



**HAL**  
open science

# La mise en oeuvre du dispositif parisien PTAL-PSR pour prévenir les troubles d'apprentissage langagier et lutter contre l'illettrisme au cycle 2

Sarah Faucheux-Leroy

## ► To cite this version:

Sarah Faucheux-Leroy. La mise en oeuvre du dispositif parisien PTAL-PSR pour prévenir les troubles d'apprentissage langagier et lutter contre l'illettrisme au cycle 2. Education. 2016. dumas-01412666

**HAL Id: dumas-01412666**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01412666v1>**

Submitted on 8 Dec 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.

**ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION DE  
L'ACADÉMIE DE PARIS**

**LA MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF PARISIEN PTAL-PSR POUR  
PRÉVENIR LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE LANGAGIER ET  
LUTTER CONTRE L'ILLETTRISME AU CYCLE 2**

**Sarah FAUCHEUX-LEROY**

Professeur des écoles - 1ER DEGRE

Directeur de mémoire : Éric HOPPENOT

Année : 2015/2016

*Mots-clés : Prévention, difficultés d'apprentissage de la lecture, lutte contre l'illettrisme, coordination entre pédagogie et santé.*

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>4</b>
PARTIE 1 : PTAL-PSR, UN DISPOSITIF PERTINENT POUR SOUTENIR DES ELEVES DE CYCLE 2 EN DIFFICULTÉ DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ? .....	7
I. <i>Présentation du dispositif: fondements théoriques, objectifs, déroulement</i> .....	7
II. <i>Analyse et compréhension des difficultés observées a la rentrée dans ma classe de CE1 nécessitant d'intégrer PTAL PSR</i> .....	16
PARTIE 2 : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE, ANALYSE DE LA MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF D'OCTOBRE 2015 À MAI 2016 .....	20
I. <i>Évaluer les besoins et constituer un groupe de soutien hétérogène</i> .....	20
II. <i>Proposer des entrainements réguliers et adaptés pour renforcer les compétences en lecture des élèves</i> .....	23
III. <i>Se coordonner avec l'équipe pédagogique et médicale pour détecter et lutter contre les troubles de l'apprentissage</i> .....	28
PARTIE 3 : ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS : UN BILAN MITIGÉ. ....	31
I. <i>Un dispositif qui a des plus-values certaines</i> .....	31
II. <i>Mais qui présente des limites</i> .....	33
III. <i>... qui expliquent des résultats en lecture variables selon le profil des élèves accompagnés</i> .....	37
IV. <i>Les perspectives d'amélioration</i> .....	40
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>44</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>45</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>47</b>
ANNEXE N°1 : GLOSSAIRE .....	48
ANNEXE N°2 : DOCUMENTS DE PRÉSENTATION DU DISPOSITIF PTAL PSR.....	49
ANNEXE N°3 : GRILLE DE L'ENTRETIEN RÉALISÉ EN AVRIL 2016 AVEC A. WEILLER, CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE PTAL PSR ...	50
ANNEXE N°4 : PRÉSENTATION DES ÉVALUATIONS PASSÉES AUX ÉLÈVES .....	53
ANNEXE N°5 : RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS DE SEPTEMBRE ET DE JANVIER .....	54
ANNEXE N°6 : EXEMPLE D'UN COMPTE RENDU DE RÉUNION DE SYNTHÈSE AVEC L'ÉQUIPE PTAL PSR (RÉUNION DE JANVIER 2016) .....	56
ANNEXE N°7 : FICHE DE PRÉPARATION D'UNE SÉANCE D'ENTRAÎNEMENT .....	60
ANNEXE N°8 : LES OUTILS PTAL.....	62
ANNEXE N°9 : PHOTOS DES SÉANCES DE SOUTIEN .....	66
ANNEXE N°10 : EXTRAITS DU CAHIER DE SOUTIEN DES ÉLÈVES SUR LESQUELS FIGURENT LES FICHES « SONS » ET LES DICTÉES DE MOTS.....	1



# INTRODUCTION

Dans son discours d'ouverture de la conférence de consensus sur la lecture qui s'est tenue en mars 2016<sup>1</sup>, O. Dezutter rappelait, à l'appui des évaluations PIRLS<sup>2</sup>, que non seulement la France avait une performance en lecture inférieure à la moyenne des pays de l'OCDE mais que les écarts continuaient de se creuser entre les performances en lecture des très bons élèves et celles de ceux en difficulté. Or ses difficultés rencontrées dans les premières années de la scolarité ne sont pas sans incidence sur l'évolution de ces élèves et sur leur réussite par la suite. Ainsi, les études qui ont suivi les cohortes d'élèves pendant plusieurs années montrent que les 15 % d'élèves de 6<sup>ème</sup> qui connaissent de grandes difficultés dans la maîtrise de la langue écrite étaient déjà en difficulté au CP<sup>3</sup>.

Ces constats préoccupants n'ont rien d'inéluctable. Comme cela sera rappelé dans la première partie de ce mémoire, la recherche a montré qu'un enseignement méthodique, précoce, structuré et explicite de la lecture permettait de réduire significativement le taux d'élèves en difficulté.

C'est sur la base de ces connaissances universitaires, adossées à des expériences rigoureusement évaluées, que le dispositif PTAL-PSR (Prévention des Troubles de l'Apprentissage Langagier - Paris Santé Réussite) a été développé. Ce programme, fruit d'une collaboration entre l'Académie de Paris, le centre référent de Bicêtre sur les troubles d'apprentissage du langage, la DASES et la Ville de Paris s'est mis en place au début des années 2010. Il a pour objectif de lutter contre l'illettrisme en prévenant les troubles de l'apprentissage dès le cycle 2. Sur la base d'évaluations régulières de l'ensemble des élèves, il propose une réponse graduée en fonction de la sévérité des troubles de l'apprentissage constatés. Ainsi, sur une année, les trois axes d'intervention s'articulent de manière progressive, en fonction des besoins :

- le repérage des élèves en difficulté d'apprentissage dès le début du cycle 2 ;

---

<sup>1</sup> Conférences de consensus Cnesco-Ifé/ENS de Lyon : LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE Comment soutenir le développement de compétences en lecture, 16 et 17 mars 2016

<sup>2</sup> Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) a réalisé des évaluations en 2001 et 2006. En 2006, la France a obtenu un score de 522 points, légèrement inférieur à son précédent score de 525 points de 2001. Le score moyen des pays de l'OCDE étant de 535 points en 2006.

<sup>3</sup> Suchaut B., 2000

- l'apport d'une réponse pédagogique par l'enseignant à l'école pour les élèves en difficulté « discrète » d'apprentissage, basée sur des entraînements réguliers en phonétique, en codage et décodage et en fluence ;

- une réponse sous forme de soins, en complément des entraînements pédagogiques, doit permettre aux élèves restant en difficulté d'atteindre une autonomie suffisante en lecture et en écriture pour continuer leur scolarité.

C'est pour répondre à des défis pédagogiques concrets que je me suis intéressé à ce programme. J'ai en effet constaté, peu après mon affectation dans une classe de CE1 du 11<sup>e</sup> arrondissement de Paris, qu'un nombre non négligeable de mes élèves n'était pas lecteurs. Mon expérience dans cette école, sortant tout juge de la géographie prioritaire et qui accueille un public très mixte, corrobore, en effet, les conclusions du rapport de 2005 de l'ONL et de l'IGEN sur l'apprentissage de la lecture à l'école primaire<sup>4</sup> « *Le CE1 est devenu aujourd'hui une classe d'ajustement de la différenciation (...) On trouve dans le même groupe-classe des enfants qui savent lire couramment, d'autres qui sont en cours d'apprentissage, parfois d'autres qui ne sont pas encore véritablement entrés dans le principe alphabétique. Les disparités de compréhension, à ce niveau, sont devenues gigantesques. Le devenir des élèves en difficulté moyenne se joue certainement dans cette classe.* ». Consciente de l'enjeu de l'apprentissage de la lecture pour mes élèves encore non lecteurs, je me suis interrogée sur la méthode de lecture la plus pertinente afin les faire progresser rapidement. Je me suis aussi demandé comment mettre en place dans ma classe un enseignement de la lecture qui prenne en compte une telle hétérogénéité de niveau, de rythme d'apprentissage et de parcours.

Le dispositif PTAL-PSR m'est apparu comme une réponse possible à ces questionnements. Il permettait, en effet, de bénéficier d'une formation spécifique et de mettre en place des entraînements à la lecture adaptés aux élèves en difficulté.

Ce mémoire a pour objet d'évaluer les résultats de la mise en œuvre de ce programme dans ma classe depuis octobre 2015 et, sur ce fondement, d'identifier les conditions dans lesquelles la mise en œuvre du dispositif PTAL-PSR peut produire des effets positifs pour les élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture.

---

<sup>4</sup> ONL – IGEN, L'apprentissage de la lecture à l'école primaire, Rapport 2005 – 123, novembre 2005.

Après avoir présenté le dispositif PTAL-PSR, ses fondements théoriques et empiriques, ses objectifs et son déroulement (I), j'analyserai sa mise en œuvre dans ma classe entre septembre 2015 et mai 2016 (II), avant d'en évaluer les résultats (III).

# **PARTIE 1 : PTAL-PSR, UN DISPOSITIF PERTINENT POUR SOUTENIR DES ELEVES DE CYCLE 2 EN DIFFICULTÉ DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ?**

---

Cette partie présente les fondements du dispositif PTAL-PSR et examine les raisons pour lesquelles ses principes et modalités de mise en œuvre peuvent permettre à des élèves de CE1 en grande difficulté de devenir des lecteurs.

## **I. PRÉSENTATION DU DISPOSITIF: FONDEMENTS THÉORIQUES, OBJECTIFS, DÉROULEMENT**

Comprendre la pertinence du dispositif PTAL-PSR exige de faire un état de la connaissance scientifique sur les difficultés d'apprentissage initial de la lecture et sur les méthodes ayant démontré leur efficacité, notamment pour les élèves les plus en difficulté. C'est en effet sur la base de ces connaissances et ces recherches qu'est née l'expérimentation PTAL-PSR.

### **1) Les difficultés d'apprentissage de la lecture : synthèse des enjeux et état de la recherche**

#### **➤ *Définition et composantes de l'apprentissage de la lecture***

Si différentes définitions de l'apprentissage de la lecture ont été données par les spécialistes de cette question, celle de R. Goigoux, paraît consensuelle : « *apprendre à lire c'est apprendre à identifier des suites de mots écrits et à en comprendre le sens* »<sup>5</sup>.

Ce processus d'apprentissage comprend l'acquisition d'une complexe série de compétences, ainsi résumées par Laurent Cros, directeur de la fondation Agir pour l'école, dans son cours donné à Sciences-Po Paris :

- un pôle décodage, qui mobilise la mémoire de court terme, les tâches de dénomination rapide, la conscience phonologique, le code alphabétique et la fluence ;

---

<sup>5</sup> GOIGOUX Roland et CEBE Sylvie, *Apprendre à lire à l'école, Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Paris, Retz, 2006.



- un pôle accès au sens, qui comprend le vocabulaire, la compréhension, les autres fonctions cognitives verbales et les références culturelles ;
- un pôle attention, constitué de la mémoire de travail.

➤ ***Les principales causes de difficulté d'apprentissage de la lecture***

De nombreux chercheurs et pédagogues se sont intéressés aux obstacles auxquels pouvaient être confrontés les élèves dans leur apprentissage de la lecture. Ils relèvent, de quatre catégories fondamentales :

- **les difficultés d'accès à la conscience phonologique**, c'est-à-dire de prise de conscience que la parole est constituée de phonèmes : « *Il existe une relation forte entre le développement initial de la qualité des représentations conscientes des phonèmes et le succès ultérieur de l'apprentissage de la lecture* »<sup>6</sup>
- **les difficultés d'acquisition du code orthographique**, « surtout quand sont nombreuses les inconsistances graphophonologiques et phonographiques » et **l'identification catégorielle** des lettres (majuscules/minuscules) et la **discrimination des paires** de lettres dont l'une est le miroir de l'autre (par exemple : b-d, p-q)<sup>7</sup>
- **des troubles à caractère pathologique** qui affectent l'apprentissage, comme la dyslexie<sup>8</sup>
- **des difficultés de passage du déchiffrage du texte à la compréhension de sa signification** : « *déchiffrer ne suffit pas si l'on ne possède pas en mémoire une signification associée à l'image acoustique du mot* »<sup>9</sup> comme l'indique R. Goigoux. L'élève doit maîtriser un lexique suffisamment étendu pour comprendre les textes qu'il déchiffre. L'environnement social et culturel de l'enfant influe naturellement sur cette maîtrise du vocabulaire.

---

<sup>6</sup> MORAIS J. « Quels sont les principaux obstacles rencontrés dans l'apprentissage de la lecture ? », *Conférence de consensus sur la lecture*, mars 2016

<sup>7</sup> Ibid

<sup>8</sup> Ibid

<sup>9</sup> GOIGOUX R. et CEBE S., *Apprendre à lire à l'école, Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Paris, Retz, 2006.

➤ ***Les typologies d'élèves en difficulté et les interventions possibles de l'enseignant***

Comme l'a souligné J. Ecalte lors son intervention à la conférence de consensus sur la lecture de 2016, il est possible d'identifier plusieurs profils de lecteurs<sup>10</sup> :

- le faible « identifieur », faible « »compreneur» » ;
- le faible « identifieur », bon «compreneur» ;
- le bon « identifieur », faible «compreneur».

A partir de cette typologie, il est possible de proposer des interventions ciblées :

- pour les faibles « identifieurs », il convient de travailler sur les correspondances graphèmes-phonème, c'est-à-dire le décodage ;
- pour les faibles «compreneurs », Jean Ecalte insiste sur les entraînements à la compréhension, avec des textes oraux et écrits, des textes faisant travailler autant la compréhension littérale et implicites.

Mais ces deux aspects de l'apprentissage sont étroitement liés. Le décodage ne doit pas être fait seul car la lecture de texte et les entraînements de compréhension permettent d'augmenter la fluence et la lecture de mots. Il existe ainsi, selon J. Morais, un enchaînement en cercle vertueux de ces deux volets de l'apprentissage.

Des premières stimulations dès la maternelle permettent d'améliorer significativement les performances des élèves, en particulier celles des plus faibles (études DIPALE de J. Ecalte qui confirment les expérimentations menées à Grenoble par M. Zorman).

Il convient par ailleurs de respecter des méthodes d'enseignement progressif.

Pour l'enseignant, une fois acquises ces connaissances fondamentales du processus d'apprentissage de la lecture, la difficulté consiste à les traduire dans des exercices pouvant s'insérer dans la vie de la classe. Comme le rappellent R. Goigoux et S. Cèbe, « *le temps scolaire n'est pas illimité, il convient de sélectionner les activités qui constituent le noyau dur des apprentissages* »<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> ECALLE J. « les interventions pour réduire les difficultés en lecture », *Conférence de consensus sur la lecture*, mars 2016

<sup>11</sup> GOIGOUX R. et CÈBE S., *Apprendre à lire à l'école, Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Paris, Retz, 2006.

## 2) Les fondements théoriques et pragmatiques du dispositif PTAL PSR

Né à Paris en 2010, le dispositif PTAL PSR repose sur des recherches et des expérimentations qui ont démontré l'efficacité d'une méthode pour accompagner les élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture.

### ➤ *A l'origine de PTAL PSR, des recherches internationales et les résultats obtenus par le programme PARLER*

L'idée de créer ce dispositif se base en premier lieu sur les connaissances scientifiques internationales. Le National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) a fait la synthèse de plus de 100 000 recherches sur les politiques de lutte contre l'illettrisme. Les conclusions du rapport rendues en 2000 sont claires :

- la conscience phonologique (capacité à reconnaître, identifier et manipuler les syllabes, et phonèmes du langage parlé) est un pré-requis à l'apprentissage de la lecture.
- L'enseignement explicite du code alphabétique (correspondances graphèmes-phonèmes) dès les premiers jours de CP et de façon systématique est déterminant
- Le travail sur la fluence de lecture (précision, rapidité, automatisation) ainsi que sur la compréhension des textes doivent également être au cœur des apprentissages.

Ces études mentionnées montrent ainsi que la performance peut être accrue d'un écart-type lorsqu'on a recours aux bonnes méthodes (avec ces méthodes, seuls 5% des élèves n'apprennent pas à lire).

Ces études ont été confirmées par les résultats obtenus par le projet P.A.R.L.E.R de Michel Zorman, mené à Grenoble<sup>12</sup>. Les résultats de ce programme reposant sur des entraînements réguliers sur la conscience phonologique, l'enseignement du code alphabétique et la

---

<sup>12</sup> Le programme P.A.R.L.E.R a été mis en place dans 8 écoles maternelles et primaires. Les entraînements de ces compétences sont réalisés en petits groupes (de 4 à 6 personnes maximum) homogènes qui évoluent au cours du temps, par petites séquences très structurées (30 minutes par jour, 3 fois par semaine). Les élèves étaient entraînés à la phonologie, compréhension et fluence et dans une moindre mesure le Code alphabétique moins travaillé.

Cf. : ZORMAN Michel, « Apprendre à lire et écrire : l'égalité des chances ou l'égalité des acquis. Les pédagogies qui ont fait leurs preuves », Conférence donnée en janvier 2012 dans le cadre des Mercredis de Créteil (Canopée de l'académie de Créteil).

compréhension sont exceptionnels: la difficulté scolaire a été divisée par deux, ramenant ainsi les élèves des quartiers de ZEP à des niveaux de difficulté inférieurs à la moyenne nationale.

➤ ***L'expérimentation PTAL PSR est née de la volonté d'articuler médical et pédagogie pour prévenir les troubles des apprentissages langagiers***

Dans la poursuite du projet PARLER, une enquête menée par Catherine Robillard entre 2005 et 2008 dans des écoles parisiennes des 18<sup>ème</sup>, 19<sup>ème</sup>, 10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> arrondissements a permis d'évaluer les troubles de l'apprentissage de la lecture en CE1 et, par conséquent, la nécessité d'intervenir dans ce domaine pour prévenir ces difficultés dès le cycle des apprentissages fondamentaux. Cette enquête menée a montré que 11% des enfants de CE1 présentaient en janvier un retard d'environ un an en lecture. Ces élèves faibles lecteurs ont les mêmes caractéristiques cognitives que les enfants dyslexiques : un déficit en conscience phonologique. Pour faciliter l'entrée dans la lecture des ces élèves, des entraînements en phonologie s'avèrent tout particulièrement importants.

Consciente de la nécessité de détecter les troubles de l'apprentissage le plus en amont pour prévenir les difficultés d'apprentissages de la lecture au CP et au CE1, le médecin Catherine Robillard a souhaité développer à Paris un programme similaire au programme P.A.R.L.E.R., en proposant une collaboration à l'Académie de Paris. Afin de faciliter la mise en œuvre de ce programme expérimental, une conseillère pédagogique a été désignée par l'Éducation nationale pour suivre le dispositif. L'équipe médicale de Paris Santé Réussite en activité au centre de référence du langage (en lien avec l'hôpital du Kremlin Bicêtre), financée par la Ville de Paris, apporte sa connaissance sur les troubles de l'apprentissage pour les détecter et s'assurer qu'une réponse adaptée leur est apportée. Cette équipe experte dans les troubles d'apprentissage du langage est composée d'un médecin, d'orthophonistes, d'ergothérapeutes, et d'une neuropsychologue.

### 3) Les principes de mise en œuvre de PTAL- PSR : repérer, entraîner et soigner

Si, depuis 2011, le dispositif a évolué à la marge<sup>13</sup>, sa philosophie et les principes de son déroulement restent inchangés.

Sur le plan pédagogique, le dispositif PTAL PSR reprend les principes d'action du programme PARLER : insister sur la phonologie jusqu'à obtenir une bonne conscience phonologique (préalable au code), travailler le code avec une haute intensité et en structuré (sans s'interdire d'introduire des mots-outils de manière globale), travailler la compréhension et la fluence. Les modalités d'entraînement sont également proches.

La force supplémentaire du dispositif PTAL PSR est de réussir à articuler pédagogie et santé pour détecter les élèves fragiles, souffrant de troubles de l'apprentissage, afin de leur offrir des entraînements adaptés pour faciliter leur apprentissage de la lecture. Ces axes d'intervention correspondent aux trois étapes du dispositif, mis en place progressivement dans l'année, en fonction des besoins des élèves :

- **ETAPE 1 : Repérer efficacement et précocement les difficultés et des troubles de l'apprentissage** dès la fin de la maternelle pour accompagner plus spécifiquement ces élèves.
- **ETAPE 2 : proposer des entraînements pédagogiques réguliers, structurés, progressifs et individualisés** pour renforcer les différentes compétences nécessaires à l'accès à la lecture.
- **ETAPE 3 : s'assurer que les élèves progressant lentement et présentant des troubles de l'apprentissage avéré bénéficient de soins adaptés**, en parallèle et en complément des entraînements pédagogiques. Cette prise en charge médicale peut être assurée pour les situations les plus classiques dans le cadre de « soins de ville ». L'équipe de « Paris Santé Réussite » intervient en dernier lieu pour préciser le diagnostic et prendre en charge les troubles très sévères.

---

<sup>13</sup> Amélioration des outils d'entraînements, évolution du calendrier des évaluations, adaptation de la formation proposée en début d'année aux enseignants, renforcement de la place accordée au vocabulaire lors des séances d'entraînement, développement du dispositif dans les classes de grande section, etc.

➤ *Présentation succincte du déroulement type sur une année de CE1 et des modalités de mise en œuvre.*

DATES	ACTIONS/REUNIONS
Septembre 2015	<b>Présentation par l'inspecteur de circonscription et la conseillère pédagogique ASH du dispositif à l'école pour recruter des enseigner du cycle 2 volontaires</b>
Octobre 2015	<b>Passation de la première évaluation</b> sur les compétences en codage/encodage et le niveau fluence des élèves de ma classe réalisée par l'équipe RASED.
Mi Novembre 2015	<b>Première séance de formation à la mise en œuvre du dispositif.</b> - présentation par un orthophoniste de connaissances sur le développement langagier de l'enfant et les principaux troubles du langage qui peuvent être diagnostiqués. - présentation du dispositif et des principales étapes de l'année
Fin Novembre 2015	<b>1<sup>ère</sup> réunion de synthèse (équipe pédagogique et équipe PTAL Paris Santé Réussite) pour analyser les résultats des évaluations :</b> - échanges sur les élèves dont les résultats à l'évaluation sont faibles - préconisations de bilan à réaliser par le médecin scolaire - définition de la composition du groupe de soutien et des types d'entraînement à mettre en place
Fin novembre 2015	<b>Début des entraînements pour le petit groupe d'élèves en difficulté de lecture.</b> Ces entraînements sont réalisés en classe, 2 à 3 fois par semaine, en suivant la progression préconisée par l'équipe PTAL-PSR : - Mardi et vendredi, pendant le temps de l'APC - une séance réalisée en classe entière avec une mise en autonomie des autres élèves
Décembre 2015	<b>Deuxième formation à la mise en œuvre du dispositif.</b> - présentation des différents outils à la disposition des enseignants pour réaliser les entraînements : code alphabétique/fluence/vocabulaire/lecture compréhension - formation à ces outils et aux principes à suivre (progressivité à respecter, respect du déroulement à chaque séance, la participation active des élèves, etc.) - visionnage et présentation de séances-types
Janvier 2016	<b>Réalisation de la deuxième évaluation pour identifier les évolutions des élèves suivis et les effets des entraînements.</b> <b>évaluation de fluence :</b> combien de mots sont lus correctement en une minute ?
Mi janvier 2016	<b>Troisième formation à la mise en œuvre du dispositif.</b> Ordre du jour : - échange de pratique entre enseignants sur la mise en œuvre du dispositif - questions- réponses et apports par l'équipe de PSR de conseils supplémentaires

	- présentation d'outils et de jeux pédagogiques complémentaires
<b>Fin janvier 2016</b>	<b>2<sup>ème</sup> Réunion de synthèse (équipe éducative de l'école + équipe PSR) pour analyser les résultats des 2<sup>ème</sup> évaluations :</b> - échanges sur les élèves dont les résultats à l'évaluation sont faibles - échange sur d'éventuels besoins en suivi ou diagnostics complémentaire sur le plan médical - évolution de la composition du groupe de soutien (sortie d'un élève et intégration d'un nouveau).
<b>Mars 2016</b>	<b>Visite de la conseillère pédagogique PSR dans la classe</b> pendant une séance d'entraînement afin d'observer et d'apporter des conseils sur la mise en œuvre des séances.
<b>Avril 2016</b>	<b>Entretien avec la conseillère pédagogique PSR dans les locaux du rectorat :</b> - sur le dispositif PTAL PSR (pour la rédaction du mémoire) - sur les améliorations à apporter aux séances proposées au groupe soutien pour la cinquième période scolaire
<b>Mai 2016</b>	<b>Passation de la dernière évaluation</b>
<b>Fin mai/début juin</b>	<b>3<sup>ème</sup> réunion de synthèse pour analyser les résultats de la 3<sup>ème</sup> évaluation</b>

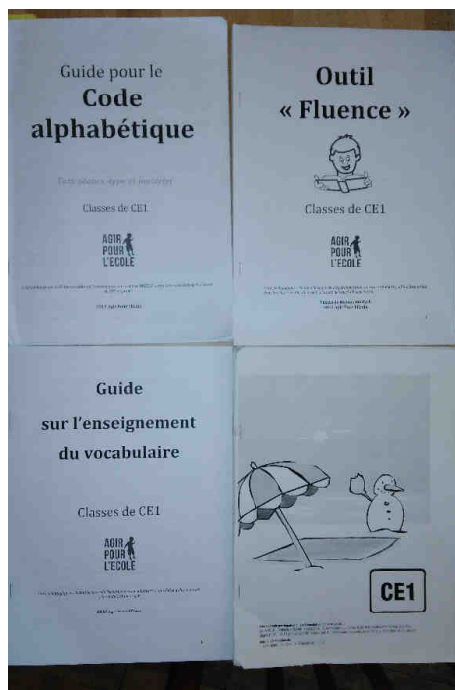
**FORMATION :** Les enseignants investis dans le dispositif sont formés dès le début de l'année. Cette formation composée de trois séances<sup>14</sup> permet à la fois aux enseignants de bénéficier de connaissances théoriques sur les troubles de l'apprentissage du langage mais également d'être formés aux outils pédagogiques.

**EVALUATION ET IDENTIFICATION DES BESOINS :** Le dispositif prévoit pour les classes de CE1 que l'ensemble des élèves passent un test dès le début de l'année afin d'évaluer leur compétences en lecture et en dictée. Ces évaluations sont des évaluations normées (TIME 2 et DICTEE), utilisés notamment par les orthophonistes pour détecter les troubles de l'apprentissage<sup>15</sup>. Pour analyser les résultats, une réunion de synthèse est organisée permettant notamment de définir les groupes de soutien et les types d'entraînement à mettre en place en fonction des difficultés identifiées. S'il est primordial que l'enseignant puisse savoir ce qu'il va devoir faire en fonction du niveau initial de ses élèves, il est également important de savoir si les entraînements proposés permettent de suffisamment faire

<sup>14</sup> La formation proposée par la MASESH aux enseignants participants au dispositif PTAL PSR est organisée ainsi : une formation théorique sur les troubles des apprentissages langagiers, une formation à l'utilisation des outils et à la mise en œuvre des séances d'entraînement, une formation centrée sur un échange de pratiques entre enseignants.

<sup>15</sup> Les évaluations passées en CE1, leurs modalités de passation et de scoring sont présentés en annexe.

progresser les élèves pendant l'année. Deux autres évaluations sont donc prévues, l'une en janvier pour évaluer l'impact des entraînements sur les progrès des élèves en lecture et ainsi identifier les élèves dont les difficultés persistent, une autre en mai pour faire un point sur les évolutions de ces élèves et les suites à donner pour l'année scolaire suivante.



**ENTRAÎNEMENTS :** Les exercices d'entraînement ont été conçus par une équipe pédagogique, engagés dans le projet P.A.R.L.E.R avec le soutien des Éditions La Cigale. Ils se basent sur les résultats obtenus par le projet de M. Zorman. L'association Agir pour l'école a également participé à la définition, à l'évolution des outils d'entraînement et à leur financement. Selon le niveau des élèves et les difficultés identifiées lors des évaluations, il existe plusieurs outils proposés par l'équipe PTAL<sup>16</sup>. Chaque outil s'accompagne de conseils de mise en œuvre (déroulement d'une séance type) et d'une progression à respecter. Les principes de mise en œuvre restent les mêmes quelque soit la séance proposée :

- travailler en petits groupes homogènes et adapter l'aide en fonction des difficultés ;
- organiser des séances régulières, courtes et intensives ;
- proposer un apprentissage structuré, respectant une progression des difficultés ;
- rendre les activités explicites ;
- solliciter les élèves à tour de rôle ;
- laisser le temps d'apprendre.

#### Présentation de l'outil « code alphabétique au CE1 », outil principal de mes entraînements

En arrivant en CE1, les élèves n'ont pas encore tous assimilé l'ensemble des graphèmes alphabétiques. Pour la majorité d'entre eux, l'acquisition des derniers graphèmes complexes se fera à l'occasion des séances d'orthographe et pendant les séances de lecture-compréhension. Toutefois pour les élèves qui n'ont pas eu le temps d'automatiser le décodage (les élèves qui lisent moins de 30 mots à la minute), il est primordial de poursuivre la mise en œuvre des séances de corde alphabétique pour acquérir un niveau de décodage et d'encodage

<sup>16</sup> Quatre principaux outils sont proposés aux enseignants participant à PTAL, déclinés pour les trois classes où ils peuvent être enseignés: « conscience phonologique », « le code alphabétique », « le vocabulaire », « la fluence », « la compréhension de texte ».



suffisant grâce à un entraînement régulier et une manipulation intensive des graphèmes connus et de poursuivre l'apprentissage des digraphes, trigraphes et graphèmes rares.

**PRISE EN CHARGE MEDICAL DES ELEVES** : pour les enfants présentant des critères de sévérité, pouvant être détectés par l'enseignant, souvent confirmés par les évaluations, le médecin scolaire s'assure en lien avec l'enseignant, la famille et l'équipe PTAL-PSR que ces enfants sont pris en charge à l'extérieur de l'école (orthophonistes/ergothérapeutes libéraux) pour leurs éventuels troubles de l'apprentissage et problèmes de santé. Les enfants dont les troubles sont très sévères sont pris en charge, à l'issue du processus, par l'équipe de PSR à l'antenne du centre référent du langage.

➤ *Les résultats obtenus depuis 2011 témoignent de la pertinence du dispositif*

Initié début 2011 dans deux arrondissements de l'est parisien (30 classes dans les 11<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> arrondissements) dans le cadre d'une recherche action, les résultats du dispositif dont l'efficacité a régulièrement été évaluée depuis 2011 au travers des progrès des élèves pris en charge ont confirmé la pertinence de ces méthodes<sup>17</sup>. Son périmètre d'intervention a ainsi été progressivement étendu et le dispositif s'adresse aujourd'hui à toutes les écoles volontaires situées dans les 10<sup>ème</sup>, 11<sup>ème</sup>, 18<sup>ème</sup>, 19<sup>ème</sup>, et 20<sup>ème</sup> arrondissements, soit environ 160 classes de cycle 2 en 2015-2016.

## **II. ANALYSE ET COMPRÉHENSION DES DIFFICULTÉS OBSERVÉES**

### **A LA RENTRÉE DANS MA CLASSE DE CE1 NÉCESSITANT D'INTÉGRER PTAL PSR**

Si j'ai décidé de participer au dispositif PTAL PSR dont les principes et les résultats m'ont été présenté lors d'un conseil des maitres fin septembre, c'est que j'avais identifié dès les

---

<sup>17</sup> A titre d'exemple, en CP, entre octobre 2012 et juin 2013, 183 enfants ont été repérés faibles ou très faibles sur les 401 examinés. Seuls les plus faibles (72) ont pu être entraînés : si 39 % le restent en juin, 42% ont en revanche obtenu un score normal ou supérieur à la fin de l'année. En classe de CE1, l'évolution des scores de lecture au TIME 2 chez les 51 enfants entraînés au décodage entre octobre 2012 et janvier 2013 montrent que 68% d'entre eux ont vu leur score s'améliorer dont 30% significativement).

premiers jours de la rentrée des écarts importants de niveaux en lecture parmi mes élèves et l'incapacité totale de certains de ces élèves à déchiffrer des mots inconnus.

### **1) Des élèves non lecteurs à l'entrée de CE1 : les résultats alarmants de l'évaluation de septembre.**

Engagée dans le dispositif PTAL- PSR, la première étape de cette participation a consisté à faire passer à ma classe les deux tests proposés par PTAL-PSR (TIME2 et dictée). Dans la mesure où ces évaluations nécessitaient d'être passées en demi-groupe, l'équipe RASED de l'école m'a proposé son aide pour en faciliter le déroulement. Les résultats de ces tests ont été traités par l'équipe PTAL-PSR. En outre, du tableau de résultats sur lequel figurent pour les scores obtenus par chaque élève et un code couleur permettant d'identifier rapidement les élèves dont les résultats étaient « anormalement » faibles, une réunion de synthèse réunissant l'ensemble de l'équipe pédagogique<sup>18</sup> a permis d'échanger sur ces résultats et sur les difficultés de mes élèves.

Les résultats très hétérogènes de l'évaluation en lecture réalisée en septembre 2015 ont mis en exergue qu'une dizaine des élèves de ma classe rencontraient d'importantes difficultés dans le domaine de la lecture (décodage et encodage). Les deux tests passés par les élèves ont permis d'évaluer à la fois leurs compétences en conscience phonologique (TIME2) et en encodage (DICTEE). Huit élèves cumulaient les difficultés et présentaient des résultats en lecture inférieurs à ceux attendus à ce moment de l'année pour des élèves de CE1. Ma connaissance des élèves au travers les exercices réalisés en classe, les temps de lecture à l'oral m'ont permis de constater que parmi ces élèves, trois élèves (Nimesha/Mohamadoul/Lana) étaient de véritables non lecteurs, incapables d'encoder ni décoder et que 5 autres avaient certes saisi le principe du code alphabétique et pouvaient donc décoder un mot non connu mais cela nécessitait un effort très important, de nombreux graphèmes n'étaient pas suffisamment connus pour avoir une lecture fluide (Luis/Sophia/Fatimatou/Maria/Paulin).

Une des enseignantes de CP présente à la réunion de synthèse ainsi que l'enseignante spécialisée RASED connaissant certains de mes élèves ont apporté leur connaissance de ces élèves et précisé quels étaient, selon elles, les obstacles dans l'apprentissage de la lecture.

---

<sup>18</sup> Cette réunion a eu lieu le 27 novembre 2015, en présence du directeur, des enseignants du cycle 2 engagés dans le dispositif, la conseillère pédagogique responsable du suivi PTAL, une orthophoniste représentant l'équipe PSR, l'équipe RASED de l'école, le médecin scolaire, l'assistance sociale, etc.

## **2) Une première analyse des types de difficultés rencontrées par ces élèves**

J'ai retrouvé dans ma classe, les difficultés d'apprentissage de la lecture souvent présentés dans les différents ouvrages et études traitant de cette question. Parmi les 8 à 10 élèves en difficulté, voici les profils et/ou types de difficultés identifiés :

- des élèves nécessitant probablement plus de temps dans leurs apprentissages. (Luis/Paulin/Maria), notamment pour rentrer dans la langue écrite.
- des élèves allophones dont la langue maternelle n'est pas le français, voir pour certains arrivés récemment en France. (Nimesha/Mohamadoul/Lana).
- des élèves présentant des troubles de l'apprentissage du langage et qui ont déjà été diagnostiqués comme souffrant de dyslexie ou dyspraxie (Sophia).
- des élèves présentant des troubles du comportement (Fatimatou).

## **3) Répondre aux besoins de mes élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture en participant à PTAL-PSR**

Il m'est très vite apparu que pour aider ces élèves, je ne disposais, en tant que jeune enseignante stagiaire, que de trop peu de connaissances sur l'apprentissage de la lecture, les méthodes à privilégier mais également sur les modalités à mettre en place pour prendre en compte ces élèves non lecteurs au sein d'un groupe classe lecteur.

Lors des premières semaines de classe, alors même que je n'avais pas connaissance du dispositif PTAL PSR, j'ai profité des temps de lecture orale en collectif pour interroger en priorité ces élèves afin qu'ils s'entraînent à lire. Malheureusement ces temps étaient limités, les autres élèves avaient, pour certains, tendance à s'impatienter, et le niveau de décodage de certains des non-lecteurs s'est révélé trop insuffisant pour réussir à déchiffrer les textes étudiés en classe. J'ai ainsi compris qu'il allait falloir revenir avec ses élèves sur le programme du CP, à savoir l'apprentissage du code, les correspondances phonèmes-graphèmes car les seules séances d'orthographe prévues et les séances de lecture-compréhension de texte prévues dans le programme de CE1 n'allaient pas être suffisantes pour dépasser les lacunes identifiées.

Ainsi, lorsque j'ai découvert, lors d'une présentation en conseil des maitres par l'inspecteur de circonscription, le programme PTAL PSR, ses modalités de mise en œuvre et les résultats obtenus, il m'a semblé pertinent d'y participer car ce dispositif allait m'apporter un cadre, une méthodologie et des conseils pédagogiques qui me faisaient alors défaut en matière d'apprentissage de la lecture.

## **PARTIE 2 : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE, ANALYSE DE LA MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF D'OCTOBRE 2015 À MAI 2016**

---

De l'évaluation des besoins aux entraînements réalisés dans la classe, j'ai été confrontée à des difficultés opérationnelles qu'il s'est agi de lever pour faire progresser les élèves en échec en lecture. Cette partie vise à présenter les modalités de mise en œuvre du dispositif dans ma classe pour prendre en compte à la fois les impératifs pédagogiques du dispositif, les contraintes opérationnelles et les besoins spécifiques de mes élèves.

### **I. ÉVALUER LES BESOINS ET CONSTITUER UN GROUPE DE SOUTIEN HÉTÉROGÈNE**

En classe de CE1, le dispositif PTAL PSR prévoit des évaluations dès le début de l'année afin de dépister les élèves dont le niveau de lecture est jugé trop faible<sup>19</sup>. Ces évaluations reposent sur des évaluations normées largement utilisées par les professionnels (test collectif de lecteur « Timé2 » et de dictée « EDA »<sup>20</sup>) et permettent de définir les modalités d'intervention à privilégier pour aider les élèves.

#### **1) L'évaluation des difficultés a mis en lumière l'hétérogénéité des besoins parmi les élèves en difficulté de lecture**

La première évaluation, passée dans ma classe en début du mois d'octobre, avec l'aide d'une enseignante RASED, a permis de confirmer ma connaissance du niveau des élèves de ma classe et d'affiner ma compréhension de leur difficulté. Les résultats de ces tests ont été analysés et traités par l'équipe PTAL-PSR<sup>21</sup>. Au mois de novembre, une réunion de synthèse

---

<sup>19</sup> L'équipe PTAL PSR, s'appuyant sur différents travaux et études, estiment que les enfants de CE1 dont le niveau de lecture est inférieur au 15<sup>ème</sup> centile de la norme peuvent être considéré comme étant en difficulté d'apprentissage.

<sup>20</sup> Voir les évaluations types en annexes

<sup>21</sup> Le tableau de résultat est disponible en annexes.

a été organisée, en présence de l'ensemble des partenaires<sup>22</sup> pour échanger sur ces résultats et définir collectivement un plan d'action (cf. compte rendu de cette réunion en annexe). Cette réunion a permis de :

- **échanger et partager la connaissance de chaque acteur présent autour de la table sur la dizaine d'élèves**, dont les résultats en lecture et en dictée étaient faibles. Certains élèves ayant été suivis par l'équipe RASED les années précédentes et/ou par le médecin scolaire, cela a permis de préciser le score obtenu aux évaluations. Pour un des élèves, ces précisions ont été importantes car il s'est révélé que les faibles résultats obtenus aux tests n'étaient pas représentatifs de ses capacités en lecture, cet élève ayant démontré son bon niveau de lecture depuis le début de l'année.

- **définir les élèves qui feront partie du groupe de soutien et qui bénéficieront des entraînements en lecture** proposés par le dispositif. En principe, pour que les entraînements soient efficaces, le dispositif PTAL PSR prévoit des groupes d'un nombre maximal de six élèves. Par ailleurs, il faut que ces élèves partagent les mêmes difficultés et le même niveau de lecture afin que l'enseignant puisse leur propose des entraînements adaptés et progressifs.

- **s'assurer que les enfants repérés en difficulté seront examinés par le médecin scolaire** (ou l'ont été récemment) afin de déterminer si des soins étaient nécessaires<sup>23</sup>, en complément des entraînements pédagogiques. Le médecin scolaire ayant déjà reçu et réalisé un bilan pour quatre des élèves concernés, il a été décidé qu'elle rencontrerait les trois autres élèves identifiés par les tests.

Pour autant il n'a pas été si aisé de prendre en compte et d'appliquer ces décisions et principes de mise en œuvre.

## **2) Une difficile prise en compte des besoins individuels des élèves et de leurs évolutions.**

Les principales questions à laquelle j'ai dû répondre, avec l'aide de l'équipe PTAL PSR étaient les suivantes :

---

<sup>22</sup> Directeur de l'école, enseignants du cycle 2 engagés dans le dispositif, conseillère pédagogique référente de PTAL, un représentant de l'équipe PSR, le médecin scolaire, l'assistante sociale, l'équipe RASED,

<sup>23</sup> Pour ces élèves, le médecin scolaire a réalisé entre les mois de décembre et de janvier, un examen dit de « première intention », en utilisant notamment la batterie BREV.

➤ ***Comment répondre à l'hétérogénéité des besoins au sein du groupe de soutien ?***

Parmi les élèves « faibles lecteurs », il s'est avéré que les niveaux en lecture étaient différents. Alors que trois élèves nécessitaient de revenir totalement sur le code alphabétique, les autres élèves avaient une meilleure connaissance des correspondances entre graphèmes et phonèmes mais avaient besoin d'un entraînement en fluence pour améliorer leur capacité à décoder rapidement des mots inconnus puis à y mettre du sens. L'équipe PTAL avait ainsi suggéré lors de la première réunion de synthèse qu'il était préférable de réaliser deux groupes différents de soutien, en intégrant par exemple les élèves les plus faibles au groupe d'entraînement de CP.

➤ ***Comment adapter les entraînements à l'évolution différente des progrès des élèves ?***

La question de la prise en compte des différences de niveaux et des différents rythmes de progressions des élèves s'est posée tout au long de l'année. L'évaluation réalisée à mi-parcours fin janvier 2016 a confirmé le fait que certains élèves avaient progressé en lecture, se traduisant par des niveaux de fluence satisfaisants tandis que d'autres élèves rencontraient encore d'importantes difficultés pour décoder des mots non connus. Les écarts existant en début d'année se sont donc creusés pendant les trois premiers mois d'entraînements (cf. tableau d'évaluation partie 3). Ce constat nous a amené à procéder à certains changements : un élève ayant acquis un niveau de lecture satisfaisant pour cette période de l'année a été sorti du groupe de soutien, un autre élève dont les résultats étaient passables en septembre mais trop faibles en janvier a ainsi été intégré dans le groupe pour stimuler ses compétences en lecture.

Par ailleurs, afin d'épauler les deux élèves restant en grande difficulté, il a été décidé que l'une bénéficierait, en plus de sa séance hebdomadaire en CLIN, des séances de travail RASED et que l'autre élève en blocage face à la lecture, intégrerait le groupe d'entraînement PTAL proposé par l'enseignant du CP.

➤ ***Comment intégrer dans le groupe de soutien les problèmes de comportements de certains des élèves ?***

Un cas particulier a été particulièrement évoqué avec les partenaires. En effet, les troubles de comportement d'une des élèves identifiée comme faible lectrice (Fatimatou) ont soulevé des interrogations sur la pertinence et la possibilité de l'intégrer au groupe de soutien. L'équipe

PTAL PSR ayant déjà rencontré des situations de ce type m'a conseillé de ne pas intégrer cette élève au groupe qui bénéficierait des entraînements. Ne pouvant me résigner à laisser cette élève hors du dispositif, j'ai malgré tout décidé, en accord avec ma collègue, d'intégrer cette élève dans les groupes de soutien. Deux semaines de séances nous ont permis de constater que les séances d'entraînement étaient trop perturbées par son comportement pour la maintenir dans le groupe. Pour cette élève, nous n'avons pas trouvé d'autres solutions que d'intervenir auprès d'elle en classe entière.

## **II. PROPOSER DES ENTRAÎNEMENTS RÉGULIERS ET ADAPTÉS** **POUR RENFORCER LES COMPÉTENCES EN LECTURE DES ÉLÈVES**

Au cœur du dispositif PTAL PSR réside la mise en œuvre d'entraînements adaptés aux élèves en difficulté. Si de nombreux outils sont à la disposition des enseignants pour travailler l'ensemble des compétences nécessaires à acquérir pour devenir un bon lecteur, le temps imparti aux séances d'entraînements a nécessité de concentrer les efforts sur un axe de travail majeur. Les évaluations des élèves ayant mis en évidence leurs lacunes dans la maîtrise des correspondances phonèmes-graphèmes, nous avons décidé de commencer les entraînements avec l'outil « code alphabétique » (décodage et l'encodage).

### **1) Des entraînements au code alphabétique réguliers, progressifs et structurés.**

Rappelée lors des formations, la première des conditions de réussite de ces entraînements réside dans la régularité et la fréquence. En effet, l'équipe PTAL préconise trois entraînements hebdomadaires d'environ 30 minutes. En outre, ces entraînements doivent être progressifs. Cela coïncide avec les préconisations des spécialistes, tels que J. Morais, qui indique qu'il est indispensable de procéder à une étude des graphèmes progressive respectant leur niveau de fréquence dans la langue française. Afin de savoir quels sont les graphèmes connus et maîtrisés par les élèves du groupe à la rentrée de CE1 et donc de savoir à partir de quel graphème il est nécessaire de recommencer les entraînements, un test de connaissance est proposé par l'outil PTAL<sup>24</sup>. Dans ma classe de CE1, à l'issue du test, il a été décidé débiter

---

<sup>24</sup> En annexe figure ce teste de connaissance sur les graphèmes sur lequel figure les graphèmes des plus simples au plus complexe.



les entraînements au module n°2<sup>25</sup>. Ainsi pour chaque outil pédagogique, une séance type est proposée au début du guide remis aux enseignants.<sup>26</sup>.

Pour les séances d'entraînement au décodage et à l'encodage, voici le « déroulement- type » proposé par le programme:

1. Rappel des graphèmes déjà étudiés,
2. Automatisation de la fusion : décodage par les élèves de syllabes de plus en plus complexes
3. Présentation du graphème du jour
4. Décodage de « non-mots » puis lecture de mots comprenant le graphème du jour
5. Lecture d'un court texte constitué de quelques phrases intégrant ce graphème.

## **2) Le principe de réalité : la nécessité d'adapter ses séances "types" pour faire face aux contraintes opérationnelles**

Bien que l'outil « code alphabétique » auquel j'ai été formée m'est apparu pertinent et adapté aux besoins de mes élèves, j'ai dû adapter les modalités de mise en œuvre des entraînements aux contraintes du terrain.

### **➤ *Comment assurer la fréquence et la régularité des entraînements ?***

En tant que professeur des écoles stagiaires, la première difficulté à laquelle j'ai été confrontée est liée à l'exercice à mi-temps de mes fonctions. Il est difficile de réaliser les trois entraînements hebdomadaires sur la moitié de la semaine, aussi j'ai dû mobiliser l'enseignante avec qui je travaillais en binôme. Si cette dernière, intéressée par le dispositif a accepté d'y prendre part, il n'a pas toujours été simple de se coordonner.

Au delà de cette difficulté, il n'a pas été si aisé d'identifier au moins trois temps dans la semaine pour se consacrer pleinement pendant une demi-heure à l'entraînement au codage de ces huit élèves. En effet, outre les deux séances d'APC dont l'organisation permet parfaitement de conduire en petit groupe ces séances, il a fallu trouver un autre moment pour réaliser la troisième séance d'entraînement exigé par le dispositif. Dans la mesure où ma classe se caractérise par un fort dynamisme des élèves mais également par une faible habitude

---

<sup>25</sup> Voici donc les graphèmes travaillés de novembre à mai RR – PP – TT – LL – MM – NN - DD/BB/FF- EM – AM- OM – IM – EAU – C – G – S – ç – SS – GN – G - Q – QU- EIL/AIL – ILLE – AILL/EILL- IEN – Z – Y/

<sup>26</sup> En annexe, figure la séance structurée du code alphabétique proposée à titre indicatif en introduction de l'outil « Guide pour le code alphabétique pour les classes de CE1 ».

à travailler en autonomie ainsi que par la présence d'enfants souffrant de troubles du comportement, il a été très compliqué pour moi de trouver des modalités satisfaisantes pour réaliser cette troisième séance de soutien. J'ai ainsi testé deux façons de faire entre novembre et avril 2016.

Dans un premier temps, sur les conseils de la conseillère pédagogique, j'ai fait le choix de réduire le temps de certaines des séances d'entraînement (20 minutes au lieu de 30 minutes) afin de pouvoir, malgré tout, dédier un temps au groupe de soutien, en classe entière, pendant que le reste de la classe travaillait en autonomie.

Alors que l'ensemble de mes séances avec les professeurs de la Ville de Paris étaient initialement prévues en classe entière, j'ai obtenu de la professeure de musique de dédoubler ma classe pendant la séance d'éducation musicale. Ainsi à partir du mois de janvier, j'ai régulièrement pu travailler, une fois par semaine, en demi-groupe pendant une heure, pendant que l'autre moitié de la classe était en musique. J'ai ainsi proposé plus aisément les séances d'entraînement aux élèves en difficulté pendant que les six autres élèves du groupe, choisis à dessein pour leur autonomie, travaillaient seuls sur une fiche de travail.

*Planning des séances d'entraînements hebdomadaires :*

<b>Séances hebdomadaires</b>	<b>Jours</b>	<b>Modalités de la séance</b>	<b>Durée</b>
SEANCE N°1	Lundi	En classe entière	20 min à 15h30
	Mardi	En demi- groupe : 12 élève sont en musique, 6 élèves sont en autonomie dans la classe les 6 autres sont en groupe de soutien « lecture.	40 min de 8H30 à 9H15
SEANCE N°2	Mardi	Séance d'APC	30 min de 11H30 à 12H
SEANCE N°3	Vendredi	Séance d'APC	30 min de 11H30 à 12H

➤ ***Comment respecter les exigences pédagogiques et le cadre des séances PTAL tout en s'appropriant ces séances pour assurer l'intérêt et la motivation des élèves ?***

S'il est important de respecter les exigences pédagogiques du programme PTAL et d'être rigoureux dans le déroulement des séances proposées, j'ai dû m'approprier ces séances tout autant pour en assurer l'animation et pour qu'elles correspondent aux besoins de mes élèves.

Ce tableau présente les principales étapes des séances d'entraînements « code alphabétique » proposées aux élèves, en précisant les modalités de mise en œuvre initiales et l'intérêt

pédagogiques de ces exercices. Sont également présentées les évolutions qui ont été apportées, à mon initiative ou sur les conseils de la conseillère pédagogique pour en améliorer l'efficacité.

Identifiant les lacunes lexicales de mes élèves, elle m'a suggéré de consacrer plus de temps à l'explicitation des mots lus (les élèves doivent définir les mots et donner un exemple de phrase intégrant le nouveau mot). Par ailleurs afin de rendre les élèves plus actifs et donc plus intéressés tout le long de la séance, elle m'a proposé des variantes de mise en œuvre des exercices : les élèves sont interrogés de manière aléatoire à tous moments et non dans un ordre défini, les élèves qui ne sont pas interrogés sont invités à lever la main quand ils ne sont pas d'accord avec la lecture du mot proposé par leur camarade, tous les élèves peuvent proposer une phrase d'exemple, etc. Enfin, elle m'a rappelé l'importance des temps d'entraînement à l'encodage que je ne réalisais pas systématiquement. Afin que les élèves s'approprient réellement le graphème du jour et la correspondance phonème-graphème, il est important qu'ils passent à l'écrit. Le temps de la dictée (de mots mais également de non-mots) est donc incontournable dans une séance.

Tableau présentant les étapes des séances d'entraînements mise en œuvre dans ma classe et des évolutions apportées tout au long de l'année

ETAPES	Modalités de mise en œuvre initiales	Les évolutions apportées au fil des séances	Compétences travaillées et intérêts pédagogiques
<b>1. Mobilisation des connaissances sur l'ensemble des graphèmes connus.</b>	A partir, des cartes plastifiées des différents graphèmes, les élèves doivent décoder le phonème correspondants.  Durée : 5 min	Développement de variantes dans la mise en œuvre  - les élèves sont interrogés collectivement ou un à un.  - deux ou trois cartes peuvent être juxtaposés pour faire décoder des digraphes ou trigraphes  - les élèves sont invités à trouver tous les graphèmes qui correspondent à un même phonème.	Mobilisation des connaissances et travail de la mémoire en révisant tous les graphèmes connus.  Les dessins des mots références aident les élèves à mémoriser la correspondance graphème-phonème. Ex. «OM », avec le dessin d'une Bombe
<b>2. Présentation du graphème du jour</b>	Au départ, l'enseignant présentait la nouvelle carte graphème.  Durée : 2 min	Augmentation du temps de présentation du graphème du jour pour laisser le temps de la découverte du nouveau graphème par les élèves (durée : 5 min) :  - « connaissez-vous des mots qui contiennent ce son et qui s'écrivent de cette façon ? »  - explication théorique (ex. « OM », comme dans « bombe », on remplace	S'approprier ce nouveau graphème.  Comprendre ses règles de fonctionnement.  Mobiliser ses connaissances lexicales pour trouver des mots comportant ce graphème.

		toujours le N par le M devant P/B).	
<b>3. Décodage de non-mots et de mots avec le graphème du jour</b>	Sur la fiche élève, les élèves décodent à tour de rôle les non-mots puis les mots.  Durée : 5 min	Afin de maintenir l'attention des élèves, voici les évolutions et variantes mises en place :  - les élèves sont interrogés de manière aléatoire à tout moment (les obligeant à suivre la lecture)  - les élèves peuvent intervenir si ils penser que la prononciation de leur camarade n'est pas correcte.  Les élèves sont interrogés sur le sens des mots décodés : pour les mots moins courants, les élèves en expliquent le sens et proposent une phrase exemple.  Durée : 10 min	Rendre actifs l'ensemble des élèves : ceux qui ne lisent pas sont attentifs à la lecture de leur camarade pour les corriger.  Mobiliser des connaissances lexicales et enrichir leur vocabulaire.
<b>5. Dictée de non mots et de mots</b>	Étape inexistante dans les lères séances	Cette phase a été introduite à partir de février sur les conseils de la conseillère pédagogique. Sur leur ardoise ou leur cahier, les élèves écrivent 2 à 3 non-mots puis 2 à 3 mots comprenant le graphème du jour.  A l'issue de la dictée, les mots sont corrigés. Un élève épelle sa proposition à l'enseignant qui l'écrit sur l'ardoise.. les autres élèves comparent avec ce qu'ils ont écrit. La correction permet de débattre des différentes propositions possibles et d'expliquer certaines erreurs.  Durée : 5 à 10 min	Dictée : s'entraîner à l'encodage.  Correction : épeler un mot et identifier ses erreurs  Cette phase permet à l'enseignant de confirmer certains troubles de l'apprentissage (ex. : inversion systématique p/d, f/ch.)
<b>6. Entraînement à la lecture des phrases</b>	Successivement, les élèves lisent les 3 à 5 phrases de la fiche.  Durée : 5 min	Étape inchangée	Entraînement à la fluence : décodage, prononciation, ponctuation pour faciliter la compréhension du sens des phrases
<b>7. Le mot –outil du jour</b>	Étape inexistante dans les lères séances	Sur les conseils de la conseillère pédagogique, la séance se conclue par la dictée sur ardoise d'un mot outil (sans lien avec le graphème du jour) dont les élèves doivent connaître l'orthographe à l'issue du CE1.  Durée : 5 min	Mémoriser l'orthographe de mots-outils.  Enrichir le vocabulaire des élèves.

Par ailleurs, il est arrivé que je propose aux élèves de finir les séances d'APC avec des petits jeux pédagogiques. Ces jeux étaient issus de deux boîtes à outils destin à travailler avec des

élèves en difficulté d'apprentissage le code alphabétique et la lecture<sup>27</sup>. Différents jeux ont été mis en place avec ces élèves : memory pour trouver les graphèmes associés à un même phonème, jeux de syllabes (associer des syllabes pour composer des mots), jeu de l'oie (à partir de sons, trouver des mots), etc.

Si ces jeux n'ont pas été recommandés par l'équipe PTAL, j'ai décidé d'y recourir lorsque les élèves manquaient de concentration et montraient des signes de lassitude par rapport aux entraînements habituels. Ces jeux ont été un outil efficace pour continuer à travailler avec eux sur leur maîtrise du code alphabétique tout en introduisant une dimension ludique et stimulante (cf. photos des jeux mis en place en APC en annexes).

### **III. SE COORDONNER AVEC L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE ET MÉDICALE POUR DÉTECTER ET LUTTER CONTRE LES TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE**

Une des originalités de ce dispositif, qui en fait une de ses forces, réside dans l'intervention des différents types de professionnels auprès des enfants en difficulté. Enseignants et enseignants spécialisés, médecin scolaire et de ville, équipe experte sur les troubles de l'apprentissage de Paris Santé Réussite sont ainsi réunis pour apporter à ces élèves leurs compétences spécifiques et complémentaires pour les faire progresser.

Toutefois la concrétisation de ce travail d'équipe n'est pas évidente et dépend des habitudes de travail à l'échelle de l'école et du niveau d'implication de chacun de ces acteurs.

#### **1) Une équipe pédagogique inégalement impliquée dans le dispositif**

Selon la conseillère pédagogique en charge du dispositif PTAL, la réussite du programme PTAL dépend notamment du niveau d'implication de l'équipe pédagogique, du nombre d'enseignants de cycle 2 engagés dans le programme et de la capacité de l'école à conduire le programme sur plusieurs années<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> GUIHARD Sylvie et Bruno, Boite à outils pour l'apprentissage du code en lecture-écriture (guide pédagogique), Retz

<sup>28</sup> Annexes entretien avec A.WEILLER conseillère pédagogique MASESH

Dans mon école, le programme n'avait pas été appliqué depuis plusieurs années et, pour cette année de reprise, seuls trois enseignants sur les sept enseignants de cycle 2 se sont portés volontaires (deux classes de CP et une classe de CE1). Ce faible niveau d'implication a eu plusieurs incidences sur ma participation. En premier lieu, aucun de mes élèves n'avaient bénéficié les années précédentes des entraînements à la lecture et leurs difficultés d'apprentissage n'avaient pas systématiquement été détectées. Par ailleurs, le fait que ma classe soit la seule des trois classes à s'inscrire dans le programme ne m'a pas permis de constituer de véritables groupes de besoin au niveau homogène pour les séances d'entraînement à la lecture, comme cela est conseillé lors des formations. S'il a été évoqué à plusieurs reprises en réunion de synthèse le fait que deux de mes élèves en grande difficulté suivent les séances d'entraînement proposés par mon collègue du CP inscrit dans le dispositif, cela n'a pu se faire.

Pour compenser le manque d'implication de mes collègues, j'ai fait le choix de m'appuyer fortement sur l'enseignante spécialisée RASED, très investie dans l'école et intéressée par le programme. Cette dernière, ayant une très bonne connaissance de la majorité des élèves pour les avoir accompagnés depuis la grande section lors des séances RASED, m'a aidé à plusieurs reprises dans la mise en œuvre du programme pour passer les évaluations de septembre et de janvier, proposer à deux des élèves en difficulté d'apprentissage des séances supplémentaires de soutien (Maria et Nimesha). En outre, elle m'a proposé d'intervenir dans ma classe une fois par semaine pendant une heure, en classe entière pour travailler sur le vocabulaire, la compréhension et le raisonnement. Ces temps de co-animation m'ont ainsi permis d'être particulièrement attentive et présente auprès des six élèves en grande difficulté de lecture.

Par ailleurs, ne pouvant m'appuyer sur cette équipe pour mettre en œuvre le programme comme cela aurait été souhaitable, j'ai sollicité l'aide de la conseillère pédagogique MASESH en charge de PTAL afin qu'elle intervienne dans ma classe pour réaliser une séance type, observer les difficultés rencontrées et que nous puissions adapter l'outil proposé en formation aux contraintes rencontrées dans ma classe : ajustement du déroulement type aux difficultés opérationnelles rencontrées, différenciation des tâches demandés aux élèves en fonction du niveau de chacun d'entre eux.

## **2) Une implication trop tardive des acteurs médicaux et de l'équipe de Paris Santé Réussite**

L'implication de l'équipe de Paris Santé Réussite intervient normalement à deux niveaux :

- Présents à toutes les réunions de synthèse, ils ont une mission de conseil, apportant leur expertise sur les situations, au regard des résultats d'évaluation et des retours des différents collègues de l'équipe pédagogique. Ils recommandent ainsi dès le début de l'année que le médecin scolaire rencontre certains élèves faibles lecteurs, ils suggèrent à l'enseignant d'être attentive à différentes observations et critères qui permettraient de préciser les difficultés rencontrées et, in fine, de confirmer ou non l'existence de troubles de l'apprentissage.

- Dans un second temps, l'équipe médical PSR peut être sollicitée à l'issue de la deuxième, voire de la troisième réunion de synthèse pour intervenir auprès des élèves pour lesquels les entraînements n'ont pas permis d'obtenir de progrès en lecture suffisants et dont les premiers diagnostics réalisés par le médecin scolaire (et/ou médecins de ville) indiqueraient des troubles de l'apprentissage avérés et sérieux. Pour ces élèves, qui ne représentent généralement qu'environ 6% des élèves suivis par le programme PTAL, il est proposé un suivi à l'antenne PSR de Belleville.

Malgré l'existence des réunions de synthèse, qui ont eu lieu en novembre et début février, la coordination avec l'équipe médicale a parfois souffert d'un manque de communication et de réactivité. Alors que le médecin scolaire est très investi dans le dispositif, participant à toutes les réunions et réalisant les visites de tous les élèves identifiés lors de la première réunion de synthèse, il a parfois été long d'obtenir les retours de ces premiers bilans médicaux et difficile de savoir quels retours avait pu faire le médecin scolaire aux parents concernés.

Concernant la mobilisation de l'équipe PSR, ils sont certes présents aux réunions de synthèse, je n'ai que peu eu l'occasion de bénéficier de leur expertise. A titre d'exemple, pour deux de mes élèves des signes d'éventuels troubles de l'apprentissage (une probable dyslexie) ont été détectés en classe et le médecin scolaire a demandé que soit réalisé un bilan par un orthophoniste. Constatant après plusieurs mois que les parents ne seraient pas en mesure de prendre ce rendez-vous avec un orthophoniste de ville, je me suis sentie démunie. Alors que je pensais que cela relevait des missions remplies par l'équipe PSR, j'ai compris que cette équipe n'était mobilisée que sur les troubles avérés et sévères. Or pour ces deux élèves, il ne s'agissait « que » de la réalisation d'un bilan orthophonique.

## **PARTIE 3 : ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS : UN BILAN MITIGÉ.**

---

Selon les bilans réalisés par la MASESH pour l'Académie de Paris, lorsque les résultats du programme PTAL PSR sont insuffisants c'est généralement que :

- les entraînements n'ont pas été proposés de manière assez régulière.
- le cadre de ces exercices n'a pas été suffisamment respecté. S'il existe d'importantes marges laissées aux enseignants dans la façon dont ils peuvent proposer ces exercices à ces élèves, les supports, la progression et les principes de mise en œuvre doivent être suivis.

Bien qu'à ce stade de l'année, je ne puisse pas encore tirer un bilan final de ce programme dans ma classe, je constate aujourd'hui que, malgré les ajustements apportés tout au long de l'année à ce dispositif pour en améliorer sa mise en œuvre, son bilan reste mitigé. Si les plus-values de PTAL PSR sont certaines, les progrès réalisés en lecture par certains de mes élèves restent insuffisants.

### **I. UN DISPOSITIF QUI A DES PLUS-VALUES CERTAINES**

La participation au programme PTAL-PSR a pour moi été formatrice. Les progrès en lecture de mes élèves reposent à la fois sur l'intervention de toute une équipe de spécialistes ainsi que sur la qualité des entraînements qui a pu leur être proposée.

#### **1) La coordination avec une équipe pluridisciplinaire**

Si les enseignants du primaire tendent trop souvent à travailler de manière isolée dans leur classe, ce programme incite fortement à solliciter les compétences de l'ensemble des partenaires. Ainsi, j'ai pu bénéficier de la connaissance et de l'expérience de mes collègues de CP et des enseignants de l'équipe spécialisée RASED qui avaient déjà travaillé avec la majorité de mes élèves en difficulté. Cela m'a permis notamment de gagner du temps dans l'identification de leurs difficultés ainsi que de poursuivre des méthodes qui semblaient avoir fonctionné avec certains d'entre eux.



La disponibilité et l'expertise de la conseillère pédagogique MASESH, en charge de la mise en œuvre du programme PTAL sur l'académie de Paris est également un atout. En sus des formations proposées, cette dernière propose aux enseignants de venir les visiter dans leur classe pour les conseiller. Cette personne ressource ayant participé à la création des outils utilisés lors des séances de formation et ayant échangé depuis des années avec d'autres enseignants de cycle 2 confrontés aux difficultés d'apprentissage de la lecture, m'a apporté de nombreux conseils pour adapter au mieux les modalités d'entraînements aux spécificités de ma classe (cf. partie 2).

Enfin, il est à noter que les réunions de synthèse prévues à trois reprises dans l'année par le programme PTAL, représentent des moments privilégiés, malheureusement trop rares habituellement dans le quotidien des écoles, pour échanger avec certains partenaires éducatifs. Alors que je n'aurais peut être pas pensé et osé solliciter le médecin scolaire et l'assistance sociale aussi rapidement, j'ai pu m'appuyer sur elles dès le début de l'année. Le médecin scolaire a ainsi réalisé des bilans pour les trois élèves qu'elle ne connaissait pas encore et l'assistante sociale a pris rendez-vous avec les parents de deux de mes élèves. Or ces interventions qui interviennent en parallèle des entraînements pédagogiques à la lecture sont tout aussi indispensables pour aider ces élèves à lever les obstacles qu'ils rencontrent dans leur apprentissage de la lecture. Elles permettent en effet de détecter des troubles de l'apprentissage<sup>29</sup>, s'assurer que certains des enfants vont être pris en charge sur le plan médical, que les parents vont prendre conscience de l'importance de l'école afin que leurs enfants soient assidus et investis dans les apprentissages.

## **2) Personnalisée et adaptée aux élèves, la méthode PTAL est bénéfique pour lever leurs difficultés**

### **➤ Le cadre des séances garantit l'engagement des élèves**

Contrairement au cadre habituel de la classe, où les élèves en difficulté de lecture peuvent se sentir dépassés par les enseignements, incapables de réaliser seuls les activités et délaissés par

---

<sup>29</sup> A titre d'exemple, dans un cas le médecin scolaire lors de son entretien- bilan a pu infirmer les doutes de l'enseignant sur les possibles symptômes de troubles de l'apprentissage chez un des élèves en difficulté. Son bilan révélait ainsi que l'élève bénéficiait de toutes les aptitudes et capacités attendues à cet âge et qu'il s'agissait a priori plus d'un manque d'investissement de l'élève dans son apprentissage (voire d'un refus), cette dernière étant convaincue de rentrer prochainement dans son pays d'origine.

un enseignant qui ne peut être constamment à leurs cotés, les séances d'entraînement PTAL prévoit un accompagnement individualisé. Dans le cadre de petits groupes au niveau homogène, ne dépassant pas plus de six élèves, les élèves sont accompagnés pas à pas par l'enseignant totalement disponible pour prendre en compte leurs difficultés. Non seulement ce temps leur est totalement dédié mais le rythme des séances s'adapte à leur rythme d'apprentissage. Ainsi les entraînements sont adaptés à leur niveau, les plaçant en situation de réussite et il leur est laissé le temps d'intégrer les connaissances abordées. En effet, un des principes pédagogique de ce programme est de passer à une nouvelle étape que lorsque les connaissances de l'étape précédente ont pu être assimilées par les élèves.

C'est probablement pour toutes ces raisons que les élèves présents dans le groupe de soutien sont généralement enthousiastes lorsqu'une séance leur est proposée et d'autre part qu'ils se révèlent être plus engagés et impliqués dans leur tâches lors de ces séances d'apprentissage qu'habituellement en classe entière.

➤ *Les entraînements proposés permettent véritablement de pallier aux obstacles d'apprentissage.*

J'ai pu constater que les séances de code alphabétique ont permis aux élèves :

- de réviser et d'intégrer les graphèmes étudiés en CP, mais qu'ils n'avaient pas eu le temps de mémoriser, et de prendre le temps de découvrir les digraphes, trigraphes et graphèmes complexes pour se les approprier. Le temps accordé aux révisions des graphèmes déjà étudiés à chaque début de séance ainsi que les temps de manipulation (décodage mais aussi encodage pendant la dictée) jouent pour cela un rôle important.

- d'approfondir les compétences lexicales des élèves grâce aux temps dédiés à la définition des mots décodés et à la mise en contexte de ces mots.

- d'améliorer, indirectement, la fluence des élèves, au travers l'automatisation progressive du décodage, la mémorisation de certains mots mais également la confiance en soi que développent les élèves dans ces séances en petit groupe.

## **II. MAIS QUI PRÉSENTE DES LIMITES**

Par ordre d'importance, voici les principaux facteurs qui expliquent, selon moi, les résultats mitigés de cette expérience.

## **1) Le démarrage de ce programme a été trop tardif et aurait dû s'inscrire dans un projet pluriannuel**

Contrairement à d'autres écoles, mes élèves n'ont pu bénéficier du programme PTAL les années précédentes. Or le fait que ces élèves ne soient repérés et que leurs difficultés ne soient diagnostiquées et prises en compte qu'en CE1, c'est-à-dire en fin de cycle 2, me semble trop tardif. La majorité d'entre eux présentaient déjà des difficultés en maternelle (manque de vocabulaire, faible conscience phonologique, etc.), ils auraient donc pu bénéficier d'entraînements adaptés en grande section afin d'aiguiser ces compétences indispensables et ainsi entrer dans de bonnes conditions dans l'apprentissage de la lecture au début du CP. Ainsi, il me semble plus difficile de combler les lacunes d'apprentissage en une seule année alors que ces élèves auraient pu bénéficier d'entraînement adaptés depuis deux ans si ce dispositif s'inscrivait de manière systématique et continue sur les trois années du cycle 2.

## **2) La régularité et la qualité des entraînements de lecture ont parfois été insuffisante**

La deuxième limite de ce dispositif, tel que j'ai pu le mettre en œuvre dans ma classe, réside dans l'insuffisance du temps qu'il est possible d'y consacrer. La régularité des entraînements, à raison de trois fois par semaine, n'a pu être systématiquement respectée. Par ailleurs, du fait du manque de concentration des élèves pendant les heures d'APC (en fin de matinée, sur l'heure du déjeuner, avant d'aller manger), ces séances ont parfois dû être interrompues avant la fin de l'entraînement. Ainsi les deux dernières étapes (lecture des phrases et la révision des mots outils) ne pouvaient fréquemment pas être réalisées.

Alors qu'il aurait fallu proposer à ces élèves en difficulté des entraînements complémentaires au code alphabétique pour muscler leur vocabulaire, leur niveau de fluence ainsi que leur compréhension de texte, je n'ai pas suffisamment avancé dans les séances sur le code alphabétique et je n'ai pas réussi à dégager suffisamment de temps en classe entière pour me servir des outils « Fluence », « Vocabulaire » et « Compréhension de texte » dont la mise en œuvre en parallèle aurait pourtant permis d'accélérer les progrès des élèves en lecture.

### **3) Le dispositif ne permet pas de traiter certaines causes de difficulté d'apprentissage**

Malgré toutes les qualités de ce programme, il m'a semblé qu'il ne permettait pas de traiter certaines situations. Ces difficultés spécifiques auraient certainement nécessité une prise en charge plus en amont et un temps dédié à l'apprentissage de la lecture plus important.

➤ *Pour les enfants allophones, une méthode plus globale est indispensable pour améliorer tout autant les compétences lexicales, en compréhension et en fluence.*

Au sein de mon groupe de soutien, trois des six élèves étaient des enfants dont le français n'était pas la langue maternelle arrivés en France au cours des quatre dernières années. Or pour ces élèves, l'apprentissage initial de la lecture s'est heurté à des difficultés supplémentaires étroitement liées à cette situation. Leur manque de vocabulaire et de compréhension orale en français s'ajoute par conséquent à la seule difficulté du décodage de mot. Or les seuls exercices d'entraînement sur le code alphabétique n'ont pas permis de lever l'ensemble de ces difficultés sur une seule année scolaire.

C'est pour cette raison qu'il a été décidé en novembre que deux de ces élèves suivraient une à deux séances dans la classe UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés en France) de l'école. Ces séances de soutien ont vocation à renforcer leur lexique et leur niveau de compréhension en français.

« Pour ces enfants, l'enjeu est autant d'apprendre la langue que d'entrer par la langue dans les acquisitions et la culture française qu'elle véhicule. Pour eux une approche spécifique de la langue mérite d'être proposée »<sup>30</sup>. Pour cela la conscience phonologique est indispensable. Cet auteur précise par ailleurs que l'entrée dans la lecture pour ces élèves est totalement subordonnée à l'entrée dans l'oral et son expression. Précisons que certains de ces élèves allophones ont cumulé ces difficultés avec d'autres troubles de l'apprentissage, tels que la dyslexie.

➤ *Des entraînements inadaptés pour mobiliser des élèves en situation de blocage face à la lecture.*

Dans la mesure où ce dispositif est intervenu pour les élèves de ma classe assez tardivement, certains des élèves se sentaient déjà à l'entrée en CE1 en échec en lecture. Un de mes élèves,

---

<sup>30</sup> BENTOLILA A. « Apprendre à lire, labour ou plaisir ? » Paris, Nathan, 2013, p. 86

par ailleurs très compétent en mathématique, en compréhension orale ou encore en dessin, semble mal vivre le fait de n'être toujours pas lecteur. Il a ainsi développé des stratégies pour à la fois faire illusion (il mémorise très vite les phrases à lire qu'il répète ensuite en faisant semblant de les lire) et éviter toutes les situations où il devrait être amené à déchiffrer des mots et des phrases.

Cet élève a très peu progressé en lecture, non seulement parce qu'il présente de légers troubles de l'apprentissage qui n'ont pas encore été pris en charge par des médecins de ville mais également parce qu'il semble ne plus croire au fait qu'il puisse apprendre à lire. Moins investi que les autres élèves pendant les séances d'entraînement, il est donc moins stimulé et progresse moins vite que les autres. Or pour ces cas particuliers, les entraînements PTAL PSR ne me paraissent pas suffisamment stimulants et les résultats trop lents à obtenir pour motiver ces élèves. Peut-être faudrait il pour ces élèves prendre le temps pour leur redonner confiance en eux, proposer des exercices qui leur permettent d'obtenir des résultats visibles plus rapidement, leur dédier des séances totalement personnalisées lors desquelles, n'étant plus exposé au regard des autres élèves, ils ne chercheraient plus à faire illusion et oseraient se lancer dans l'exercice du décodage des mots.

➤ ***L'absence de prise en charge des pathologies « légères », conduit à confier aux parents une responsabilité que toutes les familles ne peuvent assumer.***

Enfin le programme PTAL-PSR tel qu'il est aujourd'hui pensé ne me paraît suffisamment prendre en compte certains troubles « légers » de l'apprentissage. Au sein de mon groupe d'élèves en difficulté, deux élèves ont présenté progressivement de légers troubles d'apprentissage qui pourraient s'apparenter à une dyslexie : fautes phonétiques, lettres ou syllabes inversées/omises/remplacées/confondue, mots changés, etc.

Sur les conseils de l'équipe PTAL-PSR, j'ai contacté les parents afin de les informer de ces possibles troubles de l'apprentissage et de la nécessité de faire réaliser par un orthophoniste un bilan global (test de langage, de lecture et d'orthographe) pour vérifier ce diagnostic. Malgré leur accord de principe, ces parents n'ont pas réalisé les démarches. En effet, il n'est pas prévu que l'équipe PSR intervienne dans ce type de situation, estimant que ces bilans et ces prises en charge classiques peuvent être réalisés par des orthophonistes du quartier. Or mon expérience m'a permis de constater que pour certaines familles, souvent en difficulté

sociale et ne disposant pas de toutes les ressources pour réaliser ces démarches, l'accès à ces professionnels médicaux n'est pas aisé.

Après avoir alerté l'équipe PTAL-PSR du fait que ces deux élèves n'avaient, au mois d'avril, toujours pas rencontré d'orthophonistes, j'ai obtenu qu'un orthophoniste de Paris Santé Réussite réalise en mai 2016 le bilan pour vérifier l'existence de ces troubles de l'apprentissage et, le cas échéant, s'assurer qu'un suivi serait mis en place.

### **III. ... QUI EXPLIQUENT DES RÉSULTATS EN LECTURE VARIABLES SELON LE PROFIL DES ÉLÈVES ACCOMPAGNÉS**

#### **1) Les évaluations normées effectuées en janvier, donnent des résultats mitigés**

En octobre 2015, les résultats des deux évaluations ont permis d'identifier les élèves pour qui la maîtrise des correspondances entre phonèmes et graphèmes et donc l'entrée dans la lecture n'étaient pas acquises :

- six élèves avaient des résultats insuffisants au « test d'évaluation des mots écrits » (TIME), avec un score inférieur à 20, signe d'une faible aptitude à décoder des mots connus et inconnus.

- sept élèves avaient des résultats inférieurs à 13 à la dictée de syllabes, de non-mots et de mots devant être connus par des élèves en fin de CP, Ces élèves présentent donc d'importantes lacunes en encodage et donc dans la maîtrise du code alphabétique.

En janvier 2016, l'évaluation de fluence (c'est-à-dire du nombre de mots lus correctement en une minute) permet de constater que trois élèves n'étaient pas en capacité de lire correctement plus de trente mots en une minute<sup>31</sup> et que trois autres élèves ont une capacité de déchiffrage encore très faible puisqu'ils lisent entre 40 et 50 mots en une minute.

---

<sup>31</sup> La fluence comprend trois compétences : la capacité de décoder correctement des mots inconnus, la capacité à reconnaître des mots connus, et la capacité de lire avec l'intonation et le phrasé correct. Un lecteur expert adulte lit à haute voix environ 200 mots correctement en une minute. Pour commencer les entraînements de fluence, les jeunes lecteurs doivent être capables de lire plus de 20 mots en une minute.

*Tableau de comparaison des résultats des deux évaluations<sup>32</sup>.*

Prénom	EVALUATION OCT 2015		EVALUATION JANV. 2016
	Timé /36	Dictée /20	MCLM <sup>33</sup>
<b>Lana</b>	13	7	18
<b>Lény (1)</b>	17	12	63
Maud	30	18	
Jules	33	19	
Enric	22	15	58
<b>Sophia</b>	18	9	54
Lucien	21	14	71
Léonard	31	18	
Fousseny	26	14	77
Marème	27	16	86
<b>Mohamadoul</b>	12	6	11
Yann	27	17	
<b>Maria (2)</b>	23	14	42
<b>Nemesha</b>	16	7	26
Indjah	31	14	106
Camilo	31	15	
<b>Paulin (3)</b>	15	16	42
Louis	32	18	
Arthur	30	17,5	
Liam	28	17	
Jebishan	33	17	112
<b>Luis (4)</b>	19	13	65
<b>Fatimatou (5)</b>	23	9	48
Camilla	31	15	

NB : voici la composition des groupes de soutien

- Groupe de soutien n°1 (de novembre à janvier) : Lana, Sophia, Mohamadoul, Maria, Méthela, Luis

- Groupe de soutien n°2 (de janvier à mai) : Lana, Sophia, Mohamadoul, Maria, Méthela, Paulin

<sup>32</sup> (1) Les résultats aux évaluations de septembre de cet élève se sont révélés être un accident car il a démontré de bonnes compétences en lecture. Il n'a donc pas intégré le groupe de soutien.

(2) Malgré un résultat correct au TIME, l'équipe pédagogique, connaissant le manque de confiance en elle et ses lacunes a » a préféré intégrer cette élève au groupe de soutien

(3) Cet élève a intégré le groupe de soutien en janvier du fait de résultats en fluence considérés comme insuffisants

(4) Les résultats de cet élève à l'évaluation de janvier étaient très satisfaisant attestant des remarquables progrès réalisés, il ne semblait plus nécessaire de l'intégrer au groupe de soutien, et ce d'autant plus que d'autres élèves en avaient besoin.

(5) Cette élève n'a pas pu être intégrée au groupe de soutien pour des raisons de comportement

<sup>33</sup> MCLM signifie « nombre de mots correctement lus par minute. ». L'évaluation de janvier est un test de fluence qui permet d'évaluer la capacité des élèves à décoder rapidement les mots d'un texte. Les élèves obtenant un résultat inférieur à moins de 30 mots lus correctement en une minute doivent bénéficier des séances sur le code alphabétique.

Ce tableau permet de comparer les résultats des élèves obtenus aux évaluations d'octobre et à celle de janvier. Bien que le dispositif prévoit d'évaluer les élèves à partir de supports et des consignes différentes, les résultats de ces deux évaluations permettent d'identifier l'évolution des élèves et de vérifier les progrès des élèves qui bénéficiaient des entraînements. Ainsi, il ressort de ce tableau que sur les six élèves pris en charge par le programme et ayant été entraînés au code alphabétique depuis octobre, trois élèves ont fait des progrès considérables en lecture puisqu'au mois de janvier ces trois élèves étaient capables de lire correctement entre 40 et 60 mots en une minute. En revanche trois autres élèves ont certes progressé mais sont encore en grande difficulté pour déchiffrer des mots non connus et donc pour lire un texte suffisamment rapidement et facilement pour accéder à son sens. L'évaluation de janvier montre enfin que deux élèves qui n'ont pu bénéficier de ces entraînements (Fatimatou et Paulin) présentent des résultats insuffisants en fluence.

## **2) Au-delà de ces évaluations, le suivi quotidien des élèves permet de constater la persistance des fragilités de la moitié des élèves suivis**

Bien que ne pouvant disposer de résultats récents (la prochaine évaluation est prévue par le programme PTAL en mai 2016), ma connaissance des ces élèves me permet malgré tout d'oser une analyse de leur évolution en lecture : quelles sont les difficultés qui subsistent et pourquoi n'ont-elles pu encore être dépassées ?

- *Deux des élèves qui restent à ce stade de l'année en grande difficulté face à la lecture sont des élèves allophones*

La majorité des élèves pour lesquels les progrès en lecture s'avèrent insuffisants sont des enfants dont la langue maternelle n'est pas le français et qui ne disposent que d'un très maigre bagage lexical. Non seulement, ils peinent à retenir les correspondances entre phonèmes et graphèmes, à différencier certains sons mais ils se heurtent également au sens des mots et des textes.

- *Un rapport à l'apprentissage difficile : un élève bloqué dans son apprentissage de la lecture*

Arriver en milieu d'année de CE1 sans être capable de lire, c'est-à-dire de déchiffrer des mots inconnus, peut être vécu comme un échec par certains enfants. Ce sentiment peut en décourager certains voire même les placer en situation de blocage dans leur apprentissage.



C'est vraisemblablement le cas d'un des trois élèves ayant très peu progressé entre octobre et avril. Ce dernier évite toutes les situations où il est confronté à l'écrit et a développé différentes stratégies pour faire illusion.

➤ *Des troubles de l'apprentissage détectés mais qui n'ont toujours pas fait l'objet d'une prise en charge*

Enfin parmi ces trois élèves, deux d'entre eux présentent les signes de troubles de l'apprentissage : fautes phonétiques, lettres ou syllabes inversées, omises, remplacées, confondues, mots changés, etc. Ces indices laissent à penser que ces deux enfants pourraient souffrir de dyslexie. Malheureusement à l'heure actuelle, ces deux élèves n'ont toujours pas été diagnostiqués par un orthophoniste.

#### **IV. LES PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION**

Ce bilan de la mise en œuvre de PTAL PSR m'incite aujourd'hui à envisager de nouvelles modalités de mise en œuvre. Afin que les élèves du groupe de soutien continuent à progresser pendant la 5<sup>ème</sup> période scolaire, il m'est apparu indispensable de proposer des séances d'entraînements différentes.

##### **1) Évolution des entraînements pour la 5ème période et intervention de l'équipe PTAL PSR.**

➤ *Accentuer le travail fait en vocabulaire et en fluence, tout en maintenant les révisions sur les graphèmes complexes.*

A partir de mai, j'ai décidé de faire considérablement évoluer les séances d'entraînement en changeant de support. Les séances proposées par l'outil « code alphabétique CE1 » ayant été réalisées dans leur grande majorité et les élèves ayant amélioré leur maîtrise des correspondances phonèmes-graphèmes, il m'a paru judicieux de me saisir d'un nouvel outil proposé par le programme PTAL PSR. Les séances d'entraînements seront réalisées à partir de l'outil « Fluence CE1 » (cf. Annexes).

En effet, en passant à l'outil « Fluence » et à l'encodage de textes courts, je pourrais apporter de la nouveauté dans les séances d'entraînements. Les élèves seront incités à améliorer leur fluence tout en continuant à travailler sur le décodage et l'encodage, et notamment des

graphèmes complexes. Dans le cas où certains graphèmes pourraient poser des difficultés particulières aux élèves, notamment ceux qui n'auraient pas encore été assez étudiés, il restera possible de proposer une séance décrochée sur ce graphème, à partir des fiches habituelles de l'outil « code CE1 ».

➤ ***Adapter les modalités d'entraînements aux différents niveaux des élèves en difficulté***

Par ailleurs, étant donné les écarts de niveaux qui se sont creusés ces derniers mois au sein du groupe soutien, il s'agira de différencier les activités et les attentes vis-à-vis des six élèves accompagnés. Suivant les suggestions de la conseillère pédagogique, je tenterai de mobiliser différemment les élèves du groupe. A titre d'exemple, les élèves les plus avancés en lecture seront invités à écrire certains mots prononcés ou épelés, ou à identifier les erreurs d'encodage de leurs camarades.

J'envisage également recourir aux fiches d'exercices proposées par la Cigale qui permettent sur des temps courts de faire travailler certains des élèves participant aux groupes de soutien en autonomie, en révisant certains graphèmes.

Enfin, afin d'apporter une aide supplémentaire à un élève du groupe qui peine encore à découper les mots en syllabes, il m'a été conseillé de lui proposer les mêmes textes qu'autres élèves mais dans une version qui, selon la « méthode d'imprégnation par les syllabes » lui permettra de distinguer, grâce à des couleurs différentes, les différentes syllabes des mots à encoder.

Cette nuit, au château de Milbal, un audacieux cambrioleur a réussi à s'emparer de la couronne en or massif des Ducs de la Bodinière. Il a neutralisé le système de sécurité en faisant disjoncter le compteur électrique. Alerté par Jean-Hubert de Guerrelasse, le dernier Duc de la Bodinière, l'inspecteur Lafouine commence son enquête.  
L'armoire électrique étant dissimulée dans un des placards de l'immense cuisine du château, il paraît évident que le malfaiteur est un habitué des lieux. Sur la demande de l'inspecteur, le Duc réunit son personnel dans le salon d'honneur.

➤ ***Mobiliser l'équipe experte de PSR pour accélérer la détection et la prise en charge des troubles d'apprentissage langagier.***

Dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif PTAL PSR, ne connaissant au début de l'année que peu l'équipe de Paris Santé Réussite je n'ai pas osé les solliciter pour réaliser des diagnostics orthophoniques que deux de mes élèves devaient faire mais que les parents, bien qu'alertés, n'ont pas mis en œuvre. Tout récemment, j'ai contacté un des orthophonistes de l'équipe Paris Santé Réussite pour lui expliquer la situation. Cette dernière a accepté de

réaliser ces bilans au courant du mois de mai à l'occasion d'une visite à l'école. Ces tests nous permettront de vérifier si ces élèves sont dyslexiques ou atteints de tout autre trouble de l'apprentissage du langage, auquel cas il me faudra définir avec les parents et l'équipe de PSR les modalités de l'accompagnement à proposer à ces deux enfants.

## **2) Des évolutions de ma pratique et de mes initiatives pour mes prochaines années d'enseignement**

La participation à ce dispositif m'a permis de me former sur les méthodes d'apprentissage de la lecture et sur les différents leviers à actionner pour améliorer la performance des élèves en difficulté. L'analyse des pratiques développées au courant de cette année dans le cadre de ce dispositif me permet aujourd'hui d'envisager certaines évolutions de ma façon de travailler, au delà de la seule mise en œuvre du programme PTAL PSR. Ainsi, lorsque je serai amenée à enseigner à nouveau dans une classe de cycle 2 (ou dans toute classe dans laquelle certains élèves seront en difficulté en lecture), voici les points auxquels je serai particulièrement attentive :

### **➤ *L'importance de diagnostiquer rapidement les difficultés en lecture***

Au cours de cette année, j'ai pris conscience de l'importance d'utiliser des outils adaptés pour évaluer dès le début de l'année le niveau des élèves afin d'identifier les élèves nécessitant une attention particulière, dans le cadre des séances d'APC, d'activités en petits groupes, ou encore par la mise en place en classe entière d'activités différenciées. Ces évaluations normatives sont un moyen d'objectiver l'état des connaissances et compétences des élèves à un temps T et de le comparer avec ceux des élèves de sa classe d'âge et ainsi de définir leurs besoins et la remédiation à mettre en place.

### **➤ *Renforcer les compétences lexicales et accorder une place importance vocabulaire dans les apprentissages***

Le deuxième enseignement de cette expérience concerne l'enseignement en vocabulaire. Alors que ce domaine a été très peu abordé lors de ma formation à l'ESPE, j'ai constaté l'importance du vocabulaire dans l'acquisition de la lecture. En maternelle tout comme en élémentaire, il me semble aujourd'hui primordial d'accorder aux séances de vocabulaire suffisamment de temps pour que les élèves issus des milieux les plus modestes ainsi que ceux

évoluant dans des familles où la langue française n'est que peu ou pas parlée, puissent enrichir leur capital lexical. L'acquisition de mots de vocabulaire permet de lever une des difficultés auxquelles sont confrontés les élèves de cycle 2 quand ils apprennent à lire. En effet ils accèdent plus facilement au sens des mots et des phrases qu'ils déchiffrent.

➤ ***Différencier les activités et oser faire travailler une partie de la classe en autonomie***

Enfin, cette expérience m'a amené à réfléchir aux différentes modalités à la disposition des enseignants pour adapter leur enseignement aux différents élèves présents dans leur classe. Si j'ai rencontré d'importantes difficultés à faire travailler en toute autonomie les élèves de ma classe afin de dédier certaines séances aux élèves les plus en difficulté, j'ai pu constater les bienfaits de cette organisation pour l'ensemble de la classe. Travailler en autonomie est formateur pour les élèves et représente un moment privilégié pour inciter les élèves à s'entraider. Pour les élèves pris en charge spécifiquement pendant ces courtes séances par l'enseignant ils peuvent bénéficier en comité très restreint d'un accompagnement personnalisé, donc plus efficace.

Ainsi, j'envisage dans mes futures années d'enseignements de recourir à ce type d'organisation dans mes classes et de continuer à réfléchir aux modalités les plus adaptées pour parvenir à rendre autonome mes élèves et différencier autant que possible les activités proposées.

## CONCLUSION

La mise en œuvre du programme PTAL-PSR dans ma classe de CE1 a été une expérience formatrice, tant en matière d'apprentissage des méthodes de lecture que de mise en œuvre d'un partenariat entre différents professionnels pour prendre charge de manière pluridisciplinaire les élèves en difficultés. J'en ai tiré des leçons concrètes pour ma pratique professionnelle. Mais au-delà de mon expérience personnelle, plusieurs pistes de réflexions me paraissent pouvoir être tirées de cette expérience.

La première est que la prise en charge des élèves en difficultés doit être aussi précoce que possible et commencer, en tout état de cause, dès la maternelle. La seconde est que le retard de tous les élèves ne peut être résorbé en un an, et que des méthodes cohérentes doivent être développées de manière continue dans le cadre de cycles pluriannuels. Ainsi la conseillère pédagogique en charge du dispositif PTAL-PSR constate que dans les écoles ou les trois classes (de la Grande section au CE1) sont engagées (soit parce que cela fait partie du projet d'école soit parce que l'équipe est stable avec des enseignants formés aux entraînements), les résultats obtenus sont plus satisfaisants.

Il est pour cela nécessaire que le bien fondé de ces méthodes fasse consensus dans la communauté éducative. Pour qu'un tel dispositif fonctionne, il me semble, en effet, indispensable que les enseignants soient convaincus de l'utilité des entraînements réguliers et progressifs du programme, de même que de leurs modalités de mise en œuvre.

De fait, si la généralisation du programme me paraît souhaitable, les entretiens que j'ai eus avec mes collègues au sein de l'école m'ont montré qu'elle se ferait sans doute plus efficacement par un travail progressif de conviction que par une injonction générale. Les résultats de la recherche, valorisés de manière pédagogique, peuvent être, à cette fin, très utiles. C'est grâce à une telle approche, fondée sur un dialogue avec les enseignants et à une démonstration par les faits, que j'ai été convaincue de me lancer dans cette expérience.

# BIBLIOGRAPHIE

## **Ouvrages :**

BELLANGER Françoise, *70 activités pour un apprentissage efficace de la lecture*, Paris, RETZ, 2000.

BENTOLILA Alain, *Apprendre à lire, labeur ou plaisir ?*, Paris, Nathan, 2013.

ECALLE Jean MAGNAN Annie, *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Paris, Dunod, 2015 (2<sup>ème</sup> édition).

GARCIA Sandrine et OLLER Anne-Claudine, *Réapprendre à lire, de la querelle des méthodes à l'action pédagogique*, Paris, Seuil, 2015.

GIASSON Jocelyne, *La lecture, de la théorie à la pratique*, Bruxelles, DE BOECK éducation, 2013.

GOIGOUX Roland (dir.), *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris, Nathan, 2000.

GOIGOUX Roland et CEBE Sylvie, *Apprendre à lire à l'école, Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Paris, Retz, 2006.

GUIHARD Sylviane, *Boîte pédagogique pour l'apprentissage du code (Guide pédagogique)*, Paris, Les ateliers RETZ.

MORAIS José et ROBILLART Guy – Observatoire National de la Lecture, *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux, analyse réflexions et propositions*, Paris, Editions Odile Jacob, 1998.

POURCHET Martine et ZORMAN Michel, *Décodage CP/CE1 (volume 1 et 2)*, Grenoble, Les petits guides, Editions La Cigale, 2016.

## **Autres (revues, articles, colloques, émissions, CD rom, sites internet, etc.) :**

BILLARD Catherine, « Une découverte concrète des troubles spécifiques de l'apprentissage », Signes Editions, CD Rom.

« Vers une pédagogie de la lecture », *Les cahiers pédagogiques*, juillet 2014 Hors série N°36, pages 43 à 67.

ZORMAN Michel « Apprendre à lire et écrire : l'égalité des chances ou l'égalité des acquis. Les pédagogies qui ont fait leurs preuves », Conférence donnée en janvier 2012 dans le cadre des

Mercredis de Créteil (Canopé de l'académie de Créteil). ([http://stream.ac-creteil.fr/play\\_audio.php?audio=544](http://stream.ac-creteil.fr/play_audio.php?audio=544)).

« *Évaluation de la mise en œuvre du fonctionnement et des résultats des dispositifs « P.A.R.L.E.R. » et « R.O.L.L. »* - Inspection générale de l'Éducation Nationale, 2012. ([http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/31/1/2012-129\\_254311.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/31/1/2012-129_254311.pdf))

« Les enfants de pauvres sont-ils condamnés à l'illettrisme », *Le Monde*, février 2014.

« *Méthodes de lecture, de Charybde en syllabes – comment apprend-on à lire à nos enfants ?* » Émission diffusée sur France Inter le mardi 11 mars 2014 avec un reportage sur le dispositif Paris Santé Réussite. (<http://www.franceinter.fr/emission-service-public-entre-syllabes-et-consonnes-queelles-methodes-de-lecture-pour-nos-enfants>)

Le site des éditions La Cigale présente les supports pédagogiques issus du programme PARLER, accompagnés de séquences de classe filmées illustrant leur mise en œuvre. (<http://www.editions-cigale.com/>)

Le site internet de la conférence de consensus sur la lecture qui s'est tenu en mars 2016 permet d'accéder à l'ensemble des présentations des experts intervenus sur le sujet (<http://www.cnesco.fr/fr/conference-de-consensus-lecture/>). Les vidéos suivantes m'ont permis d'alimenter ce travail réflexif :

- FERNANDEZ H. « enjeux de la lecture et illettrisme dans le monde actuel »
- VIBERT A. « Quelles sont les dernières évolutions des programmes scolaires dans le domaine de la lecture »
- BIANCO M. « Apprendre et enseigner la compréhension en lecture : que sait on des pratiques efficaces ? »
- GOIGOUX R. « Les pratiques enseignantes pour soutenir l'apprentissage initial de la lecture »
- MORAIS J. « Quels sont les principaux obstacles rencontrés dans l'apprentissage de la lecture ? »
- ECALLE J. « les interventions pour réduire les difficultés en lecture »

# ANNEXES

ANNEXE N°1 : GLOSSAIRE .....	48
ANNEXE N°2 : DOCUMENTS DE PRÉSENTATION DU DISPOSITIF PTAL PSR.....	49
ANNEXE N°3 : GRILLE DE L'ENTRETIEN REALISE EN AVRIL 2016 AVEC A. WEILLER, CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE PTAL PSR ...	50
ANNEXE N°4 : PRÉSENTATION DES ÉVALUATIONS PASSÉES AUX ÉLÈVES .....	53
ANNEXE N°5 : RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS DE SEPTEMBRE ET DE JANVIER.....	54
ANNEXE N°6 : EXEMPLE D'UN COMPTE RENDU DE RÉUNION DE SYNTHÈSE AVEC L'ÉQUIPE PTAL PSR (RÉUNION DE JANVIER 2016) .....	56
ANNEXE N°7 : FICHE DE PRÉPARATION D'UNE SÉANCE D'ENTRAÎNEMENT (MODÈLE PROPOSÉ ET FICHE ADAPTÉE) .....	60
<b>FICHE DE PREPARATION D'UNE SEANCE D'ENTRAÎNEMENT « CODE ALPHABETIQUE » .....</b>	<b>60</b>
ANNEXE N°8 : LES OUTILS PTAL.....	62
ANNEXE N°9 : PHOTOS DES SÉANCES DE SOUTIEN .....	66
ANNEXE N°10 : EXTRAITS DU CAHIER DE SOUTIEN DES ÉLÈVES SUR LESQUELS FIGURENT LES FICHES « SONS » ET LES DICTÉES DE MOTS.....	1



## **ANNEXE N°1 : GLOSSAIRE**

---

**CONSCIENCE PHONOLOGIQUE** : capacité à isoler mentalement et à manipuler les unités sonores non signifiantes de la parole : phonèmes, syllabes, rimes

**FLUENCE** : caractérise une lecture précise et rapide

**LEXIQUE** : le lexique est l'ensemble des mots « extériorisés » (ou lexique actif) et des mots compris par un individu (lexique passif).

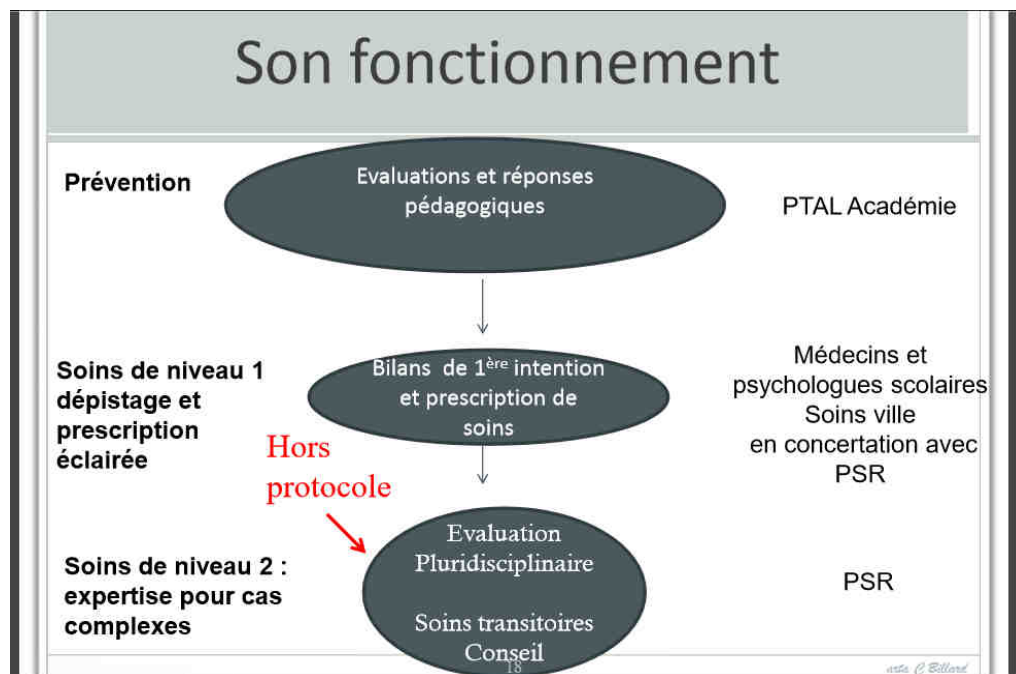
**MASESH** : mission académique à la scolarisation des élèves en situation de handicap

**PROCEDURE ALPHABETIQUE** : procédure de lecture qui utilise le principe alphabétique : les mots sont lus par assemblage des unités de base de l'écrit (graphèmes) qui représentent les unités de base de l'oral (les phonèmes). Cette procédure qui dans la tradition pédagogique est appelée « décodage » est également appelée « procédure phonologique.

**PTAL** : prévention des troubles de l'apprentissage langagier

**PSR** : paris santé réussite

## ANNEXE N°2 : DOCUMENTS DE PRÉSENTATION DU DISPOSITIF PTAL PSR



Source : document de présentation de Catherine Billard lors d'une présentation du dispositif PTAL PSR à Rennes en 2014

# **ANNEXE N°3 : GRILLE DE L'ENTRETIEN REALISE EN AVRIL 2016 AVEC A. WEILLER, CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE PTAL PSR**

**GRILLE d'entretien avec A. Weiller – le 14 avril 2016**

**Conseillère pédagogique à la MASESH (mission académique à la scolarisation des élèves  
en situation de handicap)**

## **1. Histoire et présentation du dispositif PTAL PSR**

- Quelle est la signification exacte de PTAL ?
- Comment est né ce dispositif ? Qui en a eu l'initiative et pourquoi ? Pour faire face à quels constats, s'est il révélé nécessaire d'articuler travail pédagogique et prise en charge santé ?
- PTAL PSR, une expérimentation ? Quels moyens avez-vous pour convaincre les enseignants/les écoles/directeur pour rentrer dans le dispositif ?
- Quel bilan faites-vous aujourd'hui de PTAL PSR ? Quels sont les chiffres-clés et les résultats à retenir de sa mise en œuvre ?
- Selon vous, quelles sont les faiblesses de ce dispositif ? Quels sont les points qui mériteraient d'être améliorés ?
- Pourquoi ne pas avoir généralisé le dispositif à l'ensemble des écoles de l'Académie de Paris?
- Y a-t-il des « profils » d'élèves ou des types de situation pour lequel le dispositif n'est pas efficace ?

## **2. Les méthodes des entraînements pédagogiques :**

- Qui et comment ont été pensé-crée- testé (vérifié l'efficacité) les « exercices types » proposés en entraînement ?
- Quelles sont les conditions de réussite de ces entraînements ?
- Comment ont été pensées les évaluations : pourquoi cette régularité ? Sont-elles fiables ?

## **3. L'articulation entre la santé et la pédagogie :**

- Ne faudrait-il pas une intervention des acteurs de santé plus amont ?
- Les bilans réalisés par les médecins scolaires sont-ils suffisamment pris en compte et leurs préconisations suivis de faits ?
- Dans quelles situations et dans quels cas, l'équipe PTAL intervient-elle dans les faits ?

#### **4. Les difficultés de mise en œuvre par les enseignants :**

- Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les autres enseignants engagés dans le dispositif PTAL PSR ?
- Dans quels types de situations, pour quels types d'élèves, le dispositif ne permet pas d'obtenir des résultats ?

#### **5. Application des entraînements au sein de ma classe : comment lever certaines difficultés ?**

- Le problème de continuité du dispositif. Pourquoi commencer les entraînements en CE1 (alors que cela pourrait être fait dès la GS) ?
- Comment dépasser le manque de partenariat avec l'équipe pédagogique ? (ex. : faire des groupes homogènes devient impossible si aucun autre collègue n'est partie prenante dans l'établissement)
- Le manque de temps disponible dans la semaine pour faire les entraînements et le problème de la mise en autonomie des élèves pour procéder aux entraînements. Comment faire évoluer les modalités des exercices au cours de l'année ?
- L'hétérogénéité des besoins au sein du groupe de soutien. Comment réussir à faire des groupes homogènes et s'adapter vraiment aux besoins de chacun ?
- Comment identifier parmi les (nombreux) besoins des élèves les domaines qui doivent faire l'objet des entraînements ? Les outils et le nombre d'exercices sont nombreux : comment choisir ? Quelle progression privilégier ?
- Le problème de motivation des élèves en APC : quelles modalités privilégier pour renforcer l'intérêt et la motivation des élèves ?

#### **6. Évocation de cas particuliers :**

Comment expliquer les difficultés suivantes et comment accompagner de manière pertinente les enfants concernés ?

- les enfants en situation de blocage dans leur apprentissage de la lecture
- les élèves présentant des troubles de comportement

- la faible mobilisation de certains parents, qui ne sont pas en capacité de relayer les besoins de prise en charge santé - que penser du faible progrès fait par ces 2 élèves ?
- les difficultés des enfants allophones. Comment faire la part des choses entre les difficultés relatives au fait que ces enfants soient allophones et d'éventuels troubles langagiers affectant leur apprentissage.

**ANNEXE N°4 : PRÉSENTATION DES ÉVALUATIONS  
PASSÉES AUX ÉLÈVES**

---

## ANNEXE N°5 : RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS DE SEPTEMBRE ET DE JANVIER

Prénom	EVALUATION OCT 2015		EVALUATION JANV. 2016	EVALUATION MAI 2016	BILAN/ÉVOLUTION/ELEMENTS DE CONTEXTE
	Timé /36	Dictée /20	MCLM		
<b>Lana</b>	13	7	18		non lectrice au début du CE1 (arrivée en France il y a 3 ans)
<b>Lény</b>	17	12	63		une évaluation en septembre non représentative de ses capacités en lecture
Maud	30	18			
Jules	33	19			
Enric	22	15	58		
<b>Sophia</b>	18	9	54		d'importantes difficultés en fluence (enfant diagnostiquée dyspraxique et suivie) mais de progrès considérables au 1er semestre
Lucien	21	14	71		
Léonard	31	18			
Fousseny	26	14	77		
Marème	27	16	86		
<b>Mohamadoul</b>	12	6	11		non lecteur au début du CE1 (arrivé en France il y a 5 ans)
Yann	27	17			
<b>Maria</b>	23	14	42		faible lectrice ayant peu confiance en elle
<b>Nemesha</b>	16	7	26		non lectrice au début du CE1 (arrivée en France il y a 3 ans)
Indjah	31	14	106		
Camilo	31	15			
<b>Paulin</b>	15	16	42		Des résultats très justes en septembre mais cet élève n'a pas été intégré au groupe de soutien n°1 par manque de place. Il a intégré le groupe de soutien en janvier du fait des faibles résultats de janvier.
Louis	32	18			
Arthur	30	17,5			
Liam	28	17			
Jebishan	33	17	112		
<b>Luis</b>	19	13	65		Un élève très suivi depuis la grande section. Grace aux entraînements, il a beaucoup progressé au 1er semestre et il est donc sorti du groupe de soutien en janvier.

<b>Fatimatou</b>	23	9	48		Des résultats en lecture très faibles mais ses problèmes de comportement n'ont pas permis de l'intégrer au groupe de soutien
Camilla	31	15			



# **ANNEXE N°6 : EXEMPLE D'UN COMPTE RENDU DE RÉUNION DE SYNTHÈSE AVEC L'ÉQUIPE PTAL PSR (RÉUNION DE JANVIER 2016)**

**Compte rendu de la DEUXIEME REUNION D'EQUIPE PTAL -PSR**

**mardi 19 JANVIER de 12h00 à 13H30**

## **PARTICIPANTS :**

Le médecin scolaire de secteur, rattachée à l'école.

L'assistance sociale de secteur, rattachée à l'école.

Conseillère pédagogique ASH, responsable du dispositif PSR pour l'éducation nationale

Le référent santé de l'équipe Paris Santé Réussite

Les trois enseignants (2 enseignants de CP et un enseignant de CE1) engagés dans le dispositif PTAL-PSR.

Le directeur d'école.

L'enseignante spécialisée RASED, suivant certains des élèves de CP et CE1.

## **ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION RÉALISÉE EN JANVIER :**

Les résultats de l'évaluation permettent de se concentrer sur les élèves dont les résultats sont encore insuffisants (Code couleur orange et rouge).

### **ELEVE 1 (Lana) :**

Le médecin scolaire ayant fait un bilan EDA (bilan des fonctions cognitives et d'apprentissage, c'est un bilan verbal et non verbal) en décembre qui fait apparaître que cette élève est « déficitaire », cette dernière faire un retour à l'ensemble de l'équipe (ces résultats ont été envoyés à F. Barbe, la responsable de l'équipe de Paris santé réussite). Cette élève n'est pas lectrice, elle est par ailleurs fortement pénalisée par son manque de vocabulaire. La situation personnelle de l'enfant est également évoquée car elle joue certainement un rôle sur ses difficultés scolaires. Arrivés en France d'Espagne il y a trois ans, les parents ne disent pas à leurs enfants qu'ils vont rester en France, ce qui explique les difficultés d'intégration et le manque d'investissement de l'enfant à l'école et dans l'apprentissage de la langue française.

### Relevé de décisions :

- réaliser un bilan orthophonique.

- demander un rendez-vous aux parents (en présence de la tante francophone), voire même convoquer une équipe éducative pour réaffirmer l'importance de l'école et de l'apprentissage du français.

### **ELEVE 2 (Lény) :**

Suite aux très faibles résultats lors de l'évaluation de septembre qui ne coïncidaient pas avec les observations de l'enseignant qui estimait que mise à part en écriture cet élève ne rencontre aucune difficulté scolaire, un bilan avait été demandé au médecin scolaire. Celui-ci ayant été fait en décembre, le médecin scolaire présente rapidement les principales conclusions du bilan verbal et non verbal réalisé : cet élève ne serait pas déficitaire. Toutefois le bilan montre que cet élève gaucher et sujet à une grande fatigabilité à l'écrit, présente également des problèmes de coordination. Un diagnostic de dyspraxie n'est donc pas exclue et doit être vérifié.

Les parents fortement présents auprès de leurs enfants ont eu un échange avec le médecin scolaire qui leur a fait part des résultats du bilan et sont engagés dans la démarche.

Relevé de décisions :

- réaliser un bilan orthoptique pour exclure tout problème de vision
- Envisager un bilan psycho-moteur.
- Il est recommandé à l'enseignant d'utiliser des points de repères dans le cahier et de soulager autant que possible les efforts de l'élève dans les séances d'écriture.

**ELEVE 3 (Mohamadoul) :**

Les résultats de cet élève restent très faibles et l'enseignant confirme que les progrès en lecture sont peu perceptibles malgré les entraînements.

L'équipe PSR demande si cet élève fait l'objet d'un suivi médical ou s'il est connu du médecin scolaire. Cette dernière résume la situation de l'élève et précise qu'un bilan EDA (évaluation des fonctions cognitives d'apprentissages) a été réalisé en CP, en avril 2015. Selon ce bilan, il avait été demandé aux parents d'envoyer leur enfant voir un orthophoniste afin qu'il soit régulièrement suivi. L'enseignant explique que lors de sa dernière rencontre avec la mère de l'élève, celle-ci lui avait précisé qu'elle n'avait pas réussi à obtenir de rendez vous avec un orthophoniste.

Cet élève en grande difficulté ne faisant pas partie des enfants pris en charge par l'équipe RASED, la conseillère pédagogique demande à l'enseignante spécialisée les raisons de ce choix. Cette dernière explique que cet élève faisait partie du groupe de soutien l'année dernière mais que celui refusant parfois de travailler en groupe, elle avait préféré ne pas l'inclure cette année.

L'enseignant explique qu'il est difficile d'aider comme il le faudrait Mustapha pendant les séances d'entraînement PTAL PSR car son niveau de lecture est bien inférieur aux autres. Et le constatant, il arrive qu'il se vexe ou qu'il développe des stratégies de contournement (deviner ou apprendre par cœur les mots pour faire croire qu'il arrive à les lire). Face à constat, la conseillère pédagogique évoque la possibilité que Mustapha réalise les entraînements de code alphabétique avec les groupes de soutien de CP.

Relevé de décisions :

- L'enseignant doit s'assurer une nouvelle fois auprès des parents qu'un suivi par un orthophoniste a bien été engagé.
- les enseignants de CP doivent revenir vers l'enseignante de CE1 pour voir dans quelle mesure Mustapha pourrait suivre une ou plusieurs séances d'entraînements avec le groupe de soutien des élèves de CP

**ELEVE 4 (Nemesha) :**

Cet élève arrive il y a 3 ans en France, a passé deux ans en CLIN (classe d'intégration pour les élèves allophones). Ses progrès en français en lecture et en expression orale sont très faibles et ses difficultés scolaires très importantes. Cela se traduit dans les résultats de janvier très bas. L'année précédente, il avait été préconisé d'engager un suivi orthophonique mais qui ne semble pas avoir été fait. Enseignant, directeur et assistante sociale et médecin précisent le manque de suivi par les parents qui participe aux difficultés de l'enfant.

Relevé de décisions :

- *Réunir une équipe éducative avec les parents pour évoquer les difficultés scolaires, le manque d'assiduité, l'importance de l'engagement dans le travail scolaire*
- *s'assurer que les parents demandent un suivi orthophonique*
- *en plus des séances d'entraînement proposées par l'enseignante, Methela rejoindra le groupe d'élèves pris en charge par l'équipe RASED trois fois par semaine.*

**ELEVE 5 (Paulin) :**

Cet élève ne faisait pas partie des élèves repérés en grande difficulté en septembre. Si ces résultats étaient déjà un peu juste en début d'année, les difficultés en lecture (décodage, encodage et fluence) restent importants (code couleur orange). L'équipe PTAL PSR évoque la possibilité de l'inclure pour une certaine période aux entraînements.

Relevé de décisions :

- *cet élève dont les résultats sont un peu justes intégrera le groupe de soutien.*

**ELEVE 6 (Luis) :**

Identifié comme en grande difficulté dès la maternelle, cet enfant qui a énormément été suivi par l'équipe RASED ces trois dernières années semble avoir fait d'importants progrès et ces résultats à l'évaluation de janvier laisse à penser qu'il n'a plus besoin de bénéficier des entraînements à la lecture.

Relevé de décisions :

- *cet élève ne participera plus aux séances d'entraînement*

**ELEVE 7 (Maria) :**

Les résultats de cet élève se sont améliorés et sont confirmés par l'enseignante. Le manque de confiance en soi et le manque de vocabulaire nécessite malgré tout de poursuivre les efforts engagés et de maintenir le dispositif tel qu'il est aujourd'hui pensé pour cet élève.

Relevé de décisions :

- *poursuivre la prise en charge par l'enseignante E RASED afin de renforcer la confiance en soi de l'élève*
- *continuer les entraînements PTAL PSR avec l'élève.*

**ELEVE 8 (Fatimatou) :**

Bien qu'en difficultés scolaires et présentant des résultats très justes aux évaluations de septembre et janvier, cet élève ne fait pas partie du groupe de soutien bénéficiant des entraînements à la lecture. En effet, les problèmes de comportement de cet enfant ne permettent pas de l'inclure dans le groupe, sans risquer de mettre en difficulté l'ensemble

des autres élèves. Le directeur rappelle qu'elle est prise en charge par la maitre G de l'équipe RASED.

*Relevé de décisions : ne pas inclure l'élève aux groupes de soutien mais poursuivre la prise en charge RASED par la maitre G.*

# ANNEXE N°7 : FICHE DE PRÉPARATION D'UNE SÉANCE D'ENTRAÎNEMENT

## FICHE DE PRÉPARATION d'une séance d'entraînement « code alphabétique »

### OUVERTURE DE LA SÉANCE – 5 À 10 MIN

A l'aide de toutes les cartes graphèmes déjà connus des élèves, rappeler le son aux élèves en leur montrant les cartes une à une, en leur demandant ensuite de préciser le mot correspondant (à l'aide de l'image). Ex. : « IN », « in » comme « LAPIN »

Pour certains sons, demander aux élèves quelles sont les autres façons d'écrire le son.

Ex. : A partir de la carte graphème « AI », demander quels sont les autres façons d'écrire ce son. Réponses des élèves : « è », « EI ». D'autres élèves proposent « EZ » et « ER », l'enseignant montre donc les cartes graphèmes correspondants à tous les élèves, en leur demandant s'ils sont tous d'accord et de dire le mot correspondant (grâce à l'image).

L'enseignant sort également la carte « ê » car cette écriture a été oubliée par les élèves.

Pour certains sons, l'enseignant demande non seulement un mot comportant ce son mais également de formuler une phrase comprenant ce mot. Ex : « CH », comme dans le mot « CHEVAL », « Je suis montée sur mon cheval ».

*Modalités de mise en œuvre : Concernant le matériel, il est préférable de travailler avec des cartes de couleurs différentes pour les voyelles et les sons voyelles et les consonnes afin que les élèves repèrent plus facilement les sons appris.*

### PRÉSENTATION DU GRAPHÈME DU JOUR – 5 MIN

L'enseignant présente le « graphème du jour » : « OM »

- il montre la carte graphème et demande aux élèves de quel son il s'agit puis il leur demande un mot contenant ce graphème et de faire une phrase avec ce mot. (« OM » comme dans « BOMBE », « une bombe a explosé »).

- Connaissez-vous d'autres façons d'écrire ce son ? (« ON »).

- Savez-vous pourquoi/dans quelles situations on écrit « OM » et pas « ON » ? (un élève expliquer que l'on met en M avant les lettres P et M.

- connaissez vous d'autres mots avec ce graphème « OM » ? Pour chaque proposition valide, l'enfant doit proposer une phrase avec le mot trouvé. Lorsque le mot n'est pas bon, le PE et les élèves tentent d'expliquer pourquoi cela n'est pas juste (Ex. « bonbon », c'est une des exceptions de la langue française, « bonjour », il n'y a pas de P ou de B derrière, etc.)

Enfin l'enseignant fait deviner à partir de devinette ou de mime d'autres mots contenant « OM » - (ex. : compter, pompier, tomber).

### DÉCODAGE DE NON-MOTS – 5 MIN

La fiche du son est distribuée à chaque élève.

► Modalités de mise en œuvre : privilégier des fiches en grand format et de préférence en couleur pour que les élèves identifient plus facilement le son du jour et les lettres travaillées, ainsi que les lettres muettes (en couleur claire).

Chacun des élèves est invité à lire une ligne de non-mots pendant que les autres suivent sur leur feuille. L'enseignant demande aux autres élèves de corriger leur camarade s'ils pensent qu'une erreur de prononciation a été faite.

► Modalités de mise en œuvre : Pour les élèves en grande difficulté, il ne faut pas hésiter à les aider à lire en plaçant le doigt sur la feuille pour décomposer les syllabes à lire.

#### **DÉCODAGE DE MOTS – 10 MIN**

Continuer avec les lignes de mots, quand une difficulté de lecture est identifiée, décomposée en syllabe la lecture puis demander aux élèves s'ils connaissent la signification du mot et de faire une phrase avec ce mot. (exemple de mots expliqués pendant la séance : « dompter », « pompon »).

► Modalités de mise en œuvre : il est important de prendre le temps d'expliquer les mots et de faire des phrases avec pour les mettre dans un contexte. Pour les élèves « allophones », il peut être intéressant d'avoir un dictionnaire ou un imagier pour leur montrer des images des mots non connus.

#### **LECTURE D'UN PETIT TEXTE – 5 MIN**

Lecture du petit texte de la fiche. Chaque élève lit une phrase (ce qui les incite à reconnaître le début et la fin de la phrase). L'enseignant rappelle que les lettres grises sont des lettres muettes et qu'il ne faut donc pas les prononcer.

► Modalités de mise en œuvre : Pendant la lecture des « non mots », des « mots » et des phrases de la fiche, les élèves doivent lire la fiche avec leur doigt pour démontrer qu'ils suivent bien et de leur préciser qu'ils ne seront pas interrogés dans le sens habituel et qu'ils doivent donc tous se tenir prêts.

#### **DICTÉE : ENCODAGE DE NON MOTS PUIS DE MOTS AVEC LE GRAPHÈME « OM »- 5 À 10**

**MIN**

Sur le cahier avec crayon à papier, l'enseignant dicte 2 non-mots (« ompu », « fombu ») puis 2 mots avec le graphème OM (« tomber », « bombe »).

A la fin de la dictée, l'enseignant procède à une correction sur une ardoise : l'élève interrogé épelle les lettres du mot que l'enseignant écrit sur l'ardoise. Les élèves ayant écrit autre chose sont invités à épeler à leur tour leur mot afin de confronter les différentes solutions et de comprendre ses éventuelles erreurs.

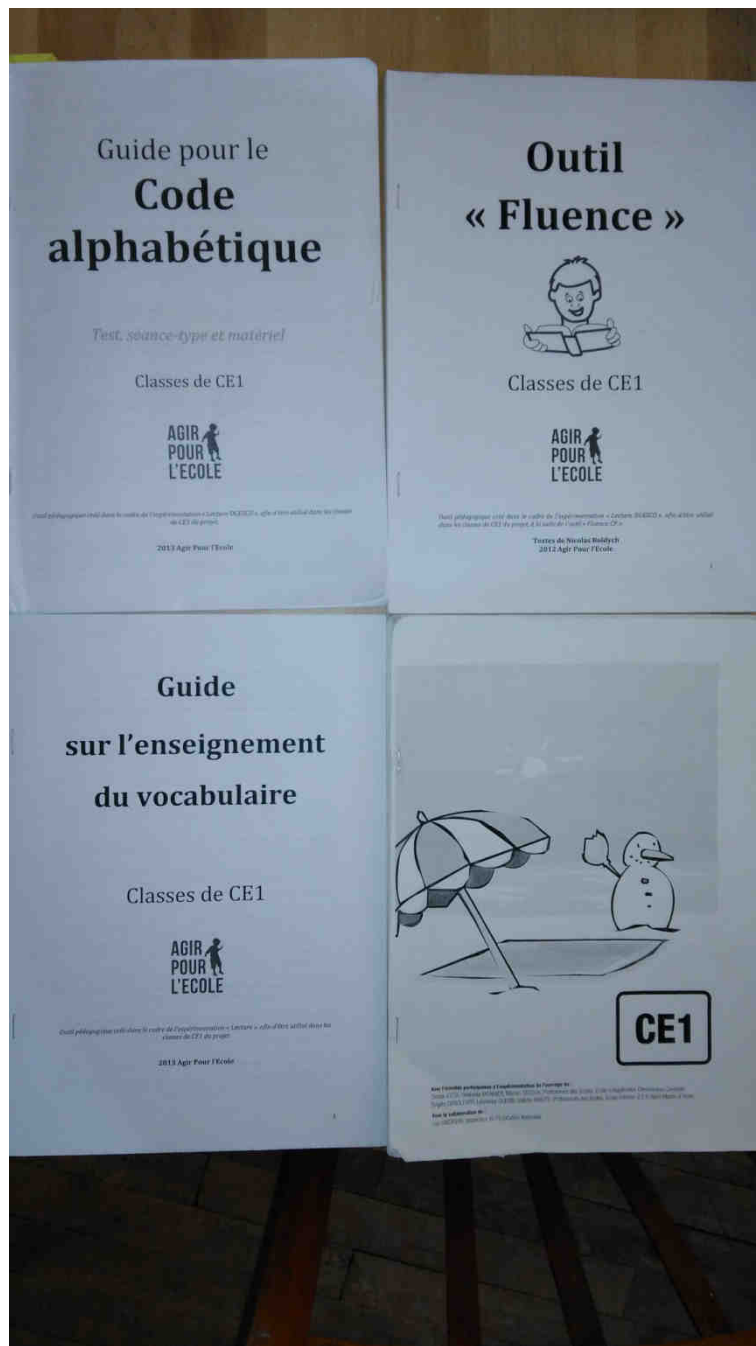
#### **FERMETURE SÉANCE AVEC DES MOTS OUTILS- 5 MIN**

Finir la séance en écrivant un mot outil sur l'ardoise : leur faire lire puis épeler par les élèves. Les élèves doivent ensuite écrire ce mot sur leur propre ardoise.

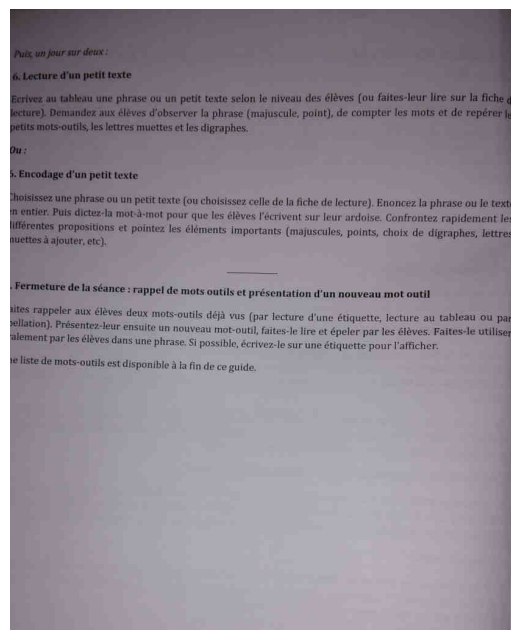
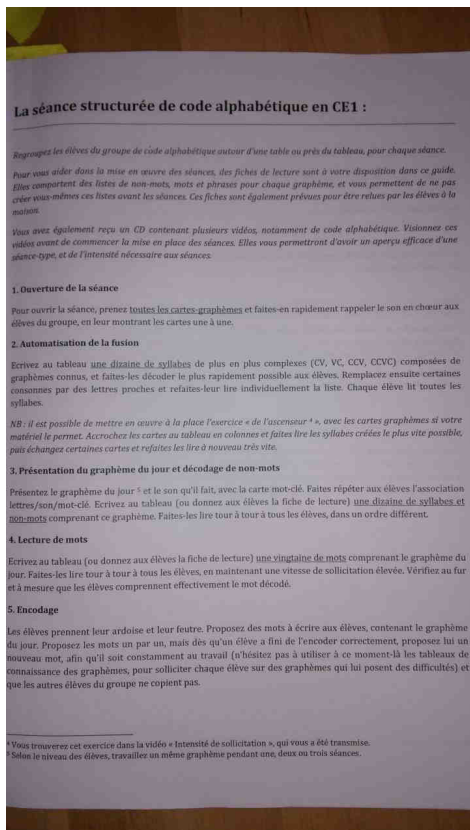
Exemple de mots outils : longtemps, autrefois, déjà, depuis, jamais, bientôt, toujours, parfois, devant, dedans, là-bas, mieux, surtout, mais, donc, etc.

# ANNEXE N°8 : LES OUTILS PTAL

Présentation des 4 outils mis à la disposition des enseignants de CE1 pour réaliser les entraînements PTAL

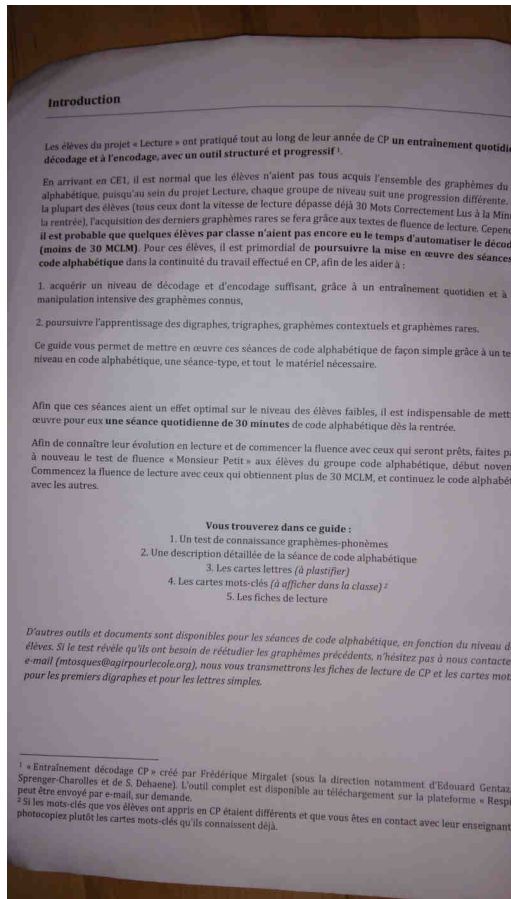


## Outil « code alphabétique » : Présentation du déroulement d'une séance type



## Extrait de l'introduction de l'outil « code alphabétique »





## Test d'évaluation du code alphabétique

**Test de connaissance des relations graphèmes-phonèmes**

Si plusieurs élèves de votre classe lisent à la rentrée moins de 30 mots correctement en 1 minute (test de fluence « Monsieur Petit »), ils forment alors le groupe de code alphabétique<sup>1</sup>. Afin de connaître précisément le niveau de connaissance des graphèmes, regroupez-les près du tableau et interrogez-les chacun à leur tour.

Ecrivez au tableau les digraphes et les mots suivants (pour la connaissance des graphèmes contextuels), interrogez les élèves chacun à leur tour jusqu'à ce qu'ils aient été interrogés sur tous les items. Notez dans le tableau ci-dessous les réussites avec un '✓'.

Gardez ensuite ces grilles pour proposer efficacement des items différents à décoder et à encoder à chaque enfant en fonction de ses connaissances du code alphabétique, lors des séances.

Si vous n'êtes pas en contact avec leur enseignant de CP, et ne savez pas où vos élèves ont arrêté l'apprentissage du code alphabétique l'an passé, ces grilles vous permettent également d'estimer quels graphèmes ne leur ont encore été présentés du tout.

**1. Connaissance des graphèmes du module 2.2**

Elève	OU	ON	AN	EN	IN	AU	OI	UN	UI	CH

**2. Connaissance des graphèmes du module 2.3**

Elève	EU	é	è	à	AI	EI	EZ	ER

<sup>1</sup> Dans les cas rares où plus de 6 élèves obtiennent moins de 30 MCLM au test de fluence, formez deux groupes alphabétiques.

## Liste des mots outils

**es mots outils**

agit de mots très fréquents mais irréguliers ou composés de graphèmes complexes ou muets, que les élèves vent connaître pour aborder des textes.

maintenant	aujourd'hui	demain	hier	peut-être
vraiment	quoi	longtemps	autrefois	déjà
depuis	jamais	bientôt	parfois	devant
dedans	là-bas	mieux	surtout	monsieur
ensuite	dehors	souvent	tout à coup	combien
aussitôt	presque	pourquoi	assez	quelqu'un
soudain	chaque	chacun	premier	dernier
derrière	bien	quand	jusqu'à	là-haut
quelque	eux	avant	même	qui/que

## Fiches de sons proposées par l'outil « Code alphabétique »

**IM**

**De la bouche :**

imba impo fimbu limbou dimbin  
trimpé frimbai nimpra vimbron brimpan  
impido limbadon tradimpi nimbadou

**De la main :**

Des impôts un timbre il imprime une timbale  
importer imbattable un imprimeur limpide  
un imprévu un imperméable important impoli

**De la main :**

N'oublie pas d'imprimer les photos pour la fête de papi !  
Mon héros est imbattable. Il n'est jamais arrêté par les imprévus.  
Je vais aller acheter des timbres... Mais il pleut très fort, alors je prend mon imperméable.

**G**

**De l'éléphant :**

ga go gu gou gon gan  
gré gru glon galou gotran pégar

**De la main :**

un gâteau une gaufre un glan un légume  
une graine un grenier un gan une goutte  
gourman gal gri gro gran  
grandir goûter gravir griffer un aigle

**De la main :**

Regarde à gauche ! Ils donne des glace gratuite !  
Mon gâteau préféré, c'est la galette des rois...  
Ce gros chat gri m'a griffé ! Le gourman voulait goûter ma gaufre...

## Cartes plastifiées de graphèmes utilisées pendant les séances de révision

<b>EAU</b>  eau	<b>È</b>  è	<b>IM</b>  im	<b>OU</b>  ou
<b>AU</b>  au	<b>EI</b>  ei	<b>EIN</b>  ein	<b>EU</b>  eu
<b>PH</b>  ph	<b>CH</b>  ch	<b>PP</b>  pp	<b>LL</b>  ll
<b>GN</b>  gn	<b>GU</b>  gu	<b>Z</b>  z	<b>NN</b>  nn

## ANNEXE N°9 : PHOTOS DES SÉANCES DE SOUTIEN

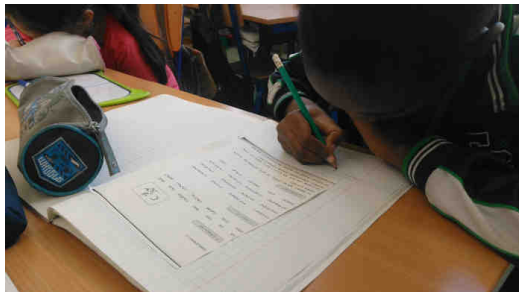
---



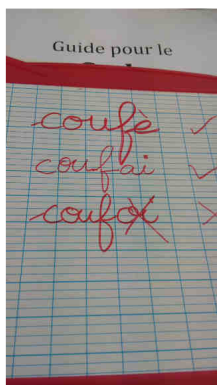
**Organisation spatiale des séances d'entraînement au code alphabétique**



**Début de séance : les élèves doivent écrire sur leur ardoise tous les graphèmes codant le son « o »**



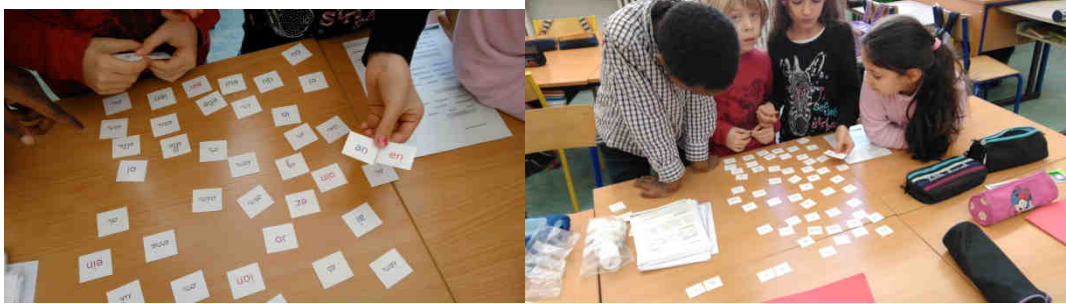
**Dictée de non-mots et de mots pendant la séance d'entraînement**



**Dictée de non-mots : correction sur ardoise, les élèves ont épilé de 3 façons différentes « coufai »**



**Dernière étape de la séance : découverte d'un mot-outil « Beaucoup »**



**Exemple de jeu réalisé en fin de séance (trouver tous les graphèmes correspondant à un même phonème)**

# ANNEXE N°10 : EXTRAITS DU CAHIER DE SOUTIEN DES ÉLÈVES SUR LESQUELS FIGURENT LES FICHES « SONS » ET LES DICTÉES DE MOTS

Module 2 Sonores 4 - Eau

EAU

Je lis les noms-mots :

meau jeu teaura chileau deaufai  
pleauti breauté vrimeau ouvreau neaudri

Je lis les mots :

un veau une peau un poteau un anneau  
un bandeau un tonneau un moineau un troupeau  
un taureau un poireau un plateau un panneau  
un louveteau un pruneau un drapeau

Je lis les phrases :

Dimanche, j'ai fait du bateau à voile avec mon frère Paul.  
C'était très drôle, il est tombé à l'eau !

Mon père a un nouveau manteau, très beau. Il le met tous  
les jours, avec son chapeau noir, pour aller au bureau.

*faideau - meauran - viteau  
un poireau - trapeau - un manteau*

Module 2 Sonores 3 - G

G

Je lis les noms-mots :

ga go gu gou gon gan  
gré gru glon galou gotran pégar

Je lis les mots :

un gâteau une gaufre un gland un légume  
une graine un grenier un gant une goutte  
gourmand gai gri gros grand  
grandir goûter gravir griffer un aigle

Je lis les phrases :

Regarde à gauche ! Ils donnent des glaces gratuites !  
Mon gâteau préféré, c'est la galette des rois.  
Ce gros chat gri m'a griffé ! Le gourmand voulait goûter  
ma gaufre...

*gros chat - gaufre - légume - gâteau  
gourmand - gaufre*

Module 2 Sonores 4 - OM

OM

Je lis les noms-mots :

ombi ompu tompa fombu ombre  
trombi plombou vromba dompré  
tombolou rafompoi mantombu ombaler

Je lis les mots :

un nom une bombe tomber un pompier  
une ombre rompre un prénom un pompon  
une pompe un nombre dompter un nombril  
un trombone une trompette

Je lis les phrases :

Ne te trompe pas de prénom ! Tu dois trouver « Marion ».  
En rentrant chez lui, Pierre est tombé. Il a abîmé sa  
trompette et a perdu la pompe de son vélo !  
Mon nombre préféré, c'est le vin. Et toi ?

Module 2 Sonores 4 - IM

IM

Je lis les noms-mots :

imba limpo fimbu limpou dimbin  
trimpé fimbai nimpra vimbron brumpan  
limpido limbadon tradimpi nimbadou

Je lis les mots :

Des impôts un timbre il imprime une timbale  
importer imbattable un imprimeur limpide  
un imprévu un imperméable important impoli

Je lis les phrases :

N'oublie pas d'imprimer les photos pour la fête de papa !  
Mon héros est imbattable. Il n'est jamais arrêté par les  
imprévu.  
Je vais aller acheter des timbres. Mais il pleut très fort,  
alors je prend mon imperméable.

*important - pompe - timbre*

