par minute. Les mots avec graphèmes contextuels ne sont déchiffrés que par une seule élève (LI) qui arrive à en lire deux sur cinq. Tous les mots comportant des graphies complexes (ou), (en), (au)... ne sont pas décodés du tout par les élèves.

Ces premiers résultats nous montrent que les élèves ont compris le « principe » du décodage puisqu'ils arrivent à décoder certains petits mots comportant des graphèmes simples. Seulement, ils ne maîtrisent pas suffisamment les conversions grapho-phonétiques pour réussir à déchiffrer tous les mots, notamment ceux comportant des graphies complexes.

Pendant l'épreuve les élèves sont en situation de décodage pour chacun des mots et aucun élève n'a semblé utiliser la voie d'adressage alors qu'il s'agissait de petits mots fréquents.

5.2.2.5. Epreuve de lecture de pseudo-mots correctement lus par minute

Ce graphique présente les résultats des élèves (en nombre de mots correctement lus) à l'épreuve de lecture de pseudo-mots.



La moyenne du groupe est également très faible concernant la lecture des pseudo-mots (8 mots correctement lus par minute sur 30 possibles). Quelques pseudo-mots avec graphèmes contextuels sont déchiffrés par trois élèves (ce sont les mots comportant la lettre « c » qui est systématiquement prononcée [k] par ce groupe d'élèves a travaillé auparavant avec une méthode de lecture qui présentait la lettre « c » comme faisant uniquement le son [k]).

Cette « apparente » maîtrise de certains graphèmes contextuels est complètement à relativiser puisque lorsqu'on leur présente la syllabe « ci », elle va être lue [ki].

A cette épreuve de lecture de mots correctement lus par minute, l'analyse faite plus haut concernant l'utilisation de la voie d'assemblage est confirmée puisque les performances de lecture entre mots familiers et pseudo-mots sont quasiment équivalentes.

Les résultats à ces deux épreuves sont très faibles pour des élèves de cycle 3 qui ont déjà bénéficié d'au moins deux, voire trois ou quatre années pour certains d'apprentissage de la lecture.

Ces évaluations initiales sont décisives pour mon étude puisqu'elles justifient pleinement mon entreprise, celle d'enseigner le décodage de manière intensive et régulière. En outre, elles me permettent de savoir très précisément où se situent les forces, les potentiels des élèves pris en charge mais aussi et surtout leurs besoins spécifiques dans le domaine de l'apprentissage du code. Les résultats recueillis me permettent donc de planifier les contenus à intégrer dans mon intervention pédagogique et didactique et de concevoir des situations capables d'engager les élèves dans cette aventure.

5.3. Choix des supports

5.3.1. Manuel « Je lis, j'écris »

Le manuel dont je me suis inspirée « Je lis, j'écris¹⁷ » propose une configuration intéressante puisqu'il est l'un des seuls qui, actuellement, dissocie l'enseignement du code de celui de la compréhension. Les auteurs de la méthode la qualifie de « graphémique » car s'il s'agit – comme dans une méthode syllabique – d'apprendre à déchiffrer les lettres et leurs combinaisons en syllabes. Cette désignation permet de comprendre que les auteurs prennent comme point de départ de l'apprentissage la lecture des graphèmes. « La démarche graphémique part de l'écrit. Pour accéder au sens, il faut déchiffrer, et le déchiffrement se fait à voix haute. L'apprenti lecteur sait parler : il comprend ce qu'on lui dit. En déchiffrant à voix haute, il s'entend et comprend ce qu'il dit ou s'interroge sur le sens de ce qu'il a lu s'il ne connaît pas les mots utilisés. Il donnera souvent au déchiffrement l'impression d'« ânonner » : on lui demandera de relire ce qu'il vient de déchiffrer, en le disant « comme on parle », et en respectant la ponctuation : on éliminera ainsi toute difficulté de compréhension. Si malgré tout, une difficulté persiste alors qu'il s'agit d'un texte accessible, c'est inévitablement que le déchiffrement est approximatif, trop lent, mal maîtrisé. N'oublions pas que l'accès au sens passe par la qualité de la maîtrise technique du déchiffrement. » (Krick, Reichstadt & Gauthier, 2011, p. 4).

J'ai choisi d'utiliser cette « méthode » car elle me paraissait capable de faire acquérir rapidement les processus de bas-niveaux que les élèves n'avaient pas réussi à apprendre au cours des trois ou quatre années précédentes avec d'autres méthodes. De plus, le cheminement clair et progressif de l'acquisition des outils nécessaires à la lecture évite les malentendus sur les objectifs de l'apprentissage, et leur donne ainsi du sens. Mon travail consistant à enseigner le code, je n'ai gardé de cette méthode que les tâches et

¹⁷ Reichstadt, J Terrail, J-P, & Krick, G. (2004). Je lis, j'écris. Un apprentissage culturel et moderne de la lecture. Editeur : Les lettres bleues.

les activités centrées sur le code (d'autant plus que les textes de ce manuel n'étaient pas prévus pour être utilisés avec des élèves de cycle 3 mais avec des élèves de CP). Pour ne pas « vexer » mes élèves de cycle 3 qui allaient utiliser un manuel de CP, je leur ai expliqué que nous allions utiliser seulement les pages « de gauche » qui nous permettraient de découvrir tous les graphèmes qu'ils ne connaissaient pas encore et que l'on avait absolument besoin d'apprendre pour réussir à lire « comme les autres ». Je me suis également engagée à construire avec eux à l'ordinateur – grâce aux nouveaux mots qu'ils apprendraient à lire et à écrire- des phrases, des textes, des jeux, des devinettes que l'on pourrait relire de manière collective à l'aide du vidéoprojecteur.

5.4. Caractéristiques de mes interventions

Grâce à mes observations et grâce à l'analyse des résultats des évaluations initiales menées avec mes élèves, j'ai pu repérer de manière précise leurs potentiels et leurs difficultés. Proposer un enseignement explicite à ces élèves en échec depuis plusieurs années face à l'apprentissage de la lecture m'a semblé être un principe pédagogique incontournable à prendre en compte dans mes interventions. En effet, ces évaluations ont montré que si tous mes élèves possédaient des compétences et des connaissances parmi celles requises pour l'apprentissage de la lecture, aucun ne les avait développées, stabilisées et entraînées suffisamment pour réussir à décoder tous les mots.

5.4.1. Un enseignement explicite du décodage

5.4.1.1. Rappel de la séance précédente et présentation du nouvel objectif

Chaque séance s'est déroulée selon un format stable avec au départ un **rappel de la séance précédente** avant la **présentation du nouvel objectif**. Exemple : « La dernière fois, vous aviez appris à lire et à écrire des mots avec la lettre « f ». Elle fabriquait le son [f]. On avait besoin de combien de lettres pour fabriquer ce son ? Une lettre, très bien... »

Puis, je présente l'objectif de la séance, « Aujourd'hui, vous allez découvrir une nouvelle manière de fabriquer des sons que vous connaissez déjà. On va apprendre une nouvelle manière de fabriquer les sons [3] et [o]. On sait déjà faire [3] avec la lettre « è » ou avec la lettre « ê », et on sait déjà faire [o] avec la lettre « o ». Pour chacun de ces sons, on n'avait besoin que d'une seule lettre. Eh bien aujourd'hui, on va apprendre à fabriquer ces mêmes sons mais avec deux lettres. Est-ce que vous vous souvenez d'un son que l'on a déjà appris où l'on avait besoin de deux lettres ?... Oui, très bien... On connaît déjà le [u]. »

Vous vous souvenez, quand on voit la lettre « o », nos yeux doivent aller regarder la lettre qui est après le « o » pour savoir si l'on doit dire [o] ou [u]. Et bien aujourd'hui, c'est presque la même chose, nos yeux vont devoir faire le même travail mais avec des nouvelles lettres qui fabriqueront les sons [o] et [3]. »

Après le rappel de la séance précédente et la comparaison des tâches à effectuer, j'ai à chaque fois présenté et expliqué aux élèves ce qu'on allait apprendre à faire pendant la séance : parfois il s'agissait de s'entraîner à lire de plus en plus vite un graphème déjà étudié, à travers la lecture de syllabes, de mots ou de phrases, parfois il s'agissait de la découverte de nouveaux graphèmes (exemples : graphèmes (ai) et (au) : objectif : savoir lire et écrire des mots qui comprennent ces nouveaux graphèmes).

« Aujourd'hui vous allez découvrir une nouvelle manière de fabriquer les sons [3] et [o]. Pour fabriquer [3] il va falloir utiliser deux lettres : la lettre « a » et la lettre « i » juste après : (ai). »

J'écris au tableau le premier graphème (ai) en script, en précisant à chaque fois que c'est l'écriture des livres, puis je l'écris en cursive en insistant sur les liaisons entre les lettres, et en précisant que c'est cette écriture qu'ils utiliseront dans leurs cahiers pour écrire. Je poursuis la même démarche avec le graphème (au). Je pointe les deux graphèmes chacun à leur tour et les enfants doivent faire le bruit correspondant au graphème pointé (en collectif puis de manière individuelle).

5.4.1.2. Entraînement systématique à la lecture à haute voix et à l'encodage de mots

Au cours de chaque séance, un temps important a été consacré à l'entraînement de la lecture à voix haute. Chaque fois qu'un nouveau graphème était abordé, nous faisons un entraînement systématique de la lecture du nouveau graphème, puis de la lecture de syllabes comportant le nouveau graphème, puis de mots... Exemple : « Maintenant que vous vous êtes entraînés à reconnaître deux nouvelles façons de fabriquer [3] et [o], vous allez vous entraîner à les lire dans des syllabes. Est-ce que vous vous souvenez ce que c'est qu'une syllabe ? Oui, très bien, c'est un morceau de mot qui n'a pas forcément de sens. Cette lecture de syllabes est donc un exercice pour vous aider ensuite à lire plus vite les mots, pour mieux les comprendre. C'est parti ! On lit tous ensemble en suivant le rythme donné par la règle au tableau. Très bien, maintenant qui veut essayer tout seul ? [...] Tout le monde a réussi à lire les syllabes, vous allez pouvoir vous entraîner à lire des mots. »

J'ai procédé de la même manière pour la lecture de mots. « C'est très bien, maintenant que tout le monde a réussi à écrire des mots, vous allez vous entraîner à les écrire. »

À la fin de chaque séance, un temps a été consacré à des activités d'encodage de syllabes et de mots qui se sont déroulées de la manière suivante :

- Étape 1 : les élèves lisent le mot à voix haute
- Étape 2 : les élèves (avec mon aide) repèrent les difficultés (lettres doubles, lettres muettes, graphies complexes)
- Étape 3 : les élèves épellent le mot
- Étape 4 : les élèves (avec mon aide) découpent le mot en graphèmes pour faire le bruit des différents phonèmes
- Étape 5 : je cache le mot et les élèves doivent annoncer à voix haute le nom des lettres qui constituent le mot (dans le bon ordre), on vérifie en déplaçant le cache au fur et à mesure
- Étape 6 : les élèves encodent le mot sur leur ardoise
- Étape 7 : les élèves valident leur travail (ou pas) en comparant leur écrit avec celui du tableau

5.4.1.3. Une évaluation participative et formative

Une évaluation participative et formative de la lecture à voix haute

Outre les deux épreuves de pré et post-test, tous les moments d'évaluation ont été participatifs, formatifs et basés sur la réussite des élèves. En début d'année, j'ai donné à chacun la progression des graphèmes à coller sur la première page de leur cahier avec, pour chaque graphème, une flèche¹⁸ de progrès graduée de 0 à 100 % représentant le degré de réussite. À la fin de chaque séquence portant sur un nouveau graphème, je demandais aux élèves de dire s'ils se sentaient « prêts » à passer leur flèche c'est-à-dire à opérer une simple lecture à voix haute découpée en trois parties : la lecture de syllabes comportant le graphème étudié, la lecture de mots et la lecture de phrases. Chacune de ces lectures a été chronométrée pendant les phases d'entraînement ainsi que le jour du passage de la flèche. Si les élèves amélioraient leur temps, ils pouvaient déjà valider la partie de la flèche correspondant à 25 % de réussite (ceci afin de valoriser les progrès réalisés). Les autres critères ont été décidés avec les élèves :

- Si l'élève réussit à déchiffrer les syllabes, les mots et les phrases de la leçon du jour avec quelques aides, et en faisant « la voix de robot » (en ânonnant), il peut colorier sa flèche jusqu'aux 50 %.

- Si l'élève déchiffre sans aide et en faisant « la voix de robot », il peut colorier sa flèche jusqu'aux 75 %

¹⁸ Annexes 4a et 4b : Flèches de progrès

- Si l'élève déchiffre sans aide et de manière relativement fluide, il peut colorier sa flèche jusqu'aux 90 %
- Si l'élève lit de manière fluide et expressive sans aide, il peut colorier toute sa flèche.

L'élève qui n'est pas satisfait de sa « prestation » peut repasser sa flèche à un autre moment. Au cours de l'année, il est arrivé plusieurs fois que des élèves me disent à la fin de la séance qu'ils allaient s'entraîner chez eux et qu'ils voulaient « repasser » leur flèche le lendemain.

Une évaluation participative et formative concernant l'encodage des mots et des phrases

Au moment de l'encodage de mots ou de phrases, les élèves possédaient une flèche avec des cases (5 ou 10). Pour chaque mot correctement encodé, ils collaient une gommette dans la case correspondante. La correction s'est faite dans un premier temps de manière collective, puis petit à petit, les élèves ont appris s'auto corriger en comparant leur production avec la « bonne réponse » projetée au tableau en écriture cursive. Cette manière d'évaluer a permis également de travailler (indirectement) sur les liaisons entre les lettres en écriture cursive, car les élèves ont soulevé d'eux même le problème lié à l'écriture des mots en cursive (Est-ce que je compte juste, j'ai bien mis le « v » et le « a » pour faire le « va » de « vache » mais j'ai mis mon « a » en bas du « v »... pas comme sur le modèle au tableau : va ?).

5.4.2. Des adaptations

Pour bâtir mes séances, j'ai été attentive à ne pas les dévaloriser en leur proposant des tâches de bébé qui les auraient sûrement détournés des objectifs d'apprentissage. J'ai donc cherché des dispositifs et des activités capables de favoriser leur engagement cognitif dans les tâches. J'ai également pris soin de stabiliser les formats en proposant systématiquement des séances qui se ressemblent mais dont les tâches variaient légèrement pour leur permettre de stabiliser leurs connaissances et leurs compétences, et en même temps, de prendre de plus en plus de contrôle sur les activités et de favoriser ainsi l'autorégulation. J'ai également cherché à leur donner les moyens de s'auto-évaluer ; le but final de mon intervention étant de leur apprendre à décoder de manière fluide, pour qu'ils puissent ensuite travailler la compréhension en situation de lecture autonome pour poursuivre des apprentissages correspondant à leur classe d'âge. Voici le descriptif d'une partie des adaptations proposées au cours de mes interventions pédagogiques :

5.4.2.1. Des adaptations pour favoriser la mémorisation et l'engagement cognitif

Pour chaque leçon, j'ai conçu un document¹⁹ format power point pour réinvestir les graphèmes déjà étudiés en associant le « graphème du jour » dans des phrases comportant des messages destinés aux élèves.

Pour la découverte de chaque nouveau graphème, j'ai préparé une animation sous power point, avec les graphèmes dans différentes écritures et dans différentes tailles, qui arrivent sous forme de flash et disparaissent plus ou moins rapidement (en fonction de la période de l'année). Les élèves devaient les lire le plus rapidement possible. Plus nous avançons dans la progression, plus les graphèmes étaient nombreux : (ou), (an), (ai), (au), ...

Pour faciliter la lecture de mots avec des graphies complexes, j'ai dans un premier temps mis en couleur les deux lettres à associer pour former le son (exemple : bal*ai* et *au*to). J'ai utilisé une couleur différente pour chaque graphème, puis au fur et à mesure des séances, je faisais disparaître les couleurs.

Concernant les activités d'encodage, j'ai préparé sous power point une série de mots comportant le ou les graphèmes du jour. Grâce aux animations possibles, l'exercice a semblé moins fastidieux : au premier « clic » de l'élève, le mot apparaît en entier, puis, deuxième « clic » le mot disparaît, troisième « clic », il apparaît lettre par lettre et les élèves disent le nom de la lettre à chaque fois qu'une nouvelle lettre arrive ou essaient d'anticiper. Pour chaque mot j'ai suivi cette procédure et l'ai proposée dans les deux écritures : scripte et cursive puisque certains de mes élèves avaient encore des difficultés pour passer de l'écriture scripte à l'écriture cursive.

J'ai utilisé un vidéoprojecteur avec une souris sans fil pour que les élèves puissent être plus actifs. Ce dispositif a permis de gagner du temps pendant mes séances car les élèves n'avaient pas à rechercher individuellement le document utile pour suivre. La vidéo projection a facilité mon guidage puisque...

Il a aussi aidé les élèves à repérer les syllabes, les mots, les phrases ou le texte sur lesquels ils devaient centrer collectivement leur attention. Cet outil m'a également permis de travailler plusieurs composantes du langage (l'identification et l'encodage de mots, puis de phrases, le vocabulaire et la compréhension de phrases) de manière différente. Les animations possibles grâce à l'utilisation du diaporama ont permis de maintenir l'engagement des élèves, de développer une forme de suspens à chaque instant, tout en favorisant une attention partagée.

¹⁹Annexes 4a, 4b et 4c : Documents construits sous power point pour accompagner l'apprentissage des nouveaux graphèmes

L'utilisation du vidéoprojecteur (grâce aux différentes animations possibles : caches, rideaux, spots...) a vraiment permis de nombreuses adaptations ainsi qu'une présentation plus dynamique ce qui a suscité de la curiosité de la part de « mes » élèves et a permis de focaliser les regards. La projection a également permis de revenir plus facilement sur les séances précédentes lors des phases de rappel, et a facilité le repérage dans l'espace. Focaliser l'attention des élèves au même moment sur un même support propre, clair et interactif a été vraiment source d'engagement cognitif. En effet, les élèves ont profité grâce à cet outil d'une nouvelle posture, ils ont pu mettre en place des interactions différentes, tournées vers la communication collective, et construire leurs propres procédures cognitives.

La projection a également favorisé au sein de « mon petit groupe » un rapport aux apprentissages différent. Lorsque les élèves avec lesquels je travaille sont dans leur classe de référence, ils font du travail individualisé et n'ont pas souvent l'occasion de participer à des travaux de groupe. Le fait de pouvoir travailler en même temps sur un support collectif interactif a permis de recréer des situations de conflits sociocognitifs, à travers un apprentissage collectif guidé et structuré, ces situations ont renforcé l'engagement cognitif de « mes » élèves, qui avaient perdu cette habitude d'échange autour des apprentissages.

5.4.2.2. Des adaptations pour maintenir l'engagement des élèves dans les activités

La lecture de syllabes ou de mots n'étant pas une activité « passionnante en soi », j'ai proposé des jeux de lecture rapide chronométrés. Dans un premier temps l'objectif était simplement de permettre aux élèves de suivre leur progrès en notant sur « leur flèche du temps ²⁰ » le temps réalisé pour chaque lecture et de pouvoir ainsi comparer les temps d'une séance sur l'autre. Très vite, les élèves ont eu envie de petits défis entre eux...

Cette « simple flèche du temps » a vraiment été un élément motivant pour eux puisqu'ils ont tenu à la remplir jusqu'à la dernière séance de l'année. En plus d'un simple défi, c'était vraiment une manière pour eux de pouvoir visualiser leurs progrès.

5.4.2.3. Des adaptations pour apprendre à réguler ses apprentissages et à s'auto-évaluer

²⁰ Annexe 5a : Flèches du temps pour la lecture de syllabes et de mots

Pendant les phases d'encodage de mots, les élèves ont appris à comparer leur production avec la production « attendue ». Lorsqu'il y avait des erreurs, nous nous appuyions sur celles-ci pour aider les élèves à construire de nouvelles procédures permettant de mémoriser la « bonne manière d'écrire » tel ou tel mot (recherche de mots de la même famille pour trouver la lettre finale muette...).

Les élèves ont interagit petit à petit autour des apprentissages et ont appris mettre en place des procédures pour réguler leurs apprentissages.

5.4.2.4. Des adaptations pour comprendre que lire c'est comprendre

J'ai souhaité apporté une étape supplémentaire au travail de décodage, en proposant à chaque fin de séance un jeu de « devinette », qui a pris différentes formes au cours de l'année (des devinettes, des objets cachés à retrouver dans la classe ...). Afin que les élèves prennent pleinement conscience du rôle et de l'intérêt de la maîtrise du décodage, j'ai affiché à chaque fin de séance un message destiné aux élèves qui, une fois décodé, les engageait à réaliser une action. Par exemple à la fin de la séance sur le graphème « ou », les élèves ont eu à décoder la phrase suivante « Il y a une souris dans la salle, elle se cache sous le lavabo ». Une fois que tous avaient eu le temps de déchiffrer le message, ils devaient se déplacer pour partir à la recherche de la peluche souris cachée sous le lavabo

5.4.3. Présentation d'une séance type

Toutes mes séances ont été construites selon une trame quasiment identique afin que les élèves puissent prendre de plus en plus de contrôle sur leurs apprentissages. La progression suivie pour l'apprentissage des graphèmes a été celle proposée par les auteurs du manuel « Je lis, j'écris²¹ », à laquelle j'ai ajouté mon système d'évaluation participatif. Les documents utilisés pour les séances d'encodage de mots ou de phrases apparaîtront en annexe, ainsi que quelques exemples de documents préparés sous power point (sachant que ce qui fait la pertinence de ce type de support est le côté interactif, les animations, qui ne peuvent être accessibles uniquement via un format numérique).

²¹ Annexes 6a et 6b : Progression des graphèmes et suivi des progrès

6. L'intervention a-t-elle produit les effets escomptés sur les apprentissages des élèves ?

Je rappelle que ma question de recherche était de savoir s'il était possible d'apprendre à décoder à des élèves voyageurs non lecteurs de cycle 3, en échec depuis plusieurs années face à cet apprentissage.

J'ai fait l'hypothèse que cet apprentissage était possible à condition :

- 1° de concevoir une intervention pédagogique et didactique adaptée à leurs besoins particuliers
- 2° de leur proposer un enseignement durable, régulier et systématique.

J'ai également fait l'hypothèse que compte tenu de la durée et de l'ampleur de l'intervention (une année scolaire, 3 heures par semaine sous la forme de 4 fois 45 min), je devrais pouvoir observer un effet sur l'automatisation et la fluence du décodage.

6.1. Présentation, analyses et interprétations des résultats

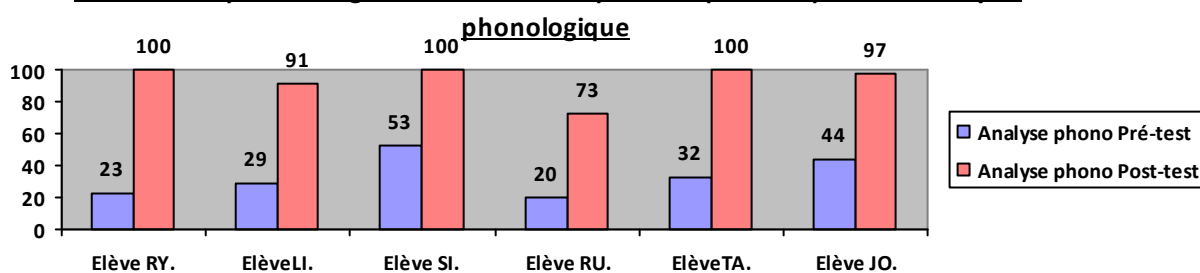
Dès le mois de septembre, chaque groupe a bénéficié de quarante cinq minutes d'intervention quatre fois par semaine. Pour des raisons d'organisation (certains EFIV quittent l'école très tôt : février/mars), les évaluations finales ont eu lieu en février, soit après quatre mois d'intervention. Je vais vous présenter les résultats de mes élèves obtenus à ce post-test qui est constitué des mêmes épreuves qu'en début d'année et que les élèves ont passé dans des conditions similaires.

6.1.1. Analyse phonologique

L'épreuve d'analyse phonologique proposée à la fin de l'intervention était identique à celle du pré-test. Elle consistait dans un premier temps à supprimer une syllabe, puis un phonème.

Dans la mesure où cette compétence a été entraînée à de multiples reprises au cours de l'intervention, je m'attendais à des progrès conséquents chez les élèves.

Résultats en pourcentages de réussite : comparaison pré-test/post-test analyse



Tous les élèves obtiennent des scores compris entre 73 et 100 % de réussite (la moyenne du groupe est de 93,5%) quand, en pré-test, leur moyenne s'élevait à 33,5%.

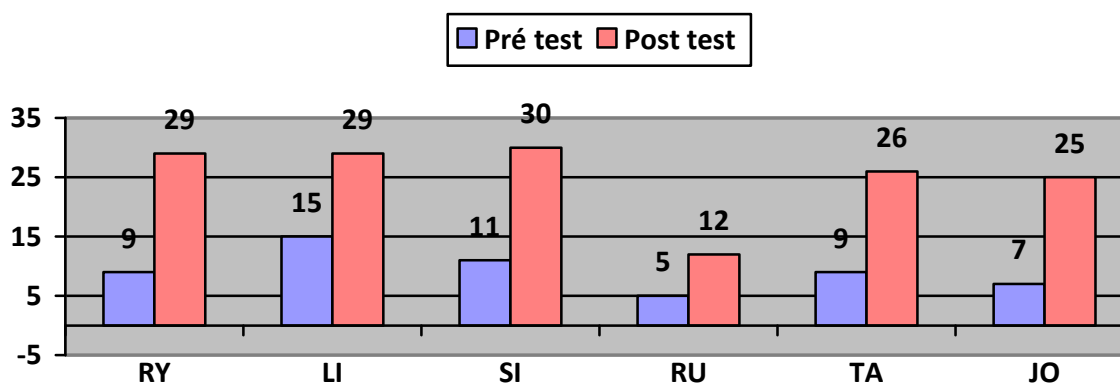
Ces résultats montrent qu'en travaillant de manière systématique l'encodage de mots en même temps que le décodage, on permet bien à des élèves déjà âgés de développer la conscience phonologique

Mais ce développement s'accompagne-t-il des progrès attendus en décodage ?

6.1.2. Mots familiers correctement lus par minute

Cette épreuve est exactement la même que celle du pré-test. Elle consiste pour l'élève à lire le maximum de mots familiers, 35 mots au total (avec ou sans graphème contextuel) en une minute. Le graphique ci-dessous présente les résultats à l'épreuve de mots correctement lus par minute, sans différencier mots avec ou sans graphèmes contextuels, il permet, avant d'affiner l'analyse, d'avoir une lecture plus aérée des progrès réalisés par les élèves, et de nous intéresser à la moyenne du groupe.

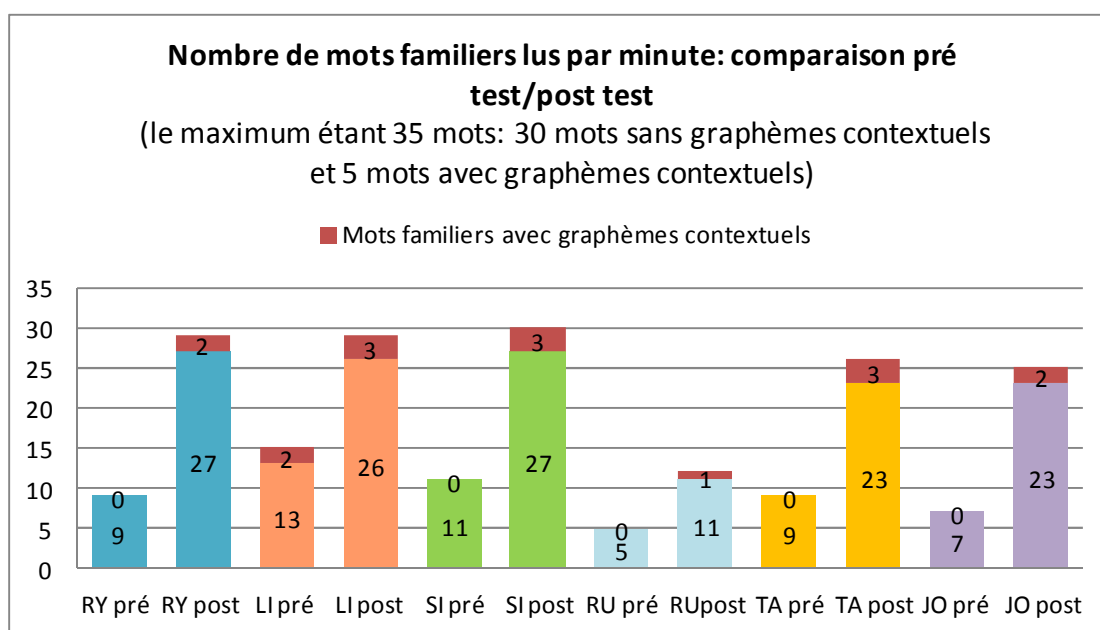
Résultats en nombre de mots correctement lus par minute: comparaison pré test/post test



Les résultats à l'épreuve de mots correctement lus par minute sont très encourageants. La moyenne du groupe est passée de 9 mots correctement lus par minute lors du pré test à 25 mots correctement lus par minute lors du post test.

Concernant les mots que les élèves n'ont pas décodés, il ne s'agissait pas d'un problème lié au temps car les élèves avaient terminé leur lecture avant l'arrêt du chronomètre. Les mots qui ont posé problèmes sont les mots comportant des graphies complexes que nous n'avions pas encore abordés comme le son [o] « eau », ou encore des mots comportant une lettre avec variation contextuelle comme la lettre « g » que l'on retrouvait dans le mot « linge ».

Ce deuxième graphique présente les résultats de chacun des élèves avec une comparaison pré test / post test prenant en compte également les mots avec graphèmes contextuels, nous permettant ainsi de faire une analyse plus personnalisée.



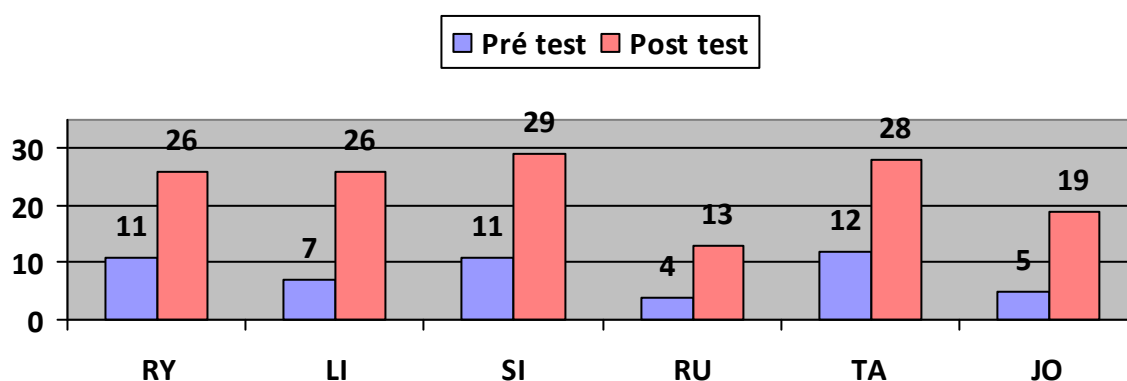
Les élèves RY., LI., SI., TA., et JO. ont énormément progressé à cette épreuve de mots correctement lus par minute, et tous arrivent à décoder des mots comportant des graphèmes contextuels alors qu'au pré test seule une élève avait réussi cette tâche.

A l'exception de l'élève RU dont nous parlerons dans la partie suivante, les résultats sont impressionnants, les seuls mots que les élèves n'ont pas réussi à décoder sont : soit des mots comportant des graphies complexes encore non étudiées, soit des mots comportant des lettres avec variations contextuelles non encore stabilisées, soit quelques confusions (b/d, n/m).

6.1.3. Lecture de pseudo-mots correctement lus par minute

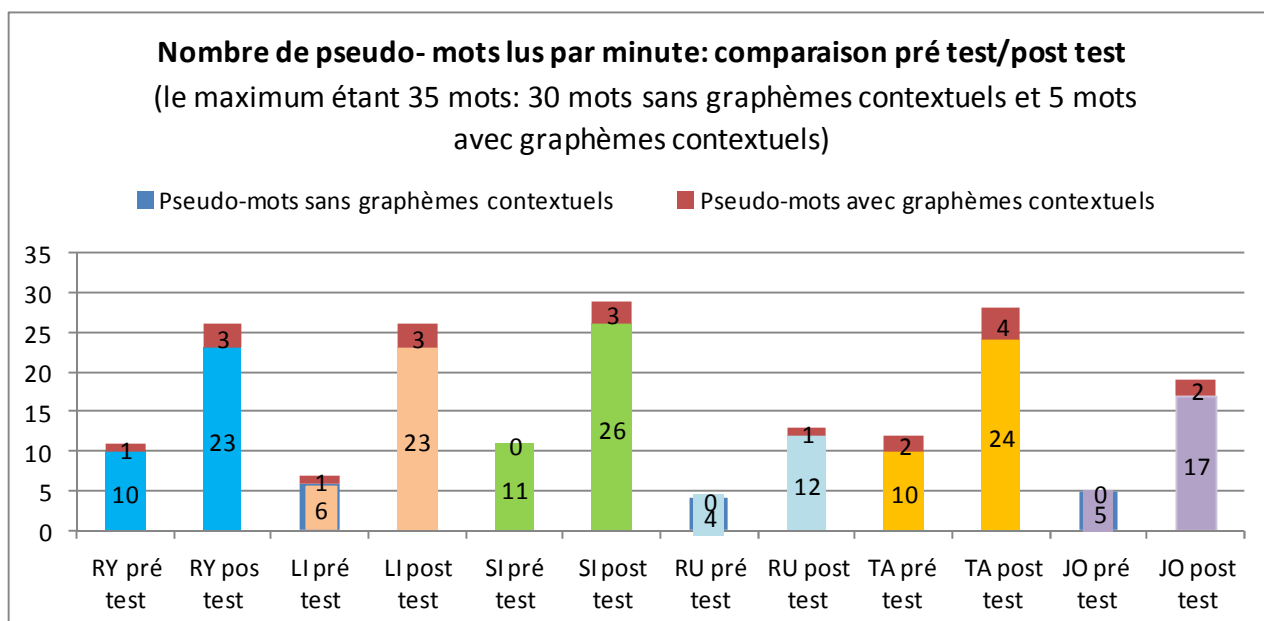
Cette épreuve était également la même que celle du pré test : les élèves devaient lire le maximum de pseudo-mots, 30 au total (25 sans graphèmes contextuels et 5 avec graphèmes contextuels) en une minute. Les résultats de cette épreuve sont présentés dans le tableau ci-dessous de manière générale sans tenir compte dans un premier temps des mots avec ou sans graphèmes contextuels.

**Résultats en nombre de pseudo-mots correctement lus par minute:
comparaison pré test/post test**



Les résultats à cette épreuve sont également très encourageants. La moyenne du groupe est passée de 8/30 pseudo-mots correctement lus par minute au pré test à 23/30 pseudo-mots correctement lus par minute. Les progrès du groupe sont impressionnants et confirment que les élèves ont compris ce que signifiaient décoder puisqu'ils savent comment procéder lorsqu'ils se trouvent face à des mots qui n'ont pas de signification (pseudo-mots). Cela laisse supposer qu'ils seront capables lorsqu'ils se trouveront en situation de lecture autonome de déchiffrer un mot qui leur est inconnu sans faire -comme certains élèves en grande difficulté de lecture- de la lecture devinette en s'aidant uniquement du contexte.

Le graphique ci-dessous présente les résultats de chaque élève au pré et au post test avec l'ajout du paramètre « graphèmes contextuels ».



Les élèves RY., SI, LI., et TA (soit 4 élèves sur les 6 de l'échantillon) ont obtenu de très bons résultats et pour ces quatre élèves, les seuls pseudo-mots qui n'ont pas été décodés sont ceux comportant des graphèmes que nous n'avions pas encore étudiés : le son [o] « eau », les variations de la lettre « g » pour les pseudo-mots « gir » et « goi », ainsi que le graphème « qu » dans le pseudo-mot « oque ».

Presque tous les graphèmes étudiés au cours de mes interventions ont été lus correctement, les autres erreurs sont des confusions entre les lettres « b » et « d », confusions courantes chez de nombreux élèves lors de l'apprentissage de la lecture.

Concernant les deux élèves qui ont le moins progressé, c'est-à-dire les élèves JO et RU, les hypothèses de ce « relatif » échec sont multiples : une première raison qui n'est d'ailleurs pas une hypothèse mais bien un fait réel est leur grand nombre d'absences (ces élèves ont raté au moins une séance par semaine, et ce toute l'année avec des épisodes d'absences prolongées jusqu'à deux semaines complètes).

L'élève JO était l'élève la plus âgée du groupe et devait partir au collège à la fin de l'année scolaire, ses parents lui avaient promis qu'elle n'irait pas au collège mais suivrait des cours par correspondance... La motivation pour apprendre à lire était nettement moins développée chez cette élève que chez les autres élèves du groupe, elle avait baissé les bras depuis plusieurs années et se décourageait très vite pendant les séances lorsqu'elle se sentait en difficulté par rapport aux autres. Malgré des progrès moins importants que les autres élèves, JO est quand même entrée dans la lecture, a compris le principe du décodage et m'a demandé des livres avant de partir en vacances...

Concernant l'élève RU les difficultés sont plus importantes, et les raisons de cet échec plus confuses pour moi. Cet élève a de gros problèmes d'élocution et je ne suis pas sûre qu'il entende bien. Je n'ai pas réussi à convaincre la famille d'effectuer des bilans auditifs et orthophoniques.

Le profil de cet élève est atypique. Il a un bagage lexical très développé (c'est l'élève qui a obtenu le meilleur score à l'épreuve de vocabulaire passif), il adore imaginer des histoires, jouer des rôles lors des lectures/théâtre, fabriquer des personnages imaginaires... Il est parfaitement conscient de ses difficultés et en souffre de plus en plus, il me demande souvent pourquoi est-ce qu'il n'y arrive pas comme les autres, et cela le rend triste.

Par contre, il n'arrive pas à mémoriser les lettres de l'alphabet dans les différentes écritures (même celles de son prénom) et oublie d'une séance sur l'autre le nom et le bruit de la lettre étudiée la veille. Il me dit souvent qu'il sait lire mais qu'il a besoin que je lui dise le nom des lettres car il les oublie !

Cet élève RU. est le seul élève de l'échantillon pour qui -malgré l'enseignement explicite, les nombreuses adaptations et l'engagement dans les activités- l'apprentissage du code a résisté Pour les autres élèves de l'échantillon, les résultats aux deux épreuves de lecture de mots et de pseudo-mots sont la preuve qu'il est possible d'apprendre à décoder même après plusieurs années d'échec dans cet apprentissage. Il est important de rappeler ici que ces progrès considérables sont liés à plusieurs facteurs :

Les caractéristiques de mes interventions sont certainement un des facteurs clé de ces progrès car elles ont permis à ces élèves de s'engager pleinement physiquement et cognitivement dans les activités proposées. En effet, le cadre rigoureux lié à l'enseignement explicite n'a laissé aucune place aux nombreux implicites scolaires qui empêchent parfois des élèves en difficulté de s'engager pleinement dans les apprentissages.

Les élèves savaient en arrivant dans ma salle pourquoi ils étaient là, ils ont senti également mon implication à travers les nombreuses préparations de séances sous power point adaptées aux centres d'intérêts de chacun (un jour une phrase sur les dinosaures pour un tel qui adore cet univers, un jour les paroles d'une chanson en lien avec le graphème du jour pour une jeune fille qui adore la musique, un jour des devinettes avec des objets cachés à découvrir dans la classe ou dans l'école...).

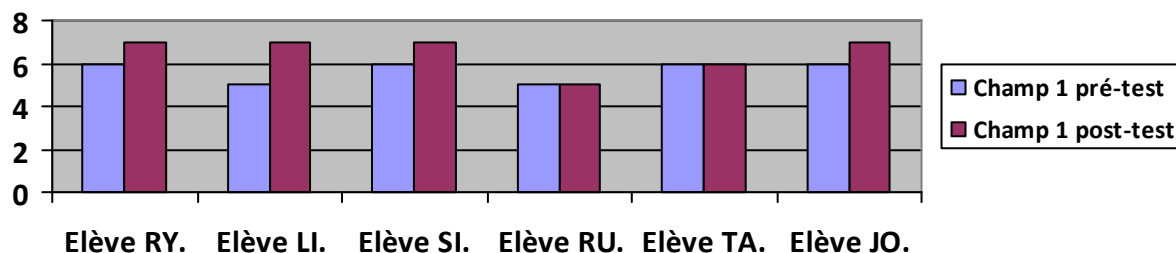
J'étais convaincue qu'ils étaient capables d'apprendre à lire comme les autres, je leur ai dit et je ne me suis pas trompée.

6.1.4. Ecriture tâtonnée

L'épreuve post-test était similaire à l'épreuve pré-test. Pour rappel, elle comportait une dictée de mots (champ 1 : lapin, rat, éléphant) et une dictée de phrase (champ 2 : Tom joue avec le rat). En post-test, une phrase supplémentaire a été ajoutée au champ 2: « Les lapins courent vite. », permettant de vérifier si certains élèves ont acquis quelques compétences grammaticales (vérification de la prise en compte du pluriel).

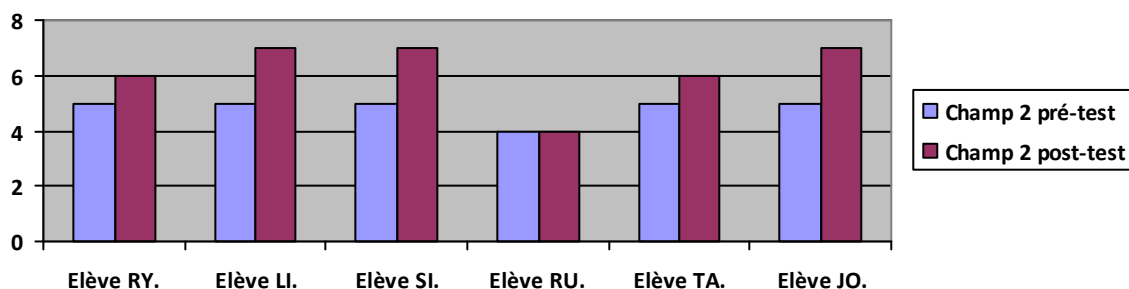
Le tableau ci-dessous présente les résultats des élèves au pré et au post test pour le champ 1, c'est-à-dire pour l'écriture des trois mots : lapin, rat, éléphant. La cotation sur l'axe vertical s'étend de 0 à 8, le stade 0 correspondant à l'absence de toute trace et le stade 8 correspondant l'écriture orthographique.

Comparaison de résultats pré-test/post-test Champ 1



Le tableau ci-dessous présente les résultats des élèves au pré et au post test pour le champ 2, c'est-à-dire pour les deux phrases : Tom joue avec le rat. Les lapins courent vite.

Comparaison de résultats pré-test/post-test Champ 2



Quatre élèves sur six ont amélioré leurs performances concernant le champ 1 (écriture des mots : lapin, rat, éléphant). Deux élèves ont stagné (nous apporterons des nuances à ce constat dans la partie suivante).

Pour affiner cette analyse et apporter des éléments plus concrets, j'ai rapporté dans un tableau les productions des élèves au pré et post test, ainsi que les cotations retenues accompagnées de leurs explications.

Elèves	Productions pré test	Productions post test	Cotations retenues pour la production du post test
	Pour rappel (mots et phrases dictées) <ul style="list-style-type: none"> ●lapin ●rat ●éléphant ●Tom joue avec le rat. ●Les lapins courent vite. 		Rappel : champ 1 : lapin, rat, éléphant champ 2 : Tom joue avec le rat. Les lapins courent vite.
Elève RY.	<ul style="list-style-type: none"> ●lapaun ●ra ●lelef n ●Tanlera 	<ul style="list-style-type: none"> ●la pin ●ra ●é le fan ●toneavegelera ●le la pun gourvit 	Champ 1 : stade 7 : Ecriture alphabétique conforme à la forme orale Champ 2 : stade 6 : Ecriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale
Elève SI.	<ul style="list-style-type: none"> ●la pun ●ra ●é léfone ●ton jo a vec le ra. 	<ul style="list-style-type: none"> ●lapin ●ra ●éléfan ●tom jou avc le ra ! ●les lapins cour vit ! 	Champ 1 : stade 7 Ecriture alphabétique conforme à la forme orale Champ 2 : stade 7 Ecriture alphabétique conforme à la forme orale
Elève LI.	<ul style="list-style-type: none"> ●lampé ●ra ●éléfo ●lonchfëra 	<ul style="list-style-type: none"> ●la pin ●ra ●éléfone ●tonme jou â vec le ra. Lélapin cour vit.	Champ 1 : stade 7 Ecriture alphabétique conforme à la forme orale Champ 2 : stade 7 Ecriture alphabétique conforme à la forme orale
Elève TA.	<ul style="list-style-type: none"> ●Lspé 	<ul style="list-style-type: none"> ●la pune ●ra 	Champ 1 : stade 6 Ecriture alphabétique non totalement conforme à la

	<ul style="list-style-type: none"> ●ra ●ELF ●ra 	<ul style="list-style-type: none"> ●éléfone ●tmoe jou a vec le ra. ●est a pune coure vite 	<p>forme orale</p> <p>Champ 2 : stade 6</p> <p>Ecriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale</p>
Elève RU.	<ul style="list-style-type: none"> ●la pa ●ra ●élfe ●tonm vogu ra 	<ul style="list-style-type: none"> ●malg ●ra ●élévem ●gvag 	<p>Champ 1 : stade 5</p> <p>Ecriture syllabico-alphabétique</p> <p>Champ 2 : stade 5</p> <p>Ecriture syllabico-alphabétique</p>
Elève JO.	<ul style="list-style-type: none"> ●la pun ●ra ●ééfon ●Ton jnu ra 	<ul style="list-style-type: none"> ●la pin ●ra ●éléfan ●Tom jou avec el le ra. ●Lé lapin courvite. 	<p>Champ 1 : stade 7</p> <p>Ecriture alphabétique conforme à la forme orale</p> <p>Champ 2 : stade 7</p> <p>Ecriture alphabétique conforme à la forme orale</p>

Grâce au travail mené au cours de l'année, les élèves ont pu utiliser leurs connaissances des graphies complexes qu'ils ne maîtrisaient pas du tout en début d'année pour améliorer leur lecture mais également leur production écrite. Grâce au travail réalisé sur l'encodage de mots et de phrases à chaque séance, les élèves ont un peu mieux appris à segmenter leurs écrits. Malgré tout, les productions restent encore très éloignées du stade orthographique (stade 8 sur le graphique). La segmentation reste une difficulté apparente, certains sons complexes sont encore confondus (on et an) et les pluriels ne sont pas encore maîtrisés.

Il me paraissait toutefois intéressant de présenter ces évolutions au niveau des productions écrites d'une autre manière que sous forme de graphique, car les différents stades d'écriture retenus pour la cotation de cette évaluation ne permettent pas de mettre en avant certaines nuances, et certains progrès, qui me semblaient pourtant très importants.

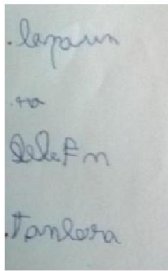
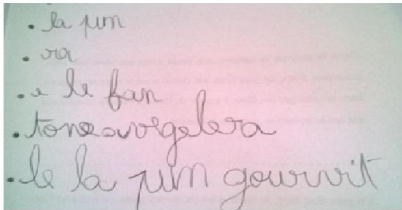
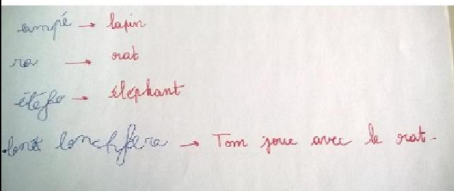
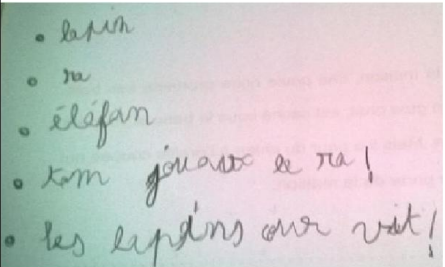
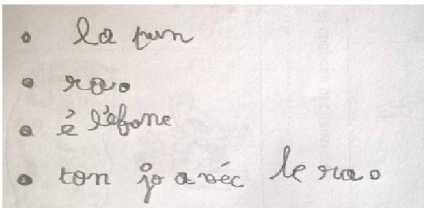
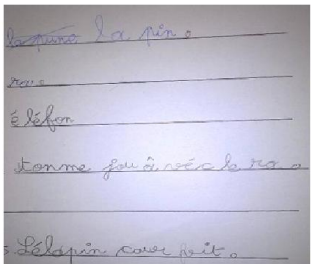
6.2. Des progrès considérables

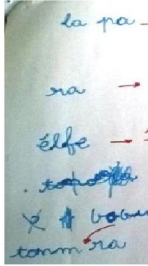
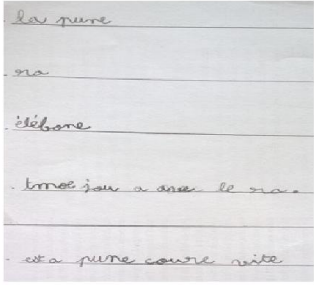
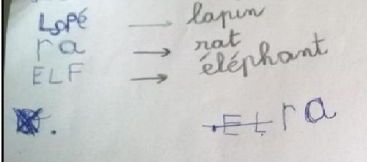
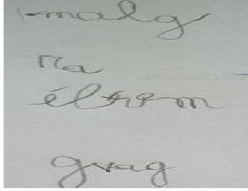
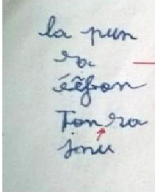
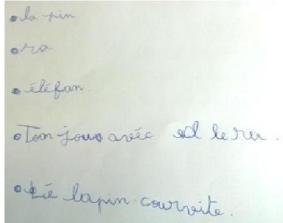
Les progrès réalisés par « mes » élèves entre les pré-tests et les pos-tests sont très encourageants. Même si les progrès sont moins prégnants concernant les productions écrites, ils restent considérables dans les autres domaines évalués : analyse phonologique et nombre de mots correctement lus par minute.

Cependant, un des six élèves concerné par mon étude n'a pas, malgré cet enseignement explicite et toutes les adaptations proposées, bénéficié de mon enseignement comme les autres (Elève RU.). Il pourrait sembler un peu facile de mettre cela sur le compte de l'absentéisme ... et pourtant ! Cet élève a raté un tiers des séances dont ont pu bénéficier les autres élèves du groupe, de plus ses résultats lors des pré-tests ont montré qu'il avait moins de points d'appuis que les autres élèves, notamment concernant l'analyse phonologique. Nous l'avons vu précédemment, cet élève rencontre de grandes difficultés au niveau de la prononciation et de la mémorisation, il aurait peut être eu besoin de plus de séances que les autres pour réaliser des progrès plus importants, et c'est l'élève qui a bénéficié du moins de séances.

Pour permettre d'avoir un autre regard des progrès des élèves, je propose ici une version « manuscrite » des écrits des élèves.

Epreuve d'écriture tâtonnée/dictée

Mots dictés	Productions élèves fin septembre	Productions élèves fin janvier
<ul style="list-style-type: none"> • lapin • rat • éléphant • Tom joue avec le rat. • Les lapins courent vite. 	<p>Elève RY.</p> 	<p>Elève RY.</p> 
	<p>Elève SI.</p> 	<p>Elève SI.</p> 
	<p>Elève LI.</p> 	<p>Elève LI.</p> 

<ul style="list-style-type: none"> • lapin • rat • éléphant • Tom joue avec le rat. • Les lapins courent vite. 	<p>Elève TA.</p> 	<p>Elève TA.</p> 
	<p>Elève RU.</p> 	<p>Elève RU.</p> 
	<p>Elève JO.</p> 	<p>Elève JO.</p> 

Si de tels progrès ont été possibles, c'est que mes élèves se sont pleinement engagés dans les activités proposées. Ils arrivaient à chaque séance motivés, avec l'envie de faire et de bien faire, heureux de lire à voix haute leurs séries de syllabes, exercice qui peut pourtant paraître fastidieux et peu motivant, mais qui grâce à quelques adaptations est presque devenu un plaisir. Les élèves avaient hâte de lire pour être chronométrés et voir s'ils avaient amélioré leur temps par rapport à la séance précédente, grâce à la flèche du temps²².

Lors des séances de lecture au vidéoprojecteur, ils étaient curieux à chaque nouveau « clic » de découvrir le message écrit, parfois personnalisé (par exemple un jour j'avais caché un coloriage pour chacun d'entre eux représentant leur héros préféré, et chaque coloriage était caché à un endroit différent qu'ils devaient découvrir en cliquant sur la souris et en se rendant à l'endroit noté dans le message...) Pour certains élèves cette séance a été un réel déclic pour comprendre que tout ce travail de décodage fastidieux qu'ils faisaient à chaque séance leur permettait à présent de comprendre la signification de messages écrits, un réel bonheur lorsqu'un élève a crié tout fort « J'ai tout compris !! Cécile elle a caché des dessins pour nous et le mien il est derrière le radiateur ! C'est bon je sais lire ! Je l'ai trouvé ! »

²² Annexe 6 p 96

Les séances d'enseignement explicite du décodage étaient des séances qui ont demandé beaucoup d'énergie aux élèves et à moi-même. Le fait de proposer en fin de séance des activités permettant de mettre du sens à tout ce travail très rigoureux a permis selon moi de maintenir un engagement tout au long de l'année.

Cependant au cours des séances, les choses ne se sont pas toujours déroulées comme prévues et j'ai également été confrontée à des difficultés, propres ou non à mes interventions.

6.3. Des difficultés, des limites

6.3.1. La fluctuation des groupes et l'absentéisme

Comme je l'ai expliqué lors de la présentation des élèves concernés par mon étude, les groupes n'ont pas été stables au cours de l'année et les effectifs ont fluctué. Certains élèves ont été souvent absents. Certaines semaines, les effectifs des groupes ont doublé car il y avait des élèves voyageurs « de passage » sur l'école. Il fallait donc chaque fois prendre le temps de « re »poser le cadre et les objectifs avec des élèves qui n'avaient pas bénéficié de la totalité des interventions. La plus grande difficulté a été que « le noyau » du groupe (les élèves présents toute l'année) acceptent de partager avec d'autres, cette intervention qui représentait pour eux un moment privilégié dans leur journée d'école, et qu'ils considéraient un peu comme quelque chose d'exclusif.

La promesse faite à mes élèves de leur apprendre à décoder était vraiment importante pour eux, certains allaient quitter l'école élémentaire et il était impossible pour eux d'imaginer partir au collège sans savoir lire, ils avaient donc du mal à accepter que je consacre du temps à d'autres élèves qu'à eux, à qui j'avais promis d'apprendre à lire.

6.3.2. Le manque de lien entre les différents professionnels

En introduction, nous avons parlé des parcours morcelés et des difficultés scolaires importantes auxquelles sont confrontées ces élèves. Si tous ces élèves sont scolarisés dans des classes ordinaires, cela ne veut pas dire que l'enseignant « ordinaire » est seul face aux difficultés. Au contraire, plus un élève est en difficulté, plus un travail en partenariat - avec la famille, l'élève lui-même, les enseignants

spécialisés du RASED ou des autres dispositifs mis en place par l'Education Nationale comme l'Ecole Itinérante, et éventuellement des personnes extérieures à l'école (orthophoniste...) - doit être engagé. La formalisation d'un projet écrit est importante lorsque plusieurs personnes interviennent auprès d'un élève. Il est également important que l'enfant soit partie prenante et membre actif du projet et que chacun des acteurs puisse percevoir de manière précise le rôle qu'il a « à jouer ». Il est nécessaire que les objectifs de chacun qui concourent à un objectif commun soient clairs. Sans tout cela, la scolarité de l'élève risque d'être « décousue », morcelée et les apprentissages limités. Plus un élève a des besoins éducatifs particuliers, plus les projets concernant ses apprentissages doivent être « ficelés », construits, afin qu'il ne se sente pas perdu au milieu des multiples prises en charges éducatives. Si l'enfant perçoit, comprend et est également acteur de son propre parcours scolaire alors il pourra même dans les moments de transition, dans les moments charnières se raccrocher à son fil rouge, fil de la réussite scolaire. Il est important que chacun des acteurs du projet considère l'enfant comme unique et lui permette d'exprimer sa singularité, lui permette de respecter son rythme d'apprentissage, il ne faut pas oublier qu'un élève est un sujet dynamique avec une temporalité qui lui est propre.

Concernant les EFIV, ce projet est rarement construit, ou rarement formalisé, ou alors de manière très sommaire à travers la rédaction d'un Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE), qui est plus souvent perçu comme une formalité administrative que comme point d'appui pour un enseignement valorisé. Sur tous les PPRE des EFIV avec qui je travaille à la question « Quels objectifs souhaitez-vous atteindre avec cet élève ? », la réponse est la même : qu'il apprenne à lire, sans autres détails.

Nous venons d'analyser les difficultés « externes » que j'ai rencontrées au cours de cette expérience pédagogique, je souhaiterais maintenant attirer l'attention sur les limites « internes » liées à mes interventions pédagogiques.

6.3.3. Une fluence de lecture encore insuffisante

Malgré des progrès considérables, les cinq élèves (sur six) qui ont appris à décoder au cours de ces quatre mois n'ont pas encore automatisé le décodage. Lorsqu'ils lisent les listes de mots travaillés avec moi, ils parviennent bien à améliorer leur vitesse de lecture ce qui peut donner l'impression qu'ils ont bel et bien automatisé la lecture de ces mots ; mais quand ils retrouvent ces mêmes mots dans un contexte différent, ils se remettent à les « déchiffrer ». Leur fluence de lecture est donc encore très lente ce qui compromet leur compréhension en situation de lecture autonome face à un texte. Il faudrait encore

de nombreuses séances d'entraînement centrées sur l'automatisation des conversions et la fluence et poursuivre l'apprentissage des graphies complexes.

Toutefois les post tests ont eu lieu seulement après quatre mois d'intervention, alors que certains élèves avaient déjà quatre années d'enseignement de la lecture derrière eux, les progrès sont donc remarquables, reste à présent à confirmer ces progrès, et à continuer les entraînements. J'ai d'ailleurs pu avec les élèves qui sont restés jusqu'à la fin de l'année scolaire poursuivre les apprentissages et ils ont continué à progresser, ont amélioré leur fluence de lecture, et utilisent de plus en plus souvent la voie d'adressage.

7. Discussion et prolongements envisagés

7.1. Discussion concernant l'acte de lire

Actuellement, deux grands courants s'opposent concernant les « composantes de base » du savoir lire. D'un côté, on retrouve les chercheurs qui se réclament d'une perspective culturelle et langagière de la lecture et de son apprentissage. Pour ces chercheurs, lire est nécessairement une activité culturelle, on lit pour s'informer, se divertir, agir, apprendre, imaginer, créer... Dans ce cadre-là, lire est une activité langagière, lire, c'est traiter un énoncé, un message verbal mis par écrit. Ce n'est pas seulement décoder et identifier des mots, c'est également explorer, reproduire, reformuler une production langagière.

Cette approche culturelle et langagière de la lecture s'oppose à une autre conception, qualifiée par Chauveau (2011) de « phonocentriste », et présentée par lui comme étant « la psychologie cognitive de la lecture », qui repose sur deux postulats : premièrement, la lecture c'est (essentiellement) le décodage des mots, deuxièmement la condition de l'accès au savoir-lire c'est (essentiellement) la conscience phonologique.

À travers ce travail de mémoire professionnel, j'ai pris le parti de centrer mon enseignement essentiellement sur le décodage. Ce choix de limiter d'une certaine façon l'écrit au code graphophonologique pourrait être facilement associé à une conception « phonocentriste » de la lecture. Si j'ai fait le choix de centrer mon enseignement sur le décodage, à travers des activités centrées sur l'encodage, l'identification de mots et la compréhension de phrases, c'est parce que ce sont des composantes essentielles de l'acte de lire – mettant en jeu des processus de bas niveaux que « mes » élèves n'avaient pas acquis –, au même titre que la compréhension et la production de textes, ou que la culture écrite.

Il me semblait primordial de leur enseigner le décodage de manière explicite pour qu'ils puissent continuer de développer, dans leur classe, toutes les autres composantes de l'acte de lire. En effet, la compréhension et la production de textes sont des composantes que mes élèves pouvaient développer avec leur enseignant dans leur classe de référence, alors que l'apprentissage du décodage en groupe classe n'était plus possible étant donné leur âge, et les pratiques d'enseignement observées dans leurs classes de référence (CE2, CM1 et CM2).

7.2. Discussion concernant les préalables à la lecture

Les résultats que j'ai recueillis ne pré et post-tests me permettent de contrebalancer l'approche selon laquelle la conscience phonologique serait un préalable à l'entrée dans l'écrit. Les six élèves de l'échantillon ont obtenu des résultats très faibles au pré-test concernant l'épreuve d'analyse phonologique (si la conscience syllabique était à peu près acquise, les élèves étaient loin de maîtriser la conscience phonémique). Or, le niveau atteint par les mêmes élèves à la même épreuve en post-test est impressionnant, puisque tous ont obtenu entre 80 et 100 % de réussite. Ces résultats sont une preuve (sur un très petit échantillon certes), que les compétences phonologiques ne sont pas forcément des compétences requises pour l'apprentissage de la lecture mais qu'elles peuvent tout à fait se développer parallèlement à l'apprentissage du code.

Ce constat rompt avec une conception « étapistes » du passage de l'oral à l'écrit, où l'enfant devrait d'abord maîtriser le langage, puis transférer ses compétences langagières et linguistiques à la langue écrite et aux techniques de lecture et de production écrite (Chauveau, 2011).

À travers ce mémoire professionnel, j'ai – sans en avoir conscience, ni l'intention au départ-, montré sur un petit échantillon d'élèves, que si certaines compétences telles que la conscience phonologique, la maîtrise du système alphabétique et le langage oral, sont des éléments essentiels pour l'apprentissage du décodage, ils ne constituent pas pour autant des préalables indispensables à cet apprentissage : si l'on croit aux capacités de nos élèves, si l'on adapte les situations et les activités à leurs potentiels et leurs besoins, et que l'on prend le temps nécessaire pour l'enseigner de manière rigoureuse, intensive et explicite, alors ceux-ci peuvent apprendre à décoder.

Certes les élèves de l'échantillon ont fait d'énormes progrès, mais ils sont encore loin d'être des lecteurs experts, leurs acquis sont toujours fragiles et les entraînements réguliers de lecture à voix haute absolument nécessaires. Mais, étant donné les performances des élèves à l'issue de ces interventions, il

est tout à fait envisageable d'enrichir les séances et de poursuivre de nouveaux objectifs au niveau de la maîtrise de la langue tout en continuant à entraîner le code (lecture et encodage) notamment au niveau des graphies complexes et des lettres avec variations contextuelles.

Comme les évaluations initiales ont été primordiales pour permettre la mise en place de séances adaptées aux besoins des élèves, les évaluations finales sont tout aussi importantes car elles permettent non seulement de pouvoir mesurer les progrès des élèves suite à des interventions pédagogiques spécifiques, mais elles me permettent également de percevoir précisément les points faibles et les nouveaux points d'appui de mes élèves sur lesquels je vais pouvoir construire de nouveaux apprentissages avec ceux qui « poursuivront l'aventure »...

7.3. Prolongements envisagés

Maintenant que les élèves arrivent à décoder quasiment la totalité des mots, de nombreux prolongements concernant la maîtrise de la langue peuvent être envisagés (j'ai d'ailleurs pu commencer à travailler certains de ces points avec les élèves qui sont restés jusqu'à la fin de l'année).

7.3.1. Poursuivre l'enseignement explicite des graphèmes complexes

Nous l'avons vu lors des résultats du post test de l'épreuve des mots correctement lus par minute, tous les mots n'ont pas pu être décodés par les élèves même les plus performants de mon échantillon car certains graphèmes complexes n'avaient pas encore connus des élèves. C'est le cas par exemple des graphèmes comportant des lettres avec variations contextuelles comme la lettre « g » ou la lettre « c »... et des graphèmes composés de trois lettres comme les graphèmes « eau », « ain », « ien »... Pour poursuivre l'apprentissage de ces graphèmes complexes, il serait selon moi judicieux de poursuivre sur le même format de séance puisque les résultats ont montré que ce type de séances permettait aux élèves de mémoriser de nouveaux graphèmes. Il serait également intéressant, pour ne pas provoquer de lassitude et maintenir la motivation d'introduire de nouvelles situations (jeux de cartes, ordinateur, défis...) qui seraient à réfléchir avec les élèves pour permettre de renforcer l'automatisation de ces graphies complexes.

7.3.2. Poursuivre les exercices d'encodage et d'écriture tâtonnée

A plusieurs reprises, nous avons montré qu'il était important au cours de l'apprentissage de la lecture de lier les exercices de lecture orale et les exercices d'encodage car cela permet une meilleure mémorisation. Il pourrait être envisagé de proposer aux élèves l'écriture d'une histoire, d'un album dont

ils seraient les auteurs. Cela renforcerait certainement leur désir d'écrire, donnerait du sens à ces activités d'encodage et permettrait de les valoriser par rapport aux élèves de leur classe de référence. Le travail réalisé pourrait être lu au groupe classe ou co-construit avec eux lors de moments d'ateliers d'écriture par exemple.

7.3.3. Entraîner la lecture de mots par la voie d'adressage

Lors de l'analyse des résultats à l'épreuve de mots correctement lus par minute nous avons montré que les performances des élèves entre lecture de mots familiers et lecture de pseudo-mots étaient sensiblement équivalentes. Cela est encourageant et met en évidence les effets de mes interventions (essentiellement axées sur le décodage) sur les performances des élèves, mais ces résultats nous montrent également qu'à force d'entraîner le décodage de manière systématique à travers un travail quasi quotidien de lecture de syllabes ou de pseudo-mots, je n'ai peut être pas assez développé ou axé mes séances sur des situations qui permettraient de développer et d'entraîner davantage la voie d'adressage (qui est la voie utilisée par les lecteurs experts).

Il existe de nombreux jeux dans le commerce qui permettent de développer ces compétences si l'on adapte les règles ou le matériel (des jeux de cartes avec des paires mot/image à associer le plus rapidement possible en équipe ou chacun pour soi...)

7.3.4. Travailler la fluence de lecture

Ce prolongement à envisager va de pair avec l'entraînement de lecture de mots par la voie d'adressage. J'ai pu débiter ce travail avec les élèves qui sont restés jusqu'à la fin de l'année en utilisant le matériel « Fluence » de Zorman. Les élèves sont toujours motivés car les lectures sont chronométrées et il y a un suivi d'une séance à l'autre avec la possibilité de visualiser ses progrès. J'ai pour cette activité de lecture, à nouveau utilisé ma « flèche du temps²³ ». Cette activité pourrait être encore plus efficace si l'on construisait avec les élèves une grille leur permettant de suivre la lecture de leurs camarades sur laquelle ils pourraient par exemple noter les erreurs de lecture qu'ils repèrent et dont on pourrait ensuite débattre pour améliorer la lecture des autres et sa propre lecture. Cela permettrait d'améliorer la lecture à voix haute en développant de nouvelles compétences sur lesquelles je n'avais pas encore travaillé de manière explicite jusque là : prosodie, travail sur les liaisons...

7.3.5. Aborder les premières notions grammaticales

J'ai également débuté ce travail avec certains élèves de l'échantillon. Suite aux résultats du post test à l'épreuve d'écriture tâtonnée, j'ai constaté que les élèves avaient encore beaucoup de mal à segmenter les mots, même lorsqu'il s'agissait de séparer le déterminant du nom, j'ai donc construit une

²³ Annexe 6 p 96

séquence (avec des préparations sous power point pour dynamiser les séances) pour leur permettre de comprendre comment bien segmenter le nom du déterminant puis j'ai poursuivi avec les notions de masculin et de féminin.

Constatant que les élèves continuaient à progresser, je suis allée un peu plus loin dans la progression grammaticale en abordant les notions de singulier et de pluriel dans le groupe nominal (puisque lors de la dictée de phrase du post test « Les lapins courent vite. », un seul élève avait pris en compte une marque du pluriel, le « s » de « lapins »). Cette séquence intitulée « Les accords en nombre dans le groupe nominal » a d'abord été « laborieuse », puis petit à petit, grâce à un entraînement intensif et à des séances qui se ressemblent sans se répéter, les élèves ont commencé à prendre en compte certaines marques du pluriel.

7.3.6. Travailler la compréhension de textes, la culture écrite

Contrairement aux autres situations proposées ce travail concernant la compréhension de textes n'est pas réellement un prolongement puisqu'il peut et doit bien sûr être travaillé avec des élèves non lecteurs mais, j'ai constaté que souvent, les enseignants des classes élémentaires de cycle 3 « exclut » les élèves non lecteurs de ce travail qui se fait au sein de la classe de référence. Proposer aux enseignants des classes ordinaires de préparer en lecture à voix haute certaines parties des lectures suivies faites en classe serait un beau moyen de créer du lien avec les camarades et les enseignants de leurs classes de référence.

Continuer à développer et à entraîner toutes les activités qui permettent l'appropriation de la culture écrite, permettra à ces élèves de faire de plus en plus de liens entre les différentes activités proposées à l'école et donnera bien évidemment de plus en plus de sens à leurs apprentissages. J'espère que de poursuivre ces apprentissages leur permettra également de réussir à transférer leurs compétences d'une situation à une autre, d'une discipline à une autre.

Conclusion

L'objectif de mon mémoire était d'aborder un sujet trop souvent ethnicisé – les difficultés scolaires des EFIV face à l'écrit – sous un angle différent, c'est-à-dire en cherchant d'abord et avant tout à modifier les facteurs environnementaux (les pratiques d'enseignement adaptées) pour, en retour modifier les facteurs personnels des élèves (leurs capacités à apprendre)

Dans ma partie théorique, l'étude parallèle d'une revue de littérature centrée à la fois sur les facteurs personnels, sur l'analyse des facteurs environnementaux (école et famille), et sur l'apprentissage de la lecture, a permis de décaler le « focus » des difficultés en basculant d'une origine « culturelle » de la difficulté scolaire à une vision plus élargie, remettant en cause certaines faiblesses ou certains manques dans les conditions d'apprentissage faites aux EFIV. Ce changement de regard est nécessaire si l'on veut les réponses pédagogiques les plus adaptées aux caractéristiques des EFIV.

Notre École, en tant que composante du microsystème environnemental de l'élève, quelle que soit son origine sociale, a un rôle essentiel à jouer. Pour cela, elle doit mettre au jour les compétences des élèves sur lesquelles elle peut s'appuyer pour construire les apprentissages, et connaître les difficultés les plus fréquentes pour apporter des réponses adaptées à leurs besoins éducatifs particuliers.

À travers ce travail de recherche, j'ai voulu montrer qu'il était possible de réduire l'échec scolaire des EFIV dans le domaine du décodage à condition de proposer une pédagogie adaptée.

Mes interventions avaient pour objectif d'apprendre à des élèves non lecteurs de cycle 3 à maîtriser le décodage. Après quatre mois d'enseignement adapté, le pari du décodage, au vu de leurs résultats au post-test, semble gagné. Même si la lecture fluide n'est pas encore complètement maîtrisée par eux et mériterait encore un entraînement intensif et systématique, les différentes habiletés requises dans les opérations de décodage ont toutes été largement améliorées (les compétences phonologiques, l'écriture tâtonnée, et le nombre de mots correctement lus par minute).

Cependant, j'ai pleinement conscience que **le décodage** n'est pas une condition suffisante pour « savoir lire » au sens de comprendre ce que l'on lit. Alors pourquoi avoir axé tout mon travail sur cette composante de la lecture ? Tout simplement car **s'il n'est pas une condition suffisante de la compréhension en lecture, il n'en est pas moins une condition nécessaire**. Sans avoir l'intention de réduire l'apprentissage de la lecture à l'installation des correspondances lettres/sons, il est indispensable – et ce, d'autant plus que les élèves sont en difficulté - que cet apprentissage fasse l'objet d'un enseignement explicite et systématique.

De ce constat est né un choix pédagogique, celui de séparer (dans un premier temps) l'enseignement du décodage de celui de la compréhension, afin de limiter les sources de difficulté, et de centrer l'attention des élèves sur un objectif clair et précis. Le choix de la méthode utilisée et la qualité

des supports employés ont été des éléments importants dans cette expérimentation. Atteindre de tels résultats a nécessité également un dispositif spécifique. Le travail en petits groupes d'élèves partageant les mêmes difficultés (à l'extérieur du groupe classe) a permis à chacun d'avoir un temps de lecture orale individuelle très conséquent ainsi qu'un guidage individuel ou collectif à chaque séance.

Ces progrès considérables ont été possibles car les élèves avec lesquels j'ai travaillé ne sont pas arrivés dans une situation d'apprentissage de la lecture « les mains vides ». Si les évaluations initiales m'ont permis de pointer leurs manques et leurs difficultés, elles m'ont surtout permis de mettre en avant les compétences qu'ils possédaient déjà (la conscience syllabique était déjà acquise, la plupart des élèves connaissaient les lettres de l'alphabet (nom de la lettre et son).

Pour construire mes séances, j'ai pu prendre appui sur leurs compétences, et développer un sentiment de confiance, nécessaire à tout apprentissage. Le côté un peu « magique » des résultats n'a finalement rien de magique, ces élèves avaient « juste besoin » qu'on leur fasse confiance et qu'on leur propose un enseignement explicite du décodage avec :

- 1° un guidage serré,
- 2° des supports de qualité
- 3° un format stable pour permettre un engagement cognitif,
- 4° des activités qui se ressemblent sans se ressembler pour gagner en confiance et prendre peu à peu de plus en plus de contrôle sur les opérations cognitives à mener
- 5° des activités chronométrées individualisées pour que chacun puisse voir ses progrès
- 6° des activités complexes pour les valoriser... bref, ces élèves avaient « simplement besoin » que l'on s'adapte à leurs besoins communs particuliers.

Il n'y a certes rien de révolutionnaire à réaffirmer que les élèves en grande difficulté scolaire ont besoin d'un enseignement explicite. Cependant, si l'on trouve de nombreux écrits scientifiques concernant l'apprentissage des populations d'élèves qui entrent dans le champ du handicap comme les élèves déficients intellectuels ou les élèves dyslexiques, on trouve très peu d'écrits concernant les apprentissages des EFIV, ou alors des écrits très ethno-centrés, qui se contentent de décrire les caractéristiques et les difficultés scolaires des EFIV mais sans proposer de réponses pédagogiques

En conclusion je peux donc affirmer qu'il est possible d'apprendre à des élèves même âgés, d'apprendre à décoder si l'on s'en donne les moyens (pédagogiques et didactiques) et le temps. Sans doute ces mêmes élèves pourront-ils, s'ils sont suffisamment outillés, apprendre à transférer les habiletés et compétences apprises pour comprendre seul des textes, des histoires et ainsi accéder à la compréhension de textes en situation de lecture autonome, et se constituer ainsi une véritable culture écrite.

Au-delà d'objectifs purement scolaires mon travail de mémoire, dans ma pratique professionnelle quotidienne, a été guidé par une « philosophie » d'ordre plus éthique que pédagogique. Il était pour moi indispensable de développer l'autodétermination de ces élèves afin qu'ils puissent élargir leurs choix de parcours de vie. L'entrée dans le monde de l'écrit constituait donc une étape indispensable si l'on voulait élargir l'éventail des choix possibles.

La finalité des apprentissages scolaires n'est pas exclusivement utilitaire, elle est avant tout d'acquérir une dimension universelle des savoirs, car ce sont ces savoirs qui permettent de rendre le monde intelligible.

Bibliographie

- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu: le dispositif confronté à ses pratiques. *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas.*, (4), 67-94.
- Beaudou, A. (2012). Apprendre à lire et à écrire, au cycle 3 et au collège, à des adolescents du voyage non-lecteurs. *Etat des lieux recherche formation inter académique*. CASNAV de Toulouse et de Bordeaux.
- Beautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bonnery, S. (2004). Décrochage cognitif et décrochage scolaire. In Glasman, D. & Oeuvarard, F. (Eds), *La déscolarisation* (pp. 135-149). Paris : La dispute.
- Cèbe, S. (2014). Cours de master SBEP, ESPE Clermont Auvergne, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2006). *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz Editions.
- Cèbe, S., & Paour, J. L. (2004). Engager tous les élèves, sans exception, dans la première étape des apprentissages fondamentaux: un défi pour l'école maternelle. *Nouvelle revue de l'ASH*, 25, 23-33.
- Chartier, A-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire : histoires et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, É. (1995). *À l'école des banlieues*. Esf Editeur.
- Colnot, (2000). *Accueillir et scolariser les enfants tsiganes et voyageurs en classe ordinaire*. CEFISEM de Nancy Metz. Nancy.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire: des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.
- Delsouc, M. (2005). Tsiganes, qui sont-ils ? *D'une approche stéréotypée à une approche socioethnologique*. *Les cahiers Ville-École-Intégration*, Sceren CRDP Midi-Pyrénées.
- Fayol, M. (2007). Un esprit pour apprendre. In E. Bourgeois et G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 53-67). Paris : Presses Universitaires de France.
- Goigoux, R., Cèbe, S., & Paour, J. L. (2004). *Phono: développer les compétences phonologiques – grande section maternelle et début du cours préparatoire*. Paris : Hatier.
- Guyon & Rigolot . A l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs. *Les cahiers pédagogiques*, Hors Série Numérique n°21, septembre 2010.
- Kenrick, D. & Puxon, G. (1996). *Les tsiganes sous l'occupation nazie*. Centre Régional de Documentation pédagogique. Collection interface. Toulouse.

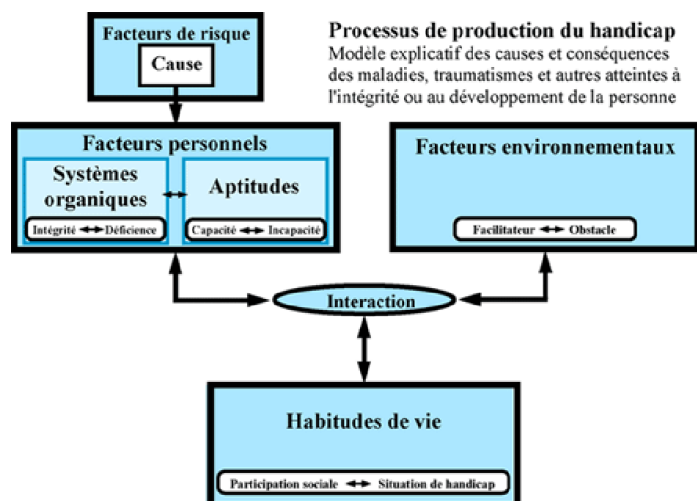
- Liégeois, J-P. (1997). *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*. Centre Régional de Documentation Pédagogique : Toulouse.
- Marando, G. (1990). Enfants tsiganes : du hiatus culturel à l'intégration scolaire. Les cahiers du CERESI, n° 4. Toulouse : Publication de l'Université du Mirail.
- Martinet, C., Cèbe, S. & Pelgrims, G., &. ((sous presse). *Scriptum : un outil pour apprendre à copier et à orthographier*. Paris : Retz.
- Mazereau, P. (2012). La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés: une histoire française. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 29-37.
- Moracchini, C. (2011). L'accompagnement personnalisé refondation du projet anthropologique de l'école républicaine. Repéré à : www.afaefr.fr/IMG/pdf/Colloque_2011_Moracchini-2.
- Nonnon, É., & Goigoux, R. (2007). Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. *Repères*, n°35, 5-169.
- Paour, J-L. (2014). Conférence sur la conceptualisation. Colloque « L'école inclusive : des mots aux actes », Clermont Ferrand.
- Peereman, R., Lété, B. & Sprenger-Charolles, L. (2007). Manulex-infra : distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, infra-lexical and lexical units in child directed written material. *Behavior Research Methods*, 39, 593-603
- Reichstadt, J Terrail, J-P, & Krick, G. (2004). *Je lis, j'écris. Un apprentissage culturel et moderne de la lecture*. Editeur : Les lettres bleues.
- Reyniers, A. (2003). Tsiganes et Voyageurs: identité, rapport au voyage, économie, éducation et rapport à l'école dans le contexte de la société contemporaine. In *Conférence, Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et Enfants du Voyage, Académie de Nancy-Metz*. CASNAV-CAREP, Académie de Nancy-Metz.
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée: leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre des mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.
- Pinna, B. & Touahmia, K. (1997). *Tsiganes et gens du voyage : du terrain à l'école*. Clermont-Ferrand : Centre Régional de Documentation Pédagogique d'Auvergne.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes : Rennes.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Piquard-Kipffer, A. & Leloup, G. (2010). *EVALEC : Une batterie d'évaluation diagnostique des troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture*. Éditions ORTHO.
- Thomazet, S. (2014). Cours de master SBEP, ESPE Clermont Auvergne, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Annexes

Annexe 1a : Schéma de la situation de production du handicap, Fougeyrollas (1996)	89
Annexe 1b : Proposition d'adaptation du schéma de la situation de production du handicap	89
Annexes 2a et 2b : Demande d'aide au Réseau Enfants du Voyage 1 ^{er} degré	90-91
Annexe 3a : Schéma concernant l'identification des mots par voie indirecte et par voie directe, Cèbe & Goigoux, (2006)	92
Annexe 3b : Schéma représentant les différentes facettes des lettres de notre alphabet, Cèbe & Goigoux, (2006)	92
Annexe 4a : Document issu des séances et préparé sous power point pour aider à la mémorisation des mots	93
Annexe 4b : Document issu des séances et réalisé sous power point pour la lecture de phrases	94
Annexe 4c : Document issu des séances et réalisé sous power point pour aider les élèves à comprendre que lire c'est comprendre	95
Annexe 5a : Flèche du temps pour la lecture de syllabes et de mots	96
Annexe 5b : Flèche d'auto-évaluation pour l'encodage des mots	96
Annexes 6a et 6b : Progression des graphèmes et suivi des progrès	97-98
Annexe 7 : Engagement de non plagiat	99

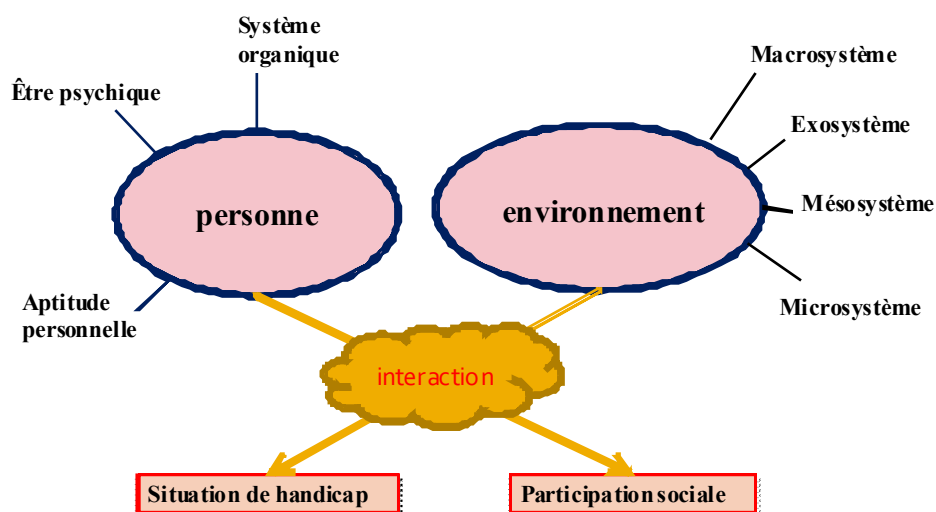
Annexe 1a

Schéma de la situation de production du handicap, Fougeyrollas(1996)



Annexe 1b

Adaptation du schéma de Fougeyrollas



Demande d'aide au réseau Enfants du Voyage 1^{er} degré



Ecole :
Enseignant : Date : ... / ... / ..

**DEMANDE D'AIDE AU RESEAU DE SCOLARISATION
DES ENFANTS DU VOYAGE DU PREMIER DEGRE
(REV 1^{er} degré)**

Elève :

Nom : Prénom :
Date de naissance :
Classe :
Fréquentation scolaire : très régulière régulière irrégulière presque inexistante
Etablissement fréquenté l'année précédente :
Existence d'un livret scolaire : oui non

I - Comment situez-vous l'enfant et quelles sont ses difficultés éventuelles ?

- sur le plan instrumental (troubles de la parole et/ou du langage, perception, motricité...) :
.....
.....

- sur le plan des apprentissages scolaires :
 - Lecture :
.....
.....

 - Ecriture - activités graphiques :
.....
.....

 - Pratique orale de la langue :
.....
.....

 - Mathématiques - raisonnement logique :
.....
.....

 - Construction des concepts d'espace et de temps :
.....
.....

 - Autres (activités artistiques, manuelles, sportives...) :
.....
.....

 - Sur le plan du comportement (agitation, inhibition, ...) :
.....
.....



Demande d'aide au réseau Enfants du Voyage 1^{er} degré (suite)

II - Pour quelles activités présente-t-il le plus d'intérêt ?

.....
.....

III - Intégration au sein de l'école :

- Dans la classe :

.....
.....

- Dans la cour :

.....
.....

- A la cantine :

.....
.....

IV - Moyens mis en œuvre ou prévus pour aider l'enfant :

Dans la classe :

- Travail individualisé
- Groupes de besoins
- Exercices différenciés
- Tutorat d'élève
- Autre (préciser)

Dans l'école :

- Ateliers décloisonnés
- BCD
- Echanges de services
- Intervenants
- RASED
- Autre (préciser)

Hors de l'école :

- CMP
- Orthophonie
- Suivi médical
- Autres (préciser)

V - Quel type d'intervention souhaiteriez-vous après avoir identifié les besoins de l'enfant ?

- un entretien avec un enseignant du REV 1^{er} degré
- un entretien avec la famille
- une indication de personnels ressources
- un prêt de documents pédagogiques
- l'élaboration avec le maître de la classe d'un projet pédagogique adapté
- une aide pédagogique individualisée : dans la classe hors de la classe

VI - Quel(s) objectif(s) souhaiteriez-vous atteindre en priorité avec cet enfant ?

.....
.....

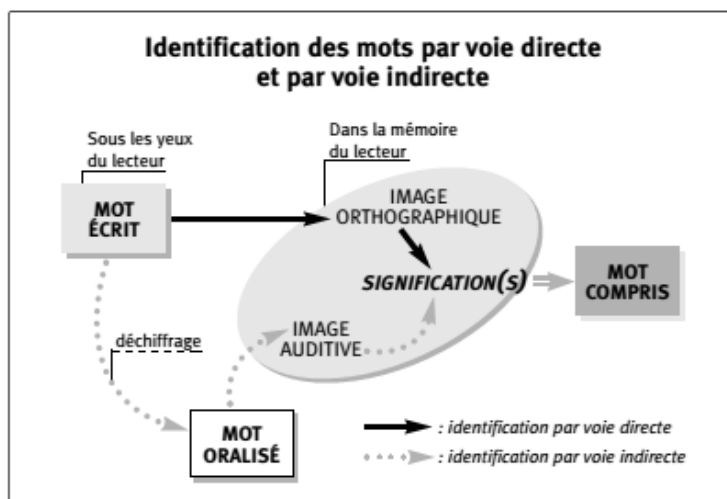
VII - Autres remarques :

.....
.....



Annexe 3a

Schéma concernant l'identification des mots par voie directe et par voie indirecte issu du livre « Apprendre à lire à l'école » Cèbe & Goigoux, 2006.

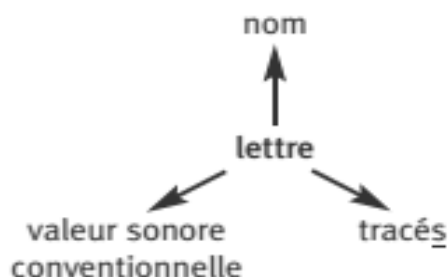


Annexe 3b

Les différentes facettes des lettres de notre alphabet

Cèbe & goigoux, 2006, dans « Apprendre à lire à l'école », p. 26.

Dès l'école maternelle, les élèves apprennent qu'une lettre a toujours trois facettes : elle a un nom (« elle s'appelle T », par exemple), elle a une valeur sonore (« le plus souvent, elle fait le son [tœ] ») et elle peut s'écrire t ou T (ils apprennent à la tracer et à décrire les gestes à effectuer pour réaliser correctement ces tracés).



Annexe 4a

Exemples de documents préparés sous power point pour l'encodage de mots

Leçon sur les graphèmes (ai) et (au), (d'après S. Valdois)



Leçon sur les graphèmes (eu) et (oeu)

un feu
un feu

un jeu
un jeu

un cœur
un cœur

œuf

cœur

un œuf
un œuf



ma sœur
ma sœur

un nœud
un nœud

Annexe 4b

Exemples de documents préparés sous power point concernant la lecture de phrases

Déplace et/ou supprime des éléments pour que l'illustration corresponde à la phrase.

Barre ou supprime les images qui ne conviennent pas. Que manque-t-il?

Silas est parti en balade. Il a pris dans son sac à dos: de la limonade, des dattes, du chocolat, une compote et des chips. Drôle de dîner!!



Au marché Rayven a vu: des melons, des marrons, des potirons et des bonbons.



Voici la **m**airie de Paris. Dans les villes, les **m**airies s'appellent **a**ussi des Hôtels de Ville.



Supprime les intrus.

Silas , Ruanito, Ryan, Kerly et Lisa ont fait des courses. Ils ont acheté: du lait, de la crème fraîche, et un artichaut.



La journée a mal commencé, Silas est tombé dans l'escalier!



Il n'a pas voulu se tenir à la rampe.



Elle était pourtant jolie avec ses tourbillons en forme de cœur!

Et bien voilà! Il se retrouve avec la jambe cassée!



Il aurait mieux fait de lire les pancartes!!



Annexe 4c

Exemples de messages destinés aux élèves (lire c'est comprendre)

Leçon sur les graphèmes (ou) et (ch)

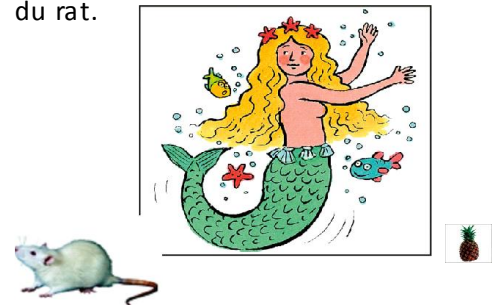
Devinette: A vous de trouver!

Il y a une souris dans la classe .

Elle est sous le lavabo.

Déplace les images pour que l'illustration corresponde à la phrase.

La sirène a mis un ananas sous une narine du rat.



Déplace et/ou supprime les images pour que l'illustration corresponde à la phrase

Le chat lit sous le chêne.



Le chat lit sous le chêne.



Leçon sur les graphèmes (eu) et (oeu)

Des mandalas feu, et des mandalas cœur sont cachés dans la classe.



Kerly: Tes mandalas sont posés sur le radiateur vers l'affiche de la météo.

Silas.B: Tes mandalas sont cachés derrière les plantes vertes.

Ruanito: Tes mandalas sont cachés sous le lavabo.

Ryan: Tes mandalas sont posés sur la chaise du bureau de la maîtresse.

Lisa: Tes mandalas sont accrochés au tableau avec un aimant.

Silas.G: Tes mandalas sont cachés sous la grande boîte des feutres.

Annexe 5a


Flèche du temps pour la lecture de syllabes et de mots

Prénom :

date :


Leçon n°

Temps 1	Temps 2	Temps 3
---------	---------	---------



Mes progrès

--	--	--	--	--	--




Annexe 5b

Flèche auto-évaluation encodage de mots

Prénom:

Date

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



Mots de la leçon n°

Score: /10

Annexe 6a

PROGRESSIONS et SUIVI des PROGRES en LECTURE

D'après le manuel « *Je lis, j'écris* » Janine Reichstadt, Jean-Pierre Terrail et Geneviève Krick

N° leçon	Graphèmes étudiés en groupe EDV avec Cécile.	J'arrive à lire et écrire des mots comportant ces graphèmes et ceux étudiés depuis la leçon 1. Je colorie la flèche en m'arrêtant à la case correspondant à mon niveau de réussite (ma décision doit être validée par l'enseignant qui note la date à l'intérieur de la flèche.				
		0%	25%	50%	75%	100%
		Je ne réussis pas du tout	Je réussis un peu	Je réussis moyennement	Je réussis bien	Je réussis très bien
1	a, i					
2	e, é, è ê					
3	u, o, y					
4	l					
5	s					
6	r					
7	n					
8	un, une					
9	ou					
10	ch					
11	m, â					
12	t, ô					
13	c, et /é/					
14	p, es et /è/					
15	v, est /è/					
16	on, in					
17	h, an					
18	d					
19	f					
20	b					
21	ai, au					
22	eu, eur					
23	j, am					

Annexe 6b

Progression et suivi des progrès en lecture (suite)

N° leçon	J'arrive à lire et écrire des mots comportant ces graphèmes et ceux étudiés depuis la leçon 1. Je colorie la case correspondant à mon niveau de réussite (ma décision doit être validée par l'enseignant)					
	Graphèmes étudiés en groupe EDV avec Cécile.	0%	25%	50%	75%	100%
		Je ne réussis pas du tout	Je réussis un peu	Je réussis moyennement	Je réussis bien	Je réussis très bien
24	z, im					
25	g, gu					
26	k, om					
27	s /z/					
28	oi, en, oin					
29	ain, em					
30	q, qu, et /è/					
31	les, des, mes, tes, ses					
32	_ent					
33	_er/é/, _ier /ié/					
34	_ez /é/, _ied /ié/					
35	x, ex					
36	ei, eau					
37	pr, br, tr, dr, cr, gr, fr, vr					
38	pl, bl, cl, gl, fl, vl					
39	c /ss/					
40	ç					
41	g /j/, gn					
42	ell, eff, emm, enn, err, ess, ett					
43	ien, ey, ein					
44	ec, ef, er, ep, el, es, ed					
45	ph /f/, yn, ym					
46	un, y /ii/, um					
47	ti /si/					
48	eil, ail, euil					
49	aill, ouill, eill, euill					
50	ill, oeil, ueil					
51	ï, ë					
52	w, emment /aman/					

Annexe 7



ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné (e) _____,
étudiant (e) en _____,
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou ce mémoire.

Date :

Signature

Cet engagement de non plagiat doit être inséré en première page de tous les rapports, dossiers, mémoires.

4 sites de formation

Clermont-Chamalières
Aurillac

Le Puy-en-Velay
Moulins

ESPE Clermont-Auvergne

36, avenue Jean Jaurès C.S. 20001 - 63407 Chamalières Cedex
Tél. : +33 (0)4 73 31 71 50 - Fax : +33 (0)4 73 36 56 48
espe@univ-bpclermont.fr