ÉSPÉ Lille Nord de France

MEMOIRE - CAPA-SH

ANNEE 2013/2014

DE LA LECTURE OFFERTE A DES ACTIVITES DE LECTURE CENTREES SUR LA COMPREHENSION POUR AIDER LES ELEVES EN GRANDE DIFFICULTE A METTRE EN PLACE DES STRATEGIES DE LECTEUR

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : FELIERS Claire

DISCIPLINE DE RECHERCHE : ASH

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : DUPIRE Laurence

OPTION : E

SOMMAIRE

Introduction ..... p 1

1. Contexte de la pratique ..... p 4
   1.1. Contexte d'exercice. ..... p 4
   1.2. Présentation des élèves. ..... p 5
      1.2.1. Théo. ..... p 5
      1.2.2. Donia. ..... p 7
      1.2.3. Laure. ..... p 8

2. La lecture offerte. ..... p 10
   2.1. Définition. ..... p 10
   2.2. Le choix du support écrit. ..... p 12
   2.3. Les histoires facétieuses de Nasr Eddin Hodja ..... p 14
   2.4. Modalités de la lecture offerte. ..... p 15
   2.5. Expérimentation. ..... p 15
      2.5.1. « Calcul mental. » ..... p 15
      2.5.2. « Pourquoi vend-on son âne ? » ..... p 17
      2.5.3. « Comment reconnaître ce qui est à soi ? » « Quelle chance ! » ..... p 18
   2.6. Bilan et évolution de la problématique. ..... p 19

3. De la lecture offerte aux activités de lecture centrées sur la compréhension. ..... p 21
   3.1. « Qui est invité ? » ..... p 21
   3.2. L'intention de lecture. ..... p 21
   3.3. Vocabulaire et compréhension. ..... p 22
   3.4. Le rôle du groupe. ..... p 22
   3.5. La compréhension en lecture et les inférences. ..... p 23

4. Bilan et conclusion. ..... p 27
   4.1. Théo ..... p 27
   4.2. Donia ..... p 28
   4.3. Laure ..... p 29
   4.4. Conclusion ..... p 30

BIBLIOGRAPHIE. ..... p 32
ANNEXES. ..... p 33

INTRODUCTION

Qu'est ce qui m'a finalement décidée si tardivement au bout de vingt années d'enseignement en classe d'adaptation (CLAD), en CP et en CE1 (dont 13 ans en Zone d'Education Prioritaire à Roubaix et Wattrelos) à reprendre une formation d'enseignant spécialisé option E ? Il y a sans doute plusieurs raisons à ce lent cheminement. J'en listerai quatre.

Premièrement, la longue liste de tous ces élèves qui m'ont posé question et m'ont remise en cause dans ma pratique professionnelle. Pour ne citer que quelques exemples…
La petite Harmony au contexte social difficile, dont la dyslexie est fortement suspectée en CE1, à laquelle je lis les textes pour pouvoir évaluer sa compréhension en lecture. Killian qui me dit avoir fini de lire son texte au bout de cinq secondes, donne des réponses complètement inappropriées aux questions orales d'une lecture faite par l'enseignant, ne sait pas se mettre au travail sans la présence à ses côtés de l'adulte (problèmes de comportement, de difficultés d'apprentissage, de contexte familial ?). Tom dans son grand corps avec ses pleurs explosifs de tout petit, qui ne saura pas lire en fin de CE1 et rit à la lecture offerte d'un album. Le petit Raphaël, très agité, maladroit et malhabile, qui fait sans cesse tomber ses affaires, oublie la consigne, a un déficit d'attention, beaucoup de difficultés à s'exprimer sur une lecture mais semble avoir compris quand il a réussi à écouter. Romain qui a tant de mal à recopier ses devoirs, si lent à déchiffrer mais qui comprend de manière subtile les histoires racontées en classe. Anthony qui a des difficultés de lecture et d'écriture et qui ne « pratique » pas les livres à la maison mais dont les yeux brillent lors de la lecture offerte et qui emprunte ensuite le livre en question.

Deuxièmement, la rencontre de maîtresses E et de l'une d'elles en particulier (dont je complétais le mi-temps en CLAD) qui me demandait « qu'est-ce qui te fait dire ça ? » plutôt que « pourquoi ? », qui prenait particulièrement compte de l'enfant dans l'élève, avec laquelle j'échangeais un midi par semaine sur les difficultés de nos élèves et ce que nous mettions en place pour les aider. Une autre maîtresse E qui faisait adopter par les enseignants du cycle 2 des référents communs en lecture (pour aider particulièrement les élèves en difficulté) et qui m'avait permis d'affiner mon observation à partir de son questionnement.

Troisièmement, l'envie de travailler autrement, d'avoir la possibilité d'aider au mieux ces élèves en difficulté en leur apportant des réponses appropriées et plus adaptées. Chaque fois que j'ai travaillé avec une maîtresse E du R.A.S.E.D., j'ai souvent constaté les effets bénéfiques de l'aide apportée qui permettait aux élèves de progresser et de reprendre confiance en eux et plaisir dans les apprentissages.

Enfin, la curiosité, l'envie de réactualiser mes connaissances, la possibilité de faire du lien entre ma pratique et la théorie, le désir d'apprendre et toutes les peurs qui l'accompagnent (« Est-ce que j'y arriverai ? », « Je sais ce que je perds mais je ne sais pas vers quoi je vais »).

Dans ma vie professionnelle et ma vie personnelle, la lecture offerte d'albums, d'histoires m'est toujours apparue comme source de plaisir, d'intérêt pour moi-même et pour la quasi-totalité de mon jeune auditoire. Il y avait bien sûr quelques « récalcitrants » pour lesquels il était nécessaire de trouver « le » livre qui les toucherait ou que je n'ai pas réussi à captiver. J'ai également remarqué que la lecture répétée du même livre était un facteur favorisant l'intérêt pour l'écrit. Or, il se trouve que, dans les fiches de demande d'aide spécialisée adressées au RASED, les difficultés d'apprentissage signalées concernent au premier plan la lecture : « La méthode syllabique n'est pas maîtrisée », « Il a du mal à déchiffrer », « L'élève déchiffre mais ne comprend pas ce qu'elle lit »… C'est ce qui relève des missions du maitre E conformément au B.O. du 26 février 2004 qui indique que « L'enseignant chargé des aides spécialisées à dominante pédagogique s'adresse plus particulièrement aux élèves qui "manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre, alors même que leurs capacités de travail mental sont satisfaisantes". [1]» Il recherche « pour chacun d'eux les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux[2] ». Si on se réfère aux B.O. du 19 juin 2008, la première compétence attendue à la fin du CE1, concernant la maîtrise de la langue française, stipule que « L'élève est capable de lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge[3] », tandis qu'en fin de CM2 : « L'élève est capable de lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse adaptés à son âge[4] ». L'objectif du cycle 3 est d'amener l'élève vers la lecture de textes de plus en plus longs et difficiles et vers la lecture autonome.

[1] B.O. du 26 février 2004 p 29
[2] Ibid p 28
[3] B.O. du 19 juin 2008 p 20
[4] Ibid p 27

La lecture offerte de textes littéraires me semble particulièrement indiquée pour des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture, en début de CE2, classe charnière entre les cycles 2 et 3. Elle peut être une source de motivation pour travailler ensuite les stratégies de lecteur et amener ces élèves vers une autonomie croissante et nécessaire dans toutes les matières au cycle 3.

Partant de mes réflexions, de mes expériences et du cadre de travail qui est le mien dans ma nouvelle fonction de maître E, si je souhaitais au départ que la problématique de mon mémoire porte sur la lecture offerte, mon projet a vite évolué pour s'attacher à la nécessité d'interroger l'accès au sens.

La question pour moi est donc la suivante :

En quoi passer de la lecture offerte à des activités de lecture centrées sur la compréhension, peut aider les élèves en grande difficulté à mettre en place des stratégies de lecteur ?

Mon hypothèse de départ est que la lecture offerte, permettant d'activer le désir de lire, rend les élèves disposés à se poser des questions sur les histoires et à entrer en activité de compréhension dont il est alors possible de faire émerger des stratégies.

Dans une première partie, je présenterai le contexte de ma pratique avec mon lieu de travail et les trois élèves choisis pour le mémoire. Puis j'aborderai l'intérêt de la lecture offerte pour susciter du désir d'apprendre et de se questionner, en justifiant mon choix de support écrit, et j'exposerai l'expérimentation. Dans la troisième partie, je montrerai comment, dans le passage de la lecture offerte à un travail plus axé sur les stratégies de compréhension, les élèves repèrent qu'il y a à comprendre et ce qu'il y a à comprendre.

1. Contexte de la pratique.

1.1 Contexte d'exercice.

Pour ma formation, me voici affectée dans la circonscription de Roubaix-Hem. Mon poste de maître E est rattaché à l'école du Petit Prince à Lys-Lez-Lannoy qui regroupe maternelle et élémentaire (en zone ECLAIR[5]) et je travaille également à l'école Paul Bert (maternelle, niveau 1, niveau 2) située dans la même ville. Sur la circonscription, il y a trois maîtres E, deux psychologues scolaires et un poste de maître G non pourvu. Une réunion de synthèse a lieu tous les jeudis midis. Dans le projet du RASED, il est indiqué que les maîtresses E sont amenées à suivre des élèves de cycle 2 (GS, CP, CE1) et des élèves de cycle 3 en grande difficulté.

En début d'année scolaire, à l'école Paul Bert, sont signalés :

- au niveau 1 : 13 élèves de CE1 sur 99 : soit 13%
- au niveau 2 : 10 élèves de CE2 sur 83 : soit 12%

Les feuilles de signalement indiquent des difficultés de déchiffrage et de compréhension en lecture. Après les avoir testés, en concertation avec l'équipe du RASED, j'ai constitué deux groupes d'élèves de CE1 et deux groupes de CE2 (un groupe de trois élèves et un groupe de quatre) ; il a été décidé d'un commun accord avec les enseignantes que les autres élèves ne feraient pas partie du suivi. L'un d'entre eux présente des difficultés de copie et de concentration liées à une fatigabilité. Il s'intéresse particulièrement à l'histoire et aux sciences. Pour cet élève, la maîtresse met en place un tutorat par un autre élève.

Les résultats au test de fluence du texte de « Monsieur Petit » et aux items de compréhension des évaluations nationales CE1 des deux autres élèves ne les placent pas dans les élèves en grande difficulté. L'un d'eux est performant en mathématiques (dont les résolutions de problèmes). L'autre élève (celui dont la fluence est plus faible) fait un bilan chez l'orthophoniste (pour confusion visuelle de lettres) et s'entraîne à la lecture orale avec ses parents.

[5] Ecole Collège et Lycée pour l'Ambition l'Innovation et la Réussite

1.2 Présentation des élèves.

1.2.1 Théo.

Théo a redoublé son CP. Suivi par une orthophoniste, il est dans l'attente d'un bilan au CRDTA (Centre Régional Des Troubles des Apprentissages) pour une suspicion de dyslexie. Son enseignante le signale dès le mois de septembre pour une « lecture encore trop lente, très hachée » et « des difficultés de compréhension générale ». Il se déconcentre facilement, bavarde, s'agite. Il est intéressé par l'histoire et la géographie. Son enseignante a mis en place un tutorat par un autre élève pour la lecture. Aux évaluations nationales de CE1, il a eu 15/60 en français et 17/40 en mathématiques. Théo a été signalé au RASED lors de son premier CP puis en CE1 et suivi par la maîtresse E d'octobre 2012 à avril 2013.

Lors de l'entretien avec la maman, celle-ci me signale que Théo a besoin de beaucoup de sommeil (ce qu'elle attribue à la fatigue occasionnée par les efforts que Théo doit fournir à l'école). Elle me confirme que Théo est très remuant et indique que le papa retrouve chez leur fils ses propres difficultés scolaires en lecture. Théo se passionne pour les livres de camions même s'il s'intéresse plus aux illustrations et aux photos qu'aux textes. Il est inscrit à la bibliothèque de la ville.

L'enseignante de CE1 (qui a eu Théo dans sa classe l'année précédente) m'indique également que Théo a le projet professionnel déjà très ancré de devenir chauffeur routier comme son grand-père et qu'elle s'est appuyée sur ce projet comme source de motivation pour l'apprentissage de la lecture. Plus tard, Théo me confirmera : « Je voudrais être routier… Comme mon père… Il voulait faire ça mais i était nul …à l'école. Il a pas fait ça…(routier) parce que son père i a été routier » et il rajoutera : « et c'est le plus fort en toitures »

Lors de l'évaluation individuelle diagnostique, où Théo m'apparaît comme un élève plutôt vif d'esprit, il dit aimer les sciences à l'école, en particulier les expériences pratiquées en CE1.Pendant la durée des évaluations, il remue énormément.

Dans le MEDIAL[6], André Ouzoulias évalue les représentations de la lecture chez l'élève du CP et du CE1 en posant les questions : « A quoi ça va te servir d'apprendre à lire ? » et « Qu'est ce que tu pourras faire quand tu sauras lire ? ». En ce début de CE2, je propose aux élèves les questions : « A quoi ça sert de lire ? » et « Qu'est ce que tu pourras faire quand tu sauras bien lire ? »

[6] OUZOULIAS, André. MEDIAL : Moniteur pour l'Evaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur,. Retz, 1995.

La représentation de Théo a évolué depuis le CE1, où il disait : « ça sert à travailler, à apprendre à écrire ». Alors qu'en ce début d'année scolaire, il répond : « ça sert à comprendre plein de choses… A lire des documents, un texte, un plan. »

Au test de fluence[7] du texte de « Monsieur Petit[8] » (annexe 1), il lit 38 mots, dont 11 erreurs, en 1 minute. Ce qui le situe dans les derniers 5% d'élèves en grande difficulté. L'énergie de Théo est absorbée par les efforts fournis pour le décodage qui se révèle très difficile. Il fait de très nombreuses erreurs qui ne peuvent lui permettre d'accéder au sens. Parfois, il s'appuie sur le début du mot ou un indice graphique pour deviner le mot (ce qui est confirmé par l'exercice où il faut choisir un mot, correspondant à un dessin, parmi cinq mots commençant par une ou plusieurs lettres communes). C'est ainsi que « c'est l'histoire » est lu « cette histoire », « des choux frisés » est lu « de chaque frise », « concombres » est lu « contemblés ». Il ne respecte pas les règles de proximité pour la consonne « g » et interprète la marque du pluriel à mauvais escient : il dit : « léjumé » pour « légumes ». Les mots comportant des graphèmes complexes sont soit partiellement lus (« vi » pour « vieille »), soit non lus (vieux). Il ne s'appuie pas sur la syntaxe pour rectifier: il lit « Cette histoire de Monsieur Petit qui vivent » à la place de « C'est l'histoire de Monsieur Petit qui vit ». Il ne tient pas compte de la marque grammaticale du féminin pour lire « une barrière » qu'il lit « un barrage ».

Dans le test extrait des évaluations nationales CE1 2006-2007, il ne repère ni la modification visuelle d'une lettre (b, p, q, d), ni la modification d'un phonème (f/v, t/d, p/b) ou d'une syllabe initiale dans un mot. Il semblerait donc en déficit dans la discrimination fine visuelle et auditive ; il semble peu sensible aux variations qui font sens.

Au test de la BATELEM R.[9]sur la connaissance du code grapho-phonémique, il lit 19 phonèmes et syllabes sur les 29 proposés, ce qui le situe à un niveau du mois d'avril au CP.

Le bilan de l'orthophoniste de janvier 2013 laisse apparaître que « si la lecture comprenait moins d'erreurs, Théo aurait sans doute un meilleur score en compréhension ». De plus, au niveau du langage oral, « Théo semble bien comprendre les énoncés proposés » et « son stock lexical [est] correct pour son âge ». Par contre, il commet de nombreuses erreurs d'articulation. Elle signale également que « Théo semble plus à l'aise à écrire des mots qu'il a appris par cœur plutôt que de passer par la transcription syllabique ».

[7] nombre de mots correctement lus à la minute
[8] d'après E.L.FE : Evaluation de la Lecture en Fluence du CE1 à la 5ème - juin 2008, www.cognisciences.com
[9] BATELEM R révisée Batteries d'Epreuves pour l'Ecole Elémentaire cycle 2 et 1ère année du cycle élémentaire. SAVIGNY, Michel. ECPA (Editions du Centre de Psychologie Appliquée), 2001

Lors d'une rencontre avec l'orthophoniste le 16/01/2014, celle-ci me fait part de son nouveau bilan. Théo, bien qu'ayant progressé, a toujours des résultats déficitaires par rapport à la moyenne des enfants de son âge. Il a notamment progressé dans la lecture des pseudo-mots. Pour l'écriture des mots, l'orthophoniste lui fait décomposer le mot en syllabes, puis elle lui fait écrire chaque syllabe par la correspondance grapho-phonémique[10].

Pour situer le profil de lecteur de Théo, j'ai repris les six profils de lecteur proposés par Nicole Van Grunderbeeck[11] (annexe 2) : il fait plutôt partie du quatrième profil de lecteur, celui du lecteur centré en priorité sur le code, qui déchiffre le début des mots et en devine la fin sans se soucier du sens du texte. Ses difficultés de décodage sont très importantes. Il diminue le « coût cognitif » du déchiffrage de certains mots par la devinette, laquelle n'apporte pas de sens. L'un de mes objectifs pour Théo est de soutenir son projet de lecteur. La lecture offerte me semble être un moyen de maintenir son intérêt et sa motivation pour la lecture car ses importantes difficultés de décodage le limitent dans l'accès au sens.

1.2.2 Donia.

Donia est signalée par son enseignante dès la fin du mois de septembre pour de « grandes difficultés dans les apprentissages mathématiques (notamment dans la numération de position : reconnaissance des centaines, dizaines, unités) et des problèmes de compréhension générale ». Sa « lecture orale est peu assurée, très hachée ». Elle est « très réservée, timide et difficile à aider car elle n'exprime pas ses difficultés ». Elle est volontaire. Tous ces renseignements rejoignent les indications données par l'enseignante de l'année précédente. De plus, celle-ci signale que Donia avait un niveau correct en orthographe au CE1.

Aux évaluations nationales de CE1, elle a 25/60 en français et 22/40 en mathématiques. Elle lit bien à haute voix un texte comprenant des mots connus et inconnus (4/4) mais présente des difficultés dans la compréhension d'un texte lu silencieusement (2/10). En vocabulaire, elle obtient 1/10, en grammaire 2/10 et en orthographe 6/10 (elle respecte les correspondances entre lettres et sons, écrit sans erreur les mots mémorisés, les mots invariables les plus fréquemment rencontrés et les mots-outils appris au CP).

[10] Une fois par semaine, elle lui fait travailler, par le biais du théâtre, des notions de grammaire avec un groupe d'enfants plus âgés que lui, et Théo participe activement à cette forme orale de travail. Par contre, dès qu'il s'agit de repasser par l'écrit (en travail individuel), il est difficile à mobiliser.

[11] VAN GRUNDERBEECK, Nicole. *Les difficultés en lecture Diagnostic et pistes d'intervention*. Paris : Gaëtan Morin, 1994, p 97

Aux questions sur les représentations de la lecture Donia reste muette. Lui demandant alors s'il y a des livres, des magazines à la maison, elle me répond par la négative.

Le test extrait des évaluations nationales CE1 2006-2007 (modification visuelle d'une lettre (b, p, q, d), d'un phonème (f/v, t/d, p/b) ou d'une syllabe initiale dans un mot) ne lui pose pas de problème particulier.

Elle se situe à la 20ème place sur 100 dans le test de fluence (elle lit 66 mots à la minute et commet 2 erreurs). Elle est plutôt centrée sur le code car elle ne rectifie pas sa lecture après avoir lu : « ville » pour « vieille » (maison). Elle ne s'appuie pas sur la syntaxe et lit « tous » pour « toutes » (sortes de légumes).
Dans la connaissance grapho-phonémique, elle a un niveau de CE1 au mois d'octobre.

Selon les profils de lecteur de Nicole Van Grunderbeeck, Donia fait partie du premier profil de lecteur. « Il n'a pas compris ce qu'est la lecture, ni ce à quoi elle sert. On peut distinguer deux types : le bon déchiffreur et le mauvais déchiffreur.[12] » Sa lecture orale comporte peu d'erreurs mais elle ne met pas de sens à sa lecture. Ce dernier point étant confirmé par les propos de la maîtresse et son mutisme aux questions sur les représentations de la lecture (pour quoi faire ?). Il m'apparaît que pour Donia, la découverte du plaisir de lire peut donner du sens à sa lecture.

1.2.3 Laure.

Laure est signalée par son enseignante pour une lecture à voix haute très hachée, une très grande lenteur en écriture et pour effectuer le travail. Laure a du mal à se repérer dans le cahier : elle saute des pages, n'écrit pas dans l'interligne. En début d'année, elle ne séparait pas les mots. Elle a du mal à parler, se déconcentre facilement. Elle participe bien à l'oral et fournit des efforts malgré ses difficultés. L'enseignante a mis en place un tutorat pour Laure (aide à la copie, la lecture). Elle adapte le travail aux capacités de Laure (agrandissement de photocopies, copie aménagée à partir d'une feuille sur le bureau plutôt qu'à partir du tableau, leçon donnée sur feuille plutôt que recopiée...)

Les parents indiquent que Laure est suivie par une orthophoniste depuis la GS, qu'elle a mis beaucoup de temps à choisir une main pour écrire (plusieurs personnes dans la famille sont ambidextres). Dès la MS, les parents ont été alertés par l'enseignante sur la nécessité

[12] *Ibid*.VAN GRUNDERBEECK, Nicole. p 134

d'un suivi orthophonique. Lors de l'entretien, Laure parle fort, interrompt ses parents, attire l'attention de sa mère.

L'entretien téléphonique avec l'orthophoniste indique que Laure présente des difficultés en graphisme, langage, lecture, orthographe. Elle a conseillé aux parents de consulter à l'Hôpital St Vincent car elle pense à une dyspraxie. Elle pense que Laure est surprotégée par ses parents et sa grande sœur. Elle trouve que les parents de Laure minimisent les difficultés de leur fille.

Les tests de la psychologue scolaire donnent des résultats déficitaires de manière homogène avec cependant quelques bons résultats (particulièrement aux cubes de Kohs qui sont un indicateur de déficience intellectuelle). Pour la psychologue scolaire, les parents sont inquiets et attribuent toutes les difficultés de Laure à une dyspraxie[13].

Lors de l'évaluation individuelle, Laure est souriante, très à l'aise avec l'adulte (manquant parfois même de distance), bavarde malgré un gros défaut de prononciation (au niveau de l'articulation des phonèmes [j], [ch], [s]). Elle déclare spontanément qu'elle a des difficultés à lire. Elle ne connait pas sa date de naissance et dit être née le mois de Noël (elle est bien née en décembre) et « 2005 » pour le jour.

A la question : « A quoi ça sert de lire ? » Laure me répond « c'est pour apprendre à lire » et précise avoir « des difficultés en lecture ».

Dans le test extrait des évaluations nationales CE1 2006-2007 seule la modification visuelle d'une lettre (b, p, q, d) lui pose problème.

Au test de la BATELEM sur la connaissance du code grapho-phonémique, elle lit 25 phonèmes et syllabes sur les 29 proposés, ce qui la situe à un niveau du mois d'octobre au CE1.

Elle reconnaît bien un mot (correspondant à une image) parmi cinq mots proposés très proches. Seul le vocabulaire méconnu (« caniche » et « cravate » lui pose problème).

Le test de fluence en lecture la situe entre le 5ème et le 10ème centile. Elle lit 55 mots, dont 4 erreurs, en 1 minute. Elle remplace un mot par un pseudo-mot qui lui ressemble graphiquement (elle lit « petiron » pour « portillon »). La non lecture de « portillon » et « vieille » indique une méconnaissance des graphèmes complexes « ill »et « eille (de même, « bail » est lu « bel » dans le test de la BATELEM). Elle ne s'appuie pas sur la syntaxe et ne repère pas les majuscules du prénom du chien. Pour « le portillon reste toujours fermé pour

[13] Ce que Laure me confirmera en me disant que ses parents lisent des livres sur la dyspraxie.

que Chien à Puces ne s'échappe pas » elle lit « le portillon reste toujours fermé pour **le** Chien à Puces ne s'échappe pas. » Laure fait partie des lecteurs du premier profil de Nicole Vangrunderbeeck : elle est centrée sur le code et déchiffre difficilement. Sa lecture non suffisamment automatisée ne peut lui permettre d'accéder au sens.

Les élèves de CE2 que je suis amenée à suivre présentent des difficultés de compréhension en lecture qui peuvent être liées à des difficultés de déchiffrage (pour Théo et Laure) ou à un défaut de représentation des objectifs de la lecture (pour Donia et Laure). C'est ainsi que la lecture offerte m'est dans un premier temps apparue comme une relance du désir de lire pour des élèves qui ne comprennent peut-être pas l'intérêt de lire pour eux-mêmes en dehors des activités scolaires et/ou présentent de telles difficultés de décodage que celles-ci les empêchent d'accéder au sens. « Le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire » préconisé par le BO du 19 juin 2008 fait ainsi partie de ma démarche.

2 La lecture offerte.

2.1 Définition.

Dans le Petit Robert, la première définition d'« offrir » est de « donner en cadeau ».
Le « cadeau » donne une idée de gratuité, de don de la part de celui qui offre mais il engage aussi celui qui reçoit. Le choix du cadeau n'est pas fait au hasard, l'objectif étant a priori qu'il fasse plaisir à l'autre (tout en se faisant plaisir à soi-même : le cadeau choisi est souvent en corrélation avec nos goûts personnels). La réaction du bénéficiaire du cadeau peut varier : il peut être satisfait car le cadeau correspond exactement à son attente, ou surpris, touché, car il ne s'attendait pas à être l'objet d'une attention particulière, voire déçu car le cadeau ne fait pas du tout partie de ses attentes ou de ses désirs. Il m'est arrivé plus d'une fois d'être déçue par le cadeau lui-même et de lui découvrir par la suite des « qualités » que je n'avais pas soupçonnées dans un premier temps. L'intention de celui qui offre est importante et la manière dont le cadeau est reçu est aussi importante pour le donneur. Celui-ci peut être déçu de l'accueil fait à son cadeau ou heureux d'avoir pu faire plaisir. Autour de l'objet « cadeau », se jouent ainsi des relations humaines de partage ou …de déconvenue... Mireille Brigaudiot donne à la lecture offerte le nom de « lecture-cadeau » : « ce moment gratuit où les enfants vont "prendre" des choses dans l'histoire, dans le texte, dans les illustrations s'il y en a, pour

en faire leur monde à eux. On remarquera que le verbe “prendre” contient une composante du verbe “comprendre”.[14] »

De mon point de vue d’enseignante et de lectrice, une lecture offerte, c’est le plaisir de partager, en lisant à voix haute, une expérience positive, avec les risques que cela comporte. Evelio Cabrejo-Parra[15] explique que, pour qu’il y ait des transmissions du savoir, il faut qu’il y ait la rencontre de deux désirs : le désir du maître et le désir de l’élève. J’ai fait le pari risqué que la lecture offerte puisse être un terrain qui se prêterait à la rencontre de ces deux désirs. « Vous serez surpris de constater à quel point votre enthousiasme pour la lecture peut être contagieux. » nous dit Jocelyne Giasson[16]. C’est ce que j’ai pu constater lorsque les élèves étaient en attente des lectures de Nasr Eddin, quêtaient l’énigme à résoudre, se mettaient à rire en sachant qu’il y avait “anguille sous roche”, qu’ils anticipaient un certain plaisir. Le travail de résolution a été rendu possible par cet engouement. Je pense à Théo qui demande avant la lecture de la dernière histoire si « c’est une marrante » et en demande avec insistance la fin, bien que je l’ai prévenu qu’elle ne serait pas donnée et que nous la chercherions ensemble.

Il est vrai que, pour René Diatkine, « le plaisir d’écouter [les lectures] est le début de quelque chose d’important, à savoir le développement de l’espace intime de l’appareil psychique du sujet ». Il défend la position de ne pas transformer ces lectures « en essais de récupération pédagogique et, en particulier, nous ne demandons jamais à l’enfant ce qu’il a compris. » Il ajoute « qu’il faut admettre que la lecture dégage un certain nombre d’états de rêverie, de plaisir, qu’il faut savoir respecter[17] ».

Cependant, je me suis demandé si la lecture offerte telle qu’elle est définie peut être mise en œuvre dans le cadre de la remédiation. Si elle me semble pertinente, à l’issue du travail avec le groupe de CE2, pour susciter la curiosité, faire apparaitre « un espace intime » comme l’écrit R. Diatkine, j’estime que le travail en remédiation nécessite que nous demandions non pas aux enfants mais aux élèves « ce qu’ils ont compris », ou du moins que nous fassions cas de leur manière de comprendre les textes. Aussi la lecture offerte a-t-elle cédé la place à un questionnement apte à mettre au jour chez les élèves les stratégies de compréhension ou les obstacles à la compréhension. C’est cette exigence que je retrouve dans les programmes d’enseignement de l’école primaire parus au B.O. du 19 juin 2008 qui précisent que « les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux […] » au cycle des approfondissements.

---

[14] BRIGAUDIOT, Mireille. *Première Maîtrise de l’écrit*. Paris : Hachette, 2004, p 119
[15] *Apprendre à parler* [DVD vidéo] Editions SCEREN-CNDP-CRDP (2010)
[16] GIASSON Jocelyne. *La lecture De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck, 2005, p 42
[17] DIATKINE, R. “*L’enfant qui n’apprend pas à lire*”. Les cahiers de Beaumont, n°55, janvier 1992

2.2. Le choix du support écrit.

Se pose ensuite la question du choix du support écrit. D'après Jocelyne Giasson, les textes sont définis selon la fonction de la lecture : fonction utilitaire ou esthétique. Il y a deux sortes de textes : les textes qui permettent de s'informer ou de réaliser une tâche, et les textes qui ont été écrits pour le plaisir du lecteur : « Lorsque le lecteur cherche à comprendre l'information contenue dans le texte, à étudier le texte, sa position est utilitaire ; par contre, lorsque le lecteur focalise son attention sur les émotions et les sentiments suscités par les expériences relatées dans le texte, lorsqu'il visualise les scènes, ressent les émotions du personnage et réagit aux évènements, sa position est esthétique[18]. »

Il s'est agi dans cette expérience d'emboîter l'activité de compréhension au plaisir esthétique, de faire découvrir un plaisir auquel on n'aurait pas pensé parce qu'on aurait compris le texte autrement ; la première intention de lecture est insuffisante à rendre convergents le plaisir du texte et le sens du texte construit par le texte. L'objectif est d'amener les élèves à prendre conscience des « ratés » de compréhension (par exemple, Donia), à se rendre attentifs aux effets probables de sens (Théo, Yasser), notamment. Mais il y a plus : les textes peuvent se définir selon l'intention de l'auteur. Celui-ci veut agir sur les connaissances (textes informatifs), les comportements (textes incitatifs et directifs) ou les émotions du lecteur (textes narratifs et poétiques). Les intentions d'auteur rendent nécessaire le décentrement : les connaissances préalables du lecteur, ses expériences, pour utiles qu'elles soient dans la compréhension, restent insuffisantes, en ce qu'elles sont réductrices et peuvent faire obstacle à la logique du texte et à l'intention de l'auteur. C'est ce qui se passe avec Théo lorsqu'il reconstruit l'ordre du texte pour le faire coïncider avec sa propre expérience (voir p 23, § 3.4).

Mon choix s'est arrêté à des textes littéraires. Le B.O. de juin 2008 consacre un paragraphe à la littérature pour signaler son importance et sa place dans les programmes : « Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. » Puisque l'acculturation est une mission essentielle de l'école, laquelle permet de participer à une culture commune, de sortir du cadre familial pour entrer dans un cadre social, idée que l'on retrouve chez J. Fijalkow : « Apprendre à lire […], c'est entrer dans une autre culture, dans un autre monde.[19] », alors l'enjeu est de trouver un texte qui remplisse ces exigences de mise à

[18] *Ibid*. GIASSON, J. p 15
[19] FIJALKOW J.*Entrer dans l'écrit*. Tournai : Magnard, 1993. p 24

distance des références autocentrées, de découverte d'un monde qui n'est pas le sien et qui interroge par ses différences et son étrangeté. De fait, entrer dans le monde de l'écrit, et en particulier des livres, est d'autant plus difficile aux élèves que l'univers proposé est éloigné des pratiques familiales. « Pratique culturelle liée à l'identité sociale, la lecture est perçue comme une activité d'intérieur qui exige d'arrêter ses autres activités » et peut « isoler de l'entourage proche[20] ». Entrer dans l'écrit fait faire un pas de côté, et le risque à payer est la mise à l'écart.

Dans *Quelle place pour la littérature à l'école ?*, Agnès Perrin écrit : « On observe que la littérature joue un double rôle : tout d'abord elle est un support important à l'apprentissage de la lecture parce que, plus que tout autre type de texte, elle favorise le développement des capacités de compréhension des élèves. Ensuite, elle permet à l'enfant de construire un rapport intime au monde qui l'aide à comprendre ses réactions, à dénouer ses propres blocages psychologiques et à donner du sens à sa vie, donc par ricochet aux apprentissages dispensés à l'école.[21] »

En proposant des textes littéraires pour les activités de remédiation, j'ai cherché à donner aux élèves accès à une autre dimension dans la lecture, à laquelle ils n'ont pas immédiatement accès, qui peut aussi bien leur apporter un plaisir nouveau, de l'ordre du plaisir intellectuel, qu'une découverte déplaisante voire heurtante, mais qui nous fait dire : « Tiens ! je n'y aurais pas pensé » ou encore, comme s'exclame Donia lors de la dernière histoire de Nasr Eddin : « mais, on va pas lui dire qu'il est mal habillé, ça se fait pas ! ». Dans ces découvertes, il y a autant de jubilatoire que de choquant. Ces activités de compréhension amènent donc à réviser ses propres critères d'appréciation, pour saisir d'autres manières de faire, d'agir, d'autres habitudes culturelles.

C'est ainsi que Jocelyne Giasson définit notre rôle d'enseignant comme celui d'un « passeur culturel » dont le rôle est de faire passer l'élève de sa propre culture (qui fait partie de son univers familier) à la culture générale qui « renvoie à l'héritage construit par l'humanité au fil des siècles[22]».

[20] BERNARDIN, Jacques. « L'entrée dans le monde de l'écrit ». *Le français aujourd'hui*, n°174, 2011, p 27-36
[21] PERRIN, Agnès. *Quelle place pour la littérature à l'école ?* Retz, 2010, p 21
[22] *Ibid.* .GIASSON J. p 69

2.3 Les histoires facétieuses de Nasr Eddin Hodja.

Les textes que j'ai choisis de lire font partie des courtes histoires de « Nasr Eddin Hodja un drôle d'idiot[23] ». Ce sont des textes littéraires, tradition orale transcrite pour le plaisir du lecteur, sous forme de contes facétieux ou contes des fous sages, rarement abordés en classe. Ils font partie de la bibliographie de littérature de jeunesse publiée par le ministère de l'Education Nationale. Nasr Eddin Hodja est un personnage mythique du folklore traditionnel du Moyen-Orient, que l'on retrouve de l'Afrique du Nord jusqu'à la Chine, en passant par l'Egypte, la Syrie, la Turquie, personnage qui traverse les cultures : « La littérature ouvre également l'esprit au multiculturel en montrant que nous éprouvons des sentiments et des émotions semblables, peu importe notre origine, et en mettant en relief ce que chaque groupe apporte de particulier.[24]»

Les histoires présentent une structure en trois parties : une situation initiale suivie d'un problème qui se pose à Nasr Eddin, problème qu'il résout de manière surprenante, inattendue, déconcertante, parfois absurde, qui peut contenir une morale et déclenche le rire. La manière dont il traite les problèmes peut le faire passer tour à tour pour un idiot, un homme rusé et roublard, un fin stratège, un sage, un opposant aux puissants. L'histoire se termine par une répartie plus ou moins longue de Nasr Eddin qui contient la solution au problème posé.

Ces courtes histoires comportent des dialogues qui les rendent très vivantes. Elles nécessitent la participation intelligente du lecteur pour en comprendre l'humour et se présentent comme des résolutions de problèmes. Il ne faut pas seulement déchiffrer chaque mot et phrase du texte et les comprendre à la lettre mais il faut également décrypter ce qui est censé faire rire pour en rire, comprendre en quoi et pourquoi ces histoires font rire. Il y a quelque chose à comprendre. « Les élèves sont plus engagés dans la lecture lorsqu'ils ont à trouver une explication à quelque chose qui les a intrigués, surpris, dérangés.[25] » Pourtant, certains élèves sont à ce point éloignés de concevoir qu'il y a à comprendre quand on lit, que comprendre de telles histoires nécessite le recours au groupe qui joue alors le rôle de tiers, d'éveilleur de la conscience, comme ça a été le cas pour Donia.

Le fait d'utiliser plusieurs textes, où l'on retrouve le même personnage, soutient l'émergence d'une intention de lecture et nous avons pu nous demander : « dans cette

[23] raconté par Jean-Louis MAUNOURY/ illustré par Henri GALERON. *Nasr Eddin Hodja un drôle d'idiot.* Urville-Nacqueville : Motus, 1996
[24] *Ibid.* GIASSON J. p 277
[25] *Ibid.* GIASSON J. p 60.

nouvelle histoire, de quelle manière Nasr Eddin va-t-il encore s'y prendre pour résoudre son problème et qu'est ce qui va nous faire rire ? »

2.4 Modalités de la lecture offerte.

Pour la lecture offerte, j'ai procédé de la manière suivante. Dans un premier temps, j'ai lu plusieurs fois le texte à voix haute, étant la seule détentrice du texte écrit, en faisant une lecture expressive et théâtralisée. Marie Bonnafé explique que « […] chaque relecture d'un texte littéraire permet au lecteur une nouvelle création, une nouvelle histoire, en fonction de ses nouvelles expériences et de ses états du moment. Il ne lit jamais de la même façon, tout en s'appuyant à chaque fois sur la fixité de l'œuvre initiale, sur la qualité esthétique de sa forme et de son contenu.[26] » J'ai fait cette lecture lors de deux séances différentes sans demande de retours immédiats de la part des élèves à la première séance. Puis je les ai informés qu'à l'issue d'une troisième ou quatrième lecture, ils allaient écrire sur des bandes de papier de couleur (une couleur par enfant), des mots (cinq au minimum) ou des phrases pour dire ce qui leur a plu (ou déplu), ce qui les a marqués ou ce qu'ils ont compris. Le passage par l'écrit doit permettre à chacun d'exprimer son ressenti, ce qu'il a compris, aimé sans être influencé par les autres. Chaque élève lit ensuite le papier d'un autre enfant, ce qui est la condition pour faire prendre conscience à chacun qu'il est nécessaire de respecter des règles d'écriture pour être compris : écrire suffisamment grand, avec une écriture correcte, respecter des règles de syntaxe, d'orthographe… Jacques Bernardin dit que « L'écriture demande au scripteur d'alterner implication et distance, d'être soi-même et l'autre[27] ».

2.5 Expérimentation.

2.5.1 Calcul mental.

Le premier texte choisi est « calcul mental » (annexe 3). Il est court et fait référence à une pratique scolaire vécue par les élèves en classe. Il met en scène le maître et l'élève et peut faire écho à des situations vécues où l'élève ne donne pas la réponse attendue par le maître malgré les aides apportées par celui-ci. Dans le texte, le maître demande à Nasr Eddin de réaliser une addition (2+2) puis une soustraction (2-2) très simples. Devant l'incompréhension de son élève, il illustre son propos avec un cas concret : Nasr Eddin est supposé avoir deux billes en poche, celles-ci tombent par terre, que se passe t-il ? Et Nasr Eddin répond qu'il y a un trou dans sa poche.

[26] BONNAFE, Marie. *Les livres c'est bon pour les bébés.* Calmann Lévy. p 133
[27] *Ibid*. BERNARDIN, Jacques. p 33

A la deuxième lecture offerte du texte, Théo et Yasser (un quatrième élève du groupe) rient beaucoup. Donia et Laure restent impassibles. Je demande aux deux garçons ce qui les fait rire et Yasser répond : « Il (Nasr Eddin) ne fait pas qu'est ce qu'il dit le maître. Il dit : ben non, y a un trou dans ma poche. Le maître dit : imagine que…. –ben non, parce que y a un trou dans ma poche. » Yasser reformule l'histoire, de manière paraphrastique, en insistant sur l'évitement de Nasr Eddin : il a bien compris l'histoire dans la mesure où sa première phrase repère l'écart entre la réponse de Nasr Eddin et la demande du maître. Il est clair pour Yasser que le problème n'est pas où le situe Nasr Eddin. A l'inverse, Laure ne tisse aucun lien avec des situations scolaires qu'elle a pu vivre dans la résolution de problèmes mathématiques ; elle adopte son attitude habituelle face aux histoires : ni stratégies, ni recours à ses connaissances préalables, elle se focalise sur les billes et le trou dans la poche et ne met pas en lien la situation concrète illustrative avec la demande du maître. La situation concrète fait brouillage.

Le lendemain, je relis le texte, Laure étant absente. Avant même la première lecture, Théo et Yasser rient, complices. Dans cette réaction, je retrouve ce que René Diatkine décrit : « Quand un enfant connaît l'histoire qu'il redemande une fois de plus, il sait qu'il est comme celui qui raconte. Il sait ce qui va se passer, alors que chacun des héros ne le sait pas.[28] » Donia, dubitative, les regarde à tour de rôle ; elle sourit, perplexe, mais ne rit pas, et ne semble pas comprendre l'objet de leur hilarité à la dernière répartie de Nasr Eddin. Mon hypothèse pour Donia est que son incompréhension du texte est à mettre en lien avec ses difficultés de numération en mathématiques, difficulté à faire sens avec les opérations, de rapporter les opérations à des cas concrets. Les autres textes la mettent également en difficulté, et révèlent l'obstacle que représente pour elle la mise en lien des informations.

Je leur demande d'écrire ce qu'ils ont aimé, compris (au moins cinq mots ou une phrase). Après avoir relu le texte à la demande de Théo, Yasser se lance tout de suite dans l'activité, alors qu'il a beaucoup de difficultés à écrire et bouge énormément ; alors il se calme. Théo négocie pour n'écrire que trois mots et constatera avec étonnement par la suite qu'il a écrit une phrase sur une étiquette. Théo et Yasser multiplient les papiers alors que Donia met du temps à se lancer dans l'activité. Elle regarde les autres et ne sait pas quoi écrire. Finalement, elle écrira : « 2+2= je ne sai pas maître ». Elle ne donne pas alors d'indications sur ce qu'elle a compris ou non du texte, mais force est de constater qu'une telle réponse dit à son insu sa propre position par rapport au texte et à l'activité. Les séances

[28] DIATKINE René. « Lectures et développement psychique (1995) ». Perspectives Psy, 2013/1 Vol.52, p82-88

suivantes, elle écrira des citations du texte, comme pour éviter d'avoir à se prononcer sur sa compréhension subjective. Or, restituer le texte à l'identique n'est pas comprendre.

Lorsque les élèves échangent leurs papiers pour les lire, ce sera pour Théo l'occasion de réaliser qu'il a écrit « roues » à la place de « trous » devant l'incompréhension de Donia qui déchiffre son papier. La situation didactique fait miroir pour Théo, qui se rend compte de l'écart entre son intention (écrire 2 trous) et l'énoncé écrit (2 roues). C'est un premier moment de prise de conscience. Il y en aura d'autres.[29]

A la séance suivante, après relecture, une discussion s'engage autour de « calcul mental ».

Laure : « Il veut lui piquer. » (les billes)

Donia : « Les deux billes, elles tombent par terre. »

Théo : « C'était un exemple ! Pour lui dire s'il savait… »

Devant la perplexité de Donia et Laure, j'écris 2+2 et 2-2 et leur demande si cela évoque quelque chose pour elles. Ensuite, nous discutons de l'activité de calcul mental pratiquée dans leur classe avec la maîtresse et je demande pour quelle raison le maître donne un exemple à Nasr Eddin. Je fais appel au vécu de Donia et Laure pour qu'elles puissent établir des liens entre leur propre expérience et l'histoire. En effet, Jocelyne Giasson nous dit que « Pour construire le sens du texte, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures).[30] » Et Laure s'écrie : « Parce qu'il sait pas compter ! » L'attitude de Laure, comme dans une moindre mesure l'écrit de Donia, me semble correspondre à ce que J. Giasson écrit : « Lorsqu'un lecteur réagit au texte, il s'identifie au héros, il exprime ses sentiments par rapport aux évènements, il établit des liens avec ses expériences personnelles.[31]»

La lecture offerte est alors révélatrice des attitudes de chaque élève face au texte, aux situations évoquées dans le texte, mais aussi de leur représentation de la lecture : pour Donia, le décodage se suffit à lui-même, quand Théo tient manifestement au sens.

2.5.2 Pourquoi vend-on son âne ?

A la séance suivante, les quatre enfants écrivent à partir du texte « Pourquoi vend-on son âne ? » (annexe 4) : Nasr Eddin veut vendre son âne, animal insupportable. Au marché, les acheteurs potentiels ont tôt fait de découvrir les défauts de l'animal, qui sont alors

[29] Ainsi Laure après la lecture du texte « Qui est invité ? » écrit « parceque les server pase de lui » pour « les serveurs passent devant lui ». Elle prendra conscience de son erreur grâce à la lecture de son papier par Théo.
[30] *Ibid*.p 13
[31] *Ibid*.p 298 - 299

confirmés par Nasr Eddin. Celui-ci ajoute que c'est exactement pour cela qu'il souhaite le vendre, excluant par là-même ses chances de le vendre.

Cette fois-ci Donia se lance dans l'activité et multiplie les papiers (annexe 5). Elle écrit trois phrases qui reprennent les actions de l'âne et une quatrième phrase qui fait allusion à l'illustration[32] du texte : « les gens sons dans le ciel », qui fait beaucoup rire les garçons. Leur réaction à ce dernier papier la pique au vif. Rétrospectivement, ce moment marque le point de départ d'un cheminement, d'abord souterrain. De fait, elle ne manifeste toujours pas de compréhension.

Laure écrit le titre et le nom du personnage principal. Elle finira par aller voir comment s'écrit ce nom si étrange lors d'une séance ultérieure. L'image orthographique du nom joue pour elle un rôle d'identification et clarifie quelque chose du personnage.

Théo écrit plus que la fois précédente.

Nous essayons ensuite de répondre à la question posée par le titre : « Pourquoi vend-on son âne ? » Laure répond : « Parce que quand il (Nasr Eddin) veut brosser ses sabots, il (l'âne) lui donne un coup. » De la même manière que pour le texte précédent, j'active chez les élèves les connaissances préalables. Cette fois-ci, elles concernent leur expérience personnelle. Je demande aux enfants pour quelles raisons on vend et s'ils ont déjà vendu dans des braderies. (annexe 6)

Les interactions du groupe ont permis de mettre au jour plusieurs points de vue. La question est double : elle porte autant sur la motivation à vendre que sur la vente en elle-même. S'ils ont bien compris l'une, l'autre est difficile à formuler : la contradiction intrinsèque à la situation, vendre ce qui n'est pas vendable. Aussi, les élèves s'attachent au moyen de le vendre ou de s'en débarrasser au lieu d'envisager la manière de faire. A posteriori, les questions posées ne m'ont pas permis d'obtenir des réponses qui clarifieraient l'histoire. Et la question titre m'a paru alors problématique en ce que vendre n'est pas mettre en vente et suppose la réalisation de l'acte, ce que l'histoire met en échec.

2.5.3. Comment reconnaître ce qui est à soi ? Quelle chance !

J'annonce aux élèves le projet de lire les textes à la classe et leur propose d'emporter le texte « Calcul mental » à la maison pour préparer la lecture. Seul Théo refuse. Donia exprime sa crainte de lire devant la classe : « Ils vont rire … ». Je lui dis que c'est l'objectif.

[32] L'illustration montre que l'âne, en ruant, envoie deux acheteurs dans les airs.

Donia montre ici qu'elle craint d'être l'objet de railleries en déclenchant des émotions qu'elle ne pensait pas créer grâce à la lecture parce qu'elle ne les avait pas ressenties auparavant.
Deux autres textes font l'objet d'une lecture offerte : « Comment reconnaître ce qui est à soi ? » et « Quelle chance ! » (annexe 7). Dans ce dernier texte, les élèves ont l'occasion de réaliser que certains mots de vocabulaire (superstitieux, fer à cheval) peuvent faire obstacle à la compréhension du texte. Ce qui nous amène à consulter le dictionnaire.

Les réactions de Donia et ce qu'elle écrit sur les papiers indiquent qu'elle a des difficultés à comprendre l'humour des textes. Par exemple, pour le texte « Comment reconnaître ce qui est à soi ? » elle écrit : « il dit a tout les gent de sortire ». Alors que Nasr Eddin utilise un stratagème pour retrouver son cheval dans l'écurie en criant « au feu, au feu ! ». Laure, même si elle reprend les mots du texte, comprend bien la ruse de Nasr Eddin. Elle écrit sur son papier : « ho feu oh feu il y a le feu a lécury oh feu » puis l'explicite oralement.

Pour le texte suivant, pendant que Théo et Laure se lancent dans l'écriture, Donia écrit une phrase et s'allonge sur la table. D'une part, elle semble manifester de la fatigue au moment où l'image d'elle-même en tant qu'apprenante change pour elle-même : elle prend conscience qu'elle ne comprend pas, et c'est le signe que l'activité métacognitive se met en route. Le repérage de la perte de compréhension est essentiel dans le processus de régulation de la lecture. Il est le point de départ d'une démarche de recherche de sens. D'autre part, elle semble changer de posture d'élève en quittant son habitude de répondre conformément à ce qu'elle croit qu'on attend d'elle. C'est ce qui se manifeste explicitement lors de cette séance, lorsqu'elle accepte de dire qu'elle n'a pas compris alors qu'à la sixième séance, elle affirmait : « je lis bien, je comprends bien, j'écris bien ».

2.6 Bilan et évolution de la problématique.

Laure et Yasser disent s'entraîner à la lecture oralisée à la maison. Théo réclame et emporte chez lui « Calcul mental » avec plaisir à la dixième séance. Laure met bien l'intonation mais sa lecture reste saccadée. Yasser prend du plaisir à jouer le rôle du maître (voix autoritaire) et de l'élève (voix niaise, soumise) à la lecture de « calcul mental ». Ses erreurs de lecture n'empêchent pas la compréhension. Donia respecte strictement les mots du texte mais a encore du mal à mettre l'intonation : sa lecture reste monocorde malgré mes incitations. Elle est plus à l'aise pour lire de longues parties de narration plutôt qu'en lecture

dialoguée. Mais elle est très demandeuse pour y participer. Théo met bien l'intonation et a toujours des difficultés à déchiffrer. Il compense ses difficultés par la mémorisation.

La lecture en classe déclenche les rires des autres élèves et la maîtresse se déclare surprise et émue par les possibilités de ses élèves.

A l'issue de la période, je demande aux quatre élèves de classer les textes par ordre de préférence. « Calcul mental » est plébiscité par les enfants. Ce premier texte facile à lire les fait beaucoup rire et se réfère à l'univers familier de l'école.

La lecture offerte à la classe par les quatre enfants leur a permis de travailler la fluidité, l'expression, l'interprétation, le dialogue, ce qui fait partie de la maîtrise de la langue française, première compétence du socle commun : « L'élève est capable de lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte.[33] »

Au début de la période suivante, à la question : « Est-ce que les textes de Nasr Eddin vous ont plu ? », la réponse est unanimement positive.

Puis, « Qu'est-ce que vous avez aimé ? Qu'est-ce qui vous plaisait dans ces textes ? »

Laure : Dans calcul mental, quand Nasr Eddin i était un petit peu….. bête.

Théo : I était ridicule… ben, i savait pas calculer.

Laure : Dans au feu, au feu *(Comment reconnaître ce qui est à soi)*, i y avait pas l'feu !

Théo : Y avait de l'intelligence là-dedans !

Laure : Oui, y avait de l'intelligence et à chaque fois qu'il disait au feu, au feu…

Théo : I faisait tout noir, alors i a dit…

Yasser : au feu, au feu

Théo (satisfait) : voilà

Yasser : Y a du feu…

Yasser : Quand i disait :y a un trou dedans maître.Quand i savait pas calculer. *(Calcul mental)*

Laure : I connaît pas le chiffre 0 !

Théo ajoute qu'il a bien aimé le mot « superstitieux » dans le texte « *Quelle chance !* »

Théo : Déjà, parce que je ne comprenais pas ce mot… *(Puis il crie, comme Nasr Eddin dans le texte, en mettant l'intonation)* Je ne suis pas superstitieux . (Il prononce correctement le mot alors qu'il le prononçait très difficilement, ce qui avait fait l'objet d'un entraînement oral avec le groupe.)

[33] B.O. du 19 juin 2008 p 27

Donia reste muette même après sollicitation. Les trois autres enfants ont mis en évidence plusieurs facettes de Nasr Eddin (à la fois idiot et intelligent) et se retrouvent dans une complicité et un échange à partir des textes de Nasr Eddin (ils complètent spontanément leurs propos dans une certaine continuité).

Le bilan de la première période et les réactions des enfants me décident à faire évoluer le projet de groupe ; c'est le moment opportun pour introduire des activités de lecture explicitement tournées vers la compréhension. La lecture offerte dans un premier temps a été source d'intérêt et de curiosité puis support d'échanges au sein du groupe dans un deuxième temps. J'ai apporté à certains moments des connaissances que les élèves n'avaient pas (notamment au sujet de la superstition dans le texte « Quelle chance ! ») Ils m'ont également surprise avec des solutions originales dans le texte « Pourquoi vend on son âne ? »

Selon le B.O.de juin 2008, dans le paragraphe sur la littérature : si « Les élèves […] expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets », il est également écrit que : « les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles. »

Je souhaite travailler plus particulièrement le versant de la compréhension dans un texte plus long de Nasr Eddin. Je décide de commencer par une lecture offerte.

3. De la lecture offerte aux activités de lecture centrées sur la compréhension.

3.1 Qui est invité ?

Le nouveau texte de Nasr Eddin s'intitule : « Qui est invité ? » (annexe 8). Nasr Eddin se rend à la fête du cadi (le juge) pauvrement vêtu. Les serviteurs et le cadi ne s'occupent pas de lui. Nasr Eddin retourne chez lui pour endosser de riches vêtements et retourne à la fête. Quand les serviteurs se précipitent vers lui pour le servir, il se renverse un plat sur la tête en disant à ses vêtements de manger. Il conclut, en réponse à la colère du cadi : « Je suis venu régaler mes habits puisque ce sont eux que tu as invités ! »

3.2. L'intention de lecture.

Avant que je ne lise l'histoire, Théo me demande « si c'est une marrante ». Je lis le titre et montre l'illustration où Nasr Eddin se renverse un plat sur la tête : ce qui déclenche l'hilarité générale. Je retrouve chez Théo « l'intention de lecture » dont parle Nicole Van Grunderbeeck. « L'intention est la raison qui pousse une personne à choisir de passer par la lecture pour satisfaire un besoin, un désir. […] l'intention concerne la motivation ou l'intérêt (si le lecteur souhaite lire tel matériel écrit, c'est qu'il a un motif de le faire, il est intéressé) ;

c'est là le premier versant de l'intention, celui qui fait appel à l'affectivité. [34] ». Je ne lis pas la fin de l'histoire et explique que nous essaierons de trouver ensemble une fin à l'histoire. Je repropose une deuxième lecture et Théo s'exclame : « Oui, mais avec la fin ! »

3.3. Vocabulaire et compréhension.

Dans cette histoire, de nombreux mots, dont le sens est méconnu des élèves, font obstacle à la compréhension du texte : le cadi, vêtu, le djubbé rapiécé, le turban, les serviteurs, le caftan brodé, Istanbul, une blancheur immaculée, empoigner. C'est l'occasion pour moi de constater les difficultés de Théo à mémoriser les mots de vocabulaire qu'il mélange et à les prononcer (« rapiécié »). Il répond également de manière impulsive sans se donner le temps de la réflexion, ce qui sera dès lors l'objet d'un travail avec lui, en particulier avec la reformulation de la consigne, son rappel régulier et la vérification de sa réponse par rapport à la question posée. Donia fait également quelques confusions entre les mots et n'en retient pas toujours la signification. Alors que Laure mémorise assez bien le sens des mots et les redit correctement malgré son pseudo-bégaiement. Ce sera l'occasion de travailler la mémorisation des mots en utilisant plusieurs moyens : un dessin illustrant le mot (pour le caftan brodé, le turban, le djubbé), un mot de la même famille (pour rapiécé, empoigner, vêtu), l'utilisation de la mappemonde pour retrouver Istanbul, la phrase dans laquelle le mot a été lu.

Lors de la deuxième séance, je ne comprends pas pourquoi Théo pense que l'histoire se passe dans un restaurant. Je réalise ensuite qu'il a confondu « serviteur » avec « serveur » et j'éclaircis ce point de vocabulaire à la séance suivante. Dès lors, Théo retient parfaitement la différence entre les deux mots de même que les autres élèves.

A la troisième séance, Donia remarque qu' « un caddie, c'est pour faire les courses. » Elle fait alors une recherche réussie avec Théo dans le dictionnaire pour différencier les deux écritures.

3.4. Le rôle du groupe.

La reformulation de l'histoire permet de mettre en évidence chez Théo une confusion dans le déroulement chronologique des évènements. Pour lui, Nasr Eddin va se changer après avoir reçu un plat sur la tête, plat renversé par un « serveur ». Théo est revenu sur sa première interprétation avec l'aide des interactions de Donia et de Laure (annexe 9) puis par la confirmation du texte. Je me rends compte que d'avoir travaillé en petit groupe m'a permis

[34] *Ibid*.p11

d'être plus attentive aux propos de Théo et d'essayer de comprendre sa logique qui fait référence à son vécu. En effet, dans la vie courante, qui va revêtir de beaux vêtements pour se renverser ensuite un plat sur la tête ? Il est plus logique de changer de vêtements après s'être sali. En transcrivant les enregistrements, je remarque également que de nombreux échanges passent encore beaucoup trop par moi mais également que le simple fait de redire les propos des enfants relance la discussion entre eux.

3.5 La compréhension en lecture et les inférences.

Il m'a été très difficile de faire verbaliser par les élèves eux-mêmes les difficultés liées à la compréhension du texte « Qui est invité ? ». Ainsi, à ma question : « Qu'est ce qui a été difficile dans cette histoire ? », Laure répond de manière très laconique : « la fin », laquelle avait nécessité beaucoup d'éclaircissements de ma part pour dépasser le rire et essayer d'engager une réflexion sur l'apparence. Rétrospectivement, je me rends compte que j'aurai pu lui demander en quoi la fin était difficile pour elle. Laure ajoute ensuite : « d'Istanbul. Je savais pas c'était où. » Donia profite de l'occasion pour demander : « au fait ça veut dire quoi : s'empressent ? », ce qui montre qu'elle commence à accorder de l'importance au sens des mots, qu'elle commence à repérer là où elle ne comprend pas et à installer une compétence métalinguistique qui lui permet de réguler sa compréhension.

D'après Jocelyne Giasson, « le lecteur construit le sens d'un texte à partir de ses connaissances. […] l'interaction se fait non seulement entre les connaissances du lecteur et le texte , mais [aussi] entre le lecteur, le texte et le contexte.[35] » Dans la variable « lecteur », elle regroupe un ensemble d'habiletés simultanées mises en jeu durant la lecture qu'elle nomme « les processus » qui sont au nombre de cinq. Parmi ceux-ci, « Les processus d'intégration rendent possible l'établissement de liens entre les propositions ou les phrases.[36] ». Il s'agit ici d'utiliser correctement les mots de substitution et de liaison et de formuler des inférences. « Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. [37]» Pour J. Giasson, «(…) les jeunes lecteurs sont capables de faire des inférences, mais ils ne sont pas organisés dans leur démarche.[38] » Dans la pratique de classe, les élèves sont très souvent amenés à répondre à un questionnaire sur le texte qu'ils viennent de lire. Questions dont on peut trouver la réponse écrite dans le texte ou

[35] *Ibid.* GIASSON J. p 18
[36] *Ibid.* p 19
[37] *Ibid.*GIASSON J.p 264 citation de FAYOL M. 2000
[38] *Ibid*. p264

« à l'aide d'indices : le lecteur doit alors combiner ses connaissances et ce que l'auteur dit[39] ». Je souhaite alors faire émerger ces deux procédures. Ce que la circulaire n°2009-088 du 17/7/2009 précise : « L'aide spécialisée à dominante pédagogique est adaptée aux situations dans lesquelles les élèves manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre, mais peuvent tirer profit de cette aide. Elle vise à la prise de conscience et à la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite, à la progression dans les savoirs et les compétences, en référence aux programmes de l'école primaire ».

Je propose d'abord le court texte suivant.

La vitre a volé en éclats, les enfants se sont sauvés à toute allure. La partie de foot est terminée.

La première question est la suivante : « Qu'est-ce qui est terminé ? ». La réponse à cette question est écrite dans le texte.

La deuxième question est : « Qu'est-ce qui a cassé la vitre ? ». La réponse nécessite de reconstituer l'histoire en faisant une interprétation plausible à partir des indices du texte (la vitre qui vole en éclats, les enfants qui se sauvent, la partie de foot qui est terminée), de se poser des questions (pourquoi la vitre vole-t-elle en éclats, pourquoi les enfants se sauvent-ils ?), de faire appel à ses connaissances (savoir que le foot nécessite un ballon), de convoquer sa propre expérience (si l'on a vécu la même chose) ou sa capacité à se mettre à la place de… et d'imaginer une réaction qui soit autre que la sienne propre…(ce qui peut être source de difficulté si l'on n'y arrive pas[40]), de faire le lien entre tous ces éléments pour faire une hypothèse valable.

Dans un premier temps, les mots de vocabulaire qui posent problème sont éclaircis (« volé en éclats, à toute allure »). Je retranscris ici une partie de l'enregistrement de la discussion qui a eu lieu.

Moi : Qu'est ce qui est terminé ?

Donia : Le foot

Laure : Le foot

M : La partie de foot est terminée. Comment vous avez fait pour trouver la réponse à cette question ?

Donia : Parce que comme une partie c'est terminé, comme dans le foot…

[39] *Ibid.* p 242

[40] A la question « Ça vous est déjà arrivé de casser une vitre avec un ballon ? », la réponse est unanimement négative. « Qu'est-ce que vous feriez si ça vous arrivait ? », Théo répond : « moi je "courerai" .», Yasser : « moi, je vais en dessous de la porte.» et Donia : « non, moi je fais rien, je reste là »

Théo : Comme dans les jeux de société, la partie est finie.
M : Comment vous le savez ?
Donia : Ben c'est parce que…
Yasser : Quelqu'un a gagné
M: Comment on sait que la partie de foot est terminée ?
Yasser : Parce que la vitre a volé en éclats.
Donia : Elle a éclaté. Elle s'est cassée, comme i y avait plus de ballon, c'est terminé.
A posteriori, je comprends qu'il y a difficulté pour les élèves à s'extraire du texte pour avoir une analyse sur leur procédure. Difficulté que j'entretiens en posant la question : « Comment vous le savez ? » qui questionne selon moi la procédure alors qu'elle questionne chez les élèves les éléments du texte. Je pourrai clarifier tout cela le lendemain à partir de deux autres textes écrits au tableau (pour le premier, les questions trouvent leurs réponses dans le texte, pour le deuxième il faut trouver la réponse à partir des indices).

Premier texte : *Samir se lève à sept heures. Il mange une tartine et boit un verre de jus d'orange. Puis il s'habille et part à l'école.*
Questions : *A quelle heure se lève Samir ? Que mange Samir ? Que boit-il ?*
Ma tutrice, qui avait observé la séance précédente, m'avait suggéré de faire tout simplement répondre aux questions sur le texte par écrit. Une fois que tous ont écrit leurs réponses, je demande à chaque élève de répondre à une question, puis je lui demande : « Comment tu le sais ? » Pour chacun, la réponse est immédiate. Donia dit qu'elle a trouvé la réponse : « Parce que c'est écrit dans le texte. », Théo : « I est marqué au tableau », Laure : « On a regardé au tableau et on a noté. ». Le passage par l'écrit a permis de prendre conscience qu'il suffisait de recopier des parties du texte proposé pour ce premier type de questions.

Deuxième texte : *Avec le peigne dans une main et ses ciseaux dans l'autre, Paul s'approcha du fauteuil.*
Question : *Qui est Paul ?*
Pour le deuxième texte, Donia répond : « Paul est un garçon », Laure : « Paul est un enfant », Théo : « Ben…c'est dans la question. » puis « J'ai pas trouvé. »
Après avoir débattu des propositions de Laure et Donia, je confirme: « On peut déjà dire que c'est un garçon. Il n'y a pas d'autres renseignements qui pourraient nous dire ce qu'il est Paul ? »
Donia : Ah si !

Laure : C’est peigne.

Théo : Peigne ou ciseaux…

M : Pourquoi ça a de l’importance ces deux mots-là ?

Laure : Parce que peigne…

Théo: Déjà c’est des objets…

M : Qu’est-ce que ça va nous donner comme indications ?

Je fais souligner au tableau par Théo les deux mots dans le texte.

M: Donc, Paul, dans une main, il a un peigne, dans l’autre main, il a des ciseaux. Est-ce qu’il y a un autre détail qui pourrait nous dire qui est Paul ? Qu’est-ce qu’il va faire ?

Théo : Fauteuil… Ben non, qu’est-ce qu’il va faire ? Ben il s’approche du fauteuil !

M : Mais qui est Paul ? Qu’est-ce qu’il va faire en s’approchant du fauteuil avec son peigne et ses ciseaux ?

Laure : il va couper euh…

M : Il va couper quoi ?

Donia : Peut-être qu’i va… Ah non…

M: Quand est-ce qu’on utilise un peigne ?

Théo : Ben pour les cheveux…

M: Donc le peigne ça fait penser à des cheveux (j’écris au tableau : peigne et cheveux). Les ciseaux…

Théo : Ca sert à couper. C’est un matériel d’école.

Laure : On peut aussi couper les…

Donia : Non, pas couper les cheveux…

Théo : Ouais, couper les cheveux.

M : Est-ce qu’on ne s’en sert qu’à l’école de ciseaux ?

Théo: Non au coiffeur.

M : On peut couper aussi des cheveux.

Théo : Ca se passe…la scène se passe au coiffeur !

M : On peut couper les cheveux.

Théo : Fauteuil, ciseaux, peigne, coiffeur.

M : Le fauteuil… de quel fauteuil il pourrait s’agir ?

Théo : Un fauteuil où i y a le miroir.

M : Le fauteuil qu’on trouve …

Laure : Rouge.

M: Chez un coiffeur. On s’installe dans le fauteuil et puis là, qu’est-ce qui se passe ?

Théo : Elle coupe ses cheveux.
Laure : D'abord i mouille les cheveux, après i sèche les cheveux et après i demande à …qu'il lui coupe les cheveux.
M : Pour répondre à la question qui concernait ce petit texte, comment on a fait ? Comment on a su que Paul c'était un coiffeur ?
Laure : Parce que des ciseaux.
Donia : Parce que i avait un peigne et déjà on sait que un peigne, c'est pour les cheveux et ensuite les ciseaux aussi c'est pour les cheveux et des fois ça, on les retrouve dans le coiffeur.
Théo : Non, des fois le peigne aussi à la salle de bains.
M : Oui c'est vrai, le peigne on peut le trouver aussi dans une salle de bains.
Donia : Comme i y a un ….
Théo : Un fauteuil.
Donia : Un fauteuil et ben…y en a quand ils vont chez le coiffeur et bien ils s'assivent dans des ….
Théo : Fauteuils.
Donia : Fauteuils.
M : Ils s'asseyent dans des fauteuils.

Grâce aux interactions du groupe, Donia a assemblé les pièces du puzzle pour répondre à la question posée et a verbalisé sa réflexion. Elle réalise qu'il y a à comprendre entre les lignes comme dans les textes de Nasr Eddin. Plusieurs séances seront nécessaires pour permettre de faire verbaliser par les élèves deux stratégies possibles pour répondre à des questions sur un texte : les questions pour lesquelles il faut chercher la réponse dans le texte et les questions pour lesquelles il faut rassembler des indices comme dans une « enquête » .

4 Bilan et conclusion.

4.1 Théo.

Théo a progressé au test de fluence de « Monsieur Petit », même s'il est toujours en dessous du 5ème centile. Il est passé de 27 mots par minute en septembre à 34 mots fin février. Mais surtout, il corrige seul certaines erreurs, attitude qu'il n'avait pas auparavant. Par exemple, il lit « au foi » puis « au fond » (du jardin), «le portillon raste » puis « reste » (toujours fermé). Il commet également certaines erreurs sémantiquement acceptables : « Chien à Puces aime se cacher près de la poubelle », à la place de « se coucher » ; « il adore quand Monsieur Petit va se coucher » à la place de « aboie ». Il commet encore des erreurs

grammaticales d'accord : « tous sortes de légumes » et des erreurs de syntaxe : « pour le (que) Chien à Puces n'échappe pas (ne s'échappe pas) ». Je retrouve ce type d'erreurs lorsque Théo s'exprime à l'oral : « comme à les poissons », « c'est les pièces qu'on donne à l' marchand », « comme tous les robes », « et là…un grand plat qui arrive et pour lui i tout renverse », « c'est sur son voisin » (pour « chez son voisin »).

Le même texte de « Monsieur Petit » est lu ultérieurement par Théo, mais cette fois-ci avec un découpage coloré des syllabes pour lui apporter une aide au déchiffrage. Paradoxalement, il lit alors moins vite et commet plus d'erreurs car il prend moins appui sur le sens et se focalise plutôt sur le déchiffrage. L'enseignante et la mère de Théo ont également remarqué une amélioration en lecture orale. Toutes les deux signalent que depuis peu, il aime lire les petits livres « Max et Lili » et des bandes dessinées. Quand je lui demande : « A quoi ça sert de lire ? », Théo me répond : « On peut comprendre. On sait l'histoire et on lit en même temps. » Alors qu'au début de l'année, il évoquait les fonctions utilitaires de la lecture (lire un plan, un document, un texte), il mentionne ici une nouvelle dimension de la lecture : celle qui permet de lire des « histoires ». Théo a pris conscience de l'importance du vocabulaire dans la compréhension d'un texte et qu'il devait apprendre à différer ses réponses pour prendre le temps de la réflexion.

4.2 Donia.

Donia a progressé au test de fluence de « Monsieur Petit ». Elle est passée du 20ème centile (fin septembre) au 25ème centile (début janvier) puis entre le 30ème et 40ème centile (fin février). De même, je note que Donia a lu les textes de Nasr Eddin à ses cousines et à sa tante « qui ont beaucoup ri », nous dira-t-elle d'un air satisfait. Ce qui me fait penser que Donia a découvert le pouvoir de la lecture et qu'elle souhaite partager ce plaisir avec ses proches. Elle ne pense plus comme avant que l'on va rire d'elle, mais plutôt grâce à elle, qui offre à son tour une lecture à sa famille. Au fil des séances, elle ose demander des précisions sur le vocabulaire, émettre des hypothèses et les « peut-être » se multiplient dans ses interventions. Lors du bilan sur le texte « Qui est invité ? », elle commente : « Mais quand il (Nasr Eddin) était tout sale, après, il s'est…parce que…comme il avait faim, il s'est dit que je vais me changer, comme ça…, parce qu'il a vu que tous les gens ils étaient bien habillés et tout…et comme lui les a vus, il est parti se changer. Maintenant ils lui ont donné à manger » montrant ainsi qu'elle a réussi à se décentrer et à adopter le point de vue de Nasr Eddin. A la question « A quoi ça sert de lire ? » qui lui est reposée lors du bilan des séances, alors qu'elle était

restée silencieuse lors de l'évaluation diagnostique, elle répond : « ça sert à écrire des mots ». Elle indique alors qu'elle a établi un lien entre lecture et écriture.

4.3 Laure.

Au cours de la première période, Laure n'écrivait que des mots ou phrases extraits des textes, la consigne étant d'écrire ce que les enfants avaient aimé ou compris. A la deuxième période, avec l'évolution du projet, les questions se sont axées sur la compréhension. C'est Laure qui semble interpréter le plus justement les réactions de Nasr Eddin dans *Qui est invité ?*. (annexe 10) A la question : « Pourquoi Nasr Eddin repart et s'habille bien ? », elle répond par écrit : *Parce que les serveurs passent devant lui.* Elle a noté la relation entre les vêtements sales et rapiécés de Nasr Eddin et le fait que les serveurs l'ignorent. Alors que Donia répond : *Parce qu'il était tout sale et il est parti chez lui pour se changer*. Donia n'indique pas qu'elle a compris l'attitude des serviteurs. Théo écrit: *Parce qu'il a renversé le plat. Il s'habille.* Théo avait compris que les serviteurs avaient renversé le plat sur Nasr Eddin.

A la deuxième question : « Qu'est-ce que Nasr Eddin peut se dire quand il voit les plats passer et qu'on ne le sert pas ? », Laure répond : *Ils m'ont oublié* , Donia : *Il se dit qu'il va se changer*. Laure pense à la place de Nasr Eddin alors que Donia ne fait que décrire ce que Nasr Eddin fera par la suite.

Puis à la troisième question : « Qu'est-ce que Nasr Eddin peut se dire quand il revient et qu'on le sert ? », Laure écrit : *Ah ! J'étais mal habillé avant.* Ce qui confirme son hypothèse de départ et les pensées qu'elle prête à Nasr Eddin. Donia écrit : *Il se dit qu'il va renverser le plat* : ce qui ne fait qu'annoncer les actes de Nasr Eddin, dont elle est au courant, mais ne dit rien des pensées du personnage.

Lors des discussions, c'est Laure qui trouve une possible explication au fait que des personnes portent des vêtements rapiécés : « parce qu' i zont pus assez de sous » faisant ainsi un lien possible entre la tenue vestimentaire et le niveau de vie. A la dernière séance de « Qui est invité ? », elle fait spontanément des relectures à voix haute de la fin du texte pour confirmer ou infirmer des hypothèses proposées par les élèves sur la fin de l'histoire.

C'est encore elle qui retient bien les mots du vocabulaire inhabituel que nous avons travaillé. Laure a des compétences qu'il lui est difficile d'exprimer car elle a beaucoup de difficultés à parler devant les autres et à écrire. J'ai remarqué qu'elle se ralliait souvent aux réponses même inexactes de Donia et ne se faisait pas confiance. En fin de période, cependant, elle maintiendra un point de vue exact sur l'interprétation d'une blague que je lirai,

à l'encontre de l'interprétation erronée de Donia. A la question « A quoi ça sert de lire ?, elle répond : « Quand on sera plus grand, on saura lire. », montrant ainsi qu'elle ne voit pas encore de bénéfice immédiat à la lecture même si c'est elle qui m'a réclamé les textes de Nasr Eddin pour en faire la lecture à ses parents.

4.4 Conclusion.

Pour Gérard Chauveau et Evelyne Rogovas-Chauveau, « […] lire c'est en même temps décoder et comprendre. », « […] l'enfant apprenti-lecteur doit être à la fois un chercheur de code et un chercheur de sens. [41] » Jocelyne Giasson, explique que, depuis le début des années 1980, « la lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication. [42] »

J'ai axé mon mémoire sur une entrée dans la lecture par le sens. Dans un premier temps, la lecture offerte a permis à ces trois élèves en difficulté de maintenir ou d'activer le désir de lire. Qu'il s'agisse de Théo et de Laure pour qui la difficulté de déchiffrage est telle qu'elle est un frein à l'activité de compréhension, ou de Donia qui pratique une lecture mécanique, sans recherche de sens et ne peut donc y trouver un intérêt, la lecture offerte a permis à Théo, Laure et Donia de maintenir ou d'activer l'envie de lire. Pour Théo et Yasser, les premiers textes de Nasr Eddin ont entraîné le déclenchement de réactions comme le rire, ce qui a éveillé la curiosité chez Donia et Laure et leur a permis, grâce aux interactions du groupe de découvrir que « Le comique appelle la participation intelligente du lecteur[…].[43]»

Dans un deuxième temps, les activités de lecture centrées sur la compréhension du texte *Qui est invité ?* ont permis aux élèves de prendre conscience de ce qui pouvait aider à comprendre un texte : la connaissance du vocabulaire, la relecture du texte pour confirmer ou infirmer une hypothèse, la capacité à se mettre à la place du personnage et à comprendre ses intentions, la capacité « (…) à saisir un lien, une relation entre les énoncés.[44] ». Les auteurs de *Lectures pour le cycle 3 Enseigner la compréhension par le débat interprétatif* nous disent que : « L'explication du comique permet de réfléchir à la différence entre lecture littérale et

[41] CHAUVEAU Gérard et ROGOVAS-CHAUVEAU E.*Les chemins de la lecture*. Tournai : Magnard, 1997.p 48 et 49
[42] *Ibid.* GIASSON J. p 6
[43] BELTRAMI Daniel, QUET François, REMOND Martine, RUFFIER Josyane. *Lectures pour le cycle 3 Enseigner la compréhension par le débat interprétatif.* Hatier , 2004. p 81
[44] *Ibid.*BELTRAMI D et al.p 81

interprétation inférentielle : en effet il ne suffit pas de comprendre à la lettre chaque mot ou phrase du texte.[45] »

Lecture offerte et activités de lecture centrées sur la compréhension ont permis aux élèves de prendre conscience qu'il y avait à lire entre les lignes. Dès lors, il était indiqué de travailler quelques stratégies portant sur deux types de questions : celles dont on trouve la réponse grâce à une lecture littérale et celles dont on trouve la réponse grâce à une lecture inférentielle. Cependant l'enseignement des stratégies n'est pas une fin en soi. Il ne suffit pas de travailler les stratégies pour que le texte devienne compréhensible pour autant. Grâce à la lecture offerte de textes littéraires et aux interactions du groupe, Donia, Théo et Laure ont eu la possibilité grâce à « la littérature […] de s'engager, par personnages interposés, dans des expériences qu'il[s] n'aur[aient] autrement pas vécues, de voir le monde sous un angle qui [leur] aurait autrement échappé.[…] La littérature sert non seulement à informer sur la vie, mais aussi à transformer la vie.[46] »

Il y a encore bien d'autres pistes de travail possibles pour permettre aux élèves de gérer la compréhension d'un texte. Il peut s'agir de mettre au jour l'intention de lecture, construire dans sa tête le film de l'histoire, utiliser ses propres connaissances du monde, repérer ce qui fait obstacle à la compréhension…

Pour conclure, ce mémoire m'a permis d'appréhender le travail d'enseignant spécialisé chargé des aides spécialisées à dominante pédagogique par l'expérimentation, les apports théoriques, l'analyse et les échanges constructifs avec ma tutrice de mémoire. J'ai par ailleurs pris conscience de ce que nous avons à apprendre des élèves en difficulté par l'observation de leurs procédures et par un questionnement approprié sur leurs démarches pour cibler leurs Besoins Educatifs Particuliers et leur apporter les aides nécessaires. Ce mémoire est un point de départ pour continuer à chercher des réponses aux questions que mon nouveau métier ne manquera pas de susciter.

[45] *Ibid.* p 81
[46] *Ibid*.GIASSON J p276-277

BIBLIOGRAPHIE

1 Livres :

BONNAFE, Marie. *Les livres c'est bon pour les bébés.* Paris : Calmann Lévy, 1993.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck, 2005

MAUNOURY, Jean-Louis. *Nasr Eddin Hodja un drôle d'idiot*. Urville-Nacqueville : Motus, 1996

2 Parties d'un ouvrage :

BRIGAUDIOT, Mireille. *Première maîtrise de l'écrit. CP, CE1 et secteur spécialisé.* Paris : Hachette, 2004. p 119

CHAUVEAU Gérard et ROGOVAS-CHAUVEAU E. *Les chemins de la lecture*. Tournai : Magnard, 1997.p 48 et 49

FIJALKOW J. *Entrer dans l'écrit*. Tournai : Magnard, 1993. p 24

OUZOULIAS, André. MEDIAL : Moniteur pour l'Evaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur,. Retz, 1995. p 31 à 35

PERRIN, Agnès. *Quelle place pour la littérature à l'école ?* Retz, 2010, p 21

VAN GRUNDERBEECK, Nicole. *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Paris : Gaëtan Morin, 1994. p 11, 97, 134

BELTRAMI Daniel, QUET François, REMOND Martine, RUFFIER Josyane. *Lectures pour le cycle 3 Enseigner la compréhension par le débat interprétatif.* Hatier , 2004. p 81

3 Articles :

BERNARDIN, Jacques. « L'entrée dans le monde de l'écrit ». *Le français aujourd'hui*, n°174, 2011, p 27-36

DIATKINE René. « L'enfant qui n'apprend pas à lire ». *Les cahiers de beaumont*, n°55, janvier 1992

DIATKINE René. « Lectures et développement psychique (1995) ». *Perspectives Psy*, 2013/1 Vol.52, p 82-88

4 CD-Rom :

Interview d'Evelio CABREJO-PARRA. *Apprendre à parler* Editions SCEREN-CNDP-CRDP (2010)

5 Interview de René DIATKINE par Nicole Zucca, La lettre de l'IDEF (Institut De l'enfance et de la Famille) décembre 1987, reproduite dans les *Cahiers d'A.C.C.E.S.*, « Hommage à René Diatkine », n°4, juillet 1999

LES ANNEXES

Annexe 1 : Texte de fluence de Monsieur Petit ..... p 1
Annexe 2 : Les six profils de lecteur de Nicole Van Grunderbeeck ..... p 2
Annexe 3 : « Calcul mental » ..... p 3
Annexe 4 : « Pourquoi vend-on son âne ? » ..... p 4
Annexe 5 : Ecrits de Donia ..... p 5
Annexe 6 : Transcription de la discussion autour de « Pourquoi vend-on son âne ? » ..... p 6
Annexe 7 : « Comment reconnaître ce qui est à soi ? », « Quelle chance ! » ..... p 7
Annexe 8 : « Qui est invité ? » ..... p 8
Annexe 9 : Transcription de « la prise de conscience de Théo » ..... p 9
Annexe 10 : Ecrits de Laure ..... p 10
Annexe 11 : Projet de groupe 1ère période ..... p 11
Annexe 12 : Projet de groupe 2ème période ..... p 12
Annexe 13 : Projet d'Aide Spécialisée de Théo ..... p 13

ANNEXE 1

C'est l'histoire de Monsieur Petit qui vit dans une vieille maison située au cœur d'un vieux village. La maison est entourée d'un jardin avec une barrière ; il y a des concombres, des choux frisés, toutes sortes de légumes. Au fond du jardin, le portillon reste toujours fermé pour que Chien à Puces ne s'échappe pas. Chien à Puces aime se coucher près de la poubelle, à l'ombre d'un oranger couvert de fruits délicieux. Chien à Puces est gourmand, il croque tout ce qui lui passe sous la dent : des oranges pourries qui tombent sur le sol, des fleurs fânées, un morceau de buvard…

Un jour, Monsieur Petit décide de mettre Chien à Puces dans une niche. Chien à Puces n'aime pas être enfermé, il préfère s'endormir en regardant les étoiles dans le ciel. Toutes les nuits, il aboie quand Monsieur Petit va se coucher. Monsieur Petit décide de dormir dans le grenier de sa jolie maison pour prendre un peu de repos.

Il ne trouve plus le sommeil ! Une nuit d'insomnie, hop ! Il saute du lit et ouvre la grande malle qui se trouve devant lui, dans un coin sombre du grenier. Et là, surprise, toute sa vie, qu'il pensait sans histoire, lui revient en mémoire :

Il sort les mouchoirs brodés par sa grand-mère, ses petites dents de lait, son pot de chambre ébréché, une tête de poisson séché, un sac plein de billes, une montre qui fait tic, tac, tic, tac, son carnet de notes, un bout de lacet, son vieux transistor à pile.

ANNEXE 2

Les six profils de lecteur proposés par Nicole Van Grunderbeeck : (p 97)

« Le premier profil : le lecteur centré exclusivement sur le code, qui ne cherche pas de sens (le perroquet ou le phénicien).
Le deuxième profil : le lecteur centré exclusivement sur le sens, qui devine beaucoup et qui s'appuie fort peu sur les indices graphiques (le devineur ou le chinois).
Le troisième profil : le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale, qui dit des mots mais ne cherche pas de lien entre eux.
Le quatrième profil : le lecteur centré en priorité sur le code, qui déchiffre le début des mots et devine la fin de ceux-ci sans se soucier du sens du texte.
Le cinquième profil : le lecteur centré soit sur le code, soit sur le sens, sans faire interagir ceux-ci.
Le sixième profil : le lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérification. »

ANNEXE 3

CALCUL MENTAL

Le petit Nasr Eddin apprend à compter à l'école mais le maître a beau lui répéter encore les règles les plus élémentaires, il n'y comprend rien.

- Prenons une opération très simple, mon enfant : deux plus deux égalent...

- Je ne sais pas, maître.

- Prenons encore plus simple : tu poses deux et tu retires deux. Que reste-t-il ?

- Je ne sais pas, maître.

- Mais si tu le sais ! Supposons qu'en venant à l'école, tu aies deux billes dans ta poche...

- Oui, maître.

- Et puis, sans que tu t'en aperçoives, elles tombent par terre toutes les deux. Que constates-tu quand tu fouilles dans ta poche ?

- Qu'il y a un trou dedans, maître.

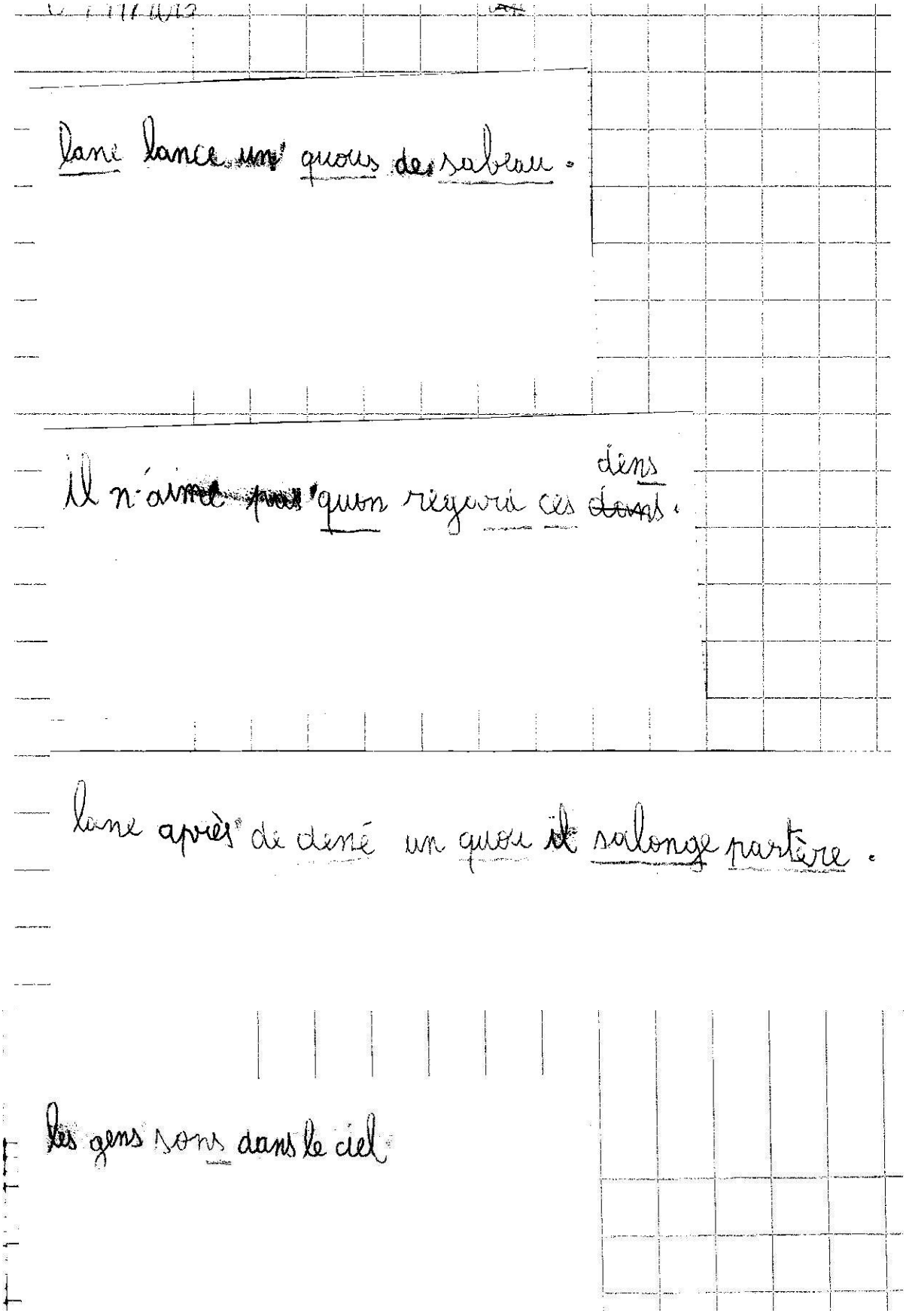
POURQUOI VEND-ON SON ÂNE ?

Nasr Eddin a décidé de se débarrasser de son âne et il se rend au marché pour le vendre. Quelques acheteurs entourent aussitôt l'animal pour l'examiner mais celui-ci ne se laisse pas faire : il veut mordre celui qui lui regarde les dents, il donne un coup de pied à celui qui vérifie l'état de ses sabots, puis il se met à braire stupidement pendant cinq bonnes minutes. Après quoi, il se couche carrément par terre, bien décidé à ne plus bouger jusqu'au soir.

- Eh, Nasr Eddin, que viens-tu nous proposer là ? s'emporte l'un des paysans. Ton baudet est un vicieux ...
- Oui, en vérité, une sale bête... poursuit un autre.
- Un insupportable braillard !
- Un paresseux !
- Et sale avec ça !
- Eh, Ouallahi ! s'écrie Nasr Eddin excédé, taisez-vous donc ! Tout ce qu'il est, je le sais mieux que vous, et c'est bien pour cela que je veux le vendre !

ANNEXE 5

Ecrits de Donia



ANNEXE 6

Discussion autour de « Pourquoi vend-on son âne ? »

Je demande aux enfants pour quelles raisons on vend et s'ils ont déjà vendu dans des braderies.

Laure (qui a déjà vendu en braderie) : Parce qu'on joue plus avec.

Donia (qui n'a jamais vendu) : Parce qu'on en a plus besoin…Parce que c'est cassé.

Je propose : Parce qu'on peut gagner de l'argent… Est ce qu'on arrive à vendre quand c'est cassé ?

Les élèves ne répondent pas, restent silencieux.

Je relance ainsi : Pourquoi Nasr Eddin veut vendre son âne ?

Laure : Parce qu'il est méchant…

Donia : Parce qu'il embête tout le monde…

Laure : Parce qu'il donne des coups de sabot…

Donia : C'est peut-être à cause des gens qu'il (l'âne) est en colère !…Il veut le vendre parce qu'il fait beaucoup de désordres…

Je demande : Est ce que Nasr Eddin va arriver à vendre son âne ?

Yasser propose : Il fait une photo, il met sur internet. Comme ça il va vendre son âne !

Théo : Il pourrait le donner à un fermier.

Yasser : Il le jette dans la forêt.

Laure : Il faudrait dresser l'âne. Il faut que l'âne i (ne) morde plus.]

COMMENT RECONNAÎTRE CE QUI EST À SOI

Au cours d'un voyage, Nasr Eddin doit passer la nuit dans une hôtellerie.

Le lendemain matin, ayant encore beaucoup de chemin à faire, il se lève très tôt, bien avant les autres clients, et il se rend à l'écurie où son cheval a été mis parmi beaucoup d'autres. Mais comment le reconnaître là-dedans, dans cette obscurité ?

- Au feu, au feu ! crie-t-il alors le plus fort possible. Descendez vite, il y a le feu à l'écurie ! Au feu, au feu !

Tout le monde se lève précipitamment et fonce vers l'écurie pour récupérer sa monture et la sauver de là. En quelques instants, c'est chose faite.

- Mon cheval est donc celui-ci ! constate alors Nasr Eddin en s'approchant du seul cheval qui reste.

QUELLE CHANCE !

Nasr Eddin a trouvé un fer à cheval sur son chemin et il revient chez lui tout heureux en le brandissant pour le montrer à tout le monde.

- Regarde cette chance que j'ai ! crie-t-il à son voisin qui est sur le pas de sa porte.

- Je suis étonné de ta joie, Nasr Eddin. Je ne savais pas qu'un homme comme toi était superstitieux.

- Je ne suis pas superstitieux, il y a seulement que si j'en trouve encore trois et que si je trouve aussi un cheval, finie la marche à pied !

ANNEXE 8

QUI EST INVITE ?

Nasr Eddin a appris que le cadi organisait chez lui une grande fête.
Il y va, habillé comme d'habitude. Le maître de maison et ses serviteurs, tout occupés avec les invités importants ne font pas attention à ce bonhomme pauvrement vêtu d'un djubbé tout rapiécé et d'un turban sale. Et les plats passent et repassent devant lui et personne ne le sert.

Au bout d'un moment, Nasr Eddin repart chez lui pour mettre le beau caftan brodé qu'il a ramené d'Istanbul et son plus gros turban,
d'une blancheur immaculée.

Cette fois-ci, dès qu'il arrive chez le cadi, les serviteurs s'empressent autour de lui pour lui offrir à manger. Alors il empoigne un grand plat de poulet au citron servi avec du riz et lentement avec délices, devant les nombreuses personnes présentes, il renverse tout sur sa tête en disant l'air gourmand :
-Tiens, mange, mon turban ! Mange mon caftan ! Régalez-vous !
Le cadi a vu la scène et il se précipite furieux :
-Nasr Eddin, quel est ce scandale ? Es-tu venu ici pour gâcher ma fête ?
-Au contraire cadi, je suis venu régaler mes habits puisque ce sont eux que tu as invités.

ANNEXE 9

La prise de conscience de Théo

Donia : Ils (les serviteurs) avaient fait un plat pour lui et comme ils ….

Laure : Ils l'ont oublié et…

Théo : Non, ils sont…ils l'ont oublié Nasr Eddin.

Moi: Ils l'ont oublié…

Théo : Oui, alors après y en a un qui est passé et hop ! i a balancé le plat sur lui, c'est pour ça qu'i s'est changé…Je pense…

M : Attends, répète un peu , tout ce que tu dis, Théo, j'ai pas tout compris…

Théo : En fait, y a les serveurs i sont passés devant lui et …après y a un serveur qui a …fait tomber le plat sur lui…

M : Vous êtes d'accord avec ça les filles, que …y a un serveur qui est passé devant lui et que le serveur a fait tomber le plat sur Nasr Eddin ?

Donia : Mais non c'est Nasr Eddin qui l'a fait tomber !

Laure : C'est Nasr Eddin qui a pris l'assiette et l'a renversé sur sa tête.

Théo : Mais c'est pas un serveur aussi, Nasr Eddin !

Donia : En fait ils ont fait un plat, après il l'a pris et il l'a renversé.

Théo : Ah oui, oui, d'accord ! En fait, il l'a pris il l'a renversé. Parce qu'i s'est dépêché… non ?

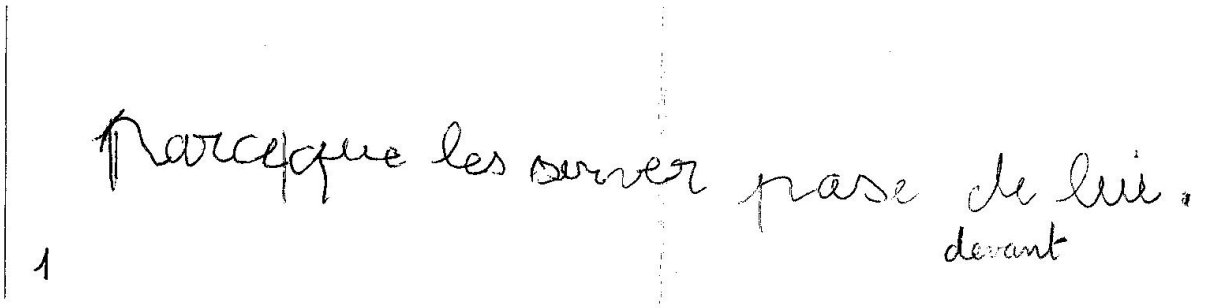
Je propose de relire le texte. A la lecture du passage : « Ce bonhomme pauvrement vêtu d'un djubbé tout rapiécé et d'un turban sale » Théo commente : « C'est Nasr Eddin, là… »

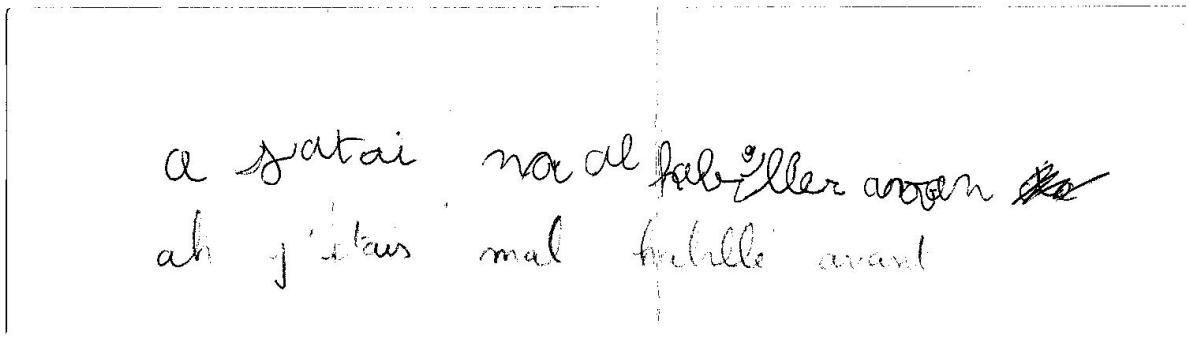
Je demande : Alors Théo, est ce qu'il est parti se changer après avoir mis le…

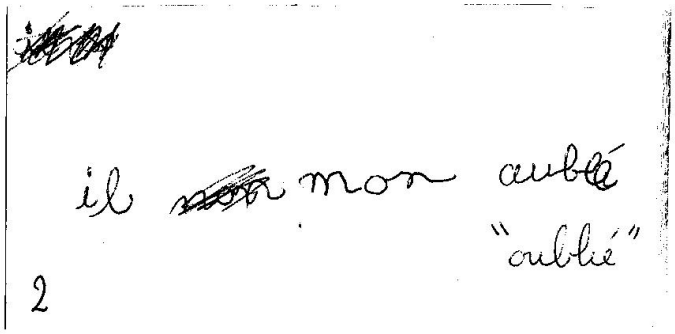
Théo : Euh non… Non, non, c'est après…i a renversé le… euh, non…il s'est changé…et le plat… et il a renversé… le plat.

ANNEXE 10

Ecrits de Laure


Parceque les serrer prase de lui.
devant
1


a jatai na al fabiller avan
ah j'étais mal habillé avant


il mon aubé
"oublié"
2

ANNEXE 11

PROJET DE GROUPE CE2 2ème période 2013-2104

Année scolaire 2013-2014
Ecole : Paul Bert niveau 2 à Lys Lez Lannoy
Niveau : CE2
Enseignante de la classe : Mme …
Maîtresse E : Mme Dupire
Période : Novembre – Décembre

Elèves concernés : Yasser , Théo , Laure , Donia

Intitulé du projet : lire à plusieurs à voix haute à la classe un texte dialogué choisi parmi les textes de Nasr Eddin étudiés dans le groupe d'aide

Analyse de la situation :
Ces élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage de la lecture-écriture dans les domaines suivants :

- la fluence
- la compréhension
- le projet de lecteur pour Laure et Donia
- la correspondance grapho-phonétique pour Théo, Yasser et Laure

Objectifs du projet :

- Développer chez l'élève le plaisir de lire
- Favoriser les échanges entre pairs pour comprendre des textes informatifs et littéraires
- Améliorer les stratégies de lecture (allier sens et déchiffrage)
- Améliorer les connaissances grammaticales et orthographiques

Compétences développées pour chaque élève :

- rendre compte des textes lus, donner son point de vue (C1)
- proposer une réponse écrite (C2)
- lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte après préparation (C3)
- orthographier sans erreur les mots dictés (choisis par le maître dans les textes lus pour les compétences grapho-phoniques ou l'acquisition de l'orthographe lexicale) (C4)
- adopter une stratégie pour parvenir à comprendre : repérer des mots inconnus et incompris, relire, questionner…(C5)

Outils et supports :
Textes de fluence : l'hirondelle, Jules est en colère (Editions la Cigale)
Textes de Nasr Eddin Hodja un drôle d'idiot (raconté par Jean-Louis Maunoury/ illustré par Henri Galeron Editions Motus)

Modalités d'intervention :
Deux séances de 45 minutes par semaine, le jeudi et le vendredi

ANNEXE 12

PROJET DE GROUPE CE2 3ème période 2013-2104

Année scolaire 2013-2014
Ecole : Paul Bert niveau 2 à Lys Lez Lannoy
Niveau : CE2
Enseignante de la classe : Mme ….
Maîtresse E : Mme Dupire
Période : Novembre – Décembre

Elèves concernés : Yasser , Théo , Laure , Donia

Intitulé du projet : Comment comprendre un texte littéraire ?

Analyse de la situation :

- Les élèves ont pris du plaisir aux textes de Nasr Eddin et se sont investis dans la lecture faite à la classe.
- La fluence ne s'est pas améliorée pour Yasser et Théo et légèrement pour Donia et Laure
- La compréhension (des inférences en particulier) est difficile

Objectifs du projet :

- Favoriser les échanges entre pairs pour comprendre des textes littéraires
- Faire expliciter des stratégies de déchiffrage et de compréhension de texte

Compétences développées pour chaque élève :

- rendre compte des textes lus, donner son point de vue (C1)
- proposer une réponse écrite (C2)
- orthographier sans erreur les mots dictés (choisis par le maître dans les textes lus pour les compétences grapho-phoniques ou l'acquisition de l'orthographe lexicale) (C3)
- adopter une stratégie pour parvenir à comprendre : repérer des mots inconnus et incompris, relire, questionner…(C4)

Outils et supports :
Texte de Nasr Eddin Hodja un drôle d'idiot (raconté par Jean-Louis Maunoury/ illustré par Henri Galeron Editions Motus) « Qui est invité ? »
« Lire et lier » chez Retz
Courts textes avec inférences

Modalités d'intervention :
Deux séances de 45 minutes par semaine, le jeudi et le vendredi 3ème période

ANNEXE 13

Projet d'aide spécialisée à dominante pédagogique

RASED circonscription Roubaix-Hem.

Année scolaire 2013-2014

NOM Prénom : Théo **Date de naissance** : ../../2004	**Ecole** : Paul Bert niveau 2 à Lys-Lez-Lannoy **Classe - enseignant** : CE2 ……. **Enseignante CAPA-SH option E en formation** : Mme Dupire

Demande d'aide faite le:26/09/2013 discutée en synthèse du RASED le : 10/10/2013

Parcours scolaire antérieur (maintien, suivi RASED…) : 2 CP, suivi du maïtre E en 2012, bilan de la psychologue scolaire en 2012	**Aides à l'école et suivis extérieurs** : Orthophoniste : Mme……. Le 18/10/13 :suspicion de dyslexie, dossier en attente de la consultation au CRDTA

RENCONTRES – ENTRETIENS avec		
L'enseignant	Les parents	Les partenaires extérieurs
Le 27/09/13, le 18/10/13, le 12/12/13, le 9/01/2014 (avec la psychologue scolaire), le 31/01/14, le 14/02/14	Absents le 17/10/13 (se sont excusés), le 7/11/13 (la maman), le 14/02/14 (la maman)	Orthophoniste rencontrée le 16/01/2014 Entretien téléphonique le 13/03/2014

BILAN DES RENCONTRES ET ENTRETIENS	
Points d'appui :pour l'enseignante :	**Difficultés** : pour l' enseignante :
Théo est intéressé par l'histoire, la géographie Parents impliqués. La maman est à l'écoute des conseils donnés pour le suivi à la maison.	déchiffrage très difficile et lent Théo se déconcentre facilement, il bavarde, il ne s'implique pas dans les apprentissages, il est agité

Points d'appui :pour l'enseignante de l'année précédente : L'intérêt de Théo pour les camions. Théo veut devenir chauffeur routier comme son grand-père. L'enseignante s'est appuyée sur ce projet pour motiver Théo pour la lecture. La maman est en demande de conseils et coopérante.Théo est volontaire. Intéressé par les expériences en sciences.	**Difficultés** : pour l' enseignante de l'année précédente : Très grande difficulté de déchiffrage en lecture
Points d'appui : pour les parents Théo est intéressé par les livres sur les camions.	**Difficultés** : pour les parents Lecture très difficile (lente, Théo ne lit pas certains mots). Apprentissage laborieux des mots de dictée La maman lit à Théo les leçons à apprendre. La mémorisation des tables de X est très difficile Théo est fatigable et a besoin de beaucoup de sommeil. Il est très remuant.
Remarques : Théo est l'aîné d'une fratrie de deux enfants. Sa petite sœur est en maternelle. Le papa a eu le même type de difficultés que Théo à l'école (confusion de lettres, lecture difficile, élève agité). Il travaille beaucoup (il est couvreur).	
CONSTATS DE L' EVALUATION DIAGNOSTIQUE Bilan fait le 26/09/2013. Les évaluations : nationales CE1 : français :15/60- mathématiques : 17/40	
Points d'appui : *Evaluation individuelle* Théo sait bien se faire comprendre à l'oral malgré des difficultés de syntaxe. Il a des connaissances, du vocabulaire, il est vif d'esprit. Théo communique facilement. Il s'intéresse aux sciences, à l'histoire, la géographie.	**Difficultés** : *Evaluation individuelle* Théo bouge beaucoup. **Projet de lecteur** : lire ça sert à « comprendre plein de choses. Lire des documents, un texte, un plan » **Test de fluence** : « Monsieur Petit » 27 mots /mn 11 erreurs -inférieur au 5ème centile lit : cette pour c'est, vivent pour vit, un barrage pour une barrière, de chaque frise pour des choux frisés etc **Reconnaissance de mots** : confusion de p b d q / fv-td / mots avec même syllabe initiale 1/5 **Correspondance du code grapho-phonémique** Batelem : 19/29 avril CP lit mul pour nul, cho pour choi, grin pour crin etc *Evaluation collective* **lecture de mots proches** : 4/10 **Batelem** : dictée : écrit pi pour ti, ca pour ga, pai pour pin, taul pour dul bonne segmentation des mots (1 erreur à centre aéré)

LES OBSTACLES (hypothèses explicatives sur la nature des difficultés de l'enfant)

- Difficulté attentionnelle. Théo remue énormément. Il est vite distrait. Il est fatigable.
- Vitesse d'exécution très lente (en lecture, travail écrit)

BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS

- Besoin de durée de travail aménagée, d'activités qui ont du sens pour lui
- Besoin de temps supplémentaire et d'entraînement

Objectifs	Compétences	Mise en œuvre-supports
Améliorer la fluence en lecture	Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte après préparation	Textes de fluence (Editions la Cigale) Textes de Nasr Eddin Hodja
Améliorer la correspondance grapho-phonémique (distinguer b/d/p/q, n/m, t/d/p, c/g)	Écrire des mots, une phrase. Respecter les correspondances entre sons et lettres, l'ordre des lettres	Mots extraits des textes de Nasr Eddin Hodja (intérêt phonologique, mots-outils)

MODALITES D' INTERVENTION

■ travail en groupe □ co-intervention en classe □ autre ……..

Date de début : 7/11/13

Fréquence et durée des séances : 2 x 50mn/ semaine

Date de fin prévue :13/12/13

OBSERVATIONS INTERMEDIAIRES ET BILAN

Au début, Théo ne semblait pas comprendre la raison de l'aide : « Je sais lire. J'apprends avec l'orthophoniste ». Lors de la préparation de la lecture d'un texte de Nasr Eddin, il dépose le texte au bout de 5 secondes et dit « j'ai fini ». Après discussion sur l'activité de lecture, a changé de comportement lors des séances suivantes (essayait de lire).
Théo dit avoir compris l'élision de l'article et du pronom devant une voyelle ou un h muet (l'âne, l'hirondelle, l'hôtel, j'ai). Il dit avoir retenu les diverses façons d'écrire le son [é].
Lors des 1ères séances, ne souhaitait pas emporter les textes de Nasr Eddin pour les lire à la maison. A pris beaucoup de plaisir à la lecture et à la relecture offerte des textes, riait, comprenait beaucoup de choses. A l'avant-dernière séance, il a réclamé le texte de Nasr Eddin (calcul mental) avec l' envie de le lire à la maison.
Il s'est de plus en plus impliqué dans l'écriture des mots sur les étiquettes (alors que la 1ère fois, avait

négocié pour écrire seulement 3 mots à la place des 5 mots minimum et a réalisé qu'il avait même écrit plusieurs mots sur une même étiquette).
Les relectures successives à voix haute sont une aide pour Théo (aidé en cela car il met du sens dans sa lecture et qu'il mémorise le texte).
Théo s'est également investi dans la lecture à voix haute faite devant la classe. Il mettait dans sa lecture beaucoup d'expression et d'intonation même si la lecture n'était pas parfaite. Ses méprises de lecture sont acceptables sur les plans sémantique et syntaxique.
Théo a refusé l'aide à la lecture avec des textes retapés grâce à dys-vocal. Il vivait mal cette différenciation et voulait « lire comme les autres ».
Théo a des difficultés à s'exprimer (« il est tout frichonné son vêtu » à la place de : il est tout chiffonné son vêtement), à répéter des mots complexes. Il est impulsif dans ses réponses à l'oral. Il mémorise difficilement les nouveaux mots de vocabulaire, les consignes.
Le 16/01/2014 : pas d'amélioration au test de fluence.

SYNTHESE DE FIN DE PERIODE date : 19/12/2013

□ Arrêt de l'aide ■ Poursuite

Réajustement du projet pour Théo

LES OBSTACLES (hypothèses explicatives sur la nature des difficultés de l'enfant)

- Difficultés à anticiper, planifier : Théo est impulsif, il oublie la consigne de travail, il n'analyse pas la question posée

BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS

- Besoin de modèles de stratégies (la planification du travail : l'analyse et la mémorisation des consignes, l'organisation)

Le nouveau projet de groupe se centrera sur la compréhension d'un texte littéraire par la confrontation des interprétations rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou les rendent impossibles.

MODALITES D' INTERVENTION

■ travail en groupe □ co-intervention en classe □ autre ……..

Date de début : 9/01/2014

Fréquence et durée des séances : 2x/semaine

Date de fin prévue : 21/02/2014

SYNTHESE DE FIN DE PERIODE date : 21/02/2014

Bilan et remarques : l'enseignante de classe et la maman trouvent que Théo a progressé en lecture à voix haute. Il s'est mis à lire des livres de la collection « Max et Lili » et des bandes dessinées. Théo a progressé au test de fluence de « Monsieur Petit », même s'il est toujours en dessous du 5ème centile. Il est passé de 27 mots par mn en septembre à 34 mots fin février. Mais surtout, il corrige seul certaines erreurs, attitude qu'il n'avait pas auparavant. Par exemple, il lit « au foi » puis « au fond » (du jardin), «le portillon raste » puis « reste » (toujours fermé). Il commet également certaines erreurs sémantiquement acceptables : « Chien à Puces aime se cacher près de la poubelle », à la place de « se coucher » ; « il adore quand Monsieur Petit va se coucher » à la place de « aboie ». Il commet encore des erreurs grammaticales d'accord : « tous sortes de légumes » et des erreurs de syntaxe : « pour le (que) Chien à Puces n'échappe pas (ne s'échappe pas) ».Il met plus de sens à ce qu'il lit seul. Même type d'erreurs lorsque Théo s'exprime à l'oral : « comme à les poissons », « c'est les pièces qu'on donne à l' marchand », « comme tous les robes », « et là…un grand plat qui arrive et pour lui i tout renverse », « c'est sur son voisin » (pour « chez son voisin »). Les textes en dys vocal n'apportent pas d'aide et cantonnent Théo au déchiffrage. Par contre l'agrandissement des textes est une aide qui est signalée à l'enseignante. Projet de lecteur : « On peut comprendre. On sait l'histoire et on lit en même temps. » L'écriture de Théo est plus régulière (respect de l'interligne) et plus aisée (il écrit beaucoup plus rapidement).

RESUME

En quoi passer de la lecture offerte à des activités de lecture centrées sur la compréhension, peut aider les élèves en grande difficulté à mettre en place des stratégies de lecteur ?

Au CE2, l'autonomie en lecture devient une nécessité dans toutes les disciplines. Il s'avère que certains élèves manifestent des difficultés au niveau du déchiffrage et/ou de la compréhension. Il s'agit dans un premier temps, de donner ou redonner l'envie de lire à ces élèves grâce à la lecture offerte, laquelle soulève des interrogations et incite les élèves à rechercher dans un deuxième temps des stratégies de compréhension, en particulier au niveau des inférences.

MOTS CLES

lecture offerte - stratégies de compréhension - inférences