



**HAL**  
open science

# Expérience de maîtrise, sentiment de compétence et apprentissage de la lecture

Cyrille Courbot

► **To cite this version:**

Cyrille Courbot. Expérience de maîtrise, sentiment de compétence et apprentissage de la lecture. Education. 2015. dumas-01522937

**HAL Id: dumas-01522937**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01522937>**

Submitted on 15 May 2017

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

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

## **MEMOIRE - CAPA-SH**

OPTION : D

### **SESSION 2015**

**EXPERIENCE DE MAITRISE, SENTIMENT DE COMPETENCE  
ET APPRENTISSAGE DE LA LECTURE**

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Mme DUHALDE ISABELLE**

**DISCIPLINE DE RECHERCHE : ASH**

**NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : COURBOT CYRILLE**

**NOM de naissance (pour les candidates mariées) :**



# Sommaire

<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>1. LE CONTEXTE :</b>	<b>4</b>
1.1. LIEU ET CADRE D'EXERCICE	4
1.2. PROFILS DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS DU DISPOSITIF	6
<b>2. ESTIME DE SOI, SENTIMENT DE COMPETENCE</b>	<b>13</b>
2.1 ESTIME DE SOI, SENTIMENT DE COMPETENCE : DEFINITIONS, PLACE DANS LES PROGRAMMES OFFICIELS ET DANS LA CONSTRUCTION DE L'ELEVE	13
2.2 EVALUATION DU SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE EN LECTURE DES ELEVES	18
<b>3. PRATIQUE PROFESSIONNELLE</b>	<b>21</b>
3.1 PRESENTATION GLOBALE DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE	21
3.2 PRESENTATION DES SITUATIONS MISES EN PLACE ET DES ADAPTATIONS REpondant AUX BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS DES ELEVES.	23
<b>CONCLUSION</b>	<b>30</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>32</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>33</b>

## INTRODUCTION

Ces dernières années furent pour moi l'occasion de découvrir différentes structures, diverses manières d'enseigner et d'apprendre, de la SEGPA<sup>1</sup> à l'IME<sup>2</sup> en passant par les CLIS<sup>3</sup>. J'ai eu l'opportunité d'évoluer auprès d'enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives (CLIS 1) mais également avec des enfants présentant une déficience auditive ou des troubles spécifiques du langage (CLIS 2). A chaque nouveau poste, je rencontrais de nouveaux profils d'élèves, avec de réelles capacités et des compétences remarquables. Pour autant, seulement quelques uns avaient un véritable projet, une ambition ou une simple idée un peu précise de leur avenir. Tous présentaient également des besoins bien spécifiques, appelés besoins éducatifs particuliers. Mais beaucoup avaient aussi des points communs :

- Celui d'être ou d'avoir été en position d'échec face à l'apprentissage de la lecture.
- Celui de présenter une attitude plus ou moins réfractaire vis-à-vis des situations d'apprentissage en lecture pour lesquelles la peur de l'échec, le sentiment d'incompétence et le manque d'estime de soi empêchaient véritablement une mobilisation.

Ainsi les élèves dont j'ai eu la responsabilité se sont succédé. Et pour beaucoup, l'image qu'ils voulaient bien me renvoyer d'eux même n'était pas forcément très valorisée. « *J'sais pas lire... D'toutes façons j'suis nul(le)* », « *j'comprends rien* », « *j'y arrive pas, c'est trop dur pour moi !* », tant de discours qui résonnent encore en moi aujourd'hui. Tant de discours qui précédaient bien souvent un abandon de l'activité, une résignation et parfois même, dans le pire des cas, un conflit avec les apprentissages qui s'exprimait trop souvent par un refus de l'acte de lire. « *Et puis, ça sert à rien d'toutes manières...* ». On met le doigt ici sur un problème relativement fréquent auquel nous sommes confrontés au contact des élèves en situation de handicap, problème que je rencontre à nouveau cette année avec les élèves de ma classe. En effet, j'ai pu observer certains comportements tels que le refus d'entrer dans les situations de lecture, l'expression d'un sentiment d'échec avant même d'avoir essayé de lire (très souvent

---

<sup>1</sup> Section d'Enseignement Général et Pédagogique Adapté

<sup>2</sup> Institut Médico Educatif

<sup>3</sup> Classe d'Inclusion Scolaire

verbalisée de la part des élèves), c'était le cas d'Anthony qui semblait découragé avant de commencer à lire en annonçant d'emblée qu'il n'y arriverait pas. Quand à Doriane, même si elle ne l'exprimait pas explicitement, le refus d'entrer dans la lecture semblait traduire une certaine mise en sécurité, une forme de stratégie auto-protectrice. Axel, de son côté, prenait l'initiative d'entrer dans la situation mais sa persévérance était limitée, car face à une difficulté, on observait rapidement un découragement, suivi d'un abandon. Aussi, de par mes observations des différentes façons qu'ils ont d'exprimer leur faible sentiment d'efficacité personnelle en lecture, j'ai cru percevoir la direction dans laquelle je devais orienter mon intervention auprès de ces trois jeunes élèves, dans le but de développer leurs compétences de lecteur. Il m'apparaissait très clairement que mes interventions et mes adaptations devaient me permettre d'agir à différents niveaux pour répondre de manière efficace et singulière aux besoins de chacun d'eux. Ce que j'ai tenté de faire durant cette année.

Dans le référentiel de compétences caractéristiques de l'enseignant spécialisé du 1<sup>er</sup> degré<sup>1</sup> il est écrit : « *Dans tous les cas, l'intervention de l'enseignant spécialisé doit permettre la prévention des difficultés d'apprentissage ou de leur aggravation et favoriser la réussite scolaire des élèves en recherchant pour chacun d'eux les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux.* ». En ce qui concerne les élèves qui me sont confiés, Il me semblait que l'accès à la lecture était une urgence. Pour leur autonomie, la maîtrise de la lecture est déterminante. Bien plus qu'une compétence scolaire première qui constitue une voie d'accès à d'autres apprentissages, elle représente aussi une compétence sociale primordiale. L'objectif dès lors était clairement posé : réconcilier l'élève avec lui-même et redonner du sens à cet apprentissage de la lecture dans la perspective qu'il accède aux compétences du lecteur.

Voilà donc tout ce qui nourrit ma réflexion. Tous ces constats, toutes ces interrogations qui font émerger la problématique suivante :

**Quelles adaptations peuvent être mises en œuvre pour tenter de redonner du sens aux apprentissages et développer les compétences en lecture des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives tout en essayant d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle dans ce domaine ?**

Aussi, je souhaite proposer les hypothèses suivantes ;

---

<sup>1</sup> Circulaire n° 2004-026 du 10.2.2004 B.O n° 4 du 26 février 2004

- **Si** l'élève est mis en situation de réussite dans les situations de lecture nécessaires à la réalisation d'un projet, **alors** il pourra percevoir ses compétences et ses connaissances car il aura lui-même été acteur de la mise en œuvre d'un projet ambitieux. Son sentiment de compétence en sera renforcé de manière positive.
- **S'**il perçoit les compétences de lecteur comme utiles pour atteindre les objectifs du projet **alors** il redonnera du sens à l'acte de lire et acceptera d'entrer plus facilement dans l'apprentissage de la lecture.

Ainsi après une présentation du cadre dans lequel mes élèves et moi-même évoluons, je ferai une description de mes élèves, de leurs profils, de leurs niveaux de compétences en lecture ainsi que des besoins éducatifs particuliers de chacun d'entre eux.

Puis dans une deuxième partie je tâcherai de définir le concept d'estime de soi et essaierai de montrer que le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle important dans les apprentissages. Après une évaluation du sentiment d'efficacité personnelle de mes élèves, je présenterai le dispositif pédagogique global mis en place et les premières adaptations nécessaires pour permettre aux élèves d'entrer dans l'apprentissage de la lecture.

Enfin, dans une dernière partie, le dispositif pédagogique utilisé sera précisé. Je tâcherai alors de montrer comment je m'y suis pris pour concevoir des adaptations précises et singulières répondant aux Besoins des élèves leur permettant d'améliorer leurs compétences de lecteur. Pour finir nous ferons un bilan de cette pratique et tenterons de voir les résultats de la démarche entreprise.

## **1. Le contexte :**

### **1.1. Lieu et cadre d'exercice**

L'Institut Médico-Educatif EOLIA dans lequel j'exerce depuis plus d'un an accueille des élèves qui présentent des retards intellectuels légers ou moyens, hétérogènes ou homogènes, avec ou sans troubles associés.

Il a été créé par l'association E.P.D.A.E.A.H.<sup>1</sup> créé par le Conseil Général du Pas de Calais. Elle gère 12 Instituts médico-éducatifs (11 I.M.E. en semi-internat et 1 internat) et 2 Services de soins et d'éducation spécialisée à domicile (SESSAD). A compter du 1er janvier 2015, l'E.P.D.A.E.A.H. fusionne avec l'E.P.D.A.H.A.<sup>2</sup> pour former l'E.P.D.A.H.A.A.<sup>3</sup>

Les équipes médico-psycho-éducatives, composées de personnels de la fonction publique hospitalière, et les enseignants mis à disposition par le ministère de l'éducation nationale assurent une prise en charge coordonnée et adaptée selon le handicap et sur la base de projets individualisés.

La classe 5, aussi appelée classe « passerelle » et dont j'ai la responsabilité, accueille des élèves âgés de 12 à 14 ans. Tous sont entrés à l'IME depuis déjà quelques années, provenant de CLIS<sup>4</sup>, de classes préélémentaires ou élémentaires. Plusieurs ont pu bénéficier d'un suivi par des maîtres E<sup>5</sup> ou G<sup>6</sup> du RASED<sup>7</sup> avant une réorientation.

Pour certains, il s'agira d'une année que l'on pourrait qualifier de transitoire entre la S.E.E.S<sup>8</sup>. et la S.I.P.F.P.<sup>9</sup> Les autres resteront probablement dans ce groupe encore un an avant d'intégrer la section professionnelle. Tous font partie également du groupe éducatif « tremplin » sous la responsabilité de leur éducateur spécialisé et avec qui je collabore au quotidien en plus des personnels médicaux (pédopsychiatre) et paramédicaux (infirmières, psychologues, psychomotriciennes et orthophonistes) de l'institut.

---

1 Etablissement Public Départemental chargé de l'Accueil de l'Enfance et de l'Adolescence Handicapées  
2 Etablissement Public Départemental pour l'Accueil des Handicapés Adultes  
3 Etablissement Public Départemental pour l'Accueil du Handicap et l'Accompagnement vers l'Autonomie  
4 Classe d'inclusion scolaire  
5 Enseignant chargé des aides spécialisées à dominante pédagogique  
6 Enseignant chargé des aides spécialisées à dominante rééducative  
7 Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté  
8 Section d'Education et d'Enseignement Spécialisé  
9 Section d'Initiation et de Première Formation Préprofessionnelle

Les élèves évoluent selon leurs besoins et leurs niveaux scolaires par groupe de 7 ou 8, alternant des temps d'apprentissages scolaires et des temps éducatifs, avec des interventions ponctuelles programmées de la part des personnels paramédicaux qui les prennent en charge si cela s'avère nécessaire.

Deux élèves profitent d'une scolarité partagée au sein de l'ULIS<sup>1</sup> du collège République de Calais sous la responsabilité de Mme P. professeure des écoles spécialisée et des enseignants du second degré qui les accueillent. Deux autres sont en attente d'une scolarisation en SEGPA<sup>2</sup>.

Les élèves du groupe tremplin sont amenés à terme à entrer à la SIPFP de l'IME. Il s'agit donc prioritairement de les préparer progressivement aux activités préprofessionnelles et développer chez eux une certaine autonomie et une attitude plus en adéquation avec le monde professionnel, c'est-à-dire le respect dans sa globalité, l'initiative et la persévérance.

Ce groupe est très hétérogène. La plupart des élèves présente une forte personnalité. Beaucoup éprouvent des difficultés à s'adapter aux règles de fonctionnement de la classe et de l'établissement et j'ai pu constater qu'il était compliqué de construire un climat de classe favorable aux apprentissages. Les échanges sont souvent conflictuels et effectués dans l'irrespect des règles de la communication. Il manque une réelle coopération entre élèves dans le groupe, les relations sont souvent tendues et les problèmes de comportement sont quasi-quotidiens.

Il était donc nécessaire avant toute chose d'essayer de construire un climat propice et serein et il fallait donc inévitablement travailler la cohésion de groupe, les relations et les échanges entre élèves, l'esprit d'équipe et la coopération.

Par ailleurs, après analyse des évaluations et des observations de début d'année, j'ai pu attester que les élèves de la classe ont des capacités d'apprentissage et certains acquis qui demandent à être développés. Les élèves ne rencontrent pas tous les mêmes difficultés.

En ce qui concerne la compétence 1 (la maîtrise de la langue française) du socle commun et notamment dans le domaine de la lecture, 7 élèves de la classe (Céline, Angélique, Sabine, Léo, Antony, Ryan et Quentin) sont lecteurs à des niveaux différents de fluence et de compréhension. Pour les 7 autres élèves (Marina, Allan, Anthony, Axel, Doriane, Audrey et Mathéo), il est nécessaire de continuer l'apprentissage du décodage, à des niveaux différents.

---

<sup>1</sup> Unité localisée d'inclusion scolaire

<sup>2</sup> Section d'enseignement général et professionnel adapté

Enfin Estéban (élève présentant un Trouble envahissant du développement non spécifié) est en mesure de distinguer les lettres de l'alphabet, reconnaît de manière globale une quantité restreinte de mots courants.

## **1.2. Profils des élèves à besoins éducatifs particuliers du dispositif**

Enseigner à un élève présentant un retard mental, demande de la part de l'enseignant une connaissance du ou des troubles qui le caractérisent. Selon Bruno Egron<sup>1</sup>, cette connaissance permet de comprendre en partie le fonctionnement de l'élève dans sa globalité afin de déterminer les prémices d'une approche adaptée à ses besoins. Mais cela reste insuffisant dans la mesure où les conséquences d'un trouble peuvent être plurielles et tout à fait singulières à un individu donné. Egron sollicite alors toute notre attention sur la nécessité d'une « identification fine des besoins éducatifs » de l'élève, tout ceci dans l'optique d'une démarche adaptative.

Aussi, cette observation fut une tâche complexe car nombreuses ont pu être les hypothèses explicatives sur le pourquoi des difficultés d'accès aux apprentissages pour chacun de mes élèves. En effet toujours selon Bruno Egron, les causes des difficultés sont multiples et en lien avec les fonctionnements cognitifs, sociaux et familiaux de l'élève. Tant de données qui s'entremêlent et qu'il est nécessaire de prendre en compte pour tenter d'identifier au mieux les besoins et proposer des adaptations cohérentes.

Fort heureusement, le travail au sein d'un établissement médico-éducatif, m'a offert un avantage : la possibilité de pourvoir « croiser » mes observations et mes hypothèses avec les membres d'une équipe pluridisciplinaire. J'ai donc essayé de mener une observation la plus fine possible de mes élèves dans différents contextes, tout en développant un partenariat avec les autres professionnels. Chacun d'eux m'apportait ses connaissances ainsi que son positionnement, tantôt complémentaire avec le mien, tantôt en contradiction avec mes hypothèses. Mais nous avons un objectif commun ; comprendre le fonctionnement de l'élève, identifier ses difficultés récurrentes mais également déterminer les points d'appuis sur lesquels nous pouvions assoir nos interventions.

Ainsi les entretiens avec les familles et les synthèses avec l'assistante sociale, m'ont éclairé sur les conditions de vie de mes élèves, sur leurs envies, leurs occupations en dehors du cadre

---

<sup>1</sup> Bruno Egron, observer et évaluer l'élève pour connaître ses besoins, « scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, INS HEA.

scolaire, leurs relations au sein de leurs foyers mais également sur les possibilités de travailler en collaboration avec les parents ou certains partenaires extérieurs.

La participation aux ESS<sup>1</sup> et aux synthèses, les entretiens avec les psychologues, les psychomotriciennes et l'orthophoniste sont en outre les démarches qu'il m'a fallu entreprendre pour cerner au mieux les profils de mes élèves et identifier ainsi leurs besoins éducatifs particuliers en croisant toutes les informations recueillies et les hypothèses que nous avons pu en dégager.

**Axel G.** est un jeune garçon de 13 ans qui vit avec sa mère. Ses parents sont séparés. Il fait partie d'une grande fratrie. Sa famille et lui sont conscients de sa situation et sont sensibilisés à l'enseignement spécialisé et au milieu de l'ASH même si la collaboration est encore peu féconde. Certains de ses frères et sœurs sont eux aussi scolarisés dans des structures spécialisées, notamment en IME. Vers l'âge de 7 ans, il fut scolarisé en CLIS dans l'école où il avait suivi un cursus préélémentaire et une année en Cours Préparatoire. Il a donc été confronté à un enseignement en milieu ordinaire où il avait déjà profité d'un apprentissage de la lecture. Axel fut ensuite orienté à l'IME EOLIA de Calais où il est toujours scolarisé depuis maintenant plus de 5 ans. Axel bénéficie depuis cette année d'un suivi orthophonique. Ce suivi a été vivement débattu avec l'équipe pluridisciplinaire avant les vacances de fin d'année. Il semblait primordial qu'une complémentarité et un partenariat entre l'orthophoniste et moi-même devait se mettre en place pour accompagner Axel dans l'acquisition des compétences de lecteur.

### **Points d'appui**

Axel aime rendre service et s'investir. C'est un garçon gai, souriant qui apprécie d'être avec les adultes. Il peut être un leader positif pour le groupe car il est apprécié et recherché par les autres élèves. Axel envisage pour lui un avenir ambitieux. Il souhaiterait devenir bûcheron ou, du moins, travailler au contact du bois. C'est un garçon plein de curiosité, il aime s'ouvrir au monde et apprendre. Il est passionné et d'une maturité en constante évolution depuis deux ans. Il fait parti de l'association « les bonnets rouges » au sein de laquelle il participe à de nombreuses activités très diverses. Par ailleurs, il a un intérêt pour le dessin et les activités manuelles dans lesquelles il a construit de réelles compétences. De plus il adopte un comportement lui permettant d'entrer dans les apprentissages et ne se laisse pas distraire si facilement. Il témoigne d'une bonne capacité d'attention et de concentration. Il témoigne d'un

---

<sup>1</sup> Equipe de Suivi de Scolarisation

niveau de vocabulaire et de compréhension tout à fait correct. Il est soigneux dans son travail et sait occuper son temps libre de manière autonome. Il est capable de reproduire une méthode vue en amont et utilise bien les référents à sa disposition. Il a tendance à imiter facilement les méthodes et privilégie les démarches claires et efficaces.

### **Difficultés**

D'un point de vue général, Axel a du mal à exprimer ses émotions et semble se cacher derrière une façade lorsque l'on veut en savoir un peu plus sur lui. Il éprouve des difficultés à s'exposer. En lecture, il aborde les activités, conscient de l'intérêt pour lui de savoir lire, mais il éprouve des difficultés à décoder et face aux essais infructueux, il manque de persévérance et abandonne rapidement. Il soupire fréquemment et montre souvent des signes de lassitude. Il est vite découragé, persuadé qu'il ne pourra pas réussir. Il est pourtant entré dans la lecture et a acquis des compétences et des connaissances certaines même s'il présente un déficit au niveau phonologique et dans l'identification des mots. Axel montre les caractéristiques d'un lecteur qui tente d'utiliser la voie phonologique en début de lecture puis utilise les premiers indices pour tenter de deviner le mot par rapport à ce qu'il connaît déjà. Il peut transformer complètement ce qui est écrit, jamais il ne vérifie ce qu'il dit à partir des graphèmes du mot. Dans une activité de réinvestissement ou au cours d'une situation dans différents contextes, Axel se trouve en difficulté face à une certaine incapacité à accéder aux connaissances qu'il est censé avoir stockées au préalable. Avec des indices ou des rappels, il peut toutefois parvenir à s'en souvenir et continuer la tâche. C'est le cas par exemple des phonèmes codés par des digrammes ou trigrammes comme « ou », « an », « in, ein », etc. Dans le mot « maison » il va identifier en premier lieu le « m » et le « a » en inhibant la lettre « i » qui aurait dû être associée au « a » précédent l'empêchant d'identifier clairement le digramme « ai », dans un second temps même si le digramme « ai » est identifié, il lui reste à puiser dans sa mémoire le son qui le transcrit. Par ailleurs, il semble inverser les lettres et peut lire « na » à la place de « an » ce qui peut nous laisser supposer qu'il fusionne les phonèmes « a » et « n » qu'il connaît bien, dans l'ordre où il les récapitule.

### **Hypothèses explicatives des obstacles et BEP**

On constate qu'Axel a du mal à mémoriser certaines notions. Cette difficulté peut se manifester soit au niveau de la mise en mémoire (stockage) soit dans l'accès aux informations en mémoire. L'utilisation d'indices et le rappel ont un impact sur ses performances dans

différents contextes. Il semble donc probable qu'Axel ait **besoin d'aide pour stocker et récupérer ses connaissances afin de réussir dans une tâche.**

De la même manière, Axel pourtant très attentif et concerné, sollicite à plusieurs reprises l'adulte ; en situation de résolution de problème, il me redemande de répéter l'énoncé, de lui redonner les données numériques, en lecture, il lui est difficile de se souvenir du début d'un énoncé. Lors d'une dictée de dessin par exemple, il demande à réentendre les consignes. Tout ceci nous amène à pointer la mémoire de travail comme étant un obstacle aux apprentissages. Axel aurait donc **besoin d'aide au maintien de l'information en mémoire pour répondre plus sereinement à la tâche.**

Enfin, comme explicité plus avant, Axel manque apparemment d'assurance, face aux autres d'abord, mais aussi face à la moindre difficulté notamment en lecture. Ses soupirs s'associent souvent à un relâchement (lui-même marqué par une mine témoignant une certaine déception et résignation). Aussi tout semble converger vers l'hypothèse d'un **besoin de reprendre confiance en lui, et en ses compétences de lecteur pour persévérer** face au chamboulement inhérent à tout acte d'apprendre.

**Doriane V.** est une jeune fille de 13 ans qui vit au sein d'une famille d'accueil depuis sa petite enfance. Sa relation avec les membres de ce foyer est faite de hauts et de bas mais cet environnement semble lui convenir lorsqu'elle en parle. Elle connaît ses parents biologiques et continuent de les voir. Elle a deux frères plus jeunes qu'elle, scolarisés en GS et CP, l'un est placé en famille d'accueil, l'autre, plus jeune encore le sera probablement suite à une demande de la part des parents. Doriane a été scolarisée en milieu ordinaire où elle est passée par les classes de petite, moyenne et grande sections et où un PPRE<sup>1</sup> avait été mis en place. Une orientation au sein de l'IME fut par la suite décidée et effective à partir de ses 7 ans.

### **Points d'appui**

Doriane est une élève dynamique qui bouge beaucoup, pleine de spontanéité et d'énergie. Elle aime être dans l'agir, la manipulation semble lui convenir, travailler debout par exemple lui convient tout à fait. Elle aime la musique et jouer sur l'ordinateur. Elle apprécie aussi d'être au contact d'enfants plus jeunes qu'elle. Elle aime rendre service aux adultes lors de la gestion d'un groupe à la cantine par exemple. Elle propose son aide aux éducateurs avec

---

<sup>1</sup> Programme Personnalisé de Réussite Educative

qui elle a tissé des liens au cours des années précédentes. Le regard porté sur elle de la part de ces adultes semble d'ailleurs très important. Elle me réclame le droit d'aller leur montrer son travail (ou le plus souvent prend ce droit sans m'avoir sollicité en amont !). Elle est généreuse et n'hésite pas à faire des cadeaux ; un morceau de papier plié en forme de fleur, un dessin ou coloriage. Ce qui est remarquable se situe plutôt dans la manière très « furtive » de les offrir. En classe, Doriane peut se mettre au travail, elle est en capacité de se concentrer sur une activité et son niveau de compréhension verbale est plutôt bon. Elle possède une capacité certaine d'observation et d'imitation. Elle peut aussi faire preuve d'une attention visuelle sélective.

### **Difficultés**

Tout comme Axel, Doriane est entrée dans la lecture, elle perçoit bien les mécanismes de la combinatoire mais présente, elle aussi un déficit au niveau phonologique et dans l'identification des mots. L'accès aux mots semble plus aisé pour elle et demande plutôt à être automatisé. Elle a des difficultés elle aussi à percevoir de manière immédiate les digrammes tels que « ou, on, ai, etc. ». Doriane éprouve des difficultés à entrer dans les apprentissages de manière stable et régulière. Elle adopte un comportement encore très enfantin et ne respecte pas les règles établies. Elle refuse parfois de se mettre au travail ou l'abandonne rapidement au profit d'une autre. Elle a tendance à perturber le groupe en tentant de capter mon attention. Elle montre une certaine instabilité et témoigne d'une forte sensibilité à la frustration avec des difficultés à la gérer. Elle montre également une instabilité émotionnelle, n'accepte pas le changement de référent. Elle adopte dès lors un comportement violent (physique et verbal) envers l'adulte et envers elle. Confrontée à une tâche qui risque de la mettre en échec elle abandonne. En lecture, elle manque d'ailleurs de persévérance. Elle quitte facilement une tâche et ne semble plus vouloir s'y investir. En groupe, elle a du mal à travailler en collaboration et préfère « son petit univers à elle » qui est difficile d'accès.

### **Hypothèses explicatives des obstacles et BEP**

Ses difficultés au niveau relationnel avec le groupe, l'éducateur et moi-même en comparaison avec la solidité des liens qu'elle a tissés avec ses anciens éducateurs et enseignants semblent nous amener à l'hypothèse selon laquelle Doriane a **besoin d'un cadre structurant, sécurisant et privilégié, lui laissant du temps et des opportunités pour se faire une place au sein du groupe** (qui est nouveau pour elle) **et entrer dans les apprentissages**. Elle ne communique presque jamais, peut-être parce qu'elle ne sait pas comment le faire. C'est

d'ailleurs lors d'un entretien avec la psychomotricienne que j'ai véritablement pu prendre conscience de cette difficulté à s'ouvrir à de nouvelles personnes. Il lui faut du temps pour mettre en place une relation de confiance. Elle me fuit et du même coup, fuit les apprentissages, peut-être de peur de décevoir. Cela peut traduire un manque de confiance en elle et un **besoin de se sentir compétente pour accepter d'entrer et/ou de rester dans la tâche**. Son niveau d'attention est aussi aléatoire dans la durée ou en terme de qualité, elle a **besoin de maîtriser son impulsivité pour rester réceptive**.

**Anthony L.** âgé de 13 ans vit seul avec sa mère. Ses parents sont séparés. Il est le plus jeune d'une fratrie de 4 garçons. Ses frères sont beaucoup plus âgés que lui. Avant d'être orienté à l'IME, il fut scolarisé en milieu ordinaire de la petite à la grande section accompagné par les membres du réseau d'aides spécialisées avec notamment l'intervention d'un maître G dont l'intervention portait sur l'amélioration du contrôle de ses émotions et sur l'estime de soi. Il est scolarisé au sein de l'établissement depuis maintenant 8 ans. Anthony est également suivi par la psychologue à raison d'une heure par semaine.

### **Points d'appui**

A la maison, comme en classe ou en atelier, il aime se rendre utile ; faire la vaisselle, la cuisine et le ménage ou du rangement. Il est de nature calme et sait rester à sa place. Il répond aux sollicitations mais il s'exprime assez peu de manière spontanée. Il attend les consignes avant de commencer son travail. Il sait prendre des responsabilités. Son niveau d'attention est aléatoire et son seuil de distraction est assez bas. Tout dépend de l'intérêt qu'il porte à la situation proposée car il est très sélectif dans ses choix d'activités. Il possède de bonnes capacités d'observation, d'imitation et peut effectuer des inférences. Il est capable de vigilance et d'attention visuelle sélective. L'entrée dans la lecture semble effective, Anthony a compris le principe de la combinatoire et connaît la plupart des lettres et leurs sons. Il reconnaît de manière automatisée quelques mots.

### **Difficultés**

Les discussions avec sa mère et en sa présence montrent qu'Anthony est un jeune garçon sensible qui fait attention à la moindre remarque le concernant. Le regard qu'on lui porte est important. D'ailleurs il ne supporte que très difficilement les critiques, il se renferme sur lui, répond de manière impulsive aux remarques, se met en colère et peut parfois pleurer. Chaque remarque prend un caractère dramatique. Dès lors, il est distrait et refuse les activités. En situation de difficulté, il abandonne ou bâcle la tâche, dit ne pas savoir faire.

En lecture, il manque de persévérance. Il abandonne facilement une tâche et ne semble plus vouloir s'y investir. Il soupire fréquemment et montre souvent des signes de lassitude face aux difficultés. Il est vite découragé, persuadé qu'il ne pourra pas réussir, allant jusqu'à verbaliser son mal-être. Il dit ne pas savoir, que c'est trop difficile et suppose explicitement qu'il ne va pas y arriver. Il présente un déficit au niveau phonologique et dans l'identification des mots. Anthony est un lecteur qui présente à peu près le même profil que celui d'Axel à la différence que l'accès au code est plus compliqué pour lui. Il a tendance à ne pas réussir à mémoriser facilement les correspondances graphophonologiques, et fait des confusions.

### **Hypothèses explicatives des obstacles et BEP**

Ces constats m'ont amené à identifier trois obstacles rendant difficile l'accès aux apprentissages concernant Anthony. D'abord son manque de confiance en lui, en effet j'ai cru percevoir chez lui un **besoin de croire en ses capacités pour entrer dans la tâche** mais aussi le **besoin d'un cadre sécurisant pour qu'il puisse persévérer** sans avoir à se soucier des regards et des critiques qui le déstabilisent fortement. Par ailleurs j'ai fait l'hypothèse selon laquelle, comme Axel, Anthony avait un **besoin d'aide pour stocker et récupérer ses connaissances afin de réussir dans une tâche**.

Conformément à la circulaire n°2009-087 du BO du 17/07/2009, j'ai évalué les élèves de manière à pouvoir établir un profil initial en début d'année et construire leurs projets individualisés. Aussi, j'ai utilisé le *bat élem A* pour déterminer le niveau de **lecture-décodage** de mes élèves. Ce test me permettait de constater les progrès et surtout de les faire constater aux élèves eux-mêmes. Il n'est qu'un indicateur pour moi à la fin du projet, afin de déterminer les effets de ma pratique car il ne m'offrait pas vraiment la possibilité de déterminer leurs véritables compétences de lecteur et les stratégies qu'ils utilisaient.

Pour résumer, ces 3 élèves proposent des niveaux de décodage allant de Mi janvier CP à Fin février CP. Ceux sont de faibles décodeurs. Leur fluence est très faible.

## 2. Estime de soi, sentiment de compétence

### 2.1. Estime de soi, sentiment de compétence : définitions, place dans les programmes officiels et dans la construction de l'élève

Divers chercheurs et auteurs ont tenté et tentent encore de définir l'estime de soi. Je me suis arrêté sur deux définitions :

- La première, proposée par Yves Prêteur<sup>1</sup>, présente l'estime de soi comme un « ensemble d'attitudes et de sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même et qui l'orientent dans ses réactions comme dans ses conduites organisées » (Oubrayrie et al. 1994).
- La seconde de Rosenberg (1979) reprise par Delphine Martinot<sup>2</sup> définit aussi l'estime de soi, elle précise que celle-ci « correspond à la valeur que s'accorde, un individu, c'est-à-dire à l'évaluation ou l'estimation globale qu'il fait de lui-même, s'il s'approuve ou se désapprouve, s'aime ou ne s'aime pas. ».

On considère également que l'estime de soi se perçoit comme la combinaison d'un double sentiment : le sentiment de valeur personnelle (ce que je vaudrais) que l'on retrouve dans les définitions exposées précédemment et le sentiment de compétence (ce que je sais faire, ce que je pense savoir faire). Nous savons que ces deux sentiments sont *complémentaires et solidaires l'un envers l'autre, et concourent à l'élaboration d'un certain équilibre psychique*<sup>3</sup>. Le besoin d'estime est une nécessité d'ordre conatif en cela qu'en cas de non-satisfaction, il peut freiner voir bloquer le processus d'apprentissage et donc le développement de compétences chez l'élève. Le modèle pyramidal des besoins établi à partir des travaux de Maslow<sup>4</sup> dans les années 1940 considère d'ailleurs bien l'estime de soi comme étant un véritable besoin. Entre autre, cette perception que l'élève a de lui-même influencerait donc ses attitudes et ses comportements en situation, notamment :

- dans le choix des tâches qu'il va accomplir, relativement au niveau de difficulté,
- mais aussi dans la qualité de son engagement face à ces tâches,

---

<sup>1</sup> Yves Prêteur, UFR de psychologie, université de Toulouse, In Résonances n°3 de novembre 2002, dossier l'estime de soi, Développement de l'estime de soi et réussite scolaire.

<sup>2</sup> D. Martinot, Maître de conférences, In Pratiques corporelles n°125 de décembre 1999, connaissance de soi et estime de soi : Les nouveaux remèdes contre l'échec scolaire ?

<sup>3</sup> Cf. cours Isabelle Duhalde, formatrice ESPE Villeneuve-D'ascq, psychologue clinicienne.

<sup>4</sup> Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation.

- sans omettre la persistance dont il va faire preuve.

Au regard du socle commun des connaissances et des compétences tel que définit par le décret du 11 juillet 2006<sup>1</sup>, « *chaque élève doit connaître ses propres points forts et faiblesses.* », mais il est précisé aussi que « *la confiance en soi est une attitude fondamentale.* » Il y est souligné également que l'élève doit développer sa capacité à « *prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence.* » Enfin, il est écrit que « *L'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et plus tard au travail, constitue une attitude essentielle.* »

On peut donc considérer que tenter d'améliorer le sentiment de compétence en général et notamment en lecture chez Doriane, Axel et Anthony relève bien d'une des missions de l'enseignement.

Dans le projet du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture présenté et soumis par le Conseil supérieur des programmes le 8 juin 2014, il est clairement notifié que la « *culture scolaire accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible; elle permet d'agir, de conquérir et d'exercer ainsi progressivement sa liberté et son statut de citoyen responsable.* » et parmi les 5 domaines proposés dont relèvent les connaissances et les compétences à acquérir et qui définissent les composantes de la culture commune, il est précisé dans le domaine 3 (la formation de la personne et du citoyen) que « *Dans le respect de l'éducation donnée par la famille, l'école a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen.* » Il faut « *développer la sensibilité, la confiance en soi et le respect des autres* ». En résumé, toutes les conditions doivent être présentes pour permettre à l'élève de découvrir ses capacités, de les exploiter et de les faire progresser dans la perspective de développer chez lui un sentiment de compétence en lui donnant la possibilité de prendre conscience qu'il peut réussir.

Tout ceci ne fait que renforcer les textes parus depuis 1998 qui confirment la place de l'éducation à la santé à l'école comme élément d'un projet éducatif global, associant l'ensemble de la communauté éducative, les familles et les partenaires extérieurs.

Dans le BOEN n°46 du 11 décembre 2003 « *la santé des élèves : programme quinquennal de prévention et d'éducation* », l'école a la responsabilité particulière, en liaison

---

<sup>1</sup> Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation

étroite avec la famille, de veiller à la santé des jeunes qui lui sont confiés et de favoriser le développement harmonieux de leur personnalité.

Enfin, le BO n°4 du 26 février 2004<sup>1</sup> relatif aux examens du CAPA-SH<sup>2</sup> et du 2CA-SH<sup>3</sup>, qui pose clairement le référentiel des compétences particulières et complémentaires attendues d'un enseignant spécialisé, stipule précisément que chaque enseignant spécialisé doit être en mesure de « *favoriser chez les élèves l'acquisition progressive de la plus grande autonomie possible et le développement d'une image positive d'eux-mêmes...* ».

Bien au-delà des demandes institutionnelles que nous venons de citer, il existe également deux principes fondamentaux que chaque enseignant spécialisé se doit de garder à l'esprit et que nous propose Philippe Meirieu<sup>4</sup> :

- « *Tout être peut apprendre* », c'est le principe d'éducabilité
- « *Nul ne peut contraindre quiconque à apprendre* », c'est le principe de liberté, ce qui sous-entend que sans volonté d'agir de la part de l'élève, le pari de l'éducabilité est faussé. L'élève ne peut apprendre s'il ne le veut pas ou du moins s'il ne le veut « plus ». Selon Philippe Perrenoud<sup>5</sup> « *Apprendre, c'est désirer, persévérer, construire, interagir, prendre des risques, changer...* »

Dans les années 80-90, Phillips et d'autres chercheurs, établissent une liste de ces attitudes et de ces comportements, conséquences, semble-t-il, de cette « illusion d'incompétence ». Tous s'accordent en effet pour dire qu'un élève ayant un faible sentiment de compétence a des attentes de rendement plus faible, préfère des activités représentant peu de défi où les risques sont minimales. Ils parlent également d'une autonomie limitée et d'une persévérance quasi-inexistante, sans oublier une certaine anxiété devant l'évaluation. Bouffard et Al. en 2003, vont jusqu'à dire que cet élève va plus facilement attribuer ses réussites à la chance (attribution causale externe positive). Une faible estime de soi peut se traduire par plusieurs types de comportements plus ou moins identifiables ; un certain mal-être et des difficultés dans les relations avec autrui. Les personnes ayant une basse estime d'eux-mêmes ne

---

<sup>1</sup> BO n°4 du 26 février 2004, annexe 1, IV, p.29

<sup>2</sup> Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

<sup>3</sup> Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

<sup>4</sup> Meirieu Ph. Transmettre, oui... mais comment ? De la transmission des savoirs, article du Hors-série N°36 Mars/avril/mai 2002 in Sciences Humaines

<sup>5</sup> Perrenoud. Ph. (2004), Qu'est-ce qu'apprendre ?, Enfance & Psy, n° 24, 9-17.

se sentent pas à la hauteur. Elles se dévalorisent constamment, se considèrent comme incapables (ce qui renvoie à la notion de sentiment de compétence et d'efficacité personnelle).

Chez certains enfants, une basse estime de soi peut développer des troubles du comportement comme l'impulsivité, la frustration et l'anxiété, une dévalorisation constante, une timidité excessive et parfois même des crises violentes. Ils éprouvent des difficultés à résoudre des situations problématiques dans la mesure où l'échec « plutôt envisagé » est perçu comme quelque chose de menaçant, ce qui limite la prise de risque et donc l'action. C'est d'ailleurs ce qu'ont tenté de démontrer François Lelord et Christophe André dans *l'estime de soi*<sup>1</sup> en proposant un modèle de boucles de haute et de basse estime de soi. Ils précisent qu'un individu ayant une haute estime de soi, ne redoutant pas nécessairement l'échec, aura plus tendance à prendre des initiatives et donc des risques. Il multipliera les actions, ce qui va nourrir son sentiment de valeur personnelle et son sentiment de compétence. Il me semblait donc important de mettre en exergue ce besoin d'améliorer le sentiment de compétence chez mes élèves dans la mesure où étant d'un faible niveau, celui-ci inhibait le plus souvent leurs actions et leurs prises de risques et donc freiner les tentatives d'apprentissage.

On suppose que pour des jeunes ayant très fréquemment rencontré des situations d'échec, comme c'est le cas pour mes élèves, les apprentissages deviennent rapidement sources d'angoisse et d'anxiété. On peut dès lors comprendre certaines réticences et certaines réactions ; impulsivité, refus, abandon, manque de persévérance ou d'intérêt. Autant de stratégies protectrices qui témoignent d'un sentiment de compétence qui orientent les élèves vers un certain évitement face à une tâche. C'est cette délicate relation élèves-apprentissages qui a d'ailleurs été décrite par Serge Boimare dans son ouvrage « *L'enfant et la peur d'apprendre* ». Il explique que les jeunes en échec scolaire le deviennent souvent à cause d'un passé trop lourd (psycho-affectif); apprendre les conduirait à remettre en cause les barrières protectrices qu'ils ont construites. Il est plus simple et moins risqué pour eux de ne pas apprendre plutôt que d'apprendre. Même si l'essentiel de son postulat porte davantage sur des jeunes adolescents en très grande difficulté mais non-déficients, il n'en est pas moins que les élèves présentant des TFC ont eux aussi essuyé des échecs aux cours de leurs cursus scolaires.

L'enfant comme l'adolescent doit se sentir apprécié, valorisé et compétent. Il a besoin d'évoluer dans un climat bienveillant, de se sentir stimulé, soutenu, accompagné mis en

---

<sup>1</sup> F. Lelord et C. André, *L'estime de soi*, O. Jacob, 1999

confiance lorsqu'il rencontre des difficultés, notamment dans les apprentissages. Dans un article, Gwénaëlle Joët et al.<sup>1</sup> affirment que le regard de l'enseignant et le climat qu'il favorise en classe influence fortement l'image que l'enfant se fait de lui-même. Le jugement que porte l'enseignant sur les compétences scolaires de l'élève apparaît comme primordial pour ce dernier. Ainsi, plus je considère positivement mes élèves, meilleur sera leur sentiment de valeur personnelle. C'est d'ailleurs les attentes et les considérations positives de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves qui influenceraient leur réussite scolaire.

De la même manière, le regard porté sur l'enfant par son environnement familial est important et influence fortement l'estime qu'il a de lui-même.

« *Autrui est un médiateur indispensable entre moi et moi-même.* »

Dans cette citation, Sartre souligne bien l'importance du regard de l'autre porté sur soi pour « s'évaluer », « s'estimer » et dans la construction de son identité.

En résumé, j'ai pu dégager de ces écrits que mon attitude envers mes élèves était essentielle. On met à nouveau le doigt sur le principe primordial auquel nous nous devons de croire en tant qu'enseignant spécialisé, celui de l'éducabilité. Croire en leurs capacités semble relever d'une approche plutôt psycho-affective qui se devait d'être complémentaire avec une toute autre approche. C'est là l'objet de la réflexion qui va suivre.

Dans une interview publiée en 2004 dans la revue Sciences Humaines<sup>2</sup>, Bandura utilise le terme de « croyance » pour définir ce qu'il nomme le sentiment d'efficacité personnelle<sup>3</sup>. Il ajoute que « *sans la conviction que ses actions le mèneront vers ce qu'il attend, [...] aucun individu ne prendrait d'initiatives, ni ne persévérerait face aux difficultés.* » Il affirme que se sentir compétent, sentir que nous avons du contrôle sur le résultat de nos actions compte parmi nos besoins fondamentaux. Un besoin éducatif particulier dans le cas des élèves qui me sont confiés. Selon T. Bouffard<sup>4</sup>, Bandura pose aussi le postulat selon lequel les comportements seraient influencés par des scénarios mentalement improvisés dans une situation donnée. Ces scénarios étant dépendants de la perception que nous avons de nos propres capacités, c'est-à-

---

<sup>1</sup> G.Joët et Al., *le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves*, in Psychologie & éducation n°3, 2007

<sup>2</sup> Bandura. A in Revue Sciences Humaines n°148, avril 2004 p.43

<sup>3</sup> Bandura. A. in Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle [« Self-efficacy »], Paris, De Boeck, 2007

<sup>4</sup> T. Bouffard, C.Vezeau, R. Chouinard, G. Marcotte, « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez les élèves du primaire » In Revue française de pédagogie n°155, 2006

dire de notre sentiment d'efficacité personnelle ou encore sentiment de compétence. Se créent alors des émotions qui vont influencer l'engagement.

Selon un article de Delphine Martinot<sup>1</sup> paru en décembre 1999, Ruvolo et Markus soulignent de leur côté une certaine corrélation entre la croyance en ses capacités et ses performances. De leurs travaux, ils en déduisent que croire en ses compétences est aussi important que ce que l'on est véritablement capable de faire.

C'est d'ailleurs dans ce sens que Bandura a conduit ses recherches et il relate l'idée « *d'une expérience de maîtrise* » dans laquelle chaque tâche serait décomposée en sous-tâches facilement maîtrisables permettant à l'individu un accès à la réussite.

En résumé, différentes recherches dans le domaine des sciences cognitives tendent à montrer que l'on peut modifier, améliorer le sentiment d'efficacité personnelle de différentes manières :

- Faire vivre des expériences de réussite (de maîtrise)
- Vivre et partager ces expériences avec ses pairs
- Ne pas confronter l'individu à des situations difficiles trop rapidement

## **2.2. Evaluation du sentiment d'efficacité personnelle en lecture des élèves**

D'une manière générale, Axel, Doriane et Anthony ont tendance, très souvent, à renoncer rapidement lorsqu'une tâche ou une situation leur semble trop difficile. Ils ne vont pas prendre de risque. Ce renoncement peut s'observer différemment selon les élèves ;

- Doriane ne rentre pas dans la tâche prétextant que celle-ci est trop compliquée. Elle « fuit ». Elle ne s'y risque pas.
- Anthony met du temps pour entrer dans une tâche de lecture et abandonne rapidement confronté à une difficulté.
- Axel abandonne la tâche après avoir tout de même accepté de s'y confronter, en prétextant qu'elle est trop compliquée ou qu'il ne sait pas faire. Il rencontre une très grande difficulté à s'exprimer face aux autres, il a des connaissances correctes mais

---

<sup>1</sup> Delphine Martinot, Maître de conférences, université Blaise-Pascal, laboratoire de psychologie sociale de la cognition, Clermont-Ferrand, « connaissance de soi et estime de soi. Les nouveaux remèdes contre l'échec scolaire ? » In Pratiques corporelles n°125, décembre 1999.

ne s'affirme pas, il hésite à proposer des réponses, il ne veut pas proposer car il n'est pas sûr de lui.

Chacun présente des mécanismes défensifs différents.

J'ai donc eu dans un premier temps, l'impression que chacun d'eux avait une image négative d'eux-mêmes, une idée floue de leurs compétences personnelles et un manque de confiance.

J'entendais souvent leurs paroles qui traduisaient semble-t-il ce manque de confiance ou de sentiment d'efficacité, d'incompétence en lecture : « *Je sais pas faire. C'est trop dur. J'y arrive pas... j'suis nul(le)* » Rien de bien surprenant lorsque l'on connaît le parcours de ces élèves, les échecs multiples rencontrés jusque là. On ne peut ignorer en effet que ces enfants essaient d'apprendre à lire depuis presque 7 ans maintenant. Et puis il était important de garder à l'esprit qu'ils faisaient leur entrée dans une période de leur vie qui ne facilitait peut-être pas non plus une certaine stabilité de l'image qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes ; l'adolescence.

Il s'agit là d'une transformation importante qui s'opère chez eux, nécessaire d'un point de vue biologique comme psychique. Les voici entrés dans une période de questionnements, de bouleversements durant laquelle ils doivent se déconstruire pour se reconstruire. Or comme le précise Philippe Jeammet<sup>1</sup> « *L'adolescence est une période particulièrement propice au changement... Le risque existe de voir se figer des conduites négatives qui altèrent ou empêchent le développement des potentialités du sujet...* ». J'ai donc pensé que face à cette image dégradée qu'ils me renvoyaient d'eux-mêmes, il était primordial d'agir en tentant de les réconcilier avec leurs compétences, leurs possibilités et de développer ainsi chez eux un sentiment d'efficacité personnelle plutôt positif. Tout ceci bien entendu dans l'espoir de les voir s'engager avec plus de confiance dans les situations d'apprentissage en lecture mais aussi en général.

A partir de là, il me semblait important de conforter mes observations. De poser clairement l'hypothèse d'un besoin éducatif particulier qui était d'améliorer leur sentiment de compétence en lecture. Un besoin clairement défini dans l'optique de permettre aux élèves d'entrer ou de s'engager plus sereinement dans les situations d'apprentissage et de développer ainsi leurs compétences, notamment en lecture.

---

<sup>1</sup> Jeammet P. In *Adolescences*, Syros, Paris, 1997, p.9

J'ai donc essayé de « mesurer » leur sentiment de compétence en lecture afin de déterminer si effectivement celui-ci était faible chez ces trois élèves. Il m'a donc fallu trouver un outil pour faire cette mesure et mon choix s'est arrêté sur un questionnaire (annexe 1) tiré de la Thèse de Masson<sup>1</sup> dont je me suis inspiré. Ce questionnaire est composé de 10 affirmations concernant le sentiment de compétence en lecture. Les élèves avaient la possibilité pour chacune des 10 affirmations, de dire s'ils étaient d'accords ou non selon une échelle allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ». Même si à l'origine ce test n'a pas été construit avec des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives, il m'aura tout de même permis de conforter mes premières hypothèses.

L'analyse des résultats de ce questionnaire initial tendait à montrer que les élèves avaient un sentiment de compétence assez faible en lecture.

A ce stade, on pouvait penser que l'ensemble de ces données n'était que le résultat de réponses objectives de la part de mes élèves concernant leur niveau de compétence en lecture. C'est pourquoi j'ai également utilisé un autre questionnaire évaluant les attributions causales<sup>2</sup> (annexe 2).

Sans entrer de manière précise dans les travaux de Pierrehumbert et Al.<sup>3</sup>, on peut noter qu'il y aurait une relation entre les attributions causales et l'estime de soi. D'après ces études, un élève satisfait de lui-même (ayant donc une haute estime de lui-même) se considérerait comme responsable des événements positifs (profil I+) alors qu'inversement, un élève ayant une mauvaise estime de soi s'attribuerait la cause des événements négatifs (profil I-), ce que Seligman et Al.<sup>4</sup> nomment le style attributif dépressif. Par ailleurs, certains individus peuvent utiliser des stratégies plutôt défensives ou auto protectrices<sup>5</sup> de l'estime de soi en attribuant leurs échecs à des causes externes (profil E-). Enfin d'autres associent les causes des événements positifs à des facteurs externes (profil E+), et ne s'attribuent donc pas leurs réussites.

---

<sup>1</sup> Masson J. 2011, Buts d'accomplissement, sentiment d'efficacité personnelle et intérêt ; quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ? Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Paris : Université Paris Ouest Nanterre La Défense

<sup>2</sup> Questionnaire d'internalité/externalité (issu du groupe de recherche IUFM « Le jeu au service des apprentissages en AIS ») A. Desbiens, M. Lachal et Al. 2004

<sup>3</sup> Meuwly-Chuard E., Pierrehumbert B., Plancherel B., 1987, « le « style causal » de l'enfant », In L'année psychologique, vol. 87, n°3, p. 397

<sup>4</sup> Gosling P., 1996, *Psychologie sociale : approches du sujet social et des relations interpersonnelles*, Breal, p. 26

<sup>5</sup> Cours d'I. Duhalde, *prise en compte des aspects conatifs dans les apprentissages* 14/11/2014 ESPE Villeneuve d'Ascq

Toujours est-il que d'après les résultats au questionnaire que j'ai utilisé, force est de constater que 2 élèves (Axel et Doriane) présentent des attributions internes plutôt négatives (profil I-) associés à des attributions externes plutôt positives (profil E+) tout en présentant une prépondérance à l'internalité. On peut donc en conclure que ces trois élèves se considèreraient comme étant plutôt responsables de leurs échecs et moins souvent responsables de leurs réussites. Ils ont donc, a priori, une faible estime d'eux-mêmes, dans la mesure où ces deux tests ne peuvent amener des certitudes.

De son côté, Anthony présente le même profil mais avec une prépondérance à l'externalité.

En somme, l'ensemble de ces données m'a conforté dans l'idée que mes élèves avaient un besoin de se sentir compétents et d'améliorer leur estime de soi pour entrer et s'engager plus sereinement dans les apprentissages. A partir de là, il m'est donc apparu comme nécessaire d'axer mes recherches sur les différentes options qui s'offraient à moi pour mettre en place un support adapté et pertinent.

### **3. Pratique professionnelle**

#### **3.1. Présentation globale du dispositif pédagogique**

Une des premières adaptations qui me semblait cohérente était de proposer un support qui a fait ses preuves ; le projet. J'ai rapidement fait le rapprochement avec une expérience vécue au cours de mes premières années d'enseignement, notamment avec un élève de CM1 que l'on m'avait confié. Lui aussi était en grande difficulté et j'avais l'ambition de le réconcilier avec la lecture, de lui montrer qu'il avait la capacité d'apprendre à lire mais une capacité un peu différente de celle des autres élèves de sa classe. Je lui avais donc proposé un projet à peu près similaire et je me souviens encore de sa fierté lors de la présentation de son travail aux autres élèves de l'école, et par la même occasion des progrès qu'il avait pu faire. J'ai donc pensé au départ que le fait d'aboutir à la réalisation d'un produit qui serait exposé aux yeux de ses pairs et de sa famille permettrait à Anthony de montrer ses capacités et de se sentir valorisé. Le fait d'être un des metteurs en scène d'un tel projet ne pouvait qu'apporter une certaine valeur à sa propre personne. Il a d'ailleurs été l'un des premiers à parler des invitations et de la création des affiches pour le film. Doriane, quand à elle, n'a pas hésité à enfreindre les règles établies dans la classe en invitant ses petits camarades à venir voir le projet en cours, toute fière de nos

décors. Enfin Axel, lui, plus raisonné et réfléchi s'est tout de suite « attaqué » aux détails, à la planification et à la mise en scène proposant dès la première séance une multitude d'idées qu'il a d'ailleurs fallu mettre à plat.

Aussi ce projet m'a semblé être une alternative intéressante pour mes élèves cette année dans la mesure où il était un moyen de centrer mes élèves sur un objectif concret, identifié, motivant, ambitieux et réaliste à la fois. D'ailleurs dans son article « *apprendre à l'école à travers des projets ; pourquoi ? Comment ?* », Philippe Perrenoud nous amène à réfléchir sur l'intérêt d'une telle démarche en estimant que mettre en projet les élèves est « *une source majeure de confiance en soi et d'identité, qui sont à leur tour des ingrédients précieux de rapport au savoir, de l'envie d'apprendre et du sentiment d'en être capable* ».

J'ai donc proposé un projet ambitieux mais toutefois réaliste car les points d'appui sur lesquels je pouvais m'appuyer me semblaient suffisants au regard des capacités de mes élèves. Un descriptif détaillé de ce projet est présenté en annexe 3. L'objectif final pour les élèves était la production d'un film d'animation à partir de la lecture d'un album nécessitant différentes techniques ; photographie, utilisation de logiciel de montage vidéo, création d'un décor et bien sûr enregistrement des voix-off. Je voulais apporter un côté valorisant par une réalisation demandant l'interaction de techniques innovantes mais accessibles à mes élèves. J'ai considéré ce projet comme support approprié me permettant de répondre à plusieurs besoins chez mes élèves.

Pour Anthony, c'était la projection et l'idée de « fabriquer » un produit fini socialisable qui l'emportait. Axel, pour sa part, était un atout majeur pour ce projet avec son talent indéniable pour la réalisation des décors, sa capacité à planifier les étapes, à prendre des initiatives et à gérer positivement le groupe. Il s'est senti rapidement concerné par ce projet et s'est révélé en tant que véritable maître d'œuvre. Doriane, de son côté, avec son besoin de bouger, de prendre le contrôle sur son environnement avait ici l'occasion de montrer son intérêt et son savoir-faire, notamment dans l'utilisation des outils audio-visuels nécessaires à l'élaboration du projet. J'ai tenté de palier à son besoin de cadre privilégié en lui proposant durant les manipulations, de prendre la place qui lui convenait le mieux. Il était difficile de la canaliser, lors des séances il fallait trouver un moyen de pouvoir la garder avec nous une fois son seuil d'attention atteint. C'est lors des enregistrements des voix off qu'elle semblait avoir trouvé une activité qui avait le mérite de la garder mobilisée plus longtemps ; la manipulation du logiciel d'enregistrement (Audacity) dont l'interface est relativement intuitive.

Une présentation de cette production à l'ensemble des élèves et des adultes, ainsi qu'aux parents me semblait aussi être un élément majeur pour tenter de valoriser leur travail car selon Philippe Mazet<sup>1</sup>, l'élève construit l'image de soi d'après le regard que son entourage porte sur lui. Il est important pour l'élève de reprendre confiance en lui mais aussi que ses parents reprennent confiance en les capacités de leur enfant. Par ailleurs, il souligne l'intérêt de se sentir actif et responsable dans la réalisation de ses activités et ses apprentissages. C'est en cela que la pédagogie du projet me semblait légitime. En résumé, j'ai considéré le projet comme un moyen et non une fin en soi. Le projet n'est pas spécifique à l'enseignant spécialisé mais il a l'avantage d'être un support intéressant, une adaptation qui va me permettre de tenter de développer précisément leurs compétences de lecteur.

### **3.2. Présentation des situations mises en place et des adaptations répondant aux Besoins Educatifs Particuliers des élèves.**

Ainsi, dans le dispositif pédagogique que j'ai mis en place, j'ai proposé des situations de lecture dans lesquelles les adaptations essayaient de répondre aux besoins éducatifs particuliers de mes élèves.

#### **Des expériences de réussites pour mettre les élèves en sécurité face aux difficultés.**

Pour faire vivre les « expériences de réussite » à mes élèves, préconisées par Bandura, j'ai choisi volontairement de mettre en place des premiers supports de lecture très étayés dès le départ me permettant de garder l'adhésion d'Axel et d'Anthony qui avaient tendance à abandonner rapidement. Et tentant ainsi de mobiliser Doriane. J'ai proposé des textes simplifiés, ne conservant que les éléments essentiels : des phrases simples, courtes avec des mots outils pour lesquels ils pouvaient utiliser la voie d'adressage. Les mots non identifiés étaient quant à eux accompagnés d'illustrations. Ainsi le premier objectif était de leur permettre une lecture plus aisée en inhibant les premiers obstacles à la réussite.

Chaque phrase lue faisait l'objet de nombreuses répétitions, puis une nouvelle étape consistait à lire à voix haute ces mêmes phrases en essayant de leur attribuer une tonalité, une expression selon les personnages (en relation avec les dialogues) en jouant sur les voix graves ou aiguës, les émotions (peur, ruse) et les variations (interrogations, exclamations).

---

<sup>1</sup> Philippe Mazet in « apprendre et penser, actes du colloque de Bobigny, Paris, 1988

Ces séances régulières se sont révélées être des moments privilégiés. Doriane et Anthony y prenaient un certain plaisir. Axel quant à lui était plutôt réservé. Mais tous semblaient vouloir s'investir.

L'étape suivante consistait à enregistrer ces phrases à l'aide du logiciel Audacity (annexe 4) et d'un casque micro. Tout de suite, Doriane a pris les rennes. Elle avait trouvé en la manipulation de l'ordinateur, une source de mobilisation, le cadre était ainsi installé. Son engouement l'a amené à continuer l'activité de lecture. Mon objectif ici était de pouvoir se réécouter une fois les phrases enregistrées. Je n'ai pas souhaité différer cette écoute car le fait de s'entendre et de percevoir le fruit de leur travail me semblait important pour qu'ils se rendent compte de ce qu'ils pouvaient faire et de les garder ainsi mobilisés. Et le pari m'a semblé remporté.

J'avais donc mis en place ce que l'on pourrait appeler un « système d'étayage », je devais dès lors mettre en place des activités me permettant de pouvoir quitter progressivement cette approche en supprimant cette stratégie facilitatrice par une véritable stratégie d'identification et de décodage et développer leurs compétences de lecteur.

### **L'usage des marqueurs visuels colorés.**

*“Apprendre à lire, c'est développer des habiletés dans deux domaines : l'identification des mots écrits et le traitement du sens pour la compréhension des textes<sup>1</sup>.”* Je me suis focalisé davantage sur le premier aspect de cette définition.

Si l'on se réfère au modèle stadiste de Frith<sup>2</sup> rendu public en 1985, il existerait trois stades successifs dans l'acquisition de la lecture, les stades logographique, alphabétique et orthographique. Suite à mes observations je situais facilement Axel et Anthony entre les deux premiers stades car tous deux tentaient de prendre des indices au début de leur activité de décodage mais finissaient par « deviner » les mots. Axel pour lire le mot « éléphant » justifiait sa lecture en évoquant la présence des « é », lorsque je lui ai proposé le mot « téléphone », il a pris les mêmes indices et m'a lu « éléphant ». Il en était de même pour Anthony. Dès lors il fallait les aider à trouver des stratégies d'identification plus efficaces en les incitant

---

<sup>1</sup> Apprendre à lire (1998), ONL, p. 211, éditions Odile Jacob – CNDP, Paris.

<sup>2</sup> Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In J. M. K.E. Patterson, Surface Dyslexia : Cognitive and Neuropsychological Studies of Phonological Reading

notamment à une vérification par le sens lors de lectures de phrases et par les indices grapho-phonétiques.

Doriane se situe, elle, davantage au niveau du stade alphabétique, elle a bien pris conscience de la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes. Sa difficulté se situait plutôt au niveau du repérage des graphèmes composés dans les cas de syllabes du type CVV ou CVC. Lorsqu'elle avait à lire le mot « manchot » par exemple, elle lisait ; « [m] et [a], [ma] » occultant le son [an], erreur fréquente que l'utilisation des marqueurs visuels m'a permis de rectifier. Si l'on donnait à lire un mot, Axel et Doriane, avaient tous deux tendance à utiliser de manière exclusive une stratégie de déchiffrement lettre à lettre et construisaient donc une syllabe en combinant les deux phonèmes, par exemple [p] et [i] donne [pi]. Dans le mot « sapin », on perçoit vite que cette stratégie est inefficace car en occultant ainsi le « n » la syllabe est d'abord lue [pi], le temps de s'apercevoir et de retrouver que le « n » associé au « i » fait le son [in], la mémoire de travail d'Axel était déjà à la limite de ses possibilités ce qui limitait considérablement ses capacités d'attention.

L'étude du code ayant déjà fait l'objet auparavant de nombreuses séances, ils connaissaient donc les sons mais pour Axel et Anthony les difficultés semblaient se situer au niveau de la mémorisation des correspondances graphèmes-phonèmes et dans la récupération de ces connaissances lors de la mise en place du processus d'assemblage. J'ai remarqué en effet lors mes observations que l'accès aux informations était compliqué, soit par une difficulté à stocker ces correspondances, soit par une capacité limitée à les récupérer en mémoire. Nous avons donc construit un code couleur référent leur permettant d'abord de stocker plus efficacement en mémoire les correspondances, mais facilitant par la même occasion leur récupération. Ce code très inspiré de la méthode « Facilecture » proposée par Francis Ribano<sup>1</sup>, instituteur spécialisé à la retraite, est d'ailleurs préconisée par plusieurs Académies dans la prévention contre l'illettrisme. Cette adaptation me semblait pertinente car elle prenait appui sur les capacités visuelles des élèves avec l'utilisation de marqueurs visuels colorés sur une base phonologique. Doriane se l'est vite approprié, Axel également. Pour Anthony, les déficits phonologiques et de mémorisation sont apparus rapidement comme des freins à l'utilisation de cette stratégie, c'est pourquoi j'ai organisé des séances spécifiques permettant de renforcer l'utilisation de ce référent. J'ai fabriqué un jeu de piste constitué de cases dont certaines étaient colorées

---

<sup>1</sup> Francis Ribano, enseignant spécialisé, site internet « apprendre à apprendre.com » la réussite pour tous...

relativement au code couleur. Quand il arrivait sur une case colorée, par exemple en rouge, il devait prononcer la couleur et l'associer oralement au son auquel il faisait référence dans notre code. Cela se traduisait de la manière suivante ; « *dans rouge j'entends le son [u], [u] comme dans « rouge » ou « souris »* ». J'ai pu constater de nets progrès et au fur et à mesure j'ai introduit les graphèmes sur le plateau en les positionnant dans des cases encore vides. Chaque fois qu'il arrivait sur une case couleur, il devait redire ce que nous avons précisé plus avant et se placer sur le graphème correspondant. Cette fois-ci mon objectif était d'aider à la mémorisation des correspondances graphèmes-phonèmes pour en faciliter la récupération lors des séances d'identification des mots. Ce jeu utilisé avec Axel a permis aussi chez lui une meilleure mémorisation.

### **Des activités d'identification de mots fréquentes et régulières.**

En complément j'ai investi mes élèves dans des activités plus spécifiquement dédiées à l'identification de mots, notamment en essayant de systématiser la recherche des phonèmes qui constituaient les mots. Pour cela j'ai proposé des ateliers de lecture de mots contenant les sons complexes (tels que [u]-ou, [an]-an/en/am/em, [in]-in/un/um/im/ain, [on]-on/om, [o]-o/au/eau, etc.) d'abord avec les marqueurs. Cette phase a duré plus longtemps pour Anthony du fait de sa difficulté à prendre en main le référent.

Ensuite, il fallait offrir aux élèves la possibilité de percevoir par eux-mêmes ces phonèmes, et c'est lors de la visite d'une formatrice de l'ESPE que j'ai pu m'interroger sur le comment de ce passage d'un « support fortement étayé » à « la construction d'une stratégie de recherche et de prise d'indices. » J'ai donc proposé des activités dans lesquelles les mots n'étaient pas codés, leur demandant d'identifier les phonèmes pour ensuite eux-mêmes les coder (en les soulignant, les entourant ou les coloriant) selon le code avant de les lire. Cela a fonctionné pour Axel et pour Doriane avec l'usage des référents au départ. L'activité semblait encore compliquée pour Anthony, j'ai donc choisi de l'aider à les identifier, les graphèmes étaient alors présentés à l'aide d'une police creuse à colorier, il devait les reconnaître et les coder. Il y avait ici moins de contraintes, ce qui lui a permis de réaliser l'exercice. Les mots et les stratégies étaient ensuite réinvestis dans des jeux divers (loto, Memory). J'ai mis en place un jeu de piste (annexe 6) semblable à celui précédemment cité, à la différence qu'il s'agissait de lire le mot inscrit dans la case pour pouvoir se rendre sur l'illustration correspondante. Ce jeu avait l'avantage de les mobiliser, Axel en a tiré un bénéfice certains car au cours de la partie, il reconnaissait de manière de plus en plus rapide et directe les mots rencontrés.

Pour faire un bilan intermédiaire, l'instauration d'un référentiel couleur semblait permettre d'identifier directement les phonèmes et facilitait ainsi la lecture des mots. Mais cela empiétait encore très nettement sur les capacités attentionnelles d'Axel, de Doriane et d'Anthony dans la mesure où il leur fallait encore les associer au phonème précédent ou suivant.

### **Des ateliers d'imprégnation syllabique**

C'est donc en m'appuyant sur les travaux d'André Ouzoulias<sup>1</sup> que je me suis ensuite tourné vers une méthode alternative. Ce dernier conseille en effet de partir d'un travail sur la syllabe orale plus accessible que le phonème. L'idée, en résumé, consiste en quelque sorte à automatiser un travail spécifique sur les syllabes. C'est ce qu'il présente comme une sorte de palier intermédiaire.

Lors d'une synthèse concernant Axel, une longue discussion avec la psychologue et l'orthophoniste, l'idée que des séances quotidiennes d'imprégnation syllabique pourraient permettre une automatisation de la reconnaissance de ces unités syllabiques est apparue. Mes élèves n'arrivaient pas à mettre en place des automatismes dans le décodage alors qu'ils avaient compris le principe alphabétique. Ils savent qu'un graphème code un phonème et que c'est la fusion des phonèmes qui permet de lire. Cette méthode semblait intéressante car ne passant plus par le phonème mais par la syllabe, elle répondait au besoin d'aide la mémorisation par la répétition et en soulageant la mémoire de travail, notamment chez Axel qui n'avait plus qu'à décoder des syllabes et non des phonèmes. Travail moins fastidieux. Il s'agit de lire les syllabes en les considérant comme des unités à part entière.

J'ai donc mis en place ce dispositif et j'en ai fait profiter les autres élèves. Axel comme Doriane et Anthony sont capables de discriminer les syllabes orales des mots, mais en situation de lecture, le repérage de la syllabe écrite dans un mot est plus difficile. J'ai donc adapté mes supports à l'aide d'un découpage syllabique. Les syllabes étaient travaillées séparément lors des ateliers d'imprégnation et réinvesties lors des séances de lecture de mots. L'utilisation de ce découpage syllabique semble avoir apporté une aide précieuse à Axel qui fonctionne de manière prédominante sur un mode visuel, tout comme Doriane. Le bilan est toujours un peu plus mitigé pour Anthony, il semble avoir encore besoin du code couleur pour les syllabes qu'il

---

<sup>1</sup> André Ouzoulias, Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture : 2-De la graphophonologie à la charnière GS-CP

n'identifie pas encore très bien, il me fallait donc marquer les syllabes d'une autre manière avec des ponts.

### **Des ateliers courts, fréquents, réguliers.**

Afin de maintenir Doriane mobilisée, j'ai utilisé plusieurs formes d'activités mais toujours de manière ritualisée pour garder un cadre sécurisant pour elle et Anthony. Les séances étaient courtes, ce qui permettait de gérer son instabilité, elle avait un panel important d'activités tantôt à l'oral (repérage de syllabes écrites à partir de syllabes orales, reconstitution de mots, dits oralement, à l'aide d'étiquettes syllabes) tantôt sous forme de jeu (jeu de piste, Memory, loto, jeu de mime, etc.), ou encore par la médiation de l'outil informatique (dictée de syllabes, de mots réguliers ou de faux mots sur logiciel de traitement de texte).

Ponctuellement en fin de séance d'imprégnation syllabique, je proposais aux élèves de se chronométrer. C'était un moyen de leur faire percevoir les progrès. Sur une même liste d'environ 30 syllabes, Axel pouvait mettre deux fois moins de temps que lors de la première mesure quelques temps auparavant. On pouvait constater ce bénéfice chez Anthony et Doriane également. Cela m'a donc conforté dans mon choix.

### **Vers une plus grande autonomie.**

Au fur et à mesure des séances, mon intention était de rendre mes élèves plus autonomes vis-à-vis des adaptations. L'usage des marqueurs, les séances d'aide à l'identification de mots nouveaux et aux ateliers d'imprégnation syllabique devaient leur permettre progressivement d'améliorer leurs compétences de lecteur-décodeur. Pour recontextualiser et leur permettre d'apprécier les fruits de leur travail durant la semaine, je leur ai proposé des séances d'entraînement à la lecture à voix haute de phrases travaillées contenant les mots étudiés et connus. Ainsi, lors des séances d'enregistrement pour le doublage du film, l'intérêt était que les élèves soient dans les meilleures dispositions possibles pour vivre une expérience de lecture à voix haute maîtrisée. Le recours aux illustrations et aux pictogrammes venait renforcer le dispositif pour les mots posant encore problème. L'objectif premier était de déconstruire cette

représentation de l'élève qui « *n'y arrivera jamais* » en visant des objectifs proches de leur Zone Proximale de Développement<sup>1</sup>.

J'ai tenté de proposer des tâches minimisant les risques d'erreurs tout en gardant une part de difficulté.

Comme le précisait, Philippe Meirieu<sup>2</sup> dans son article « *Désir de savoir, désir d'apprendre* », le pédagogue se doit de créer un dispositif favorable au développement de l'enfant. Il doit anticiper et réussir à mettre en place des situations dont les objectifs ne s'arrêtent pas à ce que sait faire l'élève. Il doit construire des passerelles, adapter son dispositif pour permettre à un élève d'atteindre des objectifs même s'il n'a pas encore construit l'ensemble des compétences requises pour y arriver. Pour réussir alors à proposer à l'élève des choses qu'il a envie de faire ou qu'on le souhaiterait capable de faire.

Par ailleurs, l'important était également de permettre aux élèves d'apprécier leurs progrès mais aussi de constater ce qu'ils étaient capables de faire. Ainsi une fois les enregistrements terminés, j'attachais une importance particulière à finaliser avec les élèves chaque scène de manière à ce qu'ils voient l'avancée des travaux pour le film. Pour cela on devait associer les enregistrements avec le montage vidéo correspondant. Et c'est ainsi que petit à petit, le projet avançait.

---

<sup>1</sup> La zone proximale de développement est « *la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés* » Lev Vygotsky, *Pensée et Langage* Terrains / Editions Sociales, 1985, p 287

<sup>2</sup> Philippe Meirieu « *Désir de savoir, désir d'apprendre* », **Éducation infantine**, Nathan, février 1993, n°6, pages 4 à 6.

## CONCLUSION

« *Quelles adaptations peuvent être mises en œuvre pour tenter de redonner du sens aux apprentissages et développer les compétences en lecture des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives tout en essayant d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle dans ce domaine ?* »

De prime abord, je ne peux que prétendre vouloir apporter quelques pistes de réflexion, car la question qui concerne les mécanismes d'apprentissage de la lecture fait l'objet de nombreux débats encore à ce jour. Pour ce qui est des élèves présentant des TFC, entrent en ligne de compte les capacités cognitives parfois déficientes ce qu'on pourrait appeler également troubles des fonctions exécutives. Fonctions qui ont un rôle à jouer dans l'acquisition de la lecture.

Mais le premier constat qui m'est apparu relevait plutôt de l'état psychique des élèves et des stratégies auto-protectrices construites suite aux échecs. Dans l'urgence, un accompagnement fortement étayé était pour moi gage de sécurité. Et même si la stratégie du « reculer pour mieux sauter » n'amène pas à de véritables apprentissages dans un premier temps, elle a eu le mérite pour Axel, Doriane et Anthony de les mobiliser et de leur faire vivre ce qu'ils avaient peut-être besoin de vivre, le plaisir de lire, pour soi, pour les autres, lire pour être comme les autres.

Au moment où il est temps pour moi de conclure, le projet réalisé par et avec les élèves n'est pas encore terminé. Il est arrivé à un stade avancé et sera prêt pour cette fin d'année riche en rebondissements, en ruptures, en alternances et surtout en frustration (pour ma part). Conscient que de nombreuses pistes restent à explorer, tels que le passage par l'encodage pour améliorer la lecture comme proposé par Ouzoulias lorsqu'il dit « *une bonne séance d'écriture équivaut à 10 séances de lecture* » et la méthode naturelle de lecture écriture qui demande à être étudiée, il est certains que l'ensemble des outils, des pistes de réflexion, des idées de projets, des dispositifs pédagogiques dont j'ai pu prendre connaissance durant ma formation constitue pour moi un vivier qui nourrira ma réflexion dans les années à venir.

La démarche d'analyse réflexive, les innombrables « va et vient » entre les données théoriques, empiriques et la pratique, le soutien des formateurs, des conseillères et de mes collègues stagiaires ont été pour moi des opportunités de construire mon identité d'enseignant spécialisé même si « métaphoriquement » je me situe encore au stade de la chrysalide dans

l'échelle de la métamorphose de la chenille en papillon. J'ai d'ailleurs eu, moi aussi, autant que mes élèves, un travail énorme à faire sur mon sentiment d'efficacité personnelle cette année, avec beaucoup de remises en cause, tant il est difficile voire impossible d'avancer des certitudes sur ce qui fonctionne ou non.

Enfin, je souhaiterais finir avec ces mots empruntés au célèbre physicien Albert Einstein<sup>1</sup> qui traduit assez bien mon ressenti sur mon besoin d'épanouissement personnel et professionnel :

*« La vie, c'est comme une bicyclette, il faut avancer pour ne pas perdre l'équilibre. »*

---

<sup>1</sup> Albert Einstein, *Comment je vois le monde*

## Bibliographie

### Ouvrages et articles consultés

- BANDURA. A, avril 2004, Revue Sciences Humaines n°148, p.43
- BOIMARE Serge, 2014, « l'enfant et la peur d'apprendre » Collection: Enfances, Dunod
- BOUFFARD T., VEZEAU C., CHOUINARD R., MARCOTTE G., 2006, L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez les élèves du primaire, Revue française de pédagogie n°155,
- EGRON Bruno, scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, observer et évaluer l'élève pour connaître ses besoins, INS HEA. CRDP Nord - Pas de calais
- JOET G. et Al., 2007, le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves, in Psychologie & éducation n°3,
- LELORD F. et ANDRE C., 1999, L'estime de soi, O. Jacob,
- L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture au CP, Apprendre à lire (1998), ONL, éditions Odile Jacob – CNDP, Paris
- MARTINOT Delphine, Maître de conférences, décembre 1999, Pratiques corporelles n°125 de, connaissance de soi et estime de soi : Les nouveaux remèdes contre l'échec scolaire ?
- MAZET Philippe, 1988, apprendre et penser, actes du colloque de Bobigny, Paris
- MEIRIEU Philippe, février 1993, Désir de savoir, désir d'apprendre, Éducation infantine, Nathan, , n°6, pages 4 à 6.
- MEIRIEU Philippe. Mars/avril/mai 2002, Transmettre, oui... mais comment ? De la transmission des savoirs, article du Hors-série N°36, Sciences Humaines
- PERRENOUD Philippe, 1999, apprendre à l'école à travers des projets ; pourquoi ? Comment ?, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation – Université de Genève
- PERRENOUD Philippe, 2004, Qu'est-ce qu'apprendre ?, Enfance & Psy, n° 24, 9-17.
- PRETEUR Yves, UFR de psychologie, université de Toulouse, Résonances n°3 de novembre 2002, dossier l'estime de soi, Développement de l'estime de soi et réussite scolaire.
- OUZOULIAS André, 2013, Lecture Ecriture – Quatre chantiers prioritaires pour la réussite, Retz.

### **Sites internet consultés**

- [http://apprendreaapprendre.com/reussite\\_scolaire/francis-ribano--8--29.html](http://apprendreaapprendre.com/reussite_scolaire/francis-ribano--8--29.html)
- <http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/topic/socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture/>
- <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/11/13112013Article635199190059503233.aspx>
- [http://www.ulis95.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Vie\\_affective\\_et\\_sexuelle\\_-\\_Psychologie\\_de\\_l\\_adolescent.pdf](http://www.ulis95.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Vie_affective_et_sexuelle_-_Psychologie_de_l_adolescent.pdf)

### **Textes officiels consultés**

- Circulaire n° 2004-026 du 10.2.2004
- B.O n° 4 du 26 février 2004
- circulaire n°2009-087 du BO du 17/07/2009
- Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation
- BOEN n°46 du 11 décembre 2003

### **Mémoires consultés**

- MASSON J. 2011, Buts d'accomplissement, sentiment d'efficacité personnelle et intérêt ; quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ? Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Paris : Université Paris Ouest Nanterre La Défense
- CATTIAU L., 2013, les effets de la pédagogie du projet sur les attributions causales et sur l'estime de soi d'un élève, mémoire master SMEEF 2<sup>ème</sup> année, IUFM Villeneuve-d'Ascq dirigé par A. DESBIENS

## **Annexes**

**Annexe 1 :** tableau des résultats au questionnaire d'évaluation du sentiment de compétence en lecture inspiré d'après la Thèse de Masson

**Annexe 2 :** tableau des résultats au questionnaire d'internalité/externalité

**Annexe 3 :** projet film d'animation

**Annexe 4 :** logiciels Audacity et Windows Movie Maker

**Annexe 5 :** photographies du projet

**Annexe 6 :** jeux de piste

**Annexe 1 : tableau des résultats au questionnaire d'évaluation du sentiment de compétence en lecture inspiré d'après la Thèse de Masson**

	<b>Doriane V.</b>	<b>Axel G.</b>	<b>Anthony L.</b>
<b>1/ Quand je lis un texte de 10 lignes, je suis capable de lire tous les mots.</b>	Pas du tout d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
<b>2/ Je ne suis pas trop stressé lorsque je dois lire un livre parce que je sais que je suis assez bon pour réussir à le lire.</b>	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord
<b>3/ Si je lis un album, je suis capable de lire au moins la moitié des mots.</b>	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord
<b>4/ Grâce à ma bonne lecture, je peux répondre à toutes les questions qu'on peut me poser sur un livre.</b>	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
<b>5/ Si je lis un album, je suis capable de comprendre l'histoire.</b>	Pas d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
<b>6/ On rentre en classe, le professeur donne un texte à lire et fait une évaluation. Je sais que je peux avoir une bonne note même si je ne savais pas qu'on allait avoir une évaluation.</b>	Pas du tout d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
<b>7/ C'est facile pour moi de lire et de comprendre ce qui est écrit.</b>	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
<b>8/ Je peux toujours réussir à comprendre ce que je lis si j'essaie assez fort.</b>	Pas d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
<b>9/ Je sais lire.</b>	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
<b>10/ Je peux bien lire n'importe quoi.</b>	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord

**Annexe 2 : tableau des résultats au questionnaire d'internalité/externalité**

	<b>Attributions Externes E</b>	Attributions Externes positives E+	Attributions Externes négatives E-	<b>Attributions Internes I</b>	Attributions Internes positives I+	Attributions Internes négatives I-
Axel G.	<b>5</b>	<b>3</b>	2	<b>7</b>	3	<b>4</b>
Doriane V.	<b>4</b>	<b>3</b>	1	<b>8</b>	3	<b>5</b>
Anthony L.	<b>8</b>	4	4	<b>4</b>	1	<b>3</b>

Tableau récapitulatif des attributions causales des élèves

### Annexe 3 : projet film d'animation

Etapas du projet				
étape 1	élément fédérateur, facteur déclenchant, objectif concret du projet	<p>L'idée du projet est de réaliser un film d'animation à de l'album de jeunesse « Gruffalo » de Julia Donaldson et Axel Scheffler.</p> <p>Cette production sera ensuite, présentée à l'ensemble de l'IME lors d'une projection sur grand écran dans la salle polyvalente.</p>	<p>Pourquoi ?</p> <p>Pour aider à la cohésion de groupe et favoriser la coopération en apprenant à travailler ensemble.</p> <p>Pour valoriser le travail des élèves du groupe et améliorer leur Sentiment de Compétence globale plus particulièrement dans le domaine de la lecture (besoin éducatif particulier identifié).</p> <p>Pour clarifier le sens des apprentissages.</p> <p>Pour améliorer les compétences de lecteur.</p> <p>Pour mobiliser les élèves, leur donner le goût d'apprendre, de s'investir ensemble et développer l'effort et la persévérance.</p> <p>Pour les initier au domaine de l'animation en lien avec les TUIC.</p>	<p>Comment ?</p> <p>En groupe classe et en sous-groupes, de manière hebdomadaire.</p> <p>Durée du projet ; de décembre à juin (soit 25 semaines)</p>
étape 2	Représentation des élèves	<p>Pourquoi ?</p> <p>Pour atteindre l'objectif il est nécessaire que chaque élève se rende compte de ce qu'est un film d'animation et des différentes techniques potentiellement utilisables.</p>	<p>Comment ?</p> <p>Relever les représentations des élèves.</p> <p>Qu'est-ce qu'un film d'animation ?</p> <p>Comment est-il produit ?</p> <p>Peut-on en produire un ?</p>	<p>Propositions ;</p> <p>Relever les représentations des élèves</p> <p>Présentation de différents films d'animation utilisant différentes techniques</p> <p>Quelles techniques sont utilisables à notre échelle ?</p> <p>Présentation d'un produit fini par un groupe scolaire.</p>

étape 3	Clarification des objectifs du projet	Lire et comprendre un album de jeunesse. Réaliser un décor, plateau de tournage avec objets miniatures. Réaliser les personnages. Réaliser les story-boards pour les enregistrements. Réalisation de l’affiche du film et des invitations. Filmer ou photographier les scènes du film. lire le texte à voix haute et l’enregistrer pour faire la bande son. production finale du film sur PC.		Comment ? Le groupe sera divisé en sous-groupes (de types affinitaires avec contraintes). Chaque étape du projet sera clairement définie ainsi que les objectifs. Le travail se fera en partie en classe avec l’enseignant en partenariat avec l’éducateur qui s’occupera de la partie production. L’atelier sera le plateau de production, de réalisation du film avec fabrication des décors, des personnages. La classe sera le plateau d’enregistrement des voix et le bureau pour le scénario, les story bord et la mise en place finale du produit fini.		Productions annexes possibles : Réaliser un flip books. Réaliser un brick film lego.
		Semaines 1 à 3 (décembre 2014)	Semaines 4 à 10 (période janvier/février 2015)	Semaines 11 à 17 (période mars/avril 2015)	Semaines 17 à 24 (période mai/juin 2015)	
étape 4	Planification du projet (prévisionnelle)	Présentation du projet Présentation des objectifs Mise en place du calendrier	Réalisation des décors. Réalisation des personnages. Réalisation des story-boards. Premières séances de tournage. Premières séances de prises de voix.	Séances de tournage. Séances de prises de voix. Création d’affiches de films. Début du montage vidéo.	Fin tournage et enregistrement. Montage final. Création des invitations à la projection.	
étape 5	organisation matérielle	Pour la production Matériaux pour le décor. Matériaux pour les personnages. Lumières.	Pour l’enregistrement Matériel de capture d’images. Matériel de capture de sons.	Pour le montage Logiciel de montage vidéo. Ordinateur. Logiciel de traitement de bandes sons.		
étape 6	réalisation du projet	Cf. fiches de préparation du projet				

étape 7	communication du projet	Le film fera l'objet d'une projection dans l'enceinte de l'IME avec invitation des familles des élèves producteurs et réalisateurs et des autres groupes de l'établissement.	
étape 8	évaluation	Formative durant les différentes étapes du projet	Finale lors de la projection

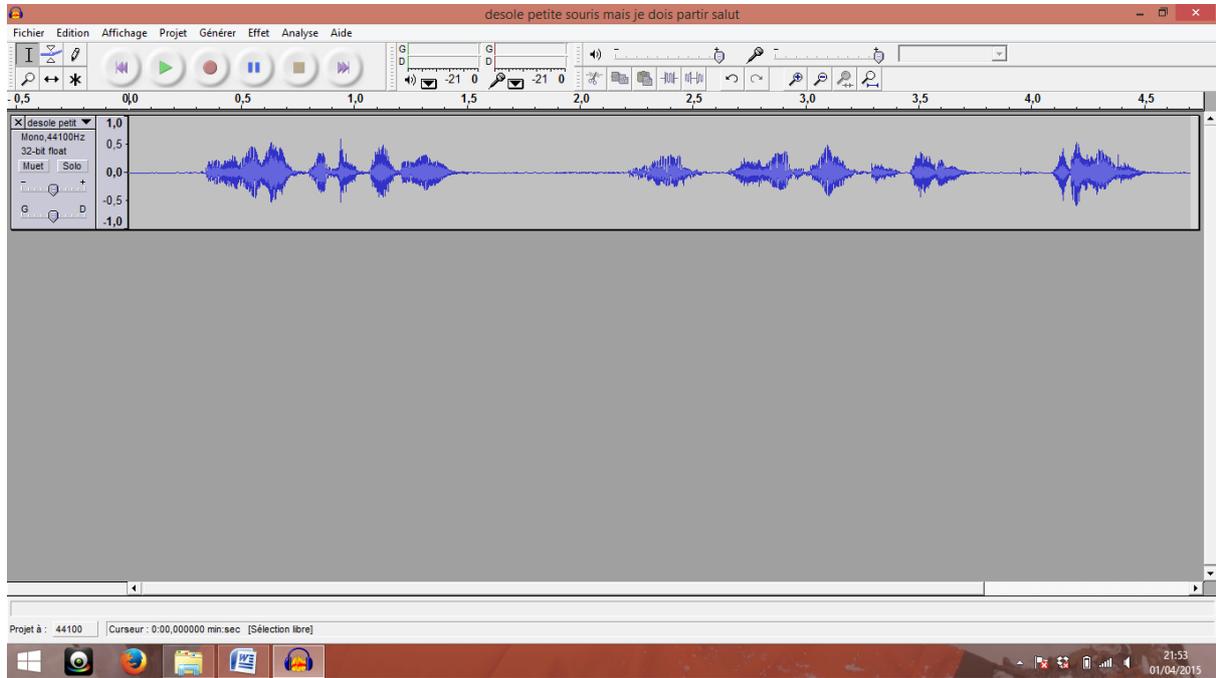
Compétences du socle	domaines	Items	Objectifs principaux
C1 La maîtrise de la langue française	DIRE	S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié	Pouvoir discuter, échanger lors des diverses activités
		Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de communication	Formuler une description formuler des hypothèses
	LIRE	Lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus	Lire et comprendre des textes et des albums de jeunesse adaptés
		Lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse adaptés à son âge	Soutenir une écoute lors d'une lecture Comprendre une consigne et agir de manière adéquate
		Lire et comprendre un énoncé, une consigne simple	Lire seul ou en petit groupe un texte et restituer le sujet et les informations importantes de celui-ci
		Dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court	Lire à voix haute avec intonation et expression
		Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions	Lire un dialogue Reconnaître et lire des phonèmes et des mots nouveaux
	ECRIRE	Copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible avec une présentation soignée	Produire une affiche de film Produire des cartons d'invitation
		Ecrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes	Réaliser des story-boards
	VOCABULAIRE	Utiliser des mots précis pour s'exprimer	Connaître les termes associés au projet et l'utiliser à bon escient (vocabulaire du film d'animation,

			vocabulaire de l'album, vocabulaire de la forêt)
	ORTHOGRAPHE	Ecrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres	Ecrire les mots rencontrés correctement dans les divers écrits réalisés
		Ecrire sans erreur des mots mémorisés	
C5 Culture Humaniste	ESPACE	Situer un objet par rapport à un autre	Connaître et de repérer dans l'espace page d'un livre Connaître et utiliser le vocabulaire relatif à l'espace par rapport à soi, par rapport à autrui, d'un objet par rapport à un autre Se repérer dans une maquette Passer d'une illustration à une maquette en 3 dimensions Connaître les termes d'arrière plan, de premier plan
		Se repérer dans l'espace d'une page	
		Situer un objet ou une personne par rapport à un repère extérieur	
		Représentations simples de l'espace familier	
	TEMPS	Utiliser des repères dans l'année	Se projeter dans l'année Prendre des repères dans l'année pour planifier les étapes d'un projet Se servir d'un calendrier Repérer les étapes, leurs durées, leurs échéances Ordonner des images séquentielles selon l'ordre chronologique
		Situer des événements les uns par rapport aux autres	
Comprendre et utiliser à bon escient le vocabulaire du repérage et des relations dans le temps			
Comparer des événements en fonction de leur durée			
Utiliser des outils de repérage et de mesure du temps			
C6 Vie Sociale et Civique	AVOIR UN COMPORTEMENT RESPONSABLE	Respecter les autres et les règles de la vie collective	Travailler en groupe coopérer Respecter le travail des autres Prendre son rôle au sérieux et aller au bout des choses
C7 L'Autonomie et l'Initiative	ETRE AUTONOME	Demander de l'aide	
		Dire ce qu'on apprend	
		Respecter les consignes simples en autonomie	
		Etre persévérant dans toutes les activités	

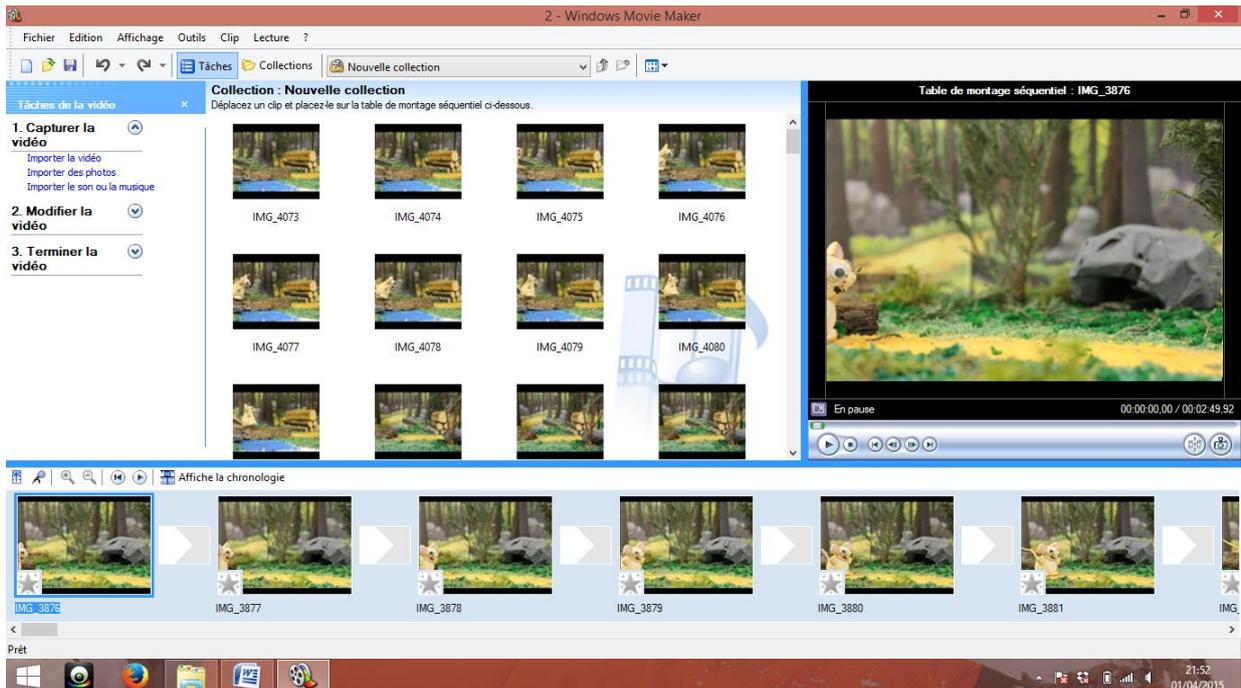
		Commencer à savoir s'auto évaluer dans les situations simples		
		Soutenir une écoute prolongée		
	FAIRE PREUVE D'INITIATIVE	S'impliquer dans un projet individuel ou collectif		
		Assumer des rôles, prendre des initiatives et des décisions		
C3 La culture scientifique et technologique	Pratiquer une démarche scientifique ou technologique	Pratiquer une démarche d'investigation : savoir observer, questionner		
		Manipuler et expérimenter, formuler une hypothèse et la tester, argumenter, mettre à l'essai plusieurs pistes de solutions		
	Maîtriser des connaissances dans divers domaines scientifiques et les mobiliser...	L'énergie électrique		Découvrir les principes de bases de l'électricité Réaliser un circuit électrique simple Réaliser un circuit électrique en parallèle pour allumer des LED pour le décor du film
		Les objets techniques		
C4 La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication	S'approprier un environnement informatique de travail	Connaître et maîtriser les fonctions de base d'un ordinateur et de ses périphériques	Utiliser le traitement de texte Utiliser du matériel de capture d'images Utiliser du matériel pour enregistrer sa voix (micro) Utiliser un vidéoprojecteur	
	Créer, produire, traiter et exploiter des données	Produire un document numérique : texte, image, son		

## Annexe 4 : logiciels Audacity et Windows Movie Maker

### Audacity



### Windows Movie Maker



Annexe 5 : photographies du projet







## Résumé

Ce mémoire présente un dispositif pédagogique en lien avec l'apprentissage de la lecture chez des élèves d'IME présentant des troubles des fonctions cognitives et une déficience intellectuelle légère ou moyenne. Les élèves présentés et pour lequel a été mis en place ce dispositif, sont de jeunes adolescents de 12 à 14 ans petits lecteurs chez qui nous avons émis l'hypothèse d'un besoin d'améliorer un faible sentiment de compétence en lecture. Il est organisé selon trois parties : une présentation du contexte et des élèves à besoins éducatifs particuliers, un apport théorique relatif à l'estime de soi et au sentiment de compétence, enfin les adaptations mises en place lors des séances de lecture.

### **Mots clefs :**

Estime de soi, sentiment de compétence, expérience de maîtrise, lecture, IME, besoins éducatifs particuliers.