



HAL
open science

Comment différencier les apprentissages pour une élève présentant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture au sein d'une classe de CP dédoublée ?

Clara Pereira

► To cite this version:

Clara Pereira. Comment différencier les apprentissages pour une élève présentant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture au sein d'une classe de CP dédoublée?. Education. 2021. dumas-03634969

HAL Id: dumas-03634969

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03634969v1>

Submitted on 8 Apr 2022

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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**
Année universitaire 2020 - 2021

DOSSIER UE 3 – UE 5 – Mémoire
SEMESTRE 4
SESSION 1

**« Comment différencier les apprentissages pour une élève présentant des difficultés dans
l'apprentissage de la lecture au sein d'une classe de CP dédoublée ? »**

Clara Pereira
50190391

INSPE Villeneuve-d'Ascq
TD 8
M. Thépaut

SOMMAIRE

<u>Introduction</u>	1
I. <u>Cadrage théorique</u>	3
1.1. <u>Qu'est-ce que lire ?</u>	3
1.1.1 Les composantes de la lecture	3
1.1.2 La méthode syllabique	5
1.1.3 Les opérations cognitives en jeu	5
1.1.4 Une progression de l'apprentissage vers l'automatisation	6
1.1.5 Les difficultés potentielles en lecture	6
1.2. <u>Quelles pratiques différenciées pour des difficultés en lecture ?</u>	9
1.2.1 Quelles pratiques différenciées en lecture ?	9
1.2.2 Quelles particularités pour une classe dédoublée de 11 élèves en REP + ?	12
II. <u>Méthodologie</u>	15
2.1. <u>Type de recherche et outils de recueil de données</u>	15
2.1.1 Les observations	16
2.1.2 Les questions des entretiens semi-directifs	16
2.1.3 Les captures des tâches	17
2.2. <u>Mode de décryptage et d'analyse des données recueillies</u>	17
2.2.1 Les données sur les difficultés de l'élève	17
2.2.2 Les captures des tâches	18
2.2.3 Les données sur les pratiques enseignantes	18

III. <u>Résultats</u>	18
3.1. <u>Les données sur les difficultés de l'élève : Présentation et Analyse</u>	18
3.2. <u>Les tâches prescrites aux élèves : Présentation et Analyse</u>	23
3.3. <u>Les données sur les pratiques enseignantes : Présentation et Analyse</u>	32
IV. <u>Discussion</u>	38
<u>Conclusion</u>	40

Bibliographie et Sitographie

Annexes

Introduction

L'objet de mon mémoire concernait initialement la remise en question des pédagogies différenciées. J'envisageais de recenser des « pièges à éviter » lors de la mise en place de la différenciation, susceptibles d'entraîner des inégalités scolaires. Cependant, après avoir réévaluer mon projet de mémoire, j'ai conclu qu'il fallait que j'oriente ma réflexion vers une visée plus professionnelle et que je cible un domaine d'apprentissage et une difficulté d'apprentissage. J'ai donc profité des premiers jours de mon stage d'observation et de pratique accompagnée pour observer les différents profils d'élèves et pour m'en inspirer. Mon stage a été effectué à l'école élémentaire La Fontaine de Tourcoing (école REP+) dans une classe dédoublée de CP qui comporte 11 élèves. Mon attention s'est alors particulièrement portée sur une élève présentant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Aussi, l'entrée au CP est marquée par le début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et c'est là qu'il convient de détecter les premières difficultés en lecture afin de les résorber au mieux. J'ai donc décidé d'orienter mon mémoire autour des pratiques différenciées mises en place pour des élèves présentant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Dans ce rapport, je nommerai ladite élève M.

Ainsi, mon questionnement de départ est le suivant : « *Quelle différenciation mettre en place pour une élève présentant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture ? A quelles limites l'enseignant peut-il être confronté ?* ».

- Définition de la différenciation

Selon Philippe Meirieu ¹, le principe guidant toute pratique différenciée est de « **multiplier les itinéraires d'apprentissage en fonction des différences existant entre les élèves, tant sur leur plan de leurs connaissances antérieures, de leurs profils pédagogiques, de leurs rythmes d'assimilation, que de leurs cultures propres et de leurs centres d'intérêt.** » La définition du comité d'organisation de la conférence de Consensus de 2017 sur la différenciation pédagogique, vient compléter celle de Meirieu ² en mettant en avant « *la prise en compte par les acteurs du système éducatif des caractéristiques individuelles (besoins, intérêts et motivations ; acquis, non acquis et difficultés ; modes d'apprentissage (style,*

¹ Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF-Pédagogies

² Cnesco (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse.* <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>, page 22

rythme, pouvoir de concentration, engagement ...) ; potentialités à exploiter ... de chaque élève en vue de permettre à chacun d'eux de maîtriser les objectifs fondamentaux prescrits et de développer au mieux leurs potentialités, et de permettre au système éducatif d'être à la fois plus pertinent, efficace et équitable. »

En effet, dans la différenciation pédagogique, l'enseignant vise à faire acquérir un savoir commun à tous les élèves mais il différencie les méthodes d'apprentissage. La différenciation est mise en place afin de répondre à l'hétérogénéité des élèves et aux « intelligences multiples » de ces élèves (Howard Gardner, 1983). Tous les enfants n'ont pas les mêmes processus et méthodes d'apprentissage, c'est alors l'une des missions de l'enseignant que de proposer « *une forme d'individualisation des parcours des élèves dans leur cursus scolaire* ». ³

- Formes de pédagogies différenciées actuelles

Il existe deux types de différenciation pédagogique. La première est la différenciation successive. Il s'agit de faire varier « *les démarches didactiques, les formes de travail, les supports utilisés* » pour répondre aux besoins de tous les élèves. Les objectifs visés et les contenus travaillés sont les mêmes pour l'ensemble de la classe, seules les méthodes d'apprentissage divergent. Il existe également la différenciation simultanée. Elle consiste à faire travailler des élèves sur des notions, des compétences qui correspondent à leurs besoins et possibilités du moment. Les contenus et objectifs sont donc différents selon les élèves.⁴

- Qu'est-il possible de différencier ?

Il est possible de différencier les contenus et processus d'apprentissage en faisant varier le degré de guidage, ou en utilisant l'enseignement explicite ⁵, les productions et résultats (différencier les modalités d'évaluations) et les environnements affectif et physique (en installant des espaces calmes dans la classe, mettre en place des rituels ...). ⁶

La différenciation pédagogique peut également passer par les regroupements d'élèves. Il existe en effet des groupes de besoin dans lesquels des élèves éprouvant des mêmes

³ Eduquer et former : le bilan complet des connaissances. / Lucie Tanguy in *Sciences humaines, Hors-série n° 12 (février-mars 1996)*

⁴ Ibid

⁵ Chantal. M.; Hurtevent. K. (2019). Dire ses trucs aux autres. Cahiers pédagogiques, Dossier Expliciter en classe (551), 53-54.

⁶ Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>, page 24

difficultés au niveau d'une compétence à acquérir sont rassemblés. Les groupes de niveau regroupent, quant à eux, des élèves présentant un niveau similaire sur une discipline, ou sur un savoir à travailler. Les activités proposées sont alors différentes selon les groupes. Il existe également des groupes de croyance qui peuvent permettre des confrontations entre les élèves. Ils permettent également à certains élèves de remettre en question leurs représentations pouvant bloquer l'acquisition des savoirs.

- Quand différencier ?

Finalement, il est possible de différencier avant l'enseignement en testant, réactivant et préparant les élèves à l'acquisition d'un nouveau savoir, pendant l'enseignement au niveau de l'étayage, de l'adaptation, de l'évaluation et après l'enseignement au niveau des exercices et des réinvestissements.

Pour la suite de ce mémoire, dans une première partie, je dresserai le cadrage théorique du mémoire qui amènera, dans une seconde partie, à expliciter la méthodologie construite. Dans une troisième partie, je présenterai et analyserai les résultats de mon investigation pour les discuter dans une quatrième partie.

I. Cadrage théorique

1.1. Qu'est-ce que lire ?

1.1.1. Les composantes de la lecture

Tout d'abord, selon le programme officiel du Cycle 2 de juillet 2020 :
“Au CP, les élèves parviennent à un déchiffrage aisé et à une automatisation de l'identification des mots pour acquérir, au cours des trois années du cycle, une réelle autonomie dans la lecture de textes variés, dont les textes informatifs, adaptés à leur âge”.
Cette volonté fait de l'enseignement de la lecture et de l'écriture (qui sont deux activités liées) une priorité du CP, un enseignement déjà amorcé au Cycle 1 (lors de jeux sonores par exemple).

Aussi, il existe deux dimensions dans l'acte de lire : le décodage des mots écrits et la compréhension.⁷ La première dimension est associée, en psychologie cognitive, à des mécanismes de bas niveau tandis que la dimension de la compréhension est associée à des mécanismes de haut niveau. ⁸ Aussi, si le but de toute lecture est la compréhension, maîtriser le décodage est indispensable pour que l'élève ait accès au sens des mots. Nous nous pencherons donc ici sur la première dimension. De ce fait, les principales compétences en lecture s'articulent autour de la conscience phonologique et du principe alphabétique. La conscience phonologique est « *la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème.* » ⁹ Elle suppose que les élèves soient capables de se détacher de l'aspect sémantique du langage pour se concentrer sur ses unités sonores. Le principe alphabétique est la prise de conscience que l'écrit code en grande partie l'oral et, qu'en ce sens, les sons sont codés par des graphèmes (lettres ou groupe de lettres). Ces deux capacités sont essentielles à l'élève pour pouvoir décoder les mots écrits. L'élève doit connaître toutes les lettres de l'alphabet, les phonèmes associés et maîtriser les correspondances grapho-phonologique, c'est-à-dire, pouvoir associer à chaque graphème ses phonèmes.

De plus, les compétences précédemment citées sont également celles nécessaires à l'encodage (écriture). En effet, comme indiqué dans le programme du cycle 2, « *Ecrire est l'un des moyens d'apprendre à lire* », le langage oral et le langage écrit partageant les mêmes aires linguistiques.¹⁰ Il est d'ailleurs souvent établit la réunion « Lire-écrire-comprendre ». L'apprentissage de la lecture s'effectue en trois stades.¹¹ Le premier stade logographique est le stade durant lequel l'enfant reconnaît d'abord les mots de façon picturale comme lorsque l'on se souvient d'un logo ou d'une image. Il s'agit d'une mémorisation visuelle du mot comme avec son prénom et son nom. Le second stade concerne l'apprentissage de la phonologie qui est lié à des tâches de conversion des phonèmes en graphèmes, c'est le passage de l'oral à l'écrit. Finalement, l'élève acquiert l'orthographe des mots qu'il rencontre le plus souvent en « *jumelant alors les procédures phonologique et lexicale, pour, progressivement, donner plus de place à la seconde sur la première.* ».

⁷ France. Ministère de l'éducation nationale. Direction générale de l'enseignement scolaire & France. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* : Ministère de l'éducation nationale.

⁸ Vantourout, M. & Maury, S. (2017). Évaluation de la lecture au CP : mise en œuvre d'une approche multiple. *Éducation & didactique*, 1(1), 45-62. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2649>

⁹ Stary, L, Faux, C. (2014, 24 juin). La conscience phonologique... en quelques mots. Consulté à l'adresse http://www.acgrenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf

¹⁰ Wahl, G. & Wahl, M. (2020). Les enfants DYS. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France

¹¹ Ibid

1.1.2. La méthode syllabique

La méthode d'apprentissage de la lecture la plus utilisée par les enseignants est la méthode syllabique, aussi appelée méthode "B-A-BA". Elle repose sur la combinaison des syllabes entre elles pour lire des mots. L'enfant apprend d'abord les lettres ou groupes de lettres et leurs sons (les phonèmes) pour former des syllabes, syllabes qu'il associera pour former des mots. Nous partons dans cette méthode de la plus petite unité du langage, le phonème. Cette méthode permet aux élèves de découvrir les différentes unités du langage et l'apprentissage de la lecture s'avère alors plus progressif. C'est cette méthode que le ministre de l'Education nationale Jean-Michel Blanquer préconisait aux professeurs des écoles d'utiliser pour la rentrée 2018.¹² Elle s'oppose à la méthode globale qui était prescrite dans les années 1970-1980 et qui n'est pratiquement plus utilisée aujourd'hui. Elle consistait pour l'élève à reconnaître le mot dans son entièreté sans passer par l'apprentissage des lettres et syllabes.

1.1.3. Les opérations cognitives en jeu

« *La lecture est une activité complexe qui nécessite la coordination de multiples capacités sensorielles et cognitives ainsi qu'un apprentissage spécifique* »¹³. En effet, pour lire un mot, il faut passer par deux voies d'identification du mot.¹⁴ La première voie, la voie d'adressage permet au lecteur de reconnaître immédiatement le mot lu car il fait partie de son stock lexical qui s'est progressivement construit. C'est une « *voie visuelle de reconnaissance globale de mots connus qui en fait un processus rapide* ». C'est également « *la seule procédure qui autorise la lecture des mots irréguliers ou des homophones, de façon rapide et tout en gardant un accès au sens.* » La seconde voie est la voie de décodage ou d'assemblage. Il s'agit d'un « *traitement analytique par décodage des graphèmes et codage des phonèmes. Il s'agit d'isoler et de repérer les lettres et groupes de lettres, de les convertir en sons, d'assembler les sons obtenus en syllabes puis en mots (assemblage) et, enfin, de leur donner du sens.* » Cette procédure est la seule qui permet de lire des mots nouveaux.

¹² Zafimehy, M. (2017, 25 août). *Quelle différence entre la méthode syllabique et la méthode globale ?* Consulté à l'adresse <https://www.rtl.fr/actu/debats-societe/methode-globale-ou-syllabique-quelles-differences-7789826548>

¹³ Ramus, F. (2018). Difficultés en lecture et dyslexie : comment intervenir avant même un diagnostic ?. Administration & Éducation, 157(1), 109-117. <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/admed.157.0109>

¹⁴ Wahl, G. & Wahl, M. (2020). Les enfants DYS. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France

Finalement, le processus de décodage et de compréhension des mots comporte plusieurs étapes : ¹⁵

- 1) La concentration sur chaque lettre pour lui associer un phonème
- 2) Fusion phonémique pour créer la syllabe
- 3) Fusion syllabique pour créer le mot
- 4) Mise en mémoire et rappel des syllabes lues en vue de leur enchaînement pour vocaliser un mot
- 5) Compréhension du mot et validation de sa signification

1.1.4. Une progression de l'apprentissage vers l'automatisation

De plus, il y a une réelle progression dans l'apprentissage de la lecture entre la maternelle et le primaire. En effet, « *dès la petite section maternelle, le travail repose sur une sensibilisation aux différents sons de la langue française, ce travail s'affine aux cours de la moyenne et la grande section maternelle, à travers la manipulation de la syllabe, des rimes et des codes alphabétiques, afin d'amener l'enfant aux phonèmes. Dans le primaire, le travail s'oriente spécifiquement sur la perception, la manipulation phonémique et son automatisation, avec parallèlement un travail sur la conversion des phonèmes en graphèmes.* »¹⁶ Finalement, au CP, et tout au long du cycle 2, les élèves vont parvenir à acquérir par l'entraînement, une automatisation des procédures de lecture ; l'identification des mots va être de plus en plus simple, la lecture de plus en plus fluide et cela lui permettra de se concentrer sur l'aspect sémantique des mots. Pour cela, des séances de lecture liées à des séances d'écriture et de compréhension de l'écrit doivent être régulières et organisées.

1.1.5. Les difficultés potentielles en lecture

Il existe trois profils de faibles lecteurs selon que les difficultés soient liées au décodage des mots ou à la compréhension. ¹⁷ Il y a les “*faibles compreneurs*” qui sont capables de décoder mais qui présentent des difficultés de compréhension (au niveau du

¹⁵ Cortes/ P. (2008, février) ENTREE EN LECTURE : Repérage des difficultés en CP ordinaire. Consulté à l'adresse <http://www.aled.pro/page-312056.html>

¹⁶ Stary. L, Faux.C. (2014, 24 juin). La conscience phonologique... en quelques mots. Consulté à l'adresse http://www.acgrenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf

¹⁷ France. Ministère de l'éducation nationale. Direction générale de l'enseignement scolaire & France. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* : Ministère de l'éducation nationale.

vocabulaire et du traitement du texte). Les “*faibles identificateurs*” ne présentent pas de difficulté de compréhension mais “*n’ont pas construit et automatisé les mécanismes spécifiques de la lecture*”. Finalement, il y a les élèves qui présentent des difficultés à la fois dans l’identification et dans la compréhension.

Toujours d’après le guide pour enseigner la lecture et l’écriture au CP, Les causes des difficultés en lecture sont multiples :

- Les facteurs environnementaux comme un environnement social défavorable et peu stimulant
- Les facteurs linguistiques (comme l’allophonie)
- Les déficits cognitifs généraux (retard intellectuel) ou déficits sensoriels (surdité)
- Des troubles du langage oral comme la dysphasie
- Trouble de l’attention
- Trouble du langage écrit comme la dyslexie

Pour détailler les difficultés récurrentes en lecture, je vais m’appuyer de la classification proposée par Paul Cort s, un “maître E” (enseignant spécialisé) faisant partie du RASED (Réseau d’Aide aux Elèves en Difficulté) sur son blog ALED (Apprentissage de la lecture aux élèves en difficultés).¹⁸ Cette classification étudie les difficultés à cinq niveaux, les intentions et procédures, les lettres, les syllabes, les mots et le sens.

<u>Intentions et procédures</u>	<p>Projet de lecture insuffisamment développé (l’élève ne perçoit pas l’utilité de la lecture)</p> <p>Difficulté à accepter le c�t cognitif de la lecture par la voie phonologique par rapport à une lecture de type reconnaissance directe (Cf: les deux voies d’identification des mots)</p> <p>Difficulté à intégrer les étapes du processus de décodage et à les appliquer avec rigueur</p>
<u>Lettres</u>	<p>Principe alphabétique incompris</p> <p>Lettres courantes mal mémorisées</p> <p>Vocalisation du nom des lettres au lieu de leur son rendant toute fusion syllabique inopérante <i>Ex: p = [p] et non [p�]</i></p>

¹⁸ Cortes/ P. (2008, février) ENTREE EN LECTURE : Repérage des difficultés en CP ordinaire. Consulté à l’adresse <http://www.aled.pro/page-312056.html>

<p><u>Syllabes</u></p>	<p>Fusion de 2 phonèmes en une syllabe de type consonne-voyelle, lente et laborieuse <i>Ex: pa = [pa] et non [p] [a]</i></p> <p>Non respect de l'ordre de 2 lettres dans la fusion de type voyelle-consonne <i>Ex: ap = [ap] et non [pa]</i></p> <p>Fusion de 3 phonèmes difficile, respect aléatoire de l'ordre des lettres des syllabes de type consonne-voyelle-consonne ou consonne-consonne-voyelle <i>Ex: por = [por] et non [po] ou [ro]</i></p>
<p><u>Mots</u></p>	<p>Perception difficile du début et de la fin des lettres de chaque syllabe Segmentation syllabique du mot imprécise <i>Ex: artiste = ar/tis/te et non a/rti/ste</i></p> <p>Sub-vocalisation de chaque syllabe décodée sans mise en mémoire de travail immédiate (= décodage à vide)</p> <p>Incapacité de se rappeler les syllabes précédemment décodées pour les vocaliser dans leur ordre successif pour énoncer le mot dans sa globalité (= mémoire de travail insuffisante)</p> <p>Vocalisation trop lente de la totalité des syllabes d'un mot pour permettre l'identification de son identité sonore (= enchaînement trop segmenté)</p> <p>Troubles tels que : confusions, adjonctions, omissions, interversions des syllabes</p> <p>Non mémorisation des graphèmes complexes <i>Ex: digramme = au / trigramme = eau</i></p>
<p><u>Significations</u></p>	<p>Non association systématique de l'identité sonore du mot à une signification précise (le mot n'est pas considéré comme porteur de sens) Anticipations précoces et hasardeuses après vocalisation des premières lettres ou syllabes du mot (= volonté d'économie procédurale consistant à sauter certaines étapes du décodage)</p> <p>Non recherche de la validation de la signification proposée avec l'identité sonore du mot (son identité phonologique), les lettres qui le composent (identité orthographique) et le contexte syntaxique et sémantique de la phrase</p>

1.2. Quelles pratiques différenciées pour des difficultés en lecture ?

1.2.1. Quelles pratiques différenciées en lecture ?

Je me suis d'abord appuyée sur un document ressource pour l'accompagnement éducatif d'Eduscol ayant pour titre « *Scolariser les enfants présentant des troubles de l'apprentissage* ». ¹⁹ Ce document propose différents aménagements que les enseignants peuvent mettre en place pour les élèves de leur classe présentant des troubles des apprentissages :

- Adapter et s'adapter
- Différencier sans exclure
- Mettre l'élève dans des situations de réussite pour augmenter son estime de soi
- Éviter les double-tâches : les élèves en difficultés ne peuvent pas réaliser deux tâches en même temps sauf si l'une des deux tâches est automatiser

Par exemple, il s'agirait de ne pas demander à un élève en difficultés de lecture de lire puis de restituer ce qu'il a compris de sa lecture

Des aménagements visant :

- À réduire les difficultés propres aux compétences de la lecture, notamment poursuivre le travail qui conduit à la reconnaissance du code pour que l'identification devienne rapide
- Mettre en place des stratégies pédagogiques de contournement de l'écrit, poursuivre le travail sur la mémoire immédiate (celle mobilisée par la lecture). En effet, lire c'est mémoriser et traiter les informations sur un court temps pour pouvoir donner du sens aux mots lus.

Ce document ressource propose des aménagements « généraux » à destination de tous les élèves présentant des difficultés et à moduler selon les besoins de l'élève :

1) Aménagements spatiaux et matériels

Par exemple, faire utiliser des caches ou règles de lecture par l'élève

2) Aménagements des tâches, supports, évaluations

Par exemple, s'assurer que les consignes sont bien comprises, mettre l'élève dans des situations de réussite en proposant des activités qu'il pourra achever et réussir pour augmenter son estime de soi

¹⁹ Eduscol (août 2012). *Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA)*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/46/6/TSA_EDUSCOL_225466.pdf

3) Aménagements des attitudes

Par exemple, tenir compte de la fatigabilité de l'élève et de ses besoins, mettre en place des tutorats, encourager en faisant des commentaires écrits sur les productions des élèves ou oraux, aider à la compréhension par une explicitation ou une reformulation

Pour finir, il convient de mettre en évidence que l'évaluation occupe un rôle important. En effet, elle permet à l'enseignant de comprendre les erreurs et difficultés de l'élève et de pouvoir proposer des « *stratégies pédagogiques* » appropriées. Elle est un outil efficace pour permettre des « *ajustements* » pédagogiques.

Le second document utilisé est un article de Caroline Viriot-Goeldel intitulé « *Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire favorables aux élèves les plus faibles ? Note de synthèse* »²⁰ Ce second document apporte des pistes de pratiques plus précises et davantage axées sur les compétences et difficultés en lecture des élèves, en comparaison au précédent document.

Tout d'abord, d'après l'auteur de cet article, « *un enseignement de la lecture de qualité dès le cours préparatoire constitue la meilleure prévention des difficultés de lecture* ». Les premiers apprentissages de la lecture en CP sont donc décisifs pour la suite de la scolarité des élèves. Les pratiques enseignantes en lecture sont alors déterminantes dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Premièrement, les enseignants doivent mettre à disposition des élèves un « *temps d'engagement dans les tâches lecture-écriture plus important avec un accompagnement plus individualisé* ». En effet, il manquerait aux élèves les plus faibles en lecture environ 15 heures annuelles pour atteindre un niveau acceptable en lecture. Les élèves présentant des difficultés en lecture ont besoin d'une acculturation à l'écrit accrue, par exemple avec la lecture d'histoires. Cependant, l'enseignant se heurte à une limite, consacrer plus de temps à la lecture pour les élèves en difficulté risquerait de priver les élèves à bon niveau de moments consacrés à d'autres compétences. De plus, les modalités de travail en lecture doivent être pensées de manière réfléchie car la lecture en collectif doit pouvoir engager l'élève sous peine qu'il finisse « *par se désengager cognitivement* ». Il faudrait alors consacrer des moments de lecture en petits groupes voire individuels pour fournir un accompagnement personnalisé à l'élève. Il s'agirait par exemple,

²⁰ Caroline Viriot-Goeldel, « Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire favorables aux élèves les plus faibles ? Note de synthèse », *Repères*, 55 | -1, 227-245.

de la lecture de syllabes, d'un court texte ou de fluence avec des mots posant problème à l'élève.

De plus, cet article s'appuie sur 21 autres articles, sur les compléments *du Handbook of reading research, vol IV* (Kamil, Pearson, Mosenthal, Afflerbach et Moje, 2011) et sur d'autres recherches francophones pour fournir des relevés de pratiques d'enseignement de la lecture-écriture à destination d'élèves « à risque » ou en difficulté. Tout d'abord, « *La recherche a montré que l'enseignement systématique et explicite des correspondances graphophonémiques est significativement plus efficace que les méthodes alternatives. Il influence positivement et significativement les performances en identification des mots, en compréhension et en écriture durant la première année d'école élémentaire* ». En effet, plus l'élève connaît de correspondances, plus il sera capable de déchiffrer rapidement les graphèmes dans les textes et à lire.

Une première piste de pratique résiderait dans le fait de ne donner aux élèves en difficulté que des textes pratiquement entièrement déchiffrables. Aussi, si ce constat reste discuté par les recherches sur le sujet, Goigoux, Cèbe et Pironom suggèrent « *une différenciation des supports en fonction des objectifs visés par le maître : des textes plus ou moins déchiffrables pour l'enseignement du décodage, des textes plus complexes dont on ne contrôlerait pas la déchiffrabilité pour enseigner la compréhension* ». ²¹ Le recours à des textes largement déchiffrables reste donc une piste de solution pour les élèves présentant des difficultés en lecture. Ensuite, « *des outils largement utilisés dans les classes* » sont relevés afin de pallier les difficultés concernant la mémorisation des correspondances graphophonémiques. Il s'agirait tout d'abord d'utiliser des histoires et des personnages qui seraient mobilisés tout au long de l'apprentissage comme par exemple La planète des Alphas.²² Le recours à une méthode gestuelle est également préconisé comme la méthode phonétique et gestuelle Borel-Maisonny. Finalement, « *un entraînement multisensoriel* » est conseillé, à l'image de celui de Montessori qui consiste pour l'élève à découvrir des lettres en touchant un alphabet sur du papier de verre. Cela permettrait de « *fixer la trajectoire de chaque lettre dans la mémoire de l'enfant* ». Pour finir, la dernière piste de solution proposée consiste, pour les élèves présentant encore des difficultés de lecture malgré les dispositifs et pratiques présentés ci-dessus, à un « *entraînement graphosyllabique* ». Un apprentissage non plus graphophonémique mais graphosyllabique est ici prôné pour « *améliorer la lecture de mots en langue française* ».

²¹ A paraître

²² Huguenin, C. (1999). *La Planète des Alphas*. Genève, Suisse : Formator

Toutes ces pratiques ne demandent pas un réajustement en profondeur des pratiques enseignantes mais des pistes d'action à tester et à moduler selon les besoins et capacités de l'élève et selon le degré d'efficacité. De manière générale, le temps consacré à la lecture doit être augmenté et repensé notamment vers de l'individualisation (lecture entre le maître et l'élève exclusivement) mais il n'est pas envisageable pour toutes les classes de pouvoir trouver du temps disponible. En effet, les élèves avec un bon niveau risquent d'être mis de côté. Le dédoublement de classe peut justement apporter une réponse à cette limite.

1.2.2. Quelles particularités pour une classe dédoublée de 11 élèves en REP + ?

Dans cette partie, je vais m'appuyer sur un document mis en ligne sur le site du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports intitulé « *Dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire renforcée : première évaluation* » pour mettre en évidence la spécificité du dispositif « CP à 12 » quant aux apprentissages des élèves et par rapport à la différenciation.²³

Tout d'abord, une classe dédoublée est une classe dont l'effectif a été réduit pour atteindre 12 élèves au maximum. Le dédoublement des classes de CP en CE1 en REP et REP+ (Réseau d'Education Prioritaire Renforcée) a débuté en septembre 2017. Ce dispositif, envisagé sur 3 ans, a profité en 2019 à 300 000 élèves en CP et CE1 soit 10 800 classes en REP+ et REP. L'objectif principal du Ministère de l'éducation nationale était que 100% des élèves puissent maîtriser les enseignements fondamentaux à la sortie de l'école primaire (lire, écrire, compter, respecter autrui) alors que 20% des élèves ne les maîtrisent pas en sortant de l'école primaire. Les pistes de solution seraient « *une baisse importante des effectifs dans les classes des élèves les plus en difficulté* » ainsi qu'« *un enseignement explicite, progressif et davantage personnalisé.* » Il s'agirait même d'« *une transformation en profondeur des pratiques pédagogiques* ».

Les sous objectifs de ce dispositif sont les suivants :

- Améliorer le climat scolaire dans les classes
- Améliorer les conditions d'enseignement des professeurs
- **Personnalisation de manière plus accrue des pratiques d'enseignement**
- Renforcer les formations et l'accompagnement des professeurs

²³ Eduscol (août 2012). *Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA)*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/46/6/TSA_EDUSCOL_225466.pdf

Les enseignants disposent d'un accompagnement pédagogique fort avec des formations, des recommandations pédagogiques en lecture, grammaire, vocabulaire ainsi que d'un guide pour l'apprentissage de la lecture. Aussi, des évaluations nationales ont été mises en place pour les élèves en début CP et CE1.

De plus, la DEEP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) a été chargée d'effectuer l'évaluation de, cette mesure « Dédoublement des classes de CP en REP+ » pour trois années consécutives. Deux groupes de 15 000 élèves de CP au total de 408 écoles sont concernés. Le premier groupe concerne des élèves scolarisés dans des écoles REP+ dans des classes dédoublées tandis que le second groupe d'élèves provient de classes non dédoublées mais « *au profil social proche de ceux de REP+* ». La composition de ces deux groupes d'élèves différents vise à pouvoir comparer les résultats de l'étude et de mesurer l'efficacité du dispositif. Les variables prises en compte ont été le niveau des élèves début CP et les caractéristiques socio-économiques et géographiques des écoles. Ont été évaluées les compétences de ces élèves en français, mathématiques et au niveau de « *savoirs non cognitifs* » tels que la motivation ou le bien-être en classe, la perception des professeurs sur ce dispositif de dédoublement de classe, sur l'évolution du climat de classe, des pratiques pédagogiques et des résultats des élèves.

Résultats de la 1^{ère} évaluation

Une première évaluation a été menée par la DEPP pour l'année scolaire 2017-2018.

Premièrement, les résultats concernant les professeurs des classes dédoublées interrogés sont les suivants :

- Une quasi-totalité des enseignant disent mieux comprendre les modes de raisonnement des élèves (96,5%) et mieux cerner les besoins de leurs élèves (98,5%)
- Une meilleure dynamique de classe est observée (82% des professeurs)
- Un cadre plus propice aux apprentissages avec des élèves plus attentifs, motivés
- Une baisse des difficultés de comportement, des difficultés en lecture et plus généralement des difficultés d'apprentissage

De plus, les professeurs des classes dédoublées ont des pratiques pédagogiques « *plus actives et davantage orientées vers la différenciation* » que les enseignants des classes non dédoublées. Concernant l'apprentissage du français, le recours à des pratiques individualisées est plus fréquent et l'enseignement du code alphabétique est systématique. Les professeurs des classes dédoublées ont aussi été plus nombreux à disposer d'une formation de minimum 6 heures concernant le CP et durant l'année scolaire 2017-2018.

Ensuite, concernant les compétences des élèves, « *les élèves des classes dédoublées ont en fin de CP des résultats supérieurs aux élèves des classes non dédoublées* ». En effet, ont été observé, en faveur des élèves de REP+, un écart-type de 8% concernant les compétences en français et un écart-type de 13% concernant les compétences en mathématiques.

De manière générale, « *les professeurs des classes dédoublées ont fait évoluer leurs pratiques même si l'écart observé* » avec les pratiques des professeurs de l'autre groupe reste peu important. Finalement, pour que les élèves continuent à progresser et que le dispositif soit efficace, les enseignants doivent encore davantage renforcer leur accompagnement pédagogique.

Les résultats de cette enquête montrent donc des résultats positifs quant à ce dispositif récent et notamment l'évolution des pratiques enseignantes qui vont dans le sens d'une **différenciation** et d'une **individualisation** des pratiques en français. La différence entre ces deux termes est que la différenciation peut s'exercer pour l'ensemble de la classe tandis que l'individualisation concerne un élève, nous pouvons aussi parler dans ce dernier cas d'accompagnement personnalisé. Cette enquête met en évidence que ce dispositif offre de nouvelles possibilités aux enseignants et notamment une optimisation du temps car les enseignants constatent une baisse des difficultés de comportement au profit de comportements motivés, attentifs et d'une amélioration des apprentissages. Nous pouvons faire le constat que le dédoublement des classes est une modification importante des modalités de travail habituelles et peut être une réelle solution aux difficultés d'apprentissage. Ce dispositif de dédoublement de classe combiné aux pratiques enseignantes précédemment explicitées apportent de réelles pistes d'action à l'enseignant. Aussi, puisque mon stage s'est effectué dans une école REP+ et dans une classe de CP dédoublée, il était nécessaire de montrer les spécificités d'un tel dispositif tel qu'il a été conçu par le Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

Dans la suite de ce mémoire, j'illustrerai ces faits par mes observations de stage et je pose dès lors la problématique suivante :

« Comment différencier les apprentissages pour une élève présentant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture au sein d'une classe de CP dédoublée ? »

Mon mémoire sera donc orienté sur l'angle de la didactique et comportera quatre parties.

En lien avec mon objet d'étude, j'établis les hypothèses suivantes :

- Les besoins de l'élève étudiée sont à la fois liés à des aménagements individualisés mais également à un suivi personnalisé et constant tant physique que moral
- Les pratiques différenciées dépendent du « style pédagogique » de l'enseignant
- Les pratiques différenciées d'une classe de CP dédoublée sont différentes de celles mises en œuvre dans une classe de CP à effectif ordinaire
- Les évolutions des pratiques différenciées s'effectuent au fur et à mesure que l'enseignant approfondit sa connaissance de l'élève, de ses besoins, de ses capacités
- Les limites rencontrées sont principalement liées à l'hétérogénéité des niveaux en lecture des élèves

J'émet dès lors le postulat que toute pédagogie différenciée dépend fortement des profils d'élèves de la classe et d'autant plus dans cette classe de CP dédoublée.

II. Méthodologie

2.1. Type de recherche et outils de recueil de données

Le type de recherche qui a été choisi pour le recueil de données a été une méthode qualitative. En effet, puisque mon mémoire se base sur une étude de cas, celui de la différenciation opérée dans le cadre de difficultés en lecture, j'ai opté pour trois principaux outils de recueil de données centrés sur les difficultés en lecture de l'élève et sur les pratiques enseignantes. Le premier concerne les différentes observations que j'ai effectuées tout au long de mon stage, le second regroupe les entretiens semi-directifs que j'ai menés et le troisième concerne le recueil des « tâches ».

L'observation des pratiques enseignantes en classe et des dispositifs de différenciation permettront de rendre compte de l'attitude du professeur envers l'élève et de son étayage. L'observation de l'élève pourra permettre de mieux comprendre ses difficultés et ses besoins. Ce double travail d'observation m'a inspiré un certain nombre de questions pour mes entretiens semi-directifs. J'ai justement choisi ce deuxième outil de recueil de données car il permet de pouvoir directement questionner l'enseignant, de pouvoir rebondir sur ses

propos, d'approfondir l'échange grâce aux réponses ... Cette méthode qualitative permet d'obtenir des réponses précises et des approfondissements sur les mécanismes observés. Finalement, les photographies des documents sélectionnés concernent les activités écrites que les élèves doivent effectuées au quotidien. Nous parlerons de « tâches ».

2.1.1. Les observations

L'observation des difficultés de l'élève se sont surtout faites en début de stage. Pour cerner le profil de l'élève, je l'accompagnais dans la résolution des tâches (en lecture et dans les autres domaines). Concernant l'observation des pratiques de l'enseignante pour cette élève, celles-ci ont été recueillies au fil du stage, sans organisation spécifique. Lorsque j'assistais aux séances de lecture, dès qu'un fait s'avérait pertinent pour moi, j'en prenais note en établissant le contexte de l'observation.

2.1.2. Les questions des entretiens semi-directifs

Lors de la préparation de mes entretiens semi-directifs, j'ai rapidement pris conscience de la nécessité de les organiser.

Le premier entretien a donc été divisé en deux parties (deux questions). La première partie de l'entretien a concerné la description fine des difficultés de l'élève en lecture à partir de la question « Quelles sont les difficultés de cette élève qui sont connues à ce jour ». Cette question visait à obtenir une description des différentes difficultés de l'élève (pas seulement en lecture-phonologie) et permettait d'introduire le sujet du mémoire.

La seconde partie de l'entretien s'est articulée autour de la question « Quels dispositifs/pratiques de différenciation mettez-vous en place pour cette élève ? » et visait à faire un état des lieux des pratiques enseignantes pour cette élève. J'ai créé, en amont de l'entretien, deux catégories de pratiques différenciées avec une catégorie « dispositifs non-physiques » et une catégorie « dispositifs physiques ». Cette seconde partie de l'entretien a permis d'entrer davantage dans l'aspect pédagogique et professionnel de mon étude de cas.

C'est dans le second entretien que j'ai questionné l'enseignante au sujet de points à approfondir suite à mes observations et pour mesurer l'évolution de la situation de l'élève.

Il concernait alors le suivi MDPH de l'élève, les séances d'orthophonie, et la manière dont l'enseignante envisage les pratiques différenciées à suivre pour M.

Les questions de cet entretien sont les suivantes ;

- Qu'en est-il du dossier MDPH ?
- La fréquence de visites chez l'orthophoniste a-t-elle changé ?
- Comment perçois-tu la différenciation à venir pour M. ?

2.1.3. Les captures des tâches

Les tâches effectuées en lien avec l'étude du code et la lecture sont ritualisées. Ainsi, j'ai photographié les pages des manuels utilisés par les élèves afin d'analyser les tâches demandées et les pratiques différenciées liées.

2.2. Mode de décryptage et d'analyse des données recueillies

2.2.1. Les données sur les difficultés de l'élève

Pour présenter ces données, je vais mêler les données recueillies lors de mes observations à celles recueillies grâce au premier entretien avec l'enseignante. Je vais alors présenter, sous la forme du tableau organisé ci-dessous, les explications qu'a fourni l'enseignante lors du premier entretien quant au profil de M. .

<u>« Quelles sont les difficultés de cette élève qui sont connues à ce jour ? »</u>	
<i>Catégories de réponses</i>	<i>Réponses</i>

Par la suite, je vais m'appuyer une seconde fois sur la classification proposée par Paul Cortès (voir partie I sur les difficultés potentielles en lecture) afin de dresser une grille synthétique des difficultés de M. en lecture.

J'analyserai ensuite les difficultés présentées en comparaison avec celles de la dyslexie.

2.2.2. Les captures des tâches

Une partie de ce mémoire sera consacrée à la présentation des tâches (écrites et orales). Elles seront d'abord présentées (quelle place dans le calendrier hebdomadaire, quelle logique dans les tâches proposées ...) puis analysées à l'aide de tableaux. Les critères d'analyse seront les objectifs de la tâche, les critères de réussite, les aménagements matériels, les opérations à effectuer par l'élève, les potentielles difficultés pour l'élève et les aides fournies.

2.2.3. Les données sur les pratiques enseignantes

Enfin, je présenterai les données récoltées dans les deux entretiens concernant la différenciation de l'enseignante sous la forme d'un tableau. Concernant mes propres observations, j'élaborerai également un tableau afin de recenser de manière structurée les pratiques différenciées sous la forme de catégories. J'analyserai toutes ces données en les confrontant.

III. Résultats

3.1. Les données sur les difficultés de l'élève : Présentation et Analyse

Ce premier entretien a eu lieu la deuxième semaine de stage (deuxième semaine d'octobre). Cette première partie d'entretien visait à avoir un descriptif du profil de l'élève et de ses difficultés en lecture et dans les autres domaines. La question posée à l'enseignante a été « *Quelles sont les difficultés de cette élève qui sont connues à ce jour ?* ».

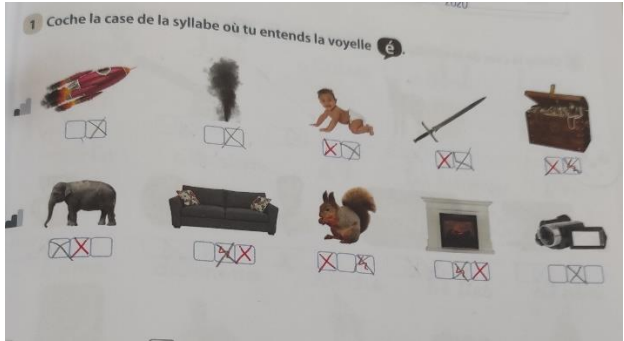
J'ai alors structuré les réponses de l'enseignante en différentes catégories.

<u>Quelles sont les difficultés de cette élève qui sont connues à ce jour ?</u>	
<u>Les difficultés en lecture</u>	<ul style="list-style-type: none">- L'élève ne rentre pas bien dans la lecture- Problèmes d'élocution- Ne sait pas enchaîner les sons entre eux- Confond les lettres

	<ul style="list-style-type: none"> - A de la difficulté lorsque les lettres sont mélangées - Les noms des lettres sont mal mémorisés - Tout ces éléments freinent la lecture, ils sont tous liés - Difficulté à faire des rimes - Pauvre en vocabulaire
<u>Une suspicion de dyslexie</u>	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève a tous les symptômes de la dyslexie - L'orthophoniste et l'enseignante soupçonnent une dyslexie et une dyscalculie
<u>Les autres difficultés scolaires</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Problèmes d'attention - Problèmes de repérage dans l'espace - Capacité de mémorisation faible (pour les poésies notamment)
<u>Le suivi chez l'orthophoniste</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Orthophoniste une fois par semaine - Les problèmes que présentent l'élève peuvent être réglés chez l'orthophoniste - L'orthophoniste doit voir si ce qu'elle fait est suffisant ou s'il faut avoir recours à un psychologue
<u>Le dossier MDPH</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Un dossier MDPH est en place depuis peu car l'élève devrait aller en ULIS pour la suite de sa scolarité

Le deuxième entretien mené en janvier a permis de faire un état des lieux de la situation de l'élève et notamment concernant son suivi orthophonique et de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées).

<u>Qu'en est-il du dossier MDPH ?</u>	Le dossier MDPH a été accepté début janvier et M. est depuis en attente d'une place en ULIS
<u>La fréquence de visites chez l'orthophoniste a-t-elle changée ?</u>	La fréquence des séances chez l'orthophoniste est passée d'une visite par semaine à trois par semaine.

	<u>Réussites</u>	<u>Difficultés</u>	<u>Exemples et Remarques</u>
<u>LETTRES</u>		Lettres courantes mal mémorisées	<i>Difficultés à retenir le p, le t et le m</i>
		Confusion de lettres de formes voisines Incapacité à distinguer des graphèmes visuellement proches	<i>Le b et le d</i>
	Principe alphabétique compris → Sons = Lettres	A de la difficulté à retenir le son de certaines lettres	<i>Comme le [p], le [t], le [m] L'enseignante utilise les signes Borel Maisonnny M. reste bloquée à ce stade</i>
		Confusion des sons Incapacité à distinguer des phonèmes auditivement proches	<i>Le [t] et le [d]</i>
		Vocalisation du nom des lettres au lieu de leur son Cela empêche la fusion de syllabes	<i>P = [p] et non [pé]</i>
<u>SYLLABES</u>		Fusion de 2 phonèmes en une syllabe difficile	<i>Elle lit pa = [pa] [a] plutôt que [pa]</i>
		Fusion de 3 phonèmes en une syllabe difficile	<i>Elle lit par = [p] [a] [r] plutôt que [par]</i>
	Respect de l'ordre des lettres dans la fusion		<i>Ex : por = [por] et non [pro]</i>
		Difficulté à repérer les syllabes dans un mot	
<u>MOTS</u>		Segmentation des syllabes d'un mot imprécise Perception difficile du début et de la fin des lettres de chaque syllabe.	<i>Ex : artiste = a/rti/ste plutôt que ar/tis/te</i>

		Incapacité à se rappeler les syllabes précédemment décodées pour les vocalisés dans leur ordre afin d'énoncer le mot dans sa totalité	Lorsque M. lit un mot syllabes par syllabe, elle ne sait pas répéter le mot en une fois
		Enchaînement trop segmenté des syllabes pour comprendre le mot final	
		Non mémorisation des graphèmes complexes	<i>Ex : les digrammes, trigrammes, valeurs des lettres C et G</i>
<u>SENS</u>		Non association systématique de l'identité sonore du mot à une signification précise L'élève ne recherche pas à lier le mot avec son lexique de mots connus	
		Anticipations précoces et hasardeuses après vocalisation des premières lettres ou syllabes, devine la fin des mots Il conforme le mot à la signification qu'il lui attribue après la lecture des premières syllabes Il dit ce qu'il croit et non ce qu'il voit	

Tout d'abord, il convient d'apporter quelques précisions quant à la situation de l'élève ciblée. Cette élève est actuellement dans sa deuxième année de CP et est suivie depuis septembre par une orthophoniste qui est régulièrement en contact avec ma MAT. Un dossier MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) n'a été mis en place que récemment pour cette élève et son enseignante pense qu'elle devrait aller en ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) pour la suite de sa scolarité. L'orthophoniste est en phase d'observation des difficultés de M. et, selon le bilan qu'elle fera, M. sera suivie ou non par une psychologue scolaire. Lors de mon entretien avec la MAT, celle-ci m'a fait part de son diagnostic concernant les difficultés de Marine ; Elle pense que M. est dyslexique et dyscalculique, elle présenterait tous les « symptômes » de la dyslexie qui l'empêcherait d'entrer dans la lecture. En effet d'après le tableau de recensement des difficultés précédemment exposé, M. est confrontée à plusieurs difficultés qui freinent son entrée dans la lecture et la rend lente et fructueuse. Elle confond les lettres et même si elle semble avoir compris le principe alphabétique, elle reste bloquée à ce stade. En effet, pour la lecture de syllabes et de mots, M. reste focalisée sur les phonèmes et n'arrive pas à les fusionner entre eux pour obtenir des syllabes. Elle peine à manipuler les unités du langage pour réussir à lire un mot et semble ne pas avoir une entière maîtrise du nom des lettres et de leurs sons. La dyslexie est, selon la définition de l'Organisation Mondiale de la Santé, « *un trouble spécifique de la lecture. Il s'agit également d'un trouble persistant de l'acquisition du langage écrit caractérisé par de grandes difficultés dans l'acquisition et dans l'automatisation des mécanismes nécessaires à la maîtrise de l'écrit (lecture, écriture, orthographe ...)* ». Il s'agit d'un « *déficit du traitement phonologique* » dû à « *un trouble neurologique et donc d'un fonctionnement cérébral atypique.* »²⁵ Les symptômes sont les mêmes que ceux de la grille d'analyse des difficultés de M. à savoir, difficulté à identifier les mots, à lire sans erreur et avec fluidité, à découper les mots dans une phrase, confusion des lettres et sons ... La dyslexie peut s'accompagner d'autres troubles tels que des perturbations et un retard du langage oral (dysphasie), d'un trouble de l'attention, d'un trouble de l'orientation dans le temps et l'espace, d'un trouble de la mémorisation, d'une dysorthographe, d'une dysgraphie ou d'une dyscalculie, plusieurs troubles que M. semble également présenter. A ce jour, il ne nous est pas possible d'affirmer que M. est une élève dyslexique. En effet, si le retard de lecture se perçoit au CP lors des premiers apprentissages de la lecture, le diagnostic de la dyslexie ne se fait qu'à partir du CE1. Cependant, nous

²⁵ Duband, V. (2019, 29 novembre). *La dyslexie : qu'est-ce que c'est ?*. Consulté à l'adresse <https://dysmoi.fr/la-dyslexie-qu-est-ce-que-c-est/>

pouvons dire que M. présente actuellement des troubles du langage écrit. Face à ces difficultés, M. requiert un accompagnement personnalisé en fonction de ses besoins. A cause de ses troubles de l'attention et de son manque d'autonomie, elle a notamment besoin d'un suivi constant pour être motivée, « poussée ».

3.2. Les tâches prescrites aux élèves : Présentation et Analyse

Dans ma classe de stage et tout au long de mon stage d'octobre à février, les séances d'apprentissage de la lecture se sont composées des mêmes activités ritualisées autour de la découverte des correspondances grapho-phonologiques.

Le jeudi matin, avait lieu une séance d'étude du code. Cette séance comprenait trois temps. Le premier temps se déroulait à l'oral en collectif, le second temps était un temps de lecture en collectif pendant lequel chaque élève lisait une partie de la page du manuel de lecture. Cet exercice de lecture préparait à la dictée qui avait lieu chaque vendredi matin. Le dernier temps était un temps en autonomie dans lequel les élèves effectuaient l'exercice de la fiche de travail. La séance durait au total 45 minutes.

Le vendredi matin avait lieu la dictée. L'après-midi, les élèves effectuaient les exercices de phonologie de leur cahier d'exercices en lien avec le nouveau son découvert le jour précédent. Ce schéma se répétait alors tout au long de la durée de mon stage. Ce déroulement est celui proposé par la "méthode Piano" des éditions Retz qui comprend le livre de lecture Piano CP et le cahier d'exercices associé. (voir annexes).²⁶ Cette méthode permettrait "d'entrer pas à pas dans la lecture" de manière très progressive. Un apprentissage approfondi du code permettrait aux élèves d'apprendre à identifier rapidement et aisément des mots. Ce manuel et le cahier d'exercices associé permettent une différenciation au niveau de la lecture de syllabes, de mots et de textes. Dans le cahier d'exercices, il y a un travail systématique sur la phonologie (discrimination visuelle, lien oral-écrit, encodage, écriture de lettres et de mots, copies et dictées pour mémoriser les lettres, mots, phrases) la compréhension et la production d'écrits. Finalement, cette méthode progressive d'apprentissage de la lecture conviendrait aux enfants à besoins éducatifs particuliers.

Dans les parties suivantes, je vais exposer chaque étape du processus de découverte de son et en analyser les tâches.

²⁶ Retz, E. Lecture Piano CP. Consulté à l'adresse <https://www.editions-retz.com/methodes-scolaires/lecture/lecture-piano-cp-9782725635705.html>

Etape 1 : Découverte du phonème/ graphème

Cette étape se décompose en trois phases et dure environ 20 minutes. Dans la première phase, l'enseignant présente aux élèves l'affiche du nouveau son à étudier et l'aimante au tableau. En annexe se trouve l'affiche du "d"/ [d]. L'enseignant demande alors aux élèves quelle est la lettre présentée et quel est le son associé. Par la suite, il est demandé à un élève de lire les mots en dessous de l'image, ici "le dromadaire". Puis, l'enseignant lit la phrase de dictée de la semaine et la fait répéter "Jade démarre sa moto dans la rue". Finalement, l'enseignant montre le geste Borel-Maisonny en prononçant le son [d].

Dans la seconde phase, l'enseignant demande aux élèves de trouver des mots contenant le son [d] et les écrit au tableau. Un enfant est invité au tableau afin d'entourer la lettre « d » dans les mots écrits. La troisième phase de cette étape consiste en une dictée de mots sur l'ardoise. Une liste de mots a été prédéfinie, ici pour le "d"/[d], "dur, dormir, radio, domino, dans". Par la suite, les élèves s'entraînent à écrire la phrase de dictée qu'ils auront le lendemain, à savoir ici, "Jade démarre sa moto dans la rue".

Dans cette première partie de la séance, les élèves doivent effectuer différentes tâches que je vais analyser à travers les tableaux ci-dessous :

Tâche 1	Lire les mots en dessous de l'image « le dromadaire »
<u>Objectifs</u>	Lire des mots Associer un son à son graphème principal Connaître la valeur sonore de base d'un graphème Discriminer le son [d]
<u>Critère de réussite</u>	Lire avec fluidité et sans erreur les deux mots
<u>Aménagements matériels</u>	Affiche "d"/ [d] Tableau
<u>Opérations à effectuer</u>	Décodage (fusion des phonèmes et syllabes)
<u>Difficultés</u>	Les élèves doivent établir les autres correspondances grapho-phonologiques du mot Le graphème complexe "ai"
<u>Aides fournies</u>	L'image peut guider l'élève dans le décodage, à condition que l'animal soit connu de l'élève Les lettres d sont colorées

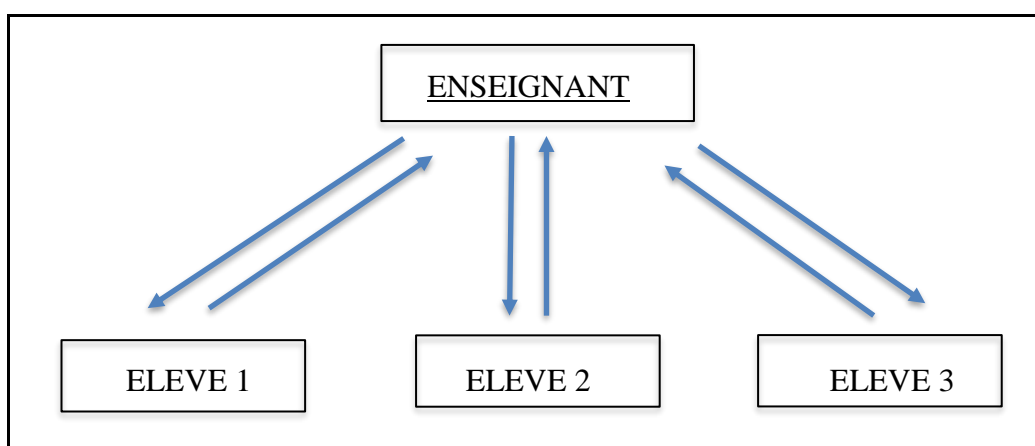
Tâche 2	Trouver des mots contenant le son [d]
<u>Objectifs</u>	Discriminer le son [d] Distinguer le son [d] dans un mot
<u>Critère de réussite</u>	Trouver et prononcer correctement des mots contenant le son [d] une ou plusieurs fois
<u>Aménagements matériels</u>	Tableau
<u>Opérations à effectuer</u>	Consulter mentalement son répertoire de mots mémorisés contenant le son [d]
<u>Difficultés</u>	Trouver des mots est plus ou moins complexe, cela dépend de la connaissance du monde de l'élève
<u>Aides fournies</u>	Consigne "Aidez-vous des objets de la classe"

Tâche 3	Ecrire les mots dictés "dur, dormir, radio, domino, dans" Ecrire la phrase dictée "Jade démarre sa moto dans la rue"
<u>Objectifs</u>	Ecrire des mots dictés Comprendre la notion de mots, de phrase
<u>Critère de réussite</u>	Ecrire sans erreur d'orthographe les mots dictés
<u>Aménagements matériels</u>	Ardoise Tableau (pour écrire les mots correctement orthographiés)
<u>Opérations à effectuer</u>	Encoder des mots Sub-vocalisation des phonèmes pour les encoder grâce aux lettres <i>Ex : pour « dur » = [d] / [u] / [r]</i>
<u>Difficultés</u>	Ecrire une phrase est plus long et fructueux Les élèves peuvent être bloqués par l'orthographe des différents mots
<u>Aides fournies</u>	4 mots sur 5 commencent par la lettre d Seul le mot "domino" contient plus de 2 syllabes (3 au total) Mots simples L'enseignant peut lire le mot de manière segmentée pour mettre en évidence les syllabes <i>Ex: pour "domino" = "do" "mi" "no"</i> Les mots de la dictée sont simples, pas plus de 3 syllabes, le mot "démarre" est le plus complexe

Etape 2 : Lecture de la page du manuel

Cette seconde phase consiste en la lecture de la page du manuel consacrée au phonème étudié par les élèves dans la phase précédente. Elle dure généralement 20 minutes. Nous étudierons ici la page de lecture du “t”/ [t]. (voir annexe). Dans cette étape, les élèves lisent tour à tour à haute voix, sans organisation spécifique tandis que les autres élèves suivent avec leur doigt.

La relation enseignant-élève est interindividuelle et peut-être représentée par le schéma ci-dessous :



La tâche principale demandée à l'élève est de parvenir à lire la phrase en haut de la page, à savoir, “Le tigre turquoise téléphone à tonton”. Cette phrase a été dictée dans l'étape précédente et sera re-dictée le vendredi matin pour être évaluée.

Sur cette page de manuel sont également présentes 5 sous-tâches présentant une progression.

Il y a d'abord trois sous-tâches de lecture de syllabes. La première consigne est “Je combine les lettres pour produire des syllabes”. Cet exercice fait travailler sur la fusion de phonèmes pour produire des syllabes. L'élève place son doigt sous la première lettre, la chante et déplace son doigt sur la lettre suivante en la chantant également. *Exemple : [t] + [a] = [ta]*. La première colonne de syllabes à produire comporte des syllabes commençant par la lettre t tandis que la seconde comporte des syllabes finissant par la lettre t.

La seconde sous-tâche a pour consigne “Je m'entraîne sur le piano”. Le piano est un dispositif proposé par les Editions Retz et est vendu avec le manuel de lecture et le cahier d'exercices. Il a pour but la fusion de phonèmes pour créer des syllabes. (voir annexe).

Sur les touches noires se trouvent les voyelles et sur les touches colorées les consonnes. Au-dessus des touches se trouvent les dessins que les élèves ont déjà rencontrés dans la première étape de découverte du son avec les affiches des sons. Ainsi ce piano reprend les couleurs et les dessins de l'étape 1 pour fournir aux élèves des repères. Cette sous-tâche se fait entre l'enseignant et l'élève de manière individuelle. L'enseignant prend à part les élèves à tout moment de la semaine tandis que le reste de la classe est occupé. Ainsi, l'élève doit jouer au piano les syllabes de la sous-tâche 1 "Je combine les lettres pour produire des syllabes" en pointant et en prononçant le premier phonème puis le deuxième et en prononçant la syllabe entière. Cet exercice permet aux élèves de se familiariser avec la graphie des lettres et avec leur son.

La troisième sous-tâche est "Je lis des syllabes". Sont présentes des syllabes de 2, puis 3 et 4 lettres. Une syllabe de deux lettres comporte le t en finale "at" et la syllabe de trois lettres "oto" comporte le t en son milieu. Il y a également des indices visuels pour les élèves. En effet, dans la seconde ligne de syllabes, chaque sous-syllabe est soulignée. Ainsi, dans la syllabe "totu", l'élève comprend que cette syllabe se décompose en deux sous-syllabes "to" et "tu". Cette indication lui permet de faciliter la lecture de la syllabe en la décomposant.

La quatrième sous-tâche a pour consigne la lecture de mots. Les deux premières lignes comportent des mots à 2 syllabes tandis que la dernière ligne comporte des mots à 3 syllabes. Les mots comportent la lettre t soit en début soit à l'intérieur.

Finalement, la dernière sous-tâche a pour consigne la lecture de phrases. Il y a trois niveaux de lecture indiqués par une jauge. Cela permet une différenciation, les élèves évaluent le niveau qu'ils ont et choisissent la phrase qu'ils se sentent à-même de lire. Pour ce fait, lors de la lecture collective, l'élève qui doit s'atteler à la lecture de phrase a le choix de son niveau de difficulté. L'enseignant interroge alors d'autres élèves pour lire les deux phrases restantes.

Etudions maintenant, de manière plus approfondie, la tâche principale proposée par cette page de manuel de lecture sur le phonème [t].

Tâche	Réussir à lire la phrase "Le tigre turquoise téléphone à tonton"
<u>Objectifs</u>	Lire des syllabes, des mots, des phrases Comprendre la notion de mots, de phrases
<u>Critère de réussite</u>	Lire les mots de la phrase sans erreurs de prononciation
<u>Aménagements matériels</u>	Manuel de lecture "Piano" des éditions Retz

<u>Opérations à effectuer</u>	Décodage de mots
<u>Difficultés</u>	Réussir à suivre ce que les autres élèves de la classe lisent notamment lorsque le lecteur a un meilleur niveau en lecture et lit plus rapidement
<u>Aides fournies</u>	<p><u>Indices visuels</u> Pour la lecture de la phrase, l'image du tigre bleu est un indice tout comme la couleur turquoise (encore faut-il que l'élève connaisse cette variante du bleu)</p> <p>Tous les mots de la phrase contenant le son [t] commencent par la lettre t de telle sorte à ce que la liaison entre lettres soit rapide.</p> <p>La chronologie des tâches fait passer la lecture de la syllabe au mot, du mot à la phrase</p>

Etape 3 : Fiche d'exercice sur les sons

Cette fiche est élaborée par l'enseignante pour chaque nouveau son et n'est donc pas proposée par les éditions Retz.

Il s'agit d'un exercice présenté sous forme d'un tableau à colonnes avec une série d'images. (voir annexe). Les élèves doivent placer et coller les images dans la colonne associée au bon son. Ici, les sons étudiés sont en rapport avec le graphème complexe "ou" et sont "mou", "lou", "pou", "rou". Les images représentent un clou, un épouvantail, une girouette, une poupée, une louche, une mouche, un loup, un moulin, un bouchon, une poule, un mouton, un couteau, une roue, un kangourou, une moustache.

Tâche	Placer les images dans la colonne de son associée
<u>Objectifs</u>	Distinguer et discriminer les sons "mou", "lou", "pou", "rou" dans les mots Mémoriser les mots associés aux images (objectif implicite)
<u>Critère de réussite</u>	Placer toutes les images dans les bonnes colonnes sans erreurs
<u>Aménagements matériels</u>	Fiche d'exercice
<u>Opérations à effectuer</u>	Décodage de mots

<u>Difficultés</u>	Mémoriser les mots associés aux images Certaines images prêtent à confusion <i>Ex: la cinquième image de la louche peut faire penser à une cuillère</i> Les élèves ne connaissent pas forcément ces mots et il faut souvent les leur répéter
<u>Aides fournies</u>	Seul l'accompagnement de l'enseignant est mis à leur disposition Il peut répéter les mots associés aux images, accentuer les syllabes des mots pour aider l'élève à discriminer les syllabes des colonnes.

Etape 4 : Exercices de phonologie dans le cahier d'exercices

Les exercices de phonologie de cette double page visent à consolider la mise en relation entre l'oral et l'écrit. 9 tâches sont proposées aux élèves.

Tâche 1	« Entoure l'image quand tu entends le son [t] »
<u>Critère de réussite</u>	Entourer toutes les images concernées
<u>Opérations à effectuer</u>	Discriminer le son [t] Distinguer le son [t] dans un mot
<u>Aides fournies</u>	L'enseignant peut découper oralement le mot en syllabes et accentuer le phonème [t] lorsqu'il est présent

Tâche 2	« Coche la case des syllabes où tu entends le son [t] »
<u>Objectifs</u>	Trouver dans quelle syllabe du mot le phonème se trouve
<u>Critère de réussite</u>	Cocher la bonne syllabe
<u>Opérations à effectuer</u>	Discriminer le son [t] Distinguer le son [t] dans une syllabe
<u>Difficultés</u>	Si l'élève ne parvient pas à découper le mot en syllabes, il ne saura pas effectuer correctement l'exercice
<u>Aides fournies</u>	L'élève est aidé par les cases, une case correspond à une syllabe du mot. L'enseignant peut apporter son aide à l'ensemble de la classe en lisant progressivement les mots correspondant aux images pour que les élèves puissent cocher la bonne case

Tâche 3	« Entoure la lettre « t » quand tu la vois dans le mot »
<u>Objectifs</u>	Se concentrer sur le graphème et non plus sur le phonème
<u>Critère de réussite</u>	Entourer toutes les lettres « t » dans les mots
<u>Opérations à effectuer</u>	Reconnaître la lettre « t » dans les mots
<u>Aides fournies</u>	L'aide de l'enseignant n'est pas nécessaire dans cet exercice que l'élève connaît. Il l'a notamment rencontré dans la première étape de découverte du son.

Tâche 4	« Relie chaque image à sa syllabe »
<u>Critère de réussite</u>	1 syllabe par image
<u>Opérations à effectuer</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Mentalement décomposer le mot en syllabes 2) Lire les syllabes proposées pour en sélectionner une 3) Relier l'image à la syllabe 4) Effectuer 4 fois ces étapes pour les 4 images
<u>Difficultés</u>	Nombre important d'opérations à effectuer

Tâche 5	« Ecris la syllabe qui contient la lettre « t » pour chaque mot »
<u>Objectifs</u>	Passage des syllabes orales aux syllabes écrites
<u>Critère de réussite</u>	Entourer le bon nombre de lettres par syllabes
<u>Opérations à effectuer</u>	L'élève doit découper mentalement les mots en syllabe pour pouvoir entourer le bon nombre de lettres par syllabes
<u>Difficultés</u>	Capacité à découper mentalement le mot (compétence orale) puis à passer à de l'écrit

Tâche 6	« Forme deux mots que tu connais avec ces syllabes »
<u>Objectifs</u>	Former des mots grâce à des couples de syllabes
<u>Critère de réussite</u>	Fournir les deux mots attendus
<u>Opérations à effectuer</u>	Combiner des syllabes pour former des mots
<u>Difficultés</u>	Plusieurs mots peuvent être créés mais seules deux mots sont attendues car sinon, les syllabes restantes ne permettront pas de créer un nouveau mot
<u>Aides fournies</u>	Les mots choisis font partie du langage courant et sont normalement connus des élèves.

Tâches 7 et 8	« Ecris » « Copie la phrase et apprends-la »
<u>Objectifs</u>	Exercices de réécriture de la lettre « t », des syllabes « ta », « ut », « tu », des mots « tasse », « vite » et de la phrase « Il y a une tache sur le tapis de Véra »
<u>Critère de réussite</u>	Ecrire de manière lisible avec des lettres correctement formées et entre les lignes
<u>Opérations à effectuer</u>	Activité de copie

Tâche 9	« COMPREHENSION. Coche la bonne case »
<u>Objectifs</u>	Cocher les bonnes réponses aux questions lues
<u>Critère de réussite</u>	Cocher les bonnes cases
<u>Opérations à effectuer</u>	Réutiliser le manuel de lecture à la page correspondante pour relire mentalement ou à voix basse les phrases avec les niveaux différenciés afin de répondre aux trois questions
<u>Difficultés</u>	Enchaîner les différentes opérations (décodage et compréhension) : décoder, comprendre les phrases du manuel de lecture puis décoder les questions du manuel d'exercices et y répondre

Cette double page propose alors des exercices diversifiés et complémentaires de phonologie. Les élèves y travaillent à la fois l'oral, l'écrit et leurs relations en proposant aux élèves des tâches sur les phonèmes, syllabes et mots oraux et des tâches sur les graphèmes, syllabes et mots écrits. La phonologie, la graphie ainsi que la compréhension écrite sont travaillées. En général, les séances d'exercices durent une cinquantaine de minutes.

Ainsi, ces quatre étapes de découverte et d'approfondissement de l'étude de phonèmes ont été envisagées dans un ordre logique. Il y a d'abord un temps de découverte du son, des exercices de lecture et des exercices de phonologie à la fois avec la fiche d'exercices et avec la double-page du cahier d'exercices. Les modalités de travail sont diversifiées, tantôt en collectif, tantôt en individuel. La répétition de ce schéma d'étapes permet à l'élève d'avoir des repères et de comprendre ce qu'il doit faire. Si lors des premières séances, les enfants peuvent être gênés par la compréhension des consignes et des attendus, ils se familiarisent vite aux tâches qu'ils doivent effectuer pour se centrer sur les compétences à développer. Nous pouvons ici parler d'un apprentissage par répétition.

3.3. Les données sur les pratiques enseignantes : Présentation et Analyse

Au regard des tâches ritualisées prescrites aux élèves et des difficultés de l'élève étudiée, les pratiques différenciées occupent une place importante dans cette classe de CP.

Je vais, dans un premier temps, présenter les données recueillies lors des deux entretiens concernant la partie différenciation, sous la forme de ce tableau organisé :

<u>Quels dispositifs/pratiques de différenciation mettez-vous en place pour cette élève ?</u>	
<u>Vision de la différenciation</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Sa définition : « Aider à un instant T sur ce qui coince » - Elle connaît les lacunes de tous ses élèves - Elle a toujours adapté ses pratiques à son niveau de classe - Lorsqu'elle avait une classe à plus grand effectif, elle faisait des ateliers pour mieux différencier
<u>Limites de la différenciation</u>	<ul style="list-style-type: none"> - « Il y a toujours des limites à la différenciation » - Il y a des limites avec ceux qui « s'en sortent le moins » - Contrainte matérielle : pas de TICE dans sa classe, classe de petite superficie ...

	<ul style="list-style-type: none"> - Lorsqu'elle avait une classe de plus grande superficie, elle faisait des ateliers pour mieux différencier - Classe avec des niveaux très hétérogènes : elle ne peut pas faire de groupes de niveaux Il y a de tous les niveaux dans tous les domaines - Avec sa classe dédoublée, elle opte pour de l'individualisation plutôt que pour des modifications des tâches proposées <i>Ex : après avoir repérer une lacune ou une incompréhension lors d'un exercice pour un élève donné, elle peut directement rebondir dessus dans la journée. Elle appelle l'élève à son bureau et ils revoient cela ensemble.</i>
<u>Dispositifs non physiques mis en place pour M.</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Le premier enjeu avec M. a été de la mettre à l'aise car elle ne parlait pas dans sa précédente année de CP - Il faut régulièrement valoriser son travail - Malgré la différenciation apportée, M. gardera un grand écart avec les autres - L'enseignante adapte ses exigences <i>Ex : en lecture, elle ne lit que le niveau 1</i>
<u>Dispositifs physiques mis en place pour M.</u>	<ul style="list-style-type: none"> - M. disposait des étiquettes des sons en petit format rien que pour elle qu'elle devait ranger dans son cahier pour s'en servir lorsqu'elle le voulait Mais elle ne les collait pas dans le cahier et ne s'en servait pas. L'enseignante a alors stoppé le dispositif

Je vais maintenant présenter mes éléments d'observation concernant les pratiques différenciées de l'enseignante mises en place pour accompagner l'élève dans la résolution des tâches précédemment décrites. Je me suis appuyée sur la classification document ressource d'Eduscol précédemment cités, « *Scolariser les enfants présentant des troubles de l'apprentissage* ». ²⁷

²⁷ Eduscol (août 2012). *Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA)*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/46/6/TSA_EDUSCOL_225466.pdf

1) Les aménagements spatiaux et matériels

Tout d'abord, le fait le plus remarquable dans cette classe de CP est que le bureau de M. est placé au premier rang, en tête de la colonne de bureaux individuels, face au tableau et collé au mur. Ainsi, l'élève dispose d'un espace personnel et isolé. Devant son bureau se trouve en permanence une chaise, la chaise de l'accompagnant (l'enseignante, l'ATSEM ou moi lors de mes jours de stage) comme le montre la photographie ci-dessous.



Cet aménagement est représentatif de l'accompagnement constant dont dispose M. pour effectuer les différentes tâches scolaires de la journée.

L'élève a également à sa disposition une boîte contenant des lettres aimantées. Ce dispositif a but de l'encourager à participer lors des activités collectives. En effet, puisque cette élève a de la difficulté à former les lettres de l'alphabet à l'écrit, cela lui permet d'orthographier correctement un mot au tableau sans se soucier de la calligraphie en utilisant ces lettres aimantées.

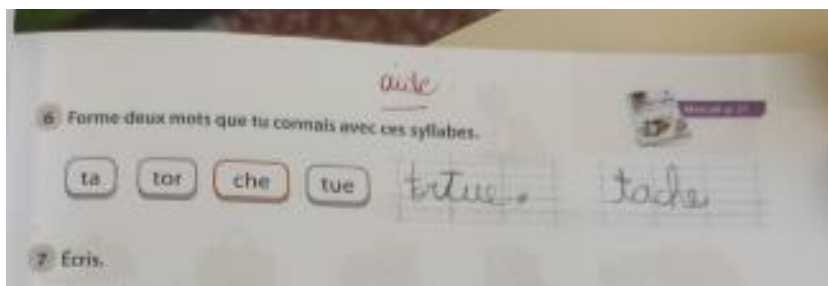


2) Les aménagements des tâches, supports, évaluations

- Concernant les tâches

Premièrement, il convient de préciser que dans la plupart des tâches écrites à effectuer en autonomie, M. dispose d'une aide que ce soit celle de l'enseignante, de l'ATSEM ou la mienne lorsque j'effectuais mon stage.

La photo ci-dessous présente le haut d'une page d'exercices de phonologie. Nous pouvons apercevoir l'annotation « aide » qui indique à l'enseignante qui corrige systématiquement ces exercices, que les réponses de l'élève ne proviennent pas de son seul fait.



M. est également aidée lors des exercices de lecture en collectif et notamment lorsque ce sont les autres élèves qui lisent à haute voix. L'enseignante se place alors sur la chaise en face de son bureau et lui montre du doigt le défilement des mots lus. Cela permet à l'élève de pouvoir suivre la séance en cours.

Il y a également simplification des tâches fournies à l'élève. Je peux citer comme exemple le fait que l'enseignante propose à l'élève de découper à sa place les étiquettes de la fiche d'exercice sur les sons (images à placer dans la bonne colonne de son). Cela a pour objectif de gagner du temps et permet à l'élève de se centrer sur la tâche principale.

- Concernant les supports

Tout d'abord, vers la mi-janvier, l'enseignante a donné pour devoir à l'ensemble de la classe, trois pages du manuel de lecture à lire. Elle a préparé pour M. une fiche de lecture

personnalisée avec seulement un morceau du texte. Cela avait pour but qu'elle ne soit pas découragée par les trois pages entières à lire.

De plus, l'enseignante a proposé à M. un texte prélevé dans le manuel de lecture de la classe de niveau 1 dans lequel elle a souligné les syllabes du mot et surligné les « mots-outils ».

Graphème OI : Le roi	
(à partir de Lecture Piano CP, RETZ)	
L'histoire d'un faux roi	4
Voilà le roi Benoit, il court dans le couloir, il a soif !	16
Il lève un doigt et dit à son fidèle Éloi :	26
- Donne-moi à boire ! Vite, un jus de poire !	35
- Oui, mon roi ! dit Éloi.	40
Les amis se regardent et rigolent.	46

Le fait de surligner les mots outils amène l'élève à mémoriser leur orthographe afin qu'elle puisse par la suite les lire de manière automatisée. De plus, mettre en évidence le découpage syllabique des mots la pousse à se concentrer sur la fusion des syllabes et non plus seulement sur celle des phonèmes (pour rappel, cette élève ne dépassait pas le stade phonémique).

3) Les aménagements des attitudes

De manière générale, l'attitude de l'enseignante envers M. se différencie de celle qu'elle a envers le reste des élèves de la classe. En effet, si l'enseignante cherche à valoriser les progrès de l'ensemble des élèves de la classe, elle doit appuyer cette valorisation lorsqu'il s'agit de M. Elle cherche à la placer dans des situations de réussite en aménageant les tâches et supports, en les adaptant aux capacités de M. Aussi, lorsque les tâches sont plus complexes, l'enseignante l'accompagne dans leur exécution et valorise les efforts fournis, notamment lorsque M. fait preuve de motivation et de concentration.

L'enseignante doit également faire preuve d'une surveillance accrue de M. qui présente des troubles de l'attention et qui se laisse donc facilement distraire. Ayant vécu la situation, il

est parfois compliqué d'aider cette élève à se motiver car elle est vite découragée par les tâches proposées. C'est pour cela qu'il est indispensable de lui simplifier les tâches, de l'encourager ou de la rassurer grâce à des paroles bienveillantes. Cependant, il est indispensable de faire preuve de fermeté envers elle. Je me rappelle notamment, le moment où l'enseignante était venue l'accompagner lors d'une tâche écrite et qu'elle n'était pas investie. L'enseignante lui avait alors dit « Allez on y va ou je vais aider quelqu'un d'autre ». Il est en effet nécessaire de ne pas délaissier le reste de la classe pour un/ une élève qui ne fait pas preuve de volonté.

De plus, écouter ses besoins et capacités à un moment T permet de placer l'élève dans un cadre rassurant. Je prends pour exemple la fois où l'enseignante a demandé à M. si elle préférait effectuer sa dictée au matin avec son aide ou l'après-midi avec l'aide de l'ATSEM. Puisque M. avait choisi la deuxième option, l'ensemble de la classe a effectué la dictée l'après-midi.

Avec un tel profil d'élève en difficultés, il est également nécessaire de fixer des objectifs. Par exemple, pendant un exercice de lecture entre l'enseignante et M., cette dernière lisait les mots de manière segmentée, l'enseignante lui avait alors dit « C'est bien mais après il faudra lire en attachant tout ». Fixer des objectifs permet de donner à l'élève des repères sur sa progression et constitue une source de motivation.

4) Autres dispositifs

Finalement, d'autres dispositifs permettent l'accompagnement de M. Il y a tout d'abord le surplus de temps qui lui est accordé, en comparaison aux autres élèves de la classe, pour effectuer certaines tâches. L'élève peut terminer un exercice à son retour de la cantine, par exemple, ou à la place d'autres tâches que le reste de la classe doit effectuer.

Ensuite, l'enseignante a recours aux gestes « Borel-Maisonny » pour associer le nom des lettres à leurs sons. Il s'agit d'une méthode phonétique et gestuelle créée par Suzanne Borel-Maisonny qui entre dans le cadre de l'apprentissage de la lecture. L'enseignante utilise cette gestuelle notamment pour faire deviner l'orthographe d'un mot à M.

Pour finir, le fait que l'enseignante utilise le manuel de lecture et le cahier d'exercices associé de la maison d'édition Retz fournit déjà des supports permettant la différenciation. Pour rappel, le manuel de lecture propose trois niveaux de lecture avec des textes plus ou moins longs et plus ou moins complexes.

Nous voyons, grâce aux données recueillies à la fois par les entretiens et par les observations menées, que l'enseignante perçoit la différenciation comme un ensemble d'aides ponctuelles, au « cas par cas ». C'est justement ce qu'elle m'a répondu lors du deuxième entretien à la question « Comment percevez-vous la différenciation à venir pour M. ? ». Pour l'ensemble de sa classe, elle privilégie une approche individuelle, un accompagnement personnalisé. Dès que l'élève présente des difficultés, elle met en place de petits entretiens pour retravailler la notion posant problème. Cela permet d'agir rapidement et directement sur les difficultés de l'élève afin que les écarts avec les autres élèves se résorbent au maximum.

Nous nous apercevons également que les dispositifs mis en place par l'enseignante sont peu nombreux. Cela s'explique par le fait que l'évolution des compétences de M. est incertaine et qu'il faut alors agir au « cas par cas » selon ses besoins et demandes.

IV. Discussion

Lorsque j'ai défini l'orientation de ce mémoire (étude de cas, problématique, domaine d'apprentissage ciblé), je pensais avoir un ordre d'idées quant aux observations que j'allais devoir mener. En effet, lors de ma troisième année de licence en Sciences de l'Education, j'avais dû effectuer un stage dans le cadre d'une Unité d'enseignement autour de la recherche. J'avais alors axé mon dossier de stage autour de la problématique « Quels sont les dispositifs, pratiques et attitudes mis en place par les enseignants pour les élèves à troubles et handicaps ? ». Comme ce mémoire, je souhaitais étudier d'une part des profils d'élèves à troubles et/ou à handicaps et d'autre part la spécificité des pratiques enseignantes associées. Je me rendais donc un jour par semaine pendant deux mois dans ma classe de stage de CM1-CM2 afin d'observer les pratiques enseignantes pour deux élèves ciblés, un élève présentant des troubles du comportement et un élève présentant des troubles de l'anxiété. J'avais alors établi, grâce à des lectures, une grille d'analyse avec des catégories (dispositifs, pratiques, attitudes) et des sous-catégories. Il s'agissait donc d'une grille d'analyse avec des composantes précises qui me permettait d'orienter mes observations vers des critères précis. Cela n'a pas été le cas pour le travail d'observation que j'ai mené pour ce mémoire. En effet, le fonctionnement de la classe était totalement différent de celui de mon stage de licence 3 et les pratiques différenciées beaucoup moins remarquables. Dans

ma première classe de stage, il y avait déjà un nombre considérable de supports et dispositifs créés à destination de ces deux élèves (puisque j'avais intégré cette classe courant mars) tandis que dans ma classe de stage de cette année de M2 (intégrée début octobre), les aménagements se sont mis en place progressivement. En résumé, en commençant mon stage dans la classe de CP dédoublée, je m'attendais à pouvoir reproduire un travail d'investigation similaire à celui de ma L3. Or, j'ai vite compris que le concept même de différenciation faisait partie intégrante du fonctionnement de cette classe car dans cette classe dédoublée, l'enseignante a pour objectif un accompagnement personnalisé de chaque élève et d'autant plus accru pour l'élève M. Les obstacles auxquels j'ai été confrontée ne m'ont alors pas permis de recenser un grand nombre de données objectives. Je pense que j'aurais notamment dû avoir recours aux enregistrements audio des temps de lecture afin de pouvoir illustrer de manière concrète les difficultés de M. et l'étayage de l'enseignante.

C'est donc le regard que je portais sur les pratiques différenciées que ce stage m'a permis de faire évoluer. J'ai notamment pu valider l'hypothèse selon laquelle la manière dont l'enseignant différencie ses pratiques dépend de son « style pédagogique ». De plus, durant le stage de cette année, le trouble étudié était un trouble lié à un apprentissage tandis que ceux étudiés lors de mon stage de L3 relevaient de troubles du comportement et de l'anxiété. De ce fait, les pratiques des deux enseignantes n'avaient pas la même visée.

Ce stage et ce travail de recherche m'ont également permis d'en apprendre davantage sur les difficultés liées à l'apprentissage de la lecture (et sur la dyslexie) notamment sur les signes indicateurs, sur les difficultés, sur les troubles associés mais également sur la manière dont cela pouvait gêner d'autres apprentissages. J'ai également pu m'informer auprès de ma maîtresse de stage au sujet des démarches à effectuer en tant que professeur des écoles pour assurer le suivi de l'élève en dehors de l'école (MDPH, ULIS, les plans d'accompagnement personnalisés ...) et que sans une coopération active entre parents et enseignants, ce suivi peut être compromis. J'ai pu découvrir le fonctionnement d'une classe de CP et les enjeux liés (apprentissage des fondamentaux) qui sont très différents des autres stages que j'ai pu effectuer depuis ma L3 (en CM1-CM2, Grande section, CE1).

Finalement, j'ai pu découvrir le dispositif des « CP à 12 » et les différences de fonctionnement avec une classe à effectif « normal », notamment l'individualisation que l'enseignante opère, le travail en ateliers ...

Conclusion

Ce mémoire visait à répondre à la problématique « *Comment différencier les apprentissages pour une élève présentant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture au sein d'une classe de CP dédoublée ?* ». Le cadrage théorique m'a permis d'appréhender ce que regroupe la très large compétence du « savoir lire », les différentes opérations cognitives liées et les difficultés associées. J'ai également pu m'informer sur le concept de différenciation pédagogique et sur ce qu'il comporte de spécifique quand il s'applique dans une classe dédoublée. Ce travail de lecture a globalement permis d'instaurer des connaissances de base nécessaires pour mener à bien mon travail d'investigation.

Grâce à mon stage, j'ai notamment pu observer une élève présentant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture liées à la dyslexie et la manière dont l'enseignante faisait évoluer ses pratiques pour l'accompagner (dans et en dehors de l'école). Les différents échanges avec cette enseignante m'ont permis de comprendre comment elle percevait le concept de différenciation, comment elle l'appliquait et à quelles limites elle était confrontée. Les observations ont permis de rendre concrets ces propos grâce à un recensement des pratiques enseignantes. Celles-ci prennent alors la forme d'aménagements spatiaux et matériels, d'aménagements des tâches et des supports et d'aménagements dans les attitudes. L'ensemble s'est construit progressivement et est représentatif du « style pédagogique » de l'enseignante et du dispositif de classe dédoublée. Ainsi, l'accompagnement de cette élève s'effectue dans le sens d'une « *personnalisation de manière plus accrue des pratiques d'enseignement* », d'une individualisation tel que le mentionne le document « *Dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire renforcée : première évaluation* » du site du Ministère de l'éducation nationale. De plus, même si enseigner dans une classe dont l'effectif a été réduit de moitié permet de lutter contre l'échec scolaire en proposant des enseignements plus personnalisés, des limites persistent. Dans le cas de ma classe de stage, des limites matérielles comme un manque d'outils numériques présents dans la classe ou une classe de petite superficie peuvent empêcher certaines activités d'être mises en place. Aussi, dans des classes d'écoles REP +, les niveaux des élèves sont très hétérogènes et il peut être complexe pour un enseignant de répondre aux besoins de tous les élèves sans en délaisser certains. Comme l'a évoqué ma maîtresse de stage, les écarts entre élèves se réduisent mais persistent.

Il serait alors intéressant de se pencher sur le dispositif de « co-intervention » (deux enseignants dans une même classe) pour avoir une complémentarité des pratiques enseignantes.

Bibliographie

Chantal. M.; Hurtevent. K. (2019). Dire ses trucs aux autres. Cahiers pédagogiques, Dossier Expliciter en classe (551), 53-54.

Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF-Pédagogies

Tanguy.L. (1996). Eduquer et former : le bilan complet des connaissances *in Sciences humaines, Hors-série n° 12*

Sitographie

Cortes. P. (2008, février) ENTREE EN LECTURE : Repérage des difficultés en CP ordinaire. Consulté à l'adresse <http://www.aled.pro/page-312056.html>

Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

Duband, V. (2019, 29 novembre). *La dyslexie : qu'est-ce que c'est ?*. Consulté à l'adresse <https://dysmoi.fr/la-dyslexie-qu-est-ce-que-c-est/>

Eduscol (août 2012). *Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA)*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/46/6/TSA_EDUSCOL_225466.pdf

Huguenin, C. (1999). *La Planète des Alphas*. Genève, Suisse : Formator

Ministère de l'éducation nationale. Direction générale de l'enseignement scolaire & France. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* : Ministère de l'éducation nationale.

Ramus, F. (2018). Difficultés en lecture et dyslexie : comment intervenir avant même un diagnostic ?. *Administration & Éducation*, 157(1), 109-117. <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/admed.157.0109>

Retz, E. Lecture Piano CP. Consulté à l'adresse <https://www.editions-retz.com/methodes-scolaires/lecture/lecture-piano-cp-9782725635705.html>

Stary. L, Faux. C. (2014, 24 juin). La conscience phonologique... en quelques mots. Consulté à l'adresse http://www.acgrenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf

Vantourout, M. & Maury, S. (2017). Évaluation de la lecture au CP : mise en œuvre d'une approche multiple. *Éducation & didactique*, 1(1), 45-62. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2649>

Wahl, G. & Wahl, M. (2020). *Les enfants DYS*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France

Zafimehy, M. (2017, 25 août). *Quelle différence entre la méthode syllabique et la méthode globale ?* Consulté à l'adresse <https://www.rtl.fr/actu/debats-societe/methode-globale-ou-syllabique-quelles-differences-7789826548>

ANNEXES

D d d



le dromadaire

T t t



Le tigre turquoise téléphone à tonton.

1 Je combine les lettres pour produire des syllabes.

t → a → ta

t → o → to

t → è → tè

t → u → tu

t → i → ti

é → t → ét

a → t → at

o → t → ot

i → t → it

u → t → ut

2 Je m'entraîne sur le piano.

3 Je lis les syllabes.

ti tu at ty to té te
tar tof til tur oto tité totu

4 Je lis des mots.

une tache – une tasse – un tapis – vite – ta moto
une tortue – du pâté – la patte – un été /
il mérite – tu portes – il apporte – elle évite

5 Je lis des phrases.

- Romane a une tache sur sa jupe.
- Il y a une tache sur le tapis de Véra.
- Vite, Tatie, ta jupe a été tachée, lave-la!

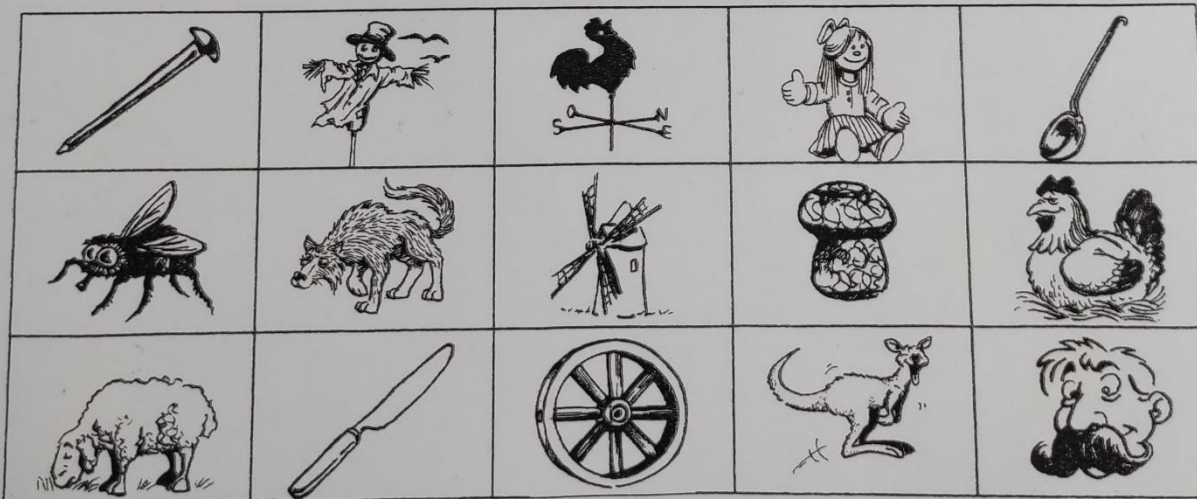


Piano individuel pour la lecture de syllabes

Prénom

Date

mou	lou	pou	rou



T t t



Date :

1 Entoure l'image quand tu entends le son **t**.



2 Coche la case des syllabes où tu entends le son **t**.



3 Entoure la lettre **t** quand tu la vois dans le mot.

pistache

été

porte

tortue

catapulte

tordu

4 Relie chaque image à sa syllabe.



tu

to

ta



ti



5 Écris la syllabe qui contient la lettre **t** pour chaque mot.

taché

pâté

poterie

loto

ta

té

te

to

aide

6 Forme deux mots que tu connais avec ces syllabes.

ta tor che tue *tatue* *tache*

7 Écris.

t t t t t t ta ta ta ut ut ut

tu tu tasse tasse vite vite

8 Copie la phrase et apprends-la.

Il y a une tache sur le tapis de Vera.

Il y a une tache sur le tapis de Vera.

9 Compréhension Coche la bonne case.

Qu'y a-t-il sur la jupe de Romane ?

Il y a : une hache. un lézard. une tache.

Où se trouve la tache chez Vera ?

Il y a une tache : sur son pull. sur le tapis. sur sa jupe.

Que doit faire Tatie ? Elle lavera sa jupe.

Elle tachera sa jupe.

Elle repassera sa jupe.

43

Éclairage réflexif sur les attendus en formation initiale en fin de formation au travers du stage.

Propos introductif :

Le stage est un moment de formation concourant pleinement à la construction des compétences professionnelles et permettant, par les échanges entre l'enseignant(e) d'accueil et les/les étudiant(e) (s) qu'il/elle accompagne, une analyse réflexive éclairée des observations, des prises en charge de séances et séquences réalisées et des modalités d'entrée dans le métier d'un futur enseignant.

Le présent document vise donc à rendre compte de l'évolution de la construction de ces compétences au fil de l'année de M2 et devra abonder le portfolio que tout étudiant est invité à se construire au fil de sa formation. A ce titre, il appartient pleinement à l'étudiant comme pièce indispensable de son portfolio.

Ce document devra donc être déposé, début janvier pour le premier semestre, fin mars pour le second, dans l'espace numérique dévolu à cet effet et être par ailleurs conservé dans les documents personnels de l'étudiant en vue de la constitution de son portfolio. Une copie en sera communiquée à l'enseignant(e) d'accueil par ailleurs.

A chaque semestre, et idéalement, ce document sera donc renseigné conjointement par l'enseignant d'accueil et l'étudiant(e). Il appartiendra à l'étudiant, au fil de l'année, de mobiliser ces observations pour éclairer son entrée progressive dans les compétences professionnelles du référentiel de l'enseignant, en lien avec le cadrage proposé dans le livret de stage d'une part et le document « former l'enseignant du XXI^e siècle » (annexe de la loi sur l'école de la confiance) d'autre part.

NOM / Prénom de l'étudiant(e) : ...PERCIRA...
 Site INSPE de formation : ...INSPE...
 Site de formation : ...MULLONVILLE...
 Date de formation : ...19/09/2021...

Dates de la période de stage : du 09/01/2021 au 11/02/2021

Nom / Prénom de l'enseignant(e) d'accueil : [REDACTED]
 Niveau de classe / école / ville : ...CP Ecole LA FONTAINE...
 ...101 RUE MOYNAUD... 59200 TOURNAI...

Situation(s) particulière(s) au regard de l'inclusion (REP +, SEGPA, ULIS, intégration d'élèves en situation de handicap...) : ...Ecole REP +...

	Semestre 4
Respecte et fait respecter les principes d'égalité, de laïcité, de tolérance, de refus de toutes discriminations	Oui
Répond aux exigences de ponctualité, d'assiduité, de sécurité et de confidentialité	Oui
Adopte une attitude et un positionnement d'adulte responsable au sein de la classe et de l'école	Oui
Fait preuve de respect à l'égard des élèves et des membres de la communauté éducative	Oui
Utilise un langage clair et adapté à son/ses interlocuteur(s)	Oui
Participe à sa mesure au travail d'équipe mis en œuvre par/dans l'école	Oui
Adopte une attitude favorable à l'écoute et aux échanges avec les membres de la communauté éducative	Oui
Participe aux différentes instances et conseils	NON - COVID
(Commence à) maîtriser les contenus disciplinaires et les concepts clés utiles à son enseignement	Oui
(Commence à) identifier les savoirs et savoir-faire à acquérir par les élèves en lien avec les programmes et les référentiels	Oui
Encadre les élèves et le groupe classe, fait preuve de vigilance à l'égard des comportements	Oui

inadaptés et (commence à) savoir appropriier le niveau d'autorité attendu à la situation	
Instaure un climat serein et de confiance au sein de la classe	Oui
Encourage et valorise les élèves	Oui
(Commence à) fixer les objectifs à atteindre, les moyens d'y parvenir et à donner du sens aux apprentissages	Oui
(Commence à) prendre en compte la diversité des élèves et à (envisager) l'adéquation des propositions pédagogiques avec leur niveau	Oui
Prépare en amont les (séances) pédagogiques dont il a la charge	Oui
(Identifie) les outils numériques et réseaux mis en place dans l'école	Oui
Distingue les usages personnels et professionnels dans sa pratique	Oui
Prend en compte les conseils prodigués par (l'enseignant d'accueil) et les formateurs et s'efforce d'améliorer sa pratique	Oui
(Commence à) être capable de prendre du recul et à porter une analyse réflexive sur son positionnement et ses activités	Oui

Observations générales sur cette période de stage :

Date et signatures :

Étudiant(e) :



Enseignant(e) d'accueil :

