

Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture

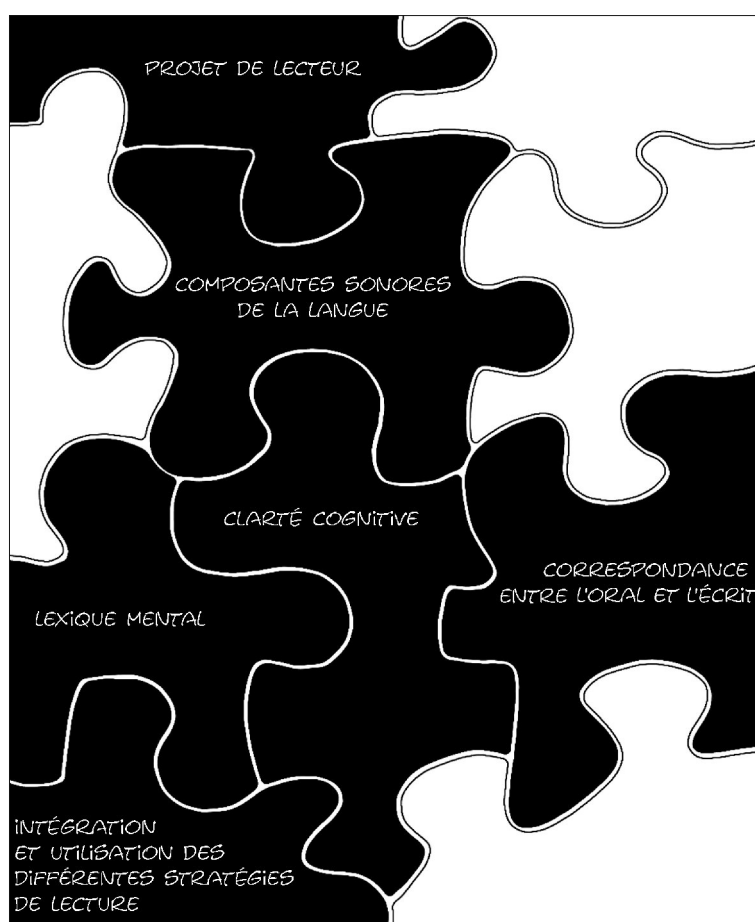
en 1^{re} et 2^e années primaires



Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaires

Mélanie Deum, Catherine Gabelica, Annette Lafontaine et Marie-Claire Nyssen
Sous la direction du Professeur Dominique Lafontaine

Service d'Analyse des systèmes et pratiques d'enseignement de l'Université de Liège



Ce travail a été réalisé avec la collaboration des enseignants de 1^{re} et 2^e années primaires de différents réseaux.

Mesdames Guillaume, Parmentier et Ruelle, École communale de Belle Maison de Marchin

Mesdames Ridelle et Delise, École communale de Héron

Mesdames Cornet et Naa, Espace scolaire «Jean Bourgeois» de Wanze

Mesdames Liégeois et Rosart, Athénée Royal Jules BORDET de Soignies

Madame Battilana, École Solaire de Tournai

Madame Bastogne, École fondamentale libre de Erezée

LE COMITÉ D'ACCOMPAGNEMENT ÉTAIT COMPOSÉ DE:

Madame Annie Roeland, Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces

Madame Geneviève Vandecasteele, SeGEC

Madame Claire Desmarets, FELSI

Mesdames Catherine Carlier, Letty Lefebvre et Cathy Soudant, Inspection

Madame Arlette Bourgeois, CAF

Monsieur Julien Nicaise, Cabinet de la Ministre-Présidente Marie Arena

ILLUSTRATIONS: Henri Defresne

Les fiches peuvent être reproduites par les enseignants pour un usage au sein de leur classe. La reproduction à d'autres fins est interdite sauf autorisation préalable du Ministère de la Communauté française.

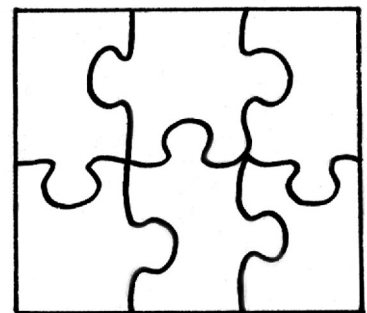
SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE	5
Introduction	7
Diagnostic: de quoi s'agit-il?	8
Remédiation: de quoi s'agit-il?	8
Plan de la brochure	9
CADRE CONCEPTUEL	11
Introduction	13
Qu'est-ce que LIRE?	13
Qu'est-ce qu'APPRENDRE à LIRE?	14
Qu'est-ce qu'AVOIR DES DIFFICULTÉS DE LECTURE?	15
LES DIFFÉRENTES FACETTES DU PUZZLE	17
Introduction	19
De l'importance...	
d'avoir un PROJET DE LECTEUR	19
d'identifier les COMPOSANTES SONORES DE LA LANGUE	21
d'avoir une bonne CLARTÉ COGNITIVE	22
d'établir une juste CORRESPONDANCE ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT	23
de développer son LEXIQUE MENTAL	25
d'apprendre à INTÉGRER ET UTILISER LES DIFFÉRENTES STRATÉGIES DE LECTURE	26
GUIDE MÉTHODOLOGIQUE	29
Outil DIAGNOSTIC.....	31
Le tableau synoptique.....	35
La grille d'observation.....	37
Les fiches de diagnostic.....	39
La fiche de synthèse individuelle.....	41
La fiche de synthèse collective.....	43
Outil REMÉDIATION	45
Une série de pistes d'intervention proposées à l'enseignant	45
Des séquences d'apprentissage mettant en jeu différents types d'écrits	45
PARTIE 1 DE L'OUTIL → LE DIAGNOSTIC	47
Le tableau synoptique: DIAGNOSTIC 1	49
La grille d'observation: DIAGNOSTIC 2	50
Les fiches de diagnostic: DIAGNOSTIC 3.....	52
Facette: Projet de lecteur	53
Facette: Composantes sonores de la langue.....	60
Facette: Clarté cognitive.....	75

Facette: Correspondance entre l'oral et l'écrit	81
Facette: Lexique mental.....	93
Facette: Intégration et utilisation des différentes stratégies de lecture.....	99
La fiche de synthèse individuelle: DIAGNOSTIC 4	107
La fiche de synthèse collective: DIAGNOSTIC 5	110
PARTIE 2 DE L'OUTIL → LA REMÉDIATION	111
Les pistes d'intervention: REMÉDIATION 1	113
Les séquences de remédiation: REMÉDIATION 2	119
BIBLIOGRAPHIE.....	141

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction	7
Diagnostic: de quoi s'agit-il?	8
Remédiation: de quoi s'agit-il?	8
Plan de la brochure	9



Introduction

L'apprentissage de la lecture constitue une étape importante pour les enfants; certains d'entre eux l'attendent avec impatience, d'autres le redoutent. La lecture est en effet un processus complexe, on le sait: l'apprenti lecteur doit apprendre à maîtriser différentes stratégies mais aussi à les coordonner. Les obstacles peuvent donc se situer à différents niveaux et les difficultés peuvent s'ancrez très tôt dans la scolarité, d'autant que les élèves ne sont pas tous égaux lorsqu'ils débent dans l'apprentissage de la lecture-écriture. Laisser passer l'occasion d'identifier les forces sur lesquelles on pourra s'appuyer, ou les points faibles pour y réagir de manière adéquate dès les étapes initiales de l'apprentissage peut être lourd de conséquences: les difficultés s'accumulent et augurent d'un parcours d'échecs qui peut brouiller les élèves précocement et parfois définitivement avec la lecture, faute d'un diagnostic et d'une remédiation mise en place en temps utile. On connaît toute l'importance de la lecture dans les autres apprentissages scolaires. Même s'il est vrai qu'on apprend à lire toute sa vie, un échec dans les apprentissages de base de la lecture ne se surmonte pas facilement. Or, les outils manquent dans les écoles pour poser un diagnostic fin des difficultés auxquelles certains élèves se heurtent dès leurs premiers pas dans les apprentissages. Les enseignants se sentent démunis face à la réalisation d'un diagnostic précis: ils disent qu'ils peuvent très tôt repérer un élève qui ne suit pas ou n'accroche pas, mais ne savent pas toujours détecter précisément ce qui fait obstacle.

Par ailleurs, un sentiment de malaise par rapport à la gestion des difficultés et des différences de niveaux de lecture des élèves a été mis en évidence dans une enquête¹ menée auprès d'un échantillon représentatif d'un millier d'enseignants de 1^{re} et 2^e années primaires. Très peu d'enseignants estiment être bien préparés pour faire face aux difficultés en lecture et avoir bénéficié d'une formation suffisante en matière de remédiation.

Au-delà d'aides plus spécialisées (par l'intervention de logopèdes, par exemple) et du soutien que certains parents peuvent donner à leur enfant, il apparaît essentiel d'apporter une aide aux enseignants responsables de l'apprentissage initial de la lecture.

Le Ministère de la Communauté française, et plus précisément le Service général du Pilotage du système éducatif, a subsidié une recherche² dont l'objectif principal était de construire des outils de diagnostic et de remédiation en lecture pour le début de l'apprentissage.

Il répond en cela à une préoccupation abordée explicitement dans le Contrat pour l'École (2005) où l'on peut lire que *«lorsqu'un enfant décroche dès le début, le fossé se creuse et il devient difficile de le combler. Les premières années sont déterminantes dans l'acquisition des savoirs de base tels que la lecture, l'écriture et le calcul»*³.

Enfin, avant d'entrer plus concrètement dans la présentation de l'outil, nous tenons à préciser que nous n'avons pas abordé l'apprentissage de l'écriture et les difficultés qu'il peut générer. Si nous avons fait le choix de nous centrer uniquement sur la lecture, ce n'est pas que nous considérions l'écriture comme secondaire, loin s'en faut; notre contrainte fut temporelle.

1. Le rapport de cette enquête et un article de synthèse sont accessibles sur le site www.enseignement.be.

2. Cette recherche s'est déroulée sur deux années. La 1^{re} année a essentiellement porté sur le recensement de tous les outils existants, le choix des stratégies prioritaires pour l'apprentissage initial de la lecture et la construction de l'outil diagnostique. La 2^e année a permis de compléter les outils en construction et de les mettre à l'épreuve du terrain.

3. Le Contrat pour l'École prévoit d'ailleurs *«pour permettre aux instituteur(trice)s de s'arrêter avec chaque élève, de vérifier ses acquis, de remédier immédiatement à tout décrochage et de lui garantir un bon départ (...)»*, l'engagement d'un maître de remédiation qui peut apporter au titulaire une aide supplémentaire dans l'observation des élèves en difficulté afin de cibler davantage les interventions.

Diagnostic: de quoi s'agit-il?

Dans son sens premier, le mot «*diagnostic*» fait référence à la «*détermination (d'une maladie, d'un état) d'après ses symptômes*» (le Petit Robert, 2000). Préférons-lui, à cette définition à caractère médical, son origine grecque «*diagnosticos*» qui veut dire «apte à reconnaître».

Il s'agit bien ici d'aider l'enseignant à reconnaître, identifier où se situent les difficultés des élèves. Les enseignants rencontrés disent qu'ils peuvent repérer très tôt, en début de 1^{re} année, un enfant qui ne suit pas ou n'accroche pas, mais qu'ils ne savent pas toujours identifier précisément ce qui fait obstacle.

Remédiation: de quoi s'agit-il?

Si le terme «*remédiation*» fait partie du langage scolaire courant, on ne le retrouve pas pour autant dans les dictionnaires usuels. Si l'on se réfère au terme remédier, on peut trouver la définition suivante (le Petit Robert, 2000): «*apporter un remède à, atténuer ou supprimer les effets néfastes de...*». Afin d'éviter, comme pour le terme «diagnostic», de médicaliser les difficultés d'apprentissage, nous préférons parler de **re-médiation**, considérant ainsi qu'il s'agit d'appréhender les apprentissages qui posent problème de manière différente, en utilisant d'autres méthodes, d'autres moyens, d'autres procédés que ceux déjà mis en place. Il s'agit donc de mettre en œuvre une autre forme de médiation afin d'aborder les difficultés et leur résolution sous un autre angle. Nous rejoignons en cela la terminologie utilisée par un collectif d'experts, auteurs de dossiers sur la remédiation⁴, et par Christian Sol, Inspecteur général de l'enseignement subventionné⁵.

Il paraît évident que ces deux formes d'action, diagnostic et remédiation, renforcent l'aspect PRÉVENTION⁶ des difficultés de lecture qui perturbent plus ou moins les apprentissages, et ce afin d'en limiter la durée et les conséquences. Ces trois aspects – diagnostic, remédiation et prévention – sont interdépendants et doivent s'envisager dans une perspective dynamique, circulaire et systémique, en lien direct avec la méthodologie de l'enseignant.

L'objectif de cet outil n'est pas de prendre parti pour l'une ou l'autre méthode de lecture mais plutôt de donner à l'enseignant, quelle que soit la méthodologie qu'il utilise, des **éléments de réponse** face aux difficultés éventuelles et passagères que peuvent rencontrer certains élèves. Bien comprendre les obstacles auxquels se heurtent les élèves peut rendre l'action pédagogique de l'enseignant plus efficace.

Par ailleurs, quelle que soit la qualité de l'outil, **l'enseignant reste le meilleur observateur et juge** des compétences de ses élèves. Il peut en effet se baser sur une diversité de situations alors que l'outil diagnostique ne peut «évoquer» qu'un nombre limité de situations. Le rôle de l'outil est donc plutôt d'affiner, de **préciser les observations** menées par l'enseignant en situations naturelles et transversales, afin de **cibler au mieux la remédiation** ou les actions d'enseignement sur ce qui pose effectivement problème.

4. Lire au CP, Repérer les difficultés pour mieux agir et Lire au CP (2), Enseigner la lecture et prévenir les difficultés (2003). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire. Collection École, Documents d'accompagnement des programmes.

5. Cf. Texte introductif des journées de formation à la remédiation au cours des premiers apprentissages en lecture organisées à l'initiative de la Ministre ARENA (2006).

6. «Une organisation rigoureuse de la progression, une prise en compte équilibrée de toutes les composantes utiles à un apprentissage complet de la lecture, un bon dosage temporel des phases de découverte, de structuration, d'entraînement, de réemploi, des soutiens aux plus fragiles tout au long de l'apprentissage, tout cela concourt à une **prévention dite primaire**, généralisée – celle qui évite la survenue des problèmes. Des activités de remédiation, voire de rééducation, pour ceux qui ont des difficultés d'apprentissage durables constituent une forme de **prévention dite secondaire** de nature à en limiter la durée et les conséquences». Lire au CP (2) Enseigner la lecture et prévenir les difficultés (page 5), Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Soulignons également que la **perspective** choisie est résolument **pédagogique** et **écologique** : il s'est agi de cibler les difficultés sur lesquelles les enseignants peuvent agir, avoir une intervention pédagogique au sein même de la classe⁷, sans moyens supplémentaires.

Il faut cependant préciser qu'une des clefs de voûte des propositions de remédiation qui seront avancées dans la suite de ce document réside dans la **différenciation**. Cela implique que les enseignants soient prêts à revoir, notamment, l'organisation spatio-temporelle de leur classe, afin d'organiser des séances hebdomadaires courtes de travail en petits groupes de composition flexible, sur base de la proximité ou de la similarité des difficultés rencontrées.

L'outil présenté dans les pages qui suivent **ne prétend en rien à l'exhaustivité**. S'il est essentiellement axé sur la 1^{re} année primaire, il est intéressant de l'envisager dans la perspective du **cycle 5/8** : certaines démarches de lecteur s'envisagent dès la maternelle et beaucoup sont à conforter en 2^e année primaire. Plus précisément, nous insistons sur le fait que certaines activités ne sont pas conçues pour des élèves de 3^e maternelle. Plusieurs stratégies peuvent être travaillées dès 6 ans, sans pour autant devoir être acquises et évaluées en fin de 3^e maternelle. Notre outil propose donc un ensemble d'activités relatives aux apprentissages à réaliser sur l'ensemble du cycle 5/8.

Ajoutons enfin que l'outil présenté ici est le fruit d'une **collaboration avec des enseignants**; tout ce qui est proposé a été soumis à leur regard critique, mis à l'épreuve dans leurs classes puis, si nécessaire, réajusté.

Plan de la brochure

L'objectif premier de la recherche était de fournir des outils, *non exhaustifs*, de diagnostic et de remédiation plus ou moins prêts à l'emploi (ce que nous appelons le «*quoi*»). Pour dépasser le concept d'outil «*clé sur porte*» et optimiser ainsi son exploitation, il nous semblait cependant important de définir succinctement un cadre conceptuel explicitant nos options théoriques (le «*pourquoi*»), d'une part, et de proposer un guide méthodologique visant à familiariser le lecteur avec l'outil construit (le «*comment*»), d'autre part.

Dès lors, nous proposons de détailler dans les pages qui suivent :

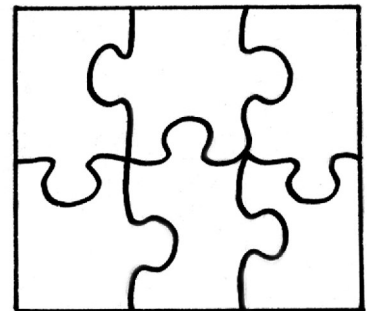
- LE CADRE CONCEPTUEL sur lequel repose l'outil. Même s'il n'est pas du propos de ce document de donner les clés d'une méthodologie de la lecture, il nous semble important, avant d'entrer plus avant dans l'outil, de rappeler ce qu'est lire afin de savoir ce qu'implique l'apprentissage de la lecture, et de là, pouvoir envisager les différents profils de lecteurs en difficulté (pages 11 à 16).
- LA PRÉSENTATION DES DIFFÉRENTES FACETTES autour desquelles sont articulées les activités de diagnostic et de remédiation (pages 17 à 27).
- LE GUIDE MÉTHODOLOGIQUE explicitant les tenants et aboutissants de chaque partie de l'outil (pages 29 à 46).
- Enfin, L'OUTIL en tant que tel, présenté en deux parties, LE DIAGNOSTIC (pages 47 à 110), d'une part, et LA REMÉDIATION (pages 111 à 140), d'autre part.

Nous vous souhaitons une bonne lecture.

7. Les troubles d'apprentissage de la lecture nécessitant une prise en charge plus spécifique ne sont donc pas envisagés ici.

CADRE CONCEPTUEL

Introduction	13
Qu'est-ce que LIRE?	13
Qu'est-ce qu'APPRENDRE À LIRE?	14
Qu'est-ce qu'AVOIR DES DIFFICULTÉS DE LECTURE?	15



Introduction

Depuis plus de cent ans, la lecture a fait l'objet de travaux scientifiques dans des domaines variés comme la psychologie cognitive, la psychologie développementale, la didactique, la pédagogie, ..., travaux guidés par le souci croissant d'en améliorer l'enseignement. La lecture est sans doute le thème qui donne lieu périodiquement aux débats et polémiques les plus vifs dans la presse et le grand public, entre spécialistes ou praticiens.

S'il est difficile de trouver une définition de l'acte de lire qui fasse consensus, tout le monde s'accorde sur le fait que lire ce n'est pas seulement: déchiffrer, deviner, établir la correspondance graphèmes-phonèmes, oraliser, et ce n'est pas que comprendre...

Mais alors, qu'est-ce que lire? Dans les lignes qui suivent, nous vous présentons en quelques mots le modèle théorique sous-jacent à l'outil de diagnostic et de remédiation constituant le cœur de cette brochure. Cette mise au point théorique nous semble importante étant donné le lien évident entre la conception de l'acte de lire, la méthodologie de l'apprentissage de la lecture des enseignants et leurs façons d'appréhender les difficultés de lecture. Permettre aux enseignants de se positionner par rapport à leur propre conception est important puisque cette conception et la manière dont elle transparaît dans la méthodologie mise en place influencent directement l'identité de lecteur des élèves.

Qu'est-ce que lire?

La polémique en matière d'enseignement initial de la lecture s'est longtemps limitée à la question de savoir s'il fallait commencer l'apprentissage par la voie du code (méthode «traditionnelle» ou «analytique») ou par celle du sens (méthode «globale»).

Les modèles de la lecture experte ont permis de dépasser ce débat en développant un modèle intégrant le code et le sens, en faisant intervenir, de manière interactive, trois composantes: le lecteur, le texte et le contexte (Giasson, 1995).

- Le **lecteur** possède des structures et utilise des processus. Les structures font référence aux attitudes et aux connaissances du lecteur sur la langue et sur le monde; les processus font référence aux stratégies mises en œuvre durant la lecture et à l'action du lecteur.
- Le **texte**, qu'il faut pouvoir classer selon sa nature, peut être considéré sous plusieurs aspects: intention de l'auteur et genre littéraire, structure du texte et contenu.
- Le **contexte** englobe toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur face à un texte. Il peut être psychologique (intention de lecture, intérêt pour le texte), social (interventions de l'enseignant et des pairs) et physique (temps disponible, bruit, ...).

Le lecteur donne du sens à un écrit en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son projet de lecture.

La lecture est conçue, dans cette perspective, non plus comme un sous-ensemble de stratégies à enseigner les unes après les autres, mais comme une interaction continue entre toutes les stratégies mises en œuvre par le lecteur. Giasson (1995) en distingue cinq:

- les **microprocessus** servent à comprendre l'information contenue dans une phrase: reconnaissance de mots, utilisation des correspondances graphophonétiques;
- les **macroprocessus** sont orientés vers la compréhension globale du texte: identification des idées principales et utilisation de la structure du texte;
- les **processus d'intégration** ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases: utilisation des référentiels, des connecteurs et des inférences;

- les **processus d'élaboration** permettent au lecteur de dépasser le texte: prédictions, lien avec les connaissances, imagerie mentale, raisonnement;
- les **processus métacognitifs** servent à guider la compréhension: identification de la perte de compréhension et réparation de cette perte par la mise en place de stratégies.

Il convient donc, eu égard à la définition actuelle de l'acte de lire:

- d'une part, d'élaborer de manière explicite une méthodologie de la lecture sur le mode de **l'intégration du code et du sens**. Il ne suffit donc pas de prévoir, d'une part, des activités sur le code (syllabation, déchiffrement de mots) et, d'autre part, des activités centrées sur le sens (émission d'hypothèses en fonction du contexte), il s'agit de les intégrer dans les activités de découverte du sens des textes présentés aux élèves.
- d'autre part, d'envisager, dès le début de l'enseignement, la lecture comme une **résolution de problèmes** où l'élève doit faire appel à des stratégies diversifiées (connaissance des correspondances lettres-sons, contexte général de l'histoire, ...) pour accéder au sens.

L'articulation de ces deux principes de base (nécessaire intégration du son et du sens et nécessité d'envisager la lecture comme une résolution de problèmes) conduit à une recommandation didactique importante: *l'enseignement de la lecture est à envisager comme un enseignement explicite de stratégies de lecture et de leur utilisation*. Bien entendu, l'enseignement de ces stratégies et de leur utilisation peut varier en fonction de la tâche à effectuer, du contexte dans lequel l'élève se trouve et des stratégies utilisées préférentiellement par les élèves. Quelle que soit la stratégie concernée, l'usage du code, la reconnaissance visuelle de mots, le recours au contexte, ..., cet enseignement stratégique et différencié a pour objectif de permettre à l'élève d'aboutir à une lecture significative.

Pour apprendre à lire il s'agit donc de prendre en considération ces différentes composantes du processus de lecture mais également de réfléchir à leur intégration. Tout apprentissage qui se limite à l'une ou l'autre de ces composantes apparaît forcément lacunaire.

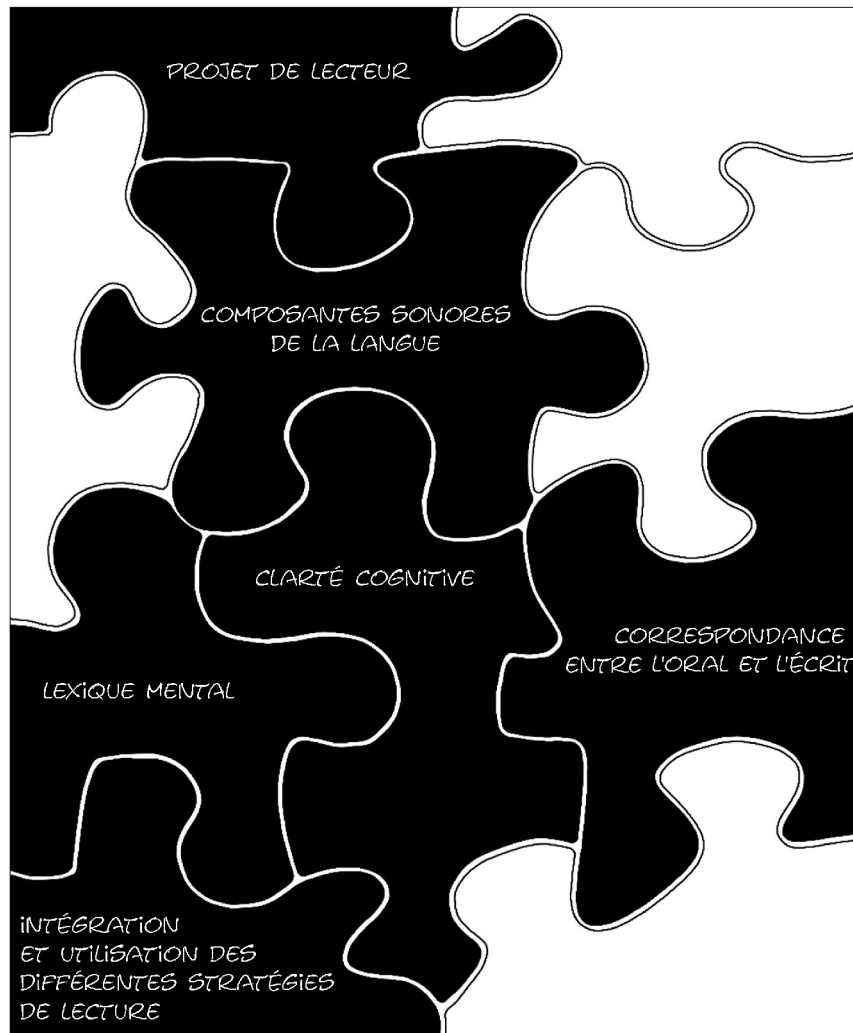
Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?

«**P**our apprendre à lire, il faut tout à la fois et en interaction acquérir le système de l'écrit (son code) et s'approprier une culture de l'écrit (ses usages culturels et sociaux). C'est pourquoi il faut à la fois confronter les élèves apprentis lecteurs à de vraies situations de communication écrite et prendre le temps nécessaire pour qu'ils s'approprient les outils indispensables à cette quête de sens. Apprendre à lire, c'est s'équiper d'outils, de stratégies et d'usages du lecteur.» (E. Battut, 2002)

En référence à la définition de l'acte de lire envisagée ci-dessus, apprendre à lire c'est donc *a minima*:

- Développer un **projet** de lecteur en enrichissant ses représentations sur les fonctions de la lecture et sur la façon dont on apprend.
- Développer des **stratégies** d'apprenti lecteur:
 - Parvenir à identifier les composantes sonores de la langue au niveau des syllabes et des phonèmes;
 - Établir une juste correspondance entre l'oral et l'écrit: au niveau des lettres, des mots, des phrases;
 - Enrichir son lexique mental;
 - Maîtriser le langage technique de la lecture (connaître le nom des lettres, le sens conventionnel de la lecture, les termes d'enseignement utilisés, ...).
- Apprendre à **intégrer et utiliser à bon escient** les différentes stratégies de l'apprenti lecteur.

Nous avons repris les composantes du processus de lecture essentielles à nos yeux sous la forme d'un puzzle afin de bien montrer le lien entre les différentes facettes: si chaque facette peut être travaillée de manière isolée, il n'y aura réellement acte de lire que quand il y aura intégration de toutes ces facettes au service de la recherche de sens. Ces facettes seront détaillées à partir de la page 17.



Qu'est-ce qu'avoir des difficultés de lecture ?

L'apprentissage de la lecture, à l'image du puzzle présenté ci-dessus, fait intervenir plusieurs stratégies. Un lecteur en difficulté est un élève qui surinvestit une stratégie au détriment des autres ou qui ne peut établir de liens entre ces différentes stratégies. Cependant, cet élève peut également maîtriser une ou deux stratégies. Il semble, d'après certaines recherches, que les élèves en difficulté de lecture présentent une certaine forme de « passivité mentale » et ont une difficulté à établir spontanément des liens entre différents éléments. Ces élèves se posent peu de questions et sont assez dépendants de l'enseignant.

Si les erreurs sont souvent communes à tous les lecteurs débutants, chez certains, elles restent un obstacle durable. Pour d'autres, c'est la rigidité et l'exclusivité de la stratégie employée qui est l'obstacle majeur. Les erreurs des élèves révèlent des lacunes dans la représentation de ce qu'est la lecture mais aussi dans les procédures employées tant pour la reconnaissance des mots que pour la manière de lire. Elles se déclinent en différents types qui se traduisent en profils de lecteurs.

On peut identifier plusieurs types de lecteurs en difficulté. Il est à préciser que les différents types énumérés ne constituent pas des catégories figées dans lesquelles les élèves seraient classés. La nature et la fréquence des erreurs que fait un même individu varient selon le contexte et le type de texte qui lui est proposé. Vangrunderbeek (1994) a mis en évidence plusieurs profils de lecteurs en difficulté selon les connaissances et stratégies utilisées préférentiellement par les élèves pour reconnaître les mots d'un texte.

1. Profil du surdécodateur : l'élève essaie de déchiffrer à outrance les mots d'un texte en se servant du code. Il perd de vue la recherche de sens en se concentrant uniquement sur les lettres, les syllabes.

Les erreurs commises sont des confusions, omissions, additions ou interversions de lettres, transformant les mots en non-mots, s'éloignant ainsi de plus en plus du sens.

→ *En bref: L'élève lit lentement tous les mots, les segmente en syllabes ou en sous-syllabes, fait des erreurs, prononce des non-mots et ne cherche pas de sens. Il n'arrive pas à réaliser la tâche demandée à partir de consignes.*

2. Profil du surdevineur. C'est le cas de l'élève qui devine le contenu du texte à partir des illustrations, des éléments du contexte fournis verbalement par l'enseignant et de ses connaissances antérieures. Il devine les mots qui, dans bien des cas, n'ont aucune ressemblance graphique avec le mot-cible. Il ne se préoccupe pas de vérifier l'exactitude de sa prédiction à partir des lettres du mot. Il n'a pas encore compris qu'en français, les lettres représentent les sons de la langue, même s'il a compris que la langue écrite est un transcodage de la langue orale. Il est fort démuni face à des mots nouveaux.

→ *En bref: L'élève devine. Il se sert beaucoup des indices extralinguistiques (illustrations, consignes, matériel) et linguistiques (début de phrase). Il reconnaît certains mots d'emblée, ce qui lui permet d'anticiper ce qui est écrit, mais de ce fait, il s'éloigne de ce qui est véritablement écrit. Il peut transformer complètement ce qui est écrit, ne vérifie jamais ce qu'il dit à partir des lettres du mot.*

3. Profil du chercheur de mots. L'élève surexploite la voie directe d'accès au lexique mental. Il fait surtout appel à ses connaissances des formes graphiques des mots. À partir de certains indices graphiques du mot, il propose un mot sans tenir compte du contexte du texte. Le mot prononcé peut avoir une ressemblance visuelle avec le mot écrit mais il ne témoigne pas d'une quête de sens du texte (par exemple: tracteur pour travaille, bleu pour blouse, botte pour bouton) contrairement au profil précédent. En comparaison avec le premier profil, cet élève dit de vrais mots, mais jamais de non-mots.

→ *En bref: L'élève est un lecteur centré sur la reconnaissance lexicale. Il cherche à repérer les mots qu'il connaît ou croit connaître instantanément. Il prononce de vrais mots qui ont une ressemblance visuelle avec les mots écrits (porte/pomme, blouse/bleue) sans se soucier de l'enchaînement des mots. Il se limite à la voie d'adressage (mots mémorisés) sans se soucier de la recherche du sens des mots.*

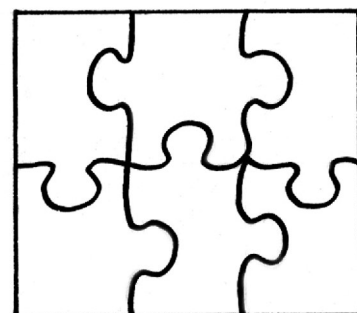
4. Profil de l'élève qui, en cours de lecture, change de stratégie mais ne les fait jamais interagir pour confirmer ou infirmer ses hypothèses. Par exemple, en début de texte, l'élève devine beaucoup de mots, se branche sur un canal sémantico-contextuel, puis, au paragraphe suivant, se met à déchiffrer en ânonnant et en ne cherchant plus de sens. Cet élève a connaissance de stratégies sur plusieurs catégories (lexicales, syntaxiques, sémantiques et graphophonologiques) mais qui semblent cloisonnées. De ce fait, face à un texte, il fait appel à l'une ou l'autre catégorie de connaissances. Cet élève n'est donc pas dépourvu de stratégies mais il ne les utilise pas avec souplesse. C'est l'une ou l'autre, mais pas les deux en même temps.

→ *En bref: c'est le lecteur qui se centre soit sur le sens, soit sur le code. Pour reconnaître les mots d'un texte, il se sert soit du sens (dans ce cas, il devine les mots), soit du code (dans ce cas, il déchiffre en disant des non-mots) mais il ne combine pas les deux. («Le géant prend un bocal de compote» est lu «Le géant prend un pot de confiture»).*

Sur le plan méthodologique, il est donc important d'accompagner les élèves en difficulté, non seulement au moment où ils doivent apprendre et mémoriser des connaissances nouvelles, mais également lorsqu'ils auront à les réutiliser dans une activité. Développer leurs stratégies métacognitives – les amener à prendre conscience de ce qui se passe dans leur tête, à être conscients de leurs ressources mentales et à y recourir – semble une voie incontournable pour permettre à ces élèves d'accéder à l'autonomie dans les situations d'apprentissage et de résolution de problèmes que constitue la lecture. Il s'agit d'une vraie sensibilisation de l'élève aux procédures mentales qu'il doit déployer pour apprendre à lire, par un enseignement explicite.

Les différentes facettes du puzzle

Introduction	19
De l'importance...	
d'avoir un PROJET DE LECTEUR	19
d'identifier les COMPOSANTES SONORES DE LA LANGUE ..	21
d'avoir une bonne CLARTÉ COGNITIVE	22
d'établir une juste CORRESPONDANCE ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT.....	23
de développer son LEXIQUE MENTAL.....	25
d'apprendre à INTÉGRER ET UTILISER LES DIFFÉRENTES STRATÉGIES DE LECTURE.....	26



Introduction

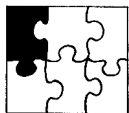
Avant d'entrer plus avant dans la présentation des différentes facettes, nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que les repères développementaux permettant d'évaluer l'évolution des élèves dans chacune des facettes, restent avant tout des balises et sont, bien évidemment, à utiliser avec grande prudence.

L'enseignant doit davantage se baser sur le développement et la progression des élèves en prenant en compte les diverses dimensions de l'apprentissage de la lecture (notamment la méthodologie).

D'une manière générale, il faudra s'assurer que toutes les facettes du puzzle ont bien été travaillées avant la fin de la 1^{re} année primaire.

Plus précisément, la clé de voûte du travail en 1^{re} année concerne avant tout l'apprentissage des correspondances entre l'oral et l'écrit et le développement du lexique mental. Il est évident que pour travailler cette clé de voûte, avoir un projet de lecteur, une clarté cognitive et une maîtrise des composantes sonores de la langue s'imposent.

Quant à la mise en œuvre des stratégies au service de la recherche de sens, elle sera travaillée en filigrane tout au long de l'année.



De l'importance... d'avoir un PROJET DE LECTEUR

Un apprenti lecteur qui n'a pas une idée claire des fonctions, usages et enjeux de la lecture est susceptible de ne pas parvenir à mettre en lien ses stratégies d'apprenti lecteur et à les intégrer en une compétence globale. Il s'agit donc de développer chez l'élève la conscience de la signification de l'acte de lire, des **fonctions** de l'écrit mais aussi des représentations liées à l'**acquisition** de la lecture. Ainsi, l'élève doit avoir une idée claire de : à quoi cela sert de lire; ce que c'est «savoir lire»; ce que l'on met en action quand on lit; ce qu'il doit acquérir pour savoir lire; ce qu'il a déjà acquis et ce qu'il lui reste à acquérir.

Les représentations de la lecture et de son apprentissage sont un facteur indispensable à l'intégration des compétences constitutives du savoir-lire. En effet, la perception des usages fonctionnels de la lecture agit comme un «déclencheur» ou un «accélérateur» pour l'exploration des aspects plus techniques de la langue.

De plus, **pouvoir identifier divers supports écrits** va permettre à l'élève d'adapter ses stratégies d'apprenti lecteur : on n'envisage pas la lecture d'une recette culinaire de la même façon qu'un poème. Notons tout de même qu'un manque de maîtrise du code rend l'activité de lecture laborieuse et donc peu motivante pour certains élèves qui développent une certaine anxiété à l'égard des tâches de lecture. Aucun élève n'aime et n'a envie de lire lorsqu'il lit mal. De ce fait, même si les activités visant à faire émerger un projet de lecteur devraient avoir lieu au plus tôt dans la scolarité, celles-ci ne devraient pas uniquement concerner le début du cycle 5/8. En outre, il ne suffit pas de lire des livres captivants aux élèves ou de les amener à la bibliothèque pour développer des représentations positives de l'acte de lire, encore faut-il aider l'élève à consolider ses compétences de lecteur.

TROIS STRATÉGIES coexistent au sein de cette facette :

- **Représentations des fonctions de la lecture** → FICHE PROJET DE LECTEUR 1;
- **Représentations en rapport avec l'apprentissage de la lecture** → FICHE PROJET DE LECTEUR 1;
- **Connaissance de quelques supports écrits et de leurs fonctions (s'informer, communiquer, avoir du plaisir)** → FICHE PROJET DE LECTEUR 2.

... QUELQUES REPÈRES DÉVELOPPEMENTAUX

Le plus important pour cette facette est d'observer si les différentes représentations évoluent avec le temps et si elles se modifient à la lumière des expériences de lecteur vécues.

... en ce qui concerne les fonctions de la lecture.

- Certains élèves émettent des réponses reflétant des **représentations fonctionnelles ou culturelles** de la lecture et se projettent donc lecteurs dans un futur proche.

Exemples: Lire, cela sert à raconter des histoires, à avoir du plaisir, à faire une recette avec maman, à trouver son chemin, à savoir ce qu'il faut acheter au magasin, ...

- Certains élèves évoquent des fonctions dites **scolaires** ou **circulaires** de la lecture, ne reflétant pas l'attente d'un bénéfice immédiat de la lecture. Celle-ci serait une activité propre aux adultes et ce, rarement dans des situations réelles de lecture.

Exemples: Lire, cela sert à être grand, c'est pour bien réussir à l'école, c'est pour avoir un métier, c'est pour lire, pour calculer, c'est pour apprendre, ...

... en ce qui concerne les représentations de l'apprentissage de la lecture.

- Certains élèves attribuent **peu de sens** à leur statut d'écolier.

Exemple: L'élève répond qu'il ne sait pas ou ne répond rien.

- D'autres réponses renvoient à des **attitudes générales et non spécifiques** à la lecture. On trouve dans cette catégorie toutes les réponses d'élèves considérant l'apprentissage comme une simple répétition de ce que dit l'enseignant.

Exemples: Il faut écouter la maîtresse. Il faut regarder les images. On lit avec les doigts. On va étudier, mémoriser, apprendre par cœur, ...

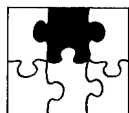
- Certains élèves utilisent des **termes spécifiques** de la langue écrite (phrase, mot, syllabe, histoire) et témoignent en cela de représentations plus élaborées. Cependant, ces élèves n'utilisent **pas de verbes spécifiques à l'acte de lecture...**

Exemples: Je regarde des lettres. Je regarde sur le tableau. On prend le livre et on lit les lignes. Le maître il dit et nous on doit répéter. On prend son cahier et puis on lit une phrase. On va apprendre des histoires, on va mémoriser des phrases, on va reconnaître des mots, ...

- Les **termes spécifiques** de la langue sont associés à des verbes tels que: reconnaître, deviner, réfléchir.

Exemples: Il faut deviner les lettres au milieu mais des fois il y a des mots, c'est presque pareil, ça commence pareil mais sur les côtés et au milieu, ce n'est pas les mêmes lettres. On essaie un peu de lire, on fait deux lettres, on fait une lettre: un «r» et un «e», ça fait «re». Il faut lire les mots avec maman. J'essaie de reconnaître les mots. On va découper des phrases, on va deviner des mots, on va réfléchir sur l'histoire, on va découper les mots en syllabes, ...

La façon dont l'élève décrit son comportement d'apprenti lecteur montre un lien évident avec son comportement en situation réelle de lecture.



De l'importance...

d'identifier les COMPOSANTES SONORES DE LA LANGUE

Cette facette souligne l'importance, pour les élèves, de parvenir à identifier les composantes sonores. Lors de la passation des fiches relatives aux composantes sonores de la langue, il s'agira de voir si l'élève parvient à analyser la chaîne acoustique: d'une part, prendre conscience de la **structure syllabique des mots** en ce compris: la localisation, la segmentation, la synthèse et le comptage de syllabes et, d'autre part, **identifier le phonème à l'oral**: synthèse, localisation et segmentation de phonèmes¹.

Soulignons que la conscience phonologique/syllabique mise en avant dans cette facette est une compétence cruciale mais qu'elle ne peut être dissociée de l'apprentissage de la lecture. L'utilisation isolée d'un drill à la segmentation/fusion des phonèmes/syllabes en dehors de tout contexte significatif ne permettra pas aux élèves de comprendre en quoi ces stratégies peuvent être utiles dans la lecture pour comprendre les mots inconnus, difficiles.

Savoir identifier les composantes sonores de la langue tant au niveau des syllabes que des phonèmes est nécessaire pour être sensible aux ressemblances phonologiques et syllabiques comme véritable stratégie de lecture: «*oh madame (un élève entend le mot «sapin»), on entend le mot «pain».*

DEUX STRATÉGIES coexistent au sein de cette facette:

- **Prendre conscience de la structure syllabique des mots** → FICHE IDENTIFICATION DES COMPOSANTES SONORES DE LA LANGUE 1;
- **Identifier le phonème à l'oral** → FICHE IDENTIFICATION DES COMPOSANTES SONORES DE LA LANGUE 2.

... QUELQUES REPÈRES DÉVELOPPEMENTAUX

Si la capacité à identifier des phonèmes est un élément facilitant l'apprentissage de la lecture en début de 1^{re} année, elle est loin d'être maîtrisée par tous les élèves, même si une sensibilisation aux phonèmes a été entreprise – et est recommandée – dès l'école maternelle. Or, elle est essentielle dans la construction du système des correspondances oral/écrit. Il est donc nécessaire de s'assurer qu'en milieu de 1^{re} année primaire, cette capacité est installée chez tous les élèves.

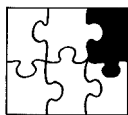
Il est important de savoir que les phonèmes présentent plus de difficultés que les syllabes. La position est également importante: une syllabe interne au mot s'entend plus difficilement qu'en position finale ou initiale; de même, un phonème dans une syllabe se perçoit plus difficilement qu'en fin (rime) ou en début de syllabe (attaque). Pour les phonèmes, les sons-voyelles sont pour l'essentiel plus aisés à repérer que les sons-consonnes et parmi ceux-ci, les occlusives *p, b, k, g, s, z* sont les plus difficiles à percevoir.

Par ailleurs, il est conseillé de réaliser les premiers exercices avec des mots familiers.

Notons que si les difficultés sont nombreuses et persistantes, il peut être judicieux de consulter un spécialiste pour vérifier l'audition (si les difficultés sont plus marquées en réception) ou de demander un bilan approfondi (si les difficultés affectent tant la réception que la production et les correspondances oral/écrit).

1. **Les phonèmes** sont les plus petites unités distinctives de la langue que l'on puisse isoler par segmentation dans la chaîne parlée. Ce sont des entités abstraites (/a/, /t/, /r/), dénuées de sens, qui peuvent correspondre à plusieurs sons et qui servent à établir le sens des unités de rang supérieur (morphème, mot, suite de mots). Par exemple, /b/ et /m/ sont des phonèmes car leur différence sonore permet de différencier le sens de mots, tels que bien et mien, qui ne diffèrent que d'un «son» dans leur forme sonore mais qui ont bien des significations différentes. Ainsi, les phonèmes ne sont pas à considérer en tant que tels mais en tant que parties contribuant à un tout: le sens.

La syllabe est difficile à définir précisément. Nous dirons pour faciliter la distinction avec le phonème qu'il s'agit d'une unité phonétique formée de consonnes et de voyelles qui se prononce d'une seule émission de voix.



De l'importance... d'avoir une bonne CLARTÉ COGNITIVE

Cette facette souligne l'importance de la maîtrise du **langage technique** de la lecture/écriture ainsi que de la maîtrise de **connaissances** de la langue écrite.

Des recherches ont mis en évidence le lien entre la **maîtrise du langage technique** utilisé par l'enseignant et une bonne compréhension de textes. Si ces concepts se construisent progressivement en cours d'apprentissage, il est important qu'à tout moment, l'enseignant soit attentif à l'utilisation de termes comme «lettre», «mot», «phrase», «ligne», ... et s'assure que les élèves comprennent ces termes et concepts qui permettent de se repérer dans l'écrit. On rencontre encore régulièrement dans les classes des élèves qui confondent «lettre» (la partie) et «mot» (le tout) ou «phrase» et «ligne», considérant qu'une ligne représente une phrase.

Avoir compris la **linéarité de l'écriture et son orientation** est également important pour pouvoir lire. Si cet apprentissage commence très tôt, notamment par l'observation d'adultes en train de lire ou écrire, il y a encore des élèves qui, au moment où ils vont écrire leurs premières productions, commenceront à droite. De plus, que fera un élève à qui l'enseignant demande de chercher des indices dans le début du texte? Vers où s'orientera son regard?

La **connaissance/reconnaissance du nom des lettres** apparaît, dans de nombreuses recherches, en lien avec la réussite ou les difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Cependant, cette connaissance n'a de sens que si elle est intégrée dans d'autres connaissances portant sur des unités de langue écrite plus larges telles que le mot, la phrase. Par ailleurs, elle facilite l'accès au décodage. En effet, pour pouvoir remarquer que certains mots commencent et se terminent de la même façon, comportent une suite de lettres en commun, ... l'élève doit pouvoir nommer et reconnaître les lettres.

TROIS STRATÉGIES coexistent au sein de cette facette

- **Connaissance du nom des lettres de l'alphabet** → FICHE CLARTÉ COGNITIVE 1
- **Connaissance du vocabulaire technique** → FICHE CLARTÉ COGNITIVE 2
- **Sens conventionnel de la lecture** → FICHE CLARTÉ COGNITIVE 3

... QUELQUES REPÈRES DÉVELOPPEMENTAUX

... en ce qui concerne la connaissance du nom des lettres de l'alphabet

Il est important de s'assurer qu'en milieu de 1^{re} année, l'élève arrive à nommer les lettres les plus courantes et à montrer parmi d'autres, les lettres les plus courantes dites ou écrites.

... en ce qui concerne la connaissance du vocabulaire technique

Il est important de s'assurer rapidement de la compréhension des termes comme «ligne», «phrase», ... car ces concepts interviennent sans cesse dans chaque acte de lecture et peuvent donc être à la source de difficultés dans l'apprentissage.

Exemples: L'enseignant demande à un élève: «Que faut-il mettre à la fin d'une phrase?». L'élève répond: «Un point » et il inscrit le point à la fin de la première ligne.

L'enseignant demande «par quelle lettre commence le mot qui vient juste après «maman»? »

Par ailleurs, si certains termes comme «majuscule » ou «point d'interrogation » sont reconnus par les élèves, il est également intéressant de vérifier s'ils savent à quoi servent ces signes.

... en ce qui concerne le sens conventionnel de la lecture

Il importe que l'élève se repère dans la continuité du texte, dans la linéarité de l'écriture et dans son orientation. Il est également important de s'assurer que l'élève ne rencontre pas de problème de

latéralisation et de structuration dans l'espace. Si c'est le cas, une remédiation spécifique sera envisagée.

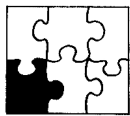
Exemples: Un élève qui commence sa lecture de droite à gauche.

Un élève qui ne sait pas repérer le début et la fin d'un texte.

Un élève qui, lors de la lecture, ne suit pas les lignes correctement avec son doigt.

Un élève qui ne sait pas changer de page à la fin de sa lecture et revient au début de la première page.

Pour cette facette, nous n'avons pas abordé de repères développementaux à proprement parler mais nous avons davantage insisté sur des dimensions importantes dans l'apprentissage de la clarté cognitive.



De l'importance...

d'établir une juste CORRESPONDANCE ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

Cette facette, située au cœur de l'apprentissage de la lecture, souligne l'importance d'établir une juste correspondance entre l'oral et l'écrit: au niveau de la phrase, du mot et de la lettre.

Au niveau de la phrase

Il s'agit pour l'élève de développer sa capacité à établir des relations entre les éléments d'une phrase écrite et les éléments de cette même phrase présentée oralement. On cherche donc à savoir comment l'élève procède pour segmenter l'écrit. Un élève qui ne sait pas encore lire mais qui a compris que l'écrit obéit à un découpage en mots (entrecoupé d'espaces) doit pouvoir, à l'écrit, pointer correctement les différentes parties de la phrase dite oralement. Ceux qui n'y arrivent pas sont les élèves qui n'ont pas encore acquis le principe de lexicalité, à savoir qu'un mot de l'oral correspond à un mot de l'écrit.

Au niveau du mot

Des recherches ont montré qu'en début d'apprentissage de la lecture, les élèves sont loin d'avoir une représentation correcte des correspondances entre les parties écrites du mot et les parties orales. Cette compétence est pourtant essentielle pour permettre à l'élève d'utiliser l'analogie comme stratégie de lecture. Exemple: *l'élève devant le mot marron dit: «oh monsieur, cela commence comme maman».*

Pour certains élèves, ce lien entre cette facette et la façon de s'en servir dans l'acte de lire pour donner du sens à un écrit, devra être explicitement enseigné (cf. intégration et utilisation des stratégies de lecture). L'enseignant peut, devant un mot inconnu, expliquer à ses élèves qu'une bonne stratégie est de découper le mot en petits morceaux, de réfléchir à quels mots les sons qu'ils obtiennent leur font penser et enfin, de voir s'ils connaissent des mots qui comportent cette combinaison de sons.

Il peut être intéressant, lorsque l'occasion se présente, de s'assurer que l'élève a établi une relation proportionnelle entre la quantité d'écrit et la quantité d'oral. Il semble que certains élèves (souvent à 5 ans) à qui on présente deux mots comme «train» et «locomotive» et à qui on demande où ils sont écrits, désignent souvent le mot «train» en disant qu'il s'agit du mot «locomotive». L'explication relève d'une conception «réaliste» de la lecture où le mot le plus long représente le train et le plus court, la locomotive. Les élèves doivent donc intégrer que le mot écrit renvoie au mot oral et non à la personne ou à l'objet qu'il représente.

Il est aussi intéressant d'évaluer les connaissances de l'élève sur la syllabe graphique. Il s'agit d'observer si l'élève a conscience qu'une syllabe orale ne correspond pas toujours, à l'écrit, à une suite de deux lettres mais qu'elle peut en contenir davantage.

Ensuite, il est également essentiel de s'assurer que l'élève est capable de segmenter la phrase en mots à l'écrit. Il doit être capable, d'une part, d'analyser la phrase selon ses constituants lexicaux et, d'autre part, de repérer ces derniers dans l'écrit. La maîtrise de cette stratégie suppose une bonne connaissance de la façon dont les mots s'écrivent.

Il est important de s'assurer de la compréhension par l'élève de la différence entre les sons lus et les sons entendus ou vus, c'est-à-dire à un groupe de lettres (graphèmes) qui correspond à un phonème. Par exemple, le «ma» dans «mallette», s'entend; le «ma» dans «main» ne s'entend pas. Cependant, beaucoup d'élèves auront tendance à lire ma-i-n ou ma-in.

Enfin, nous insistons sur la nécessité d'aborder d'emblée la langue dans toute sa complexité avec les apprentis lecteurs.

Afin de simplifier l'accès au code, ce dernier est souvent débarrassé de ses ambiguïtés et de sa complexité : la langue est ainsi présentée dans sa forme la plus régulière. Or, à une même graphie correspondent différents sons et inversement. Il est dès lors à craindre que l'élève se représente la correspondance oral/écrit de façon biunivoque (un son = une lettre) et que, confronté plus tard à la complexité de la langue, il soit amené à de constants réajustements en profondeur de ses premiers apprentissages.

Cette simplification de la langue complexifie donc l'apprentissage de la lecture des jeunes élèves².

Au niveau de la lettre

Il s'agit ici d'évaluer les connaissances des élèves sur le code graphophonétique. Cela permet de se rendre compte de la mesure dans laquelle les élèves savent analyser la chaîne acoustique en ses plus petites unités (phonèmes) et disposent des connaissances pour les encoder. Ce genre d'exercice ne doit pas être systématique car il engendre le risque que les élèves utilisent le déchiffrement lettre à lettre en situation de lecture. Si le recours aux correspondances lettres/sons est inévitable en début d'apprentissage, il suppose une charge cognitive importante pour les élèves. De ce fait, ceux qui ne déploient pas d'autres stratégies en situation de lecture mobilisent de telles ressources attentionnelles qu'ils risquent de ne pas parvenir à extraire le sens du message. Il est donc important de présenter le recours aux correspondances comme une stratégie de prise de sens et d'explicitement aux élèves les autres stratégies qu'ils peuvent également mettre en œuvre pour une lecture plus habile (par exemple, la formation de blocs syllabiques ou d'unités plus larges).

À terme, le développement de connaissances de l'élève sur le code va lui permettre de reconnaître un nombre de mots de plus en plus grand et ceci, de plus en plus indépendamment du contexte. En découvrant le code, l'élève peut accéder à un mode de stockage de plus en plus économique de l'orthographe des mots dans sa mémoire lexicale.

TROIS STRATÉGIES coexistent au sein de cette facette :

- **Repérage des parties de la phrase écrite** → FICHE CORRESPONDANCE ORAL/ÉCRIT 1
- **Repérage des parties du mot** → FICHE CORRESPONDANCE ORAL/ÉCRIT 2
- **Connaissance du code** → FICHE CORRESPONDANCE ORAL/ÉCRIT 3

... QUELQUES REPÈRES DÉVELOPPEMENTAUX

À terme, l'élève doit savoir que tout ce qu'on dit s'écrit; que tout ce qui est écrit peut se dire, qu'une phrase correspond à une unité de sens; que la segmentation principale de l'écrit est celle du mot, qu'à l'intérieur des mots, on peut isoler des autres unités (syllabes et phonèmes), lesquelles sont représentées par des lettres ou groupes de lettres, ...

... en ce qui concerne l'entrée dans la phrase

Il existe plusieurs étapes dans la construction de la représentation de la phrase écrite. Au début, les élèves pensent que seuls les substantifs sont écrits, mais pas les actions (verbes). Ensuite, ils commencent à se représenter le verbe, toujours associé à son sujet ou objet. Plus tard, ils acceptent d'isoler le verbe mais il faudra attendre l'étape suivante pour qu'ils considèrent que les articles sont écrits et donc que tout est écrit!

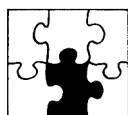
2. Document «Pistes didactiques» relatif à l'évaluation externe non certificative «Lecture et production d'écrits en 2^e année de l'enseignement primaire». Ministère de la Communauté française. Septembre 2007. Cf. site enseignement.be

Exemple: dans la phrase «Le chat attrape la souris». Dans un premier temps, certains élèves pensent que seuls «chat» et «souris» sont écrits. Puis, ils vont admettre que le verbe est écrit mais toujours accompagné de son sujet ou de son objet: «le chat attrape», ou «attrape la souris». Ensuite, ils isoleront le verbe et enfin pointeront les articles.

... en ce concerne l'entrée dans le mot

Les grands niveaux de réponse des élèves sont les suivants³:

L'élève a une connaissance correcte des principes de correspondances syllabiques (ex.: «LON – PAN – TA»). Il peut cependant avoir du mal avec la syllabe du milieu (ex.: «PAN – TA – LON» ou «PAN – LON – LON») ou encore interpréter les parties en se fondant sur le début du mot oral (ex.: «PAN – PANTA. – PAN»). Certains élèves, quant à eux, proposent une interprétation d'ordre sémantique (ex.: «short-jupe- jupe culotte», «? – bermuda – ?», «poches – boutons – braguette»). D'autres encore reconnaissent que quelques lettres mais l'interprétation est assez lacunaire (ex.: «PA - ? – ?»). Enfin, certains considèrent encore que le mot est écrit en entier dans toutes ses parties. Des études ont montré que très peu d'élèves, en début de scolarité primaire, arrivent à interpréter les parties du mot écrit correctement.



De l'importance... de développer son LEXIQUE MENTAL

Cette facette souligne l'importance de pouvoir reconnaître de manière immédiate des mots familiers.

L'objectif est de développer un lexique mental constitué de mots que les élèves reconnaissent par voie directe, c'est-à-dire sans passer par le décodage et quel que soit le contexte. L'élève de 1^{re} année va donc, tout au long de l'année, enrichir son lexique, notamment, avec ce que l'on nomme aussi les «mots outils», qui ont la particularité d'être à la fois de grande fréquence et d'une approche analogique parfois complexe (le/la, un/une, et/est, sur/sous...).

Les activités systématiques organisées dans cette optique permettront de développer la reconnaissance de mots réguliers, dans un premier temps, et la reconnaissance de mots irréguliers dans un second temps. Cette amélioration de la reconnaissance immédiate de mots permet de libérer des ressources cognitives qui peuvent ainsi être mobilisées pour la compréhension.

Ce lexique initial va également constituer une base de mots à partir desquels l'élève pourra repérer des analogies, des groupes syllabiques, ..., ce qui l'amènera à comprendre le principe alphabétique dans sa généralité. Plus ce lexique écrit est étendu, mieux l'élève peut s'approprier et mémoriser les analyses orthographiques que l'enseignant cherche à provoquer.

Notons enfin que faire écrire les élèves et les amener à épeler les mots semble très favorable aux conceptualisations de l'écriture et à l'acquisition d'un lexique initial étendu.

DEUX STRATÉGIES coexistent au sein de cette facette

- **Reconnaissance immédiate des prénoms et de mots familiers** → FICHE LEXIQUE MENTAL 1
- **Reconnaissance globale des mots** → FICHE LEXIQUE MENTAL 2

3. Voir l'activité de repérage des parties d'un mot écrit (page 85).

... QUELQUES REPÈRES DÉVELOPPEMENTAUX

Lorsque l'élève sera devenu un bon lecteur, il disposera d'un lexique couvrant la majeure partie des mots et expressions qu'il rencontrera dans ses lectures et il pourra les reconnaître aussi bien en contexte que dans des situations isolées. L'élève sera également capable de découper les mots en syllabes, ce qui facilitera la recherche d'analogies dans la compréhension de mots nouveaux

... en ce qui concerne la **reconnaissance immédiate des prénoms et de mots familiers**

Exemples: leur prénom / maman / papa / les lieux fréquentés (piscine, maison, école, ...) / les jours de la semaine / les articles (le, la, un, une, les, ...).

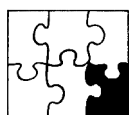
... en ce qui concerne la **reconnaissance globale des mots**

– L'élève se repère grâce à la silhouette et au signe particulier du mot.

Exemple: Les deux «ss» dans «poussin». Les deux «tt» dans «lunette»... Attention cependant aux confusions («poisson» et «poussin», «lunette» et «mallette»).

– L'élève s'appuie sur des relations grapho-phonologiques.

Exemple: «À la fin de ce mot, il y a un «o» et un «n», ça fait «on» comme dans «avion». Ou encore reconnaissance d'un mot grâce à la première lettre caractéristique.



De l'importance... d'apprendre à INTÉGRER ET UTILISER LES DIFFÉRENTES STRATÉGIES DE LECTURE

La facette «intégration et utilisation des stratégies de lecture» souligne l'importance, pour l'élève, de combiner de manière consciente différentes stratégies dans le but de comprendre un texte: *identifier des mots nouveaux grâce à l'analogie avec des mots connus, impliquant une segmentation syllabique, ou grâce à des éléments du code, apprendre à exploiter différents types d'indices (graphiques, iconographiques, ...) et à s'en saisir pour comprendre le sens d'un mot ou d'une phrase accompagnée d'une illustration, ...*

Les activités proposées dans cette facette sont donc des situations de lecture: il s'agit d'observer la manière dont s'y prend l'élève pour assembler toutes les stratégies et savoir-faire acquis pour apprendre à lire.

La découverte d'un texte reste complexe pour les élèves car elle nécessite la mobilisation de savoirs divers, liés à chacune des facettes présentées. Le rôle de l'enseignant va donc être de guider la construction de ces savoirs, connaissances, démarches et attitudes afin de permettre une découverte autonome de textes.

L'enseignant **enseigne explicitement** la mise en œuvre de stratégies et attitudes face à des écrits nouveaux et valide les procédures efficaces des élèves tant pour le traitement du code que pour l'élaboration du sens du texte. Cet enseignement explicite des stratégies, met l'accent sur le «comment utiliser les stratégies» et le «pourquoi et quand» les déployer. Les élèves seront ainsi sensibilisés aux différentes stratégies d'un lecteur. Les enseignants, par un questionnement pertinent, les aideront à prendre conscience de leurs procédures et du degré d'efficacité de celles-ci dans des situations de lecture variées.

CINQ STRATÉGIES coexistent au sein de cette facette:

- **Stratégies d'identification d'un mot nouveau** → FICHE INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE 1
- **Interprétation de légendes** → FICHE INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE 2
- **Lire à haute voix** → FICHE INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE 3

- Lire, comprendre et exécuter des consignes écrites → FICHE INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE 3
- Lire seul et comprendre un texte court → FICHE INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE 3

... QUELQUES REPÈRES DÉVELOPPEMENTAUX

En début d'apprentissage, l'élève doit débusquer et utiliser toute une série d'indices et les faire coïncider pour saisir ce que l'auteur veut dire. Il y a différents types d'indices: d'une part, la situation de réception et les indices non-linguistiques, d'autre part, les quelques rares parties du texte reconnues (expressions, mots, syllabes, ...) et la compréhension de quelques principes de segmentation de l'écrit («un texte est composé de phrases, composées de mots écrits avec des lettres, elles-mêmes assemblées en syllabes, ...»). Au stade d'apprenti lecteur, l'élève doit alterner et conjuguer hypothèses et prises d'indices variés. Il s'agit d'une démarche d'autant plus nécessaire qu'il ne peut encore s'appuyer sur une reconnaissance automatique des unités linguistiques du texte.

En ce qui concerne la stratégie «interprétation des légendes », nous pouvons noter différentes étapes dans le développement (Cf. Chauveau et Rogovas Chauveau, 1993):

- L'élève se centre sur l'image et ne tient pas compte des propriétés du texte écrit.

Exemple: Il projette un sens au texte en ne tenant pas compte des caractéristiques et de la structure de l'écrit.

- L'élève prend conscience des caractéristiques quantitatives de l'écrit.

Exemple: Il interprète syllabiquement des fragments du texte. Il nomme l'objet présent sur l'image. Il énumère des groupes de mots.

- L'élève se préoccupe des aspects qualitatifs de l'écrit.

Exemple: il reconnaît et identifie quelques mots. Il déchiffre des mots isolés. Il oscille entre le déchiffrement et la recherche de sens. Il anticipe et devine la suite du texte.

- L'élève devient lecteur.

Exemple: Il tente de combiner la reconnaissance de mots, le déchiffrement et les anticipations de sens. Il lit la phrase après plusieurs essais et erreurs.

- L'élève lit le texte rapidement et sans erreurs.

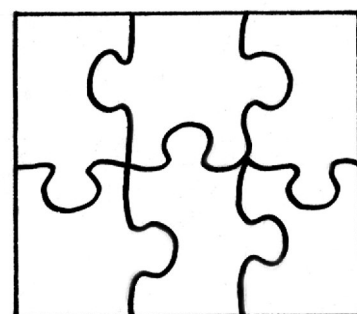
Pour les autres fiches, l'important est de voir comment l'élève mobilise et coordonne les stratégies définies dans les autres facettes (utilisation de l'analogie, connaissance du code, sens de la lecture, ...)

Exemple: Il s'agit d'observer comment l'élève va s'y prendre et quels sont les indices dont il va se servir pour lire et comprendre un texte court (sans dessins).

L'objectif est d'enrichir l'utilisation de toutes les stratégies en œuvre dans l'acte de lire et d'intégrer celles-ci en vue d'une recherche de sens.

GUIDE MÉTHODOLOGIQUE

Le DIAGNOSTIC	31
Le tableau synoptique	35
La grille d'observation	37
Les fiches de diagnostic	39
La fiche de synthèse individuelle	41
La fiche de synthèse collective	43
La REMÉDIATION.....	45
Une série de pistes d'intervention.....	45
Des séquences d'apprentissage	45





Le DIAGNOSTIC

Cinq parties composent le volet diagnostic

1. Le TABLEAU SYNOPTIQUE;
2. La GRILLE D'OBSERVATION;
3. Les FICHES DE DIAGNOSTIC;
4. La FICHE DE SYNTHÈSE INDIVIDUELLE;
5. La FICHE DE SYNTHÈSE COLLECTIVE.

Pour rappel, l'outil présenté ici ciblera **un nombre restreint** de stratégies que l'on considère comme prioritaires pour asseoir l'apprentissage de la lecture et ne prétend dès lors pas à l'exhaustivité (cf. TABLEAU SYNOPTIQUE). Cet outil d'évaluation diagnostique a une visée formative: il pourra servir de base à l'intervention pédagogique de l'enseignant. Les activités proposées comme «épreuves» ne seront donc pas utilisées comme des activités d'apprentissage. Cependant, c'est lors des activités d'apprentissage quotidiennes que l'enseignant pourra, grâce à une GRILLE D'OBSERVATION présentée sous forme de questions, observer les comportements/stratégies de lecture de ses élèves. Cette grille pourra servir de filtre aux enseignants pour cibler les élèves pour qui un diagnostic plus fin par l'intermédiaire des FICHES s'avère nécessaire. Il est bien évident que vu leur nombre, ces fiches ne seront pas forcément administrées de manière complète à tous les élèves de la classe.

Cet outil se veut aussi **souple** que possible afin qu'il puisse s'intégrer dans le quotidien des classes, quelle que soit l'approche méthodologique et donc l'ordre dans lequel l'enseignant aborde chacune des stratégies en question¹. Trois moments-clés propices à la mise en œuvre de ce diagnostic sont proposés. Ils doivent être considérés comme des repères²:

Moment 1: *faire connaissance en tout début de 1^{re} année*

L'insistance sur l'importance d'une première prise de température dès le tout début de la 1^{re} année est toujours de mise: celle-ci a pour première vocation de permettre à l'enseignant de connaître ses élèves et surtout, les écarts qui peuvent exister entre eux, tant au niveau de leur degré de familiarité avec le monde de l'écrit, qu'au niveau de leurs acquis en matière de lecture/écriture, de maîtrise de toutes les compétences qui en constituent des composantes essentielles. Cette première évaluation a aussi pour objectif d'attirer l'attention de l'enseignant sur certaines interventions qu'il serait opportun d'intégrer le plus vite possible dans ses séquences d'enseignement.

Moment 2: *faire le point après quelques mois*

Ce sera à chaque enseignant de déterminer quel est le moment le plus opportun pour faire le point sur les stratégies maîtrisées ou en voie d'acquisition. Il se référera pour cela, d'une part, à l'approche de l'apprentissage de la lecture qu'il préconise et aux repères chronologiques qui y sont associés (ordre et rythme des apprentissages portant sur les diverses habiletés) et, d'autre part, à des indices de difficulté qu'il peut détecter chez certains de ses élèves au cours des activités quotidiennes. Cette évaluation intermédiaire pourrait d'ailleurs être fixée à différents moments selon la stratégie concernée (cf. Zoom sur les différentes facettes).

1. Certaines fiches sont sans doute plus liées à la méthodologie de la classe et il est bon d'en tenir compte.

2. Rien n'empêche l'enseignant d'administrer, de manière ponctuelle, 1 ou 2 épreuves entre le moment 1 et le moment 2, ou encore entre le moment 2 et le moment 3 à certains élèves.

Moment 3 : *faire le point après une année d'apprentissage*

Cette évaluation peut être envisagée en fin de 1^{re} année mais nous aurions tendance à recommander de l'envisager en début de 2^e année. L'ensemble des instruments de diagnostic se focalisent surtout sur la 1^{re} année. Leur administration en début de 2^e année devrait permettre de faire le point sur les élèves chez lesquels des difficultés persistent au niveau de certaines de ces composantes considérées comme essentielles pour asseoir tous les apprentissages ultérieurs en matière de lecture. Ces élèves devront faire au plus tôt l'objet d'une attention toute particulière en petits groupes de remédiation.

Les informations collectées lors de ces différents moments seront synthétisées, d'une part, sur une FICHE INDIVIDUELLE traçant la progression de chaque élève et, d'autre part, sur une FICHE COLLECTIVE permettant d'avoir une vue d'ensemble de la classe. Ces deux outils de collecte d'informations serviront de base à l'organisation de la remédiation.

Ces cinq parties sont reprises dans les pages qui suivent.

On pourra trouver, en vis-à-vis de la représentation visuelle de chaque partie, sa fonction (le *pourquoi?*) et son utilisation (le *comment?*).

Pièce du puzzle ou Facette	Stratégies visées	Comment diagnostiquer ?
PROJET DE LECTEUR	Représentation des fonctions de la lecture. Représentation en rapport avec l'apprentissage de la lecture.	Fiche projet de lecteur 1
	Connaissance des fonctions de quelques supports écrits.	Fiche projet de lecteur 2
IDENTIFICATION DES COMPOSANTES SONORES DE LA LANGUE	Prendre conscience de la structure syllabique des mots.	Fiche composantes sonores 1
	Identifier le phonème à l'oral.	Fiche composantes sonores 2
CLARTÉ COGNITIVE	Connaissance des lettres de l'alphabet.	Fiche clarté cognitive 1
	Connaissance du vocabulaire technique (employé quotidiennement en classe).	Fiche clarté cognitive 2
	Sens conventionnel de la lecture.	Fiche clarté cognitive 3
CORRESPONDANCE ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT	Interprétation des parties de la phrase écrite.	Fiche correspondance oral/écrit 1
	Interprétation des parties du mot écrit.	Fiche correspondance oral/écrit 2
	Connaissance du code (correspondance graphophonétique).	Fiche correspondance oral/écrit 3
LEXIQUE MENTAL	Reconnaissance immédiate des prénoms et de mots familiers.	Fiche lexique mental 1
	Reconnaissance globale des mots.	Fiche lexique mental 2
INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE	Stratégies d'identification d'un mot nouveau (analogie).	Fiche intégration et utilisation des stratégies 1
	Interprétation des légendes.	Fiche intégration et utilisation des stratégies 2
	Lire à haute voix. Lire, comprendre et exécuter des consignes écrites. Lire seul et comprendre un texte court.	Fiche intégration et utilisation des stratégies 3

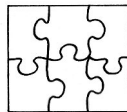
1. Le tableau synoptique

Pourquoi ?

Le tableau synoptique permet à l'enseignant d'avoir d'emblée une vue d'ensemble de l'éventail des stratégies que l'on a considérées comme prioritaires dans l'enseignement initial de la lecture.

Apparaît en filigrane le modèle théorique auquel nous nous référons et qui fait la part belle à une approche combinant le code et le sens.

Pour rappel, six facettes sont à considérer comme prioritaires pour l'apprentissage de la lecture et sont envisagées, à l'image d'un puzzle, de façon coordonnée.



Comment ?

En regard de chacune des stratégies, ce tableau synoptique affiche les références exactes des fiches correspondantes.

Cela permet à l'enseignant de cibler plus directement les facettes de l'acte de lire qui nécessitent un diagnostic plus fin suite, par exemple, à une observation sur base de la grille présentée ci-après pendant une activité d'enseignement.

INDICATEURS	FACETTES
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'élève exprime-t-il qu'il déteste lire? <input type="checkbox"/> L'élève ne veut-il pas lire? <input type="checkbox"/> L'élève a-t-il conscience de l'existence de différents types d'écrits? <input type="checkbox"/> L'élève a-t-il une représentation de la façon dont on apprend à lire? <input type="checkbox"/> L'élève différencie-t-il et connaît-il les usages de divers supports écrits? <input type="checkbox"/> L'élève sait-il choisir les supports de lecture correspondant à ses buts? <input type="checkbox"/> L'élève a-t-il conscience des différentes fonctions de la lecture (informer, communiquer, plaisir, agir, ...)? 	PROJET DE LECTEUR
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations syllabiques (segmenter, dénombrer, permuter, ...)? <input type="checkbox"/> L'élève manifeste-t-il dans les jeux ou exercices une «sensibilité phonologique» (production de rimes, détection de mots intrus, ...)? <input type="checkbox"/> L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations sur des phonèmes (les identifier, les permuter, les dénombrer, ...)? <input type="checkbox"/> L'élève est-il capable de distinguer des phonèmes proches (t-d; p-b; k-g; ch-j; m-n; ...)? <input type="checkbox"/> L'élève maîtrise-t-il la tâche associée (frapper des mains lors de l'énonciation des syllabes)? Coordonne-t-il le geste et la parole? <input type="checkbox"/> L'élève répond-il par association d'idées? (on cherche des mots qui se terminent par le son «on» et il répond «chèvre» alors que l'on vient de dire «mouton»). <input type="checkbox"/> L'élève a-t-il des difficultés à prendre en compte la position du son dans le mot (on cherche des mots qui finissent par «a» et il dit «alouette»). <input type="checkbox"/> L'élève fait-il la différence entre phonème et syllabe? 	COMPOSANTES SONORES DE LA LANGUE
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'élève comprend-il les consignes de la classe, le vocabulaire d'enseignement utilisé par l'enseignant (phrase, ligne, mot, ...)? <input type="checkbox"/> Utilise-t-il ces termes à bon escient? <input type="checkbox"/> L'élève différencie-t-il des termes tels que: ligne/phrase, phrase/paragraphe, mot/lettre, lettre/majuscule? <input type="checkbox"/> L'élève a-t-il des difficultés à se situer dans l'espace de la page (haut/bas, droite/gauche, près de la marge, ...)? 	CLARTÉ COGNITIVE
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'élève peut-il situer les mots d'une phrase écrite après lecture par l'adulte? <input type="checkbox"/> L'élève est-il sensible à des similitudes entre deux mots à l'écrit et à l'oral? Les met-il en relations? <input type="checkbox"/> L'élève est-il capable de déchiffrer un mot régulier nouveau en dehors de tout contexte? <input type="checkbox"/> Après une lecture par l'adulte, l'élève sait-il situer des mots dans une phrase écrite (montrer un mot qui est prononcé et dire quel est le mot qu'on lui montre)? <input type="checkbox"/> L'élève a-t-il des difficultés à analyser un mot en syllabes? Et les syllabes en unité plus fines? <input type="checkbox"/> L'élève connaît-il le code? 	CORRESPONDANCE ORAL/ÉCRIT

2. La grille d'observation

Pourquoi ?

Le principe de cette grille d'observation est de donner aux enseignants des clés de lecture permettant d'appréhender ce qui pourrait être un frein à l'apprentissage. Cette grille poursuit trois objectifs :

- 1. Une visée diagnostique :** La grille est alors utilisée comme un filtre. Les élèves pour lesquels les comportements/stratégies de lecture constituent des indicateurs de difficultés ou des signaux d'alarme feront l'objet d'un «testing» plus précis pour affiner le diagnostic et repérer au niveau de quelle(s) facette(s) ils éprouvent des difficultés. La présentation des indicateurs sous forme de questions renforce le côté diagnostique de l'outil.
- 2. Une visée méthodologique :** La grille permet, à partir des résultats obtenus lors des épreuves plus individuelles, de repérer des tendances générales au niveau des difficultés des élèves. Les faiblesses ainsi détectées peuvent faire l'objet d'une différenciation mais peuvent également être gérées de manière collective. En effet, s'il s'agit d'une difficulté commune, il y a peut-être lieu de s'interroger sur la méthodologie mise en œuvre lors de cet apprentissage et l'utilisation d'activités en petits groupes peut s'avérer très fructueuse lors d'une remédiation. Il s'agit là d'une autre entrée méthodologique, basée sur la coopération entre élèves et sur l'échange, qui n'a plus à démontrer son efficacité pédagogique.
- 3. Une visée accompagnatrice :** Enfin, la grille d'observation est pensée comme un outil en progression à envisager dans une perspective évolutive liée à l'apprentissage de la lecture. Dans ce sens, elle est applicable dans l'ensemble du cycle 5/8 et il ne s'agit nullement d'indicateurs à avoir acquis à un moment précis pour tous les élèves. Nous laissons là la souplesse aux enseignants de sélectionner les items correspondant au niveau de leurs élèves.

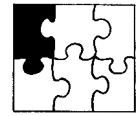
Comment ?

Les chercheuses et les enseignants ont listé, en fonction de leur expérience de classe, une série de comportements et stratégies de lecture d'élèves de 1^{re} et 2^e années primaires et les ont répertoriés dans les six facettes. Ces comportements sont présentés sous forme de questions pour lesquelles, à certains moments, des exemples de difficultés possibles sont fournis. L'idée est de se servir de cette grille comme d'un filtre **lors des activités quotidiennes de la classe** afin de repérer les élèves pour qui un diagnostic plus fin (par les fiches) s'impose.

Nous tenons à ajouter qu'il est, à certains moments, difficile d'établir une frontière nette entre les questions reprises en vis-à-vis des différentes facettes.

Stratégies visées :

- Représentations des fonctions de la lecture.
- Représentations en rapport avec l'apprentissage de la lecture.



Objet de l'activité

Il s'agit d'appréhender les représentations des élèves sur la lecture, ses fonctions, son apprentissage et de les interroger sur leur sentiment de compétence en tant qu'apprentis-lecteurs.

Matériel

- ✎ Une feuille pour chaque élève: le **recto** accueille le dessin de l'élève avec la phrase «*lire, cela sert à*». Au **verso**, sont reprises les questions à poser aux élèves sur l'apprentissage de la lecture et leur sentiment de compétence afin de permettre à l'enseignant de noter les réponses de chacun.

Mode d'organisation

- En groupe.
- En individuel.

Consigne-déroulement

Deux possibilités d'animation :

- **En groupe.**

L'enseignant demande aux élèves d'illustrer le **rôle**, les **fonctions de la lecture** ?

«*J'aimerais que vous me dessiniez à quoi cela sert pour vous de savoir lire.*»

Une fois le dessin terminé, l'enseignant, par dictée à l'adulte, note en dessous de chaque dessin ce que l'élève a illustré: «*lire, cela sert à.....*».

L'enseignant en individuel, pose les questions supplémentaires suivantes aux élèves:

- | | | |
|--|---|--------------------------------|
| – À ton avis, que faut-il faire pour apprendre à lire? |] | Apprentissage |
| – Comment fait-on pour apprendre à lire? | | |
| – Qui va t'apprendre à lire? |] | Sentiment de compétence |
| – Est-ce facile d'apprendre à lire? | | |
| – Penses-tu que tu vas y arriver? | | |

3. Les fiches de diagnostic

Pourquoi ?

Au nombre de 15, ces fiches sont à disposition des enseignants afin d'affiner leur diagnostic.

Comment ?

Les activités présentées sont, autant que possible, collectives, sans pour autant et à certains moments faire l'économie de certaines épreuves individuelles. Plus l'enseignant disposera d'informations sur les processus ou stratégies utilisés par les élèves, plus il comprendra où se trouve l'obstacle: il pourra ainsi s'avérer utile que l'enseignant pose des questions à l'élève pour lequel il remarque un mode de réponse ou de comportement particulier lors de l'administration collective ou en sous-groupes.

Concrètement, les fiches comportent 6 catégories :

1. Présentation de la facette concernée et de la (ou des) stratégie(s) visée(s) → STRATÉGIES VISÉES.
2. Brève définition de l'objet de l'activité et de ses différentes consignes lorsque pour une même habileté, plusieurs exercices sont proposés → OBJET DE L'ACTIVITÉ.
3. Liste du matériel nécessaire pour la réalisation de l'activité → MATÉRIEL.
4. Explicitation du mode d'organisation, des consignes et du déroulement de l'activité. Certaines activités se réalisent en groupe, d'autres individuellement. Dans certains cas, le mode d'organisation est laissé au choix de l'enseignant → MODE D'ORGANISATION. Les étapes clés pour la passation des fiches sont détaillées ainsi que les explications à donner aux élèves → CONSIGNE-DÉROULEMENT.
5. La façon d'interpréter les réponses des élèves: pour certaines fiches, il est clair que c'est réussi ou non réussi, pour d'autres, des «paliers» de réussite sont envisagés. En ce qui concerne plus spécifiquement l'évolution des élèves, nous vous renvoyons aux quelques repères développementaux repris dans la présentation de certaines facettes → COMMENT INTERPRÉTER LES RÉPONSES DES ÉLÈVES ?
6. Lien vers les fiches de synthèse (individuelles et collectives) envisageant la progression des élèves → COMMENT SYNTHÉTISER LES RÉPONSES SUR LA FICHE DE L'ÉLÈVE ?

Après la description de la fiche, se trouve le matériel didactique photocopiable à distribuer aux élèves lors de la réalisation de l'activité.

Fiche de synthèse individuelle

Nom et prénom : Classe :

Facette	Stratégies	Moment 1: date.....	Moment 2: date.....	Moment 3: date.....
Projet de lecture	Représentations des FONCTIONS de lecture			
	Représentations en rapport avec L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE			
	Connaissances des fonctions de quelques SUPPORTS ÉCRITS			
Identification des composantes sonores de la langue	Prendre conscience de la STRUCTURE SYLLABIQUE des mots			
	Identifier le phonème à l'oral			

4. La fiche de synthèse individuelle

Pourquoi ?

Cette **fiche de synthèse individuelle** présente l'ensemble des facettes et de leurs stratégies respectives, en regard desquelles l'enseignant pourra noter ses commentaires qualitatifs sur la progression de l'élève.

Cette synthèse permettra de faire le point sur les difficultés éventuelles de chaque élève. Elle sera une base de réflexion diagnostique faisant le lien avec la mise en place d'une remédiation adaptée.

Comment ?

Les annotations de l'enseignant pourront se faire à divers moments et une trace de la date sera gardée afin de mieux prendre en compte la progression de l'élève. Nous proposons 3 moments diagnostiques sur la fiche de synthèse individuelle.

Le puzzle des différentes facettes est repris sur la feuille de synthèse. Un code couleur permettra à l'enseignant d'indiquer le niveau de maîtrise des facettes travaillées : vert (réussite), orange (à affiner), rouge (non acquis). Lors du dernier moment diagnostique, chaque pièce du puzzle devra donc être verte.

Afin d'objectiver la progression des élèves et d'apporter des points de repère aux enseignants, les fiches de diagnostic proposent systématiquement des critères de réussite pour chaque activité.

5. La fiche de synthèse collective

Pourquoi ?

Cette **fiche de synthèse collective** reprend l'ensemble des élèves «testés» et des stratégies.

Cette évaluation permet de situer les acquis de l'ensemble de la classe et de voir la distribution de ces acquis pour l'ensemble des facettes.

Elle permet donc à l'enseignant de voir directement les groupes de remédiation à organiser soit de manière homogène lorsqu'il souhaite remédier à une difficulté commune, soit de manière hétérogène lors de la mise en place d'éventuelles séances de tutorat entre les élèves de la classe et/ou du cycle 5/8.

Comment ?

Il s'agira, en regard des initiales des élèves, de colorier le nombre de cases par facette correspondant au nombre d'élèves ayant réussi l'exercice concernant la facette ciblée. Cela permettra d'avoir, grâce à cet histogramme, une vue d'ensemble des résultats de la classe.



La REMÉDIATION

La façon dont la remédiation est envisagée dans cet outil repose sur deux maîtres-mots – l'explicitation et la différenciation – et prend deux directions : des pistes d'intervention et des séquences d'apprentissage.

Une série de pistes d'intervention proposées à l'enseignant

- Des INTERVENTIONS ORALES que l'enseignant peut intégrer dans ses propres actes d'enseignement tant au cours d'activités d'enseignement transversales que durant les activités spécifiques à la lecture, en ce compris l'explicitation de démarches et de stratégies susceptibles d'aider les élèves à maîtriser leurs tâches de lecture.
- Des EXERCICES INDIVIDUELS visant à systématiser les démarches et les réinvestir dans d'autres situations.
- Des MODES DIFFÉRENTS D'ORGANISATION DE LA CLASSE : rassembler en petits groupes homogènes les élèves qui rencontrent des difficultés similaires ou proches permettra à l'enseignant de cibler ses interventions sur un type de difficulté. Grâce au soutien de l'adulte, l'élève pourra se concentrer sur les éléments de la tâche correspondant à son niveau de compétence et mener à terme l'activité.

Ces pistes d'intervention ne sont nullement exhaustives. Nous invitons l'enseignant à en prendre connaissance, à s'en imprégner et à repérer celles qui seraient pertinentes dans ses pratiques quotidiennes, celles qu'il estime nécessaire de développer de manière plus systématique, soit collectivement, soit selon une modalité différenciée en fonction des profils des élèves tels qu'ils ont été provisoirement dressés. Il ne s'agit pas de proposer des « remèdes » systématiques à chaque difficulté relevée chez les élèves qu'il suffirait d'appliquer une fois pour toutes mais de (re)travailler chacune des habiletés via des pratiques et exercices variés afin d'en assurer la maîtrise et le réinvestissement dans d'autres contextes. En outre, l'enseignant pourra mettre l'accent sur celles qui semblent faiblement maîtrisées par certains élèves et vérifier régulièrement les progrès de ceux-ci.

Des séquences d'apprentissage mettant en jeu différents types d'écrits

L'objectif de cette partie de l'outil est de montrer que les différentes facettes de la lecture peuvent être travaillées explicitement au service d'un véritable acte de lecture, au départ d'un texte entier, quelle que soit la séquence construite par l'enseignant. Il ne s'agit nullement de proposer une séquence d'apprentissage type à suivre telle quelle, mais de mettre l'accent sur l'intégration et l'utilisation des stratégies de lecture, facette moins fréquente dans les pratiques des enseignants, dans un contexte qui a du sens pour les élèves.

Ces séquences seront conçues de manière à intégrer, dans la lecture de textes ou documents entiers, des interventions de l'enseignant et des exercices qui porteront spécifiquement sur ce qui pose problème à certains élèves, que ces difficultés se situent du côté du code ou des stratégies de découverte de sens. Il s'agit, en procédant de la sorte, de privilégier une approche intégrée qui rencontre les besoins des élèves et de leurs enseignants, quelle que soit l'approche en vigueur dans la classe.

Les séquences développées ici ne porteront que sur quelques textes. L'ensemble du dispositif proposé devrait revêtir suffisamment de souplesse pour que chaque enseignant puisse le transposer dans son travail avec l'ensemble de la classe et avec son propre matériel.

Le mode d'organisation des activités est laissé au choix de l'enseignant qui pourra opter pour des groupes de remédiation ou juger plus opportun de mener les séquences proposées en collectif.

Chacune des étapes d'apprentissage cible un **nombre limité** d'habiletés afin de ne pas surcharger les élèves ni de verser dans la systématisation. On ne peut travailler toutes les habiletés simultanément à partir d'un même texte et prétendre proposer un acte de lecture authentique !

La particularité de ces séquences réside dans le fait qu'à chaque intervention, nous opérons un « zoom » sur les facettes travaillées. Ainsi, il sera spécifié de quelle façon cette intervention appuie sur l'une ou l'autre habileté.

Dans un premier temps, les enseignants sont invités à relever des indices sur les stratégies utilisées par les élèves. Les stratégies mises en œuvre spontanément par les élèves sont susceptibles d'appuyer, de conforter, de nuancer ou, dans certains cas, d'altérer le diagnostic de départ. En effet, certaines faiblesses repérées au diagnostic peuvent s'avérer plus ou moins marquées en situation réelle de lecture. L'élève peut même déployer des stratégies non diagnostiquées lors de la phase précédente. Le diagnostic est donc rendu plus fin par des observations régulières des élèves en situation de lecture.

Dans un second temps, les enseignants procéderont à un enseignement explicite des stratégies et à des sollicitations plus dirigées permettant de diversifier les stratégies des élèves et de développer et/ou de renforcer celles qui sont moins bien maîtrisées.

Nous avons choisi de proposer trois types de textes qui présentent des caractéristiques assez distinctes permettant ainsi de mettre en jeu une palette d'habiletés. Certaines d'entre elles sont en effet plus particulièrement accentuées dans certains types d'écrits.

L'ALBUM

L'album est un type d'écrit à partir duquel l'enseignant peut mettre plus particulièrement l'accent sur le projet de lecteur, les correspondances entre l'oral et l'écrit ainsi que l'intégration et l'utilisation des stratégies de lecture.

Il y a plusieurs façons de procéder pour découvrir un album. Nous vous proposons l'une d'entre elles, structurée en plusieurs étapes :

- la découverte du titre, des couvertures;
- la lecture de l'album;
- des exercices de structuration dont des jeux en ateliers;
- la production écrite.

En fonction du moment de l'année, l'enseignant peut envisager un temps de lecture individuelle, d'appropriation de l'écrit par l'élève.

Nous vous proposons quelques exemples d'activités de structuration. Les pistes d'intervention sont également un outil dans lequel l'enseignant pourra puiser certaines idées pour travailler plus spécifiquement certaines habiletés lors d'activités succédant à la découverte et à la lecture d'un album.

LA COMPTINE

La comptine est un type d'écrit qui a une structure particulière, du rythme et des rimes et qui est donc particulièrement intéressant pour mettre l'accent sur les composantes sonores de la langue, le lexique mental et les correspondances entre l'oral et l'écrit.

Il y a plusieurs façons d'appréhender une comptine. Nous vous en proposons une qui allie lecture et écriture et se structure en plusieurs étapes :

- la découverte de la comptine, du titre, de l'illustration;
- la lecture de la comptine;
- des activités de structuration;
- des activités d'écriture.

Les activités de structuration visent à travailler spécifiquement les composantes sonores de la langue et, parallèlement, les correspondances entre l'oral et l'écrit. Des variantes peuvent être envisagées au départ des pistes d'intervention.

LA FICHE DE BRICOLAGE

La fiche de bricolage présente également une structure particulière, alliant illustrations et texte. Ce type d'écrit permet à l'enseignant de mettre plus particulièrement l'accent sur la clarté cognitive, le lexique mental et de proposer une tâche fonctionnelle de lecture.

PARTIE 1 DE L'OUTIL

→ LE DIAGNOSTIC

Le tableau synoptique → DIAGNOSTIC 1	49
La grille d'observation → DIAGNOSTIC 2	50
Les fiches de diagnostic → DIAGNOSTIC 3	52
La fiche de synthèse individuelle → DIAGNOSTIC 4	107
La fiche de synthèse collective → DIAGNOSTIC 5.....	110





DIAGNOSTIC 1 → Le tableau synoptique

Pièce du puzzle ou Facette	Stratégies visées	Comment diagnostiquer ?
PROJET DE LECTEUR	Représentation des fonctions de la lecture. Représentation en rapport avec l'apprentissage de la lecture.	Fiche projet de lecteur 1
	Connaissance des fonctions de quelques supports écrits.	Fiche projet de lecteur 2
IDENTIFICATION DES COMPOSANTES SONORES DE LA LANGUE	Prendre conscience de la structure syllabique des mots.	Fiche composantes sonores 1
	Identifier le phonème à l'oral.	Fiche composantes sonores 2
CLARTÉ COGNITIVE	Connaissance des lettres de l'alphabet.	Fiche clarté cognitive 1
	Connaissance du vocabulaire technique (employé quotidiennement en classe).	Fiche clarté cognitive 2
	Sens conventionnel de la lecture.	Fiche clarté cognitive 3
CORRESPONDANCE ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT	Repérage des parties de la phrase écrite.	Fiche correspondance oral/écrit 1
	Repérage des parties du mot écrit.	Fiche correspondance oral/écrit 2
	Connaissance du code (correspondance graphophonétique).	Fiche correspondance oral/écrit 3
LEXIQUE MENTAL	Reconnaissance immédiate des prénoms et de mots familiers.	Fiche lexique mental 1
	Reconnaissance globale des mots.	Fiche lexique mental 2
INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE	Stratégies d'identification d'un mot nouveau (analogie).	Fiche intégration et utilisation des stratégies 1
	Interprétation des légendes.	Fiche intégration et utilisation des stratégies 2
	Lire à haute voix. Lire, comprendre et exécuter des consignes écrites. Lire seul et comprendre un texte court.	Fiche intégration et utilisation des stratégies 3



DIAGNOSTIC 2 → La grille d'observation

INDICATEURS	FACETTES
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'élève exprime-t-il qu'il déteste lire ? <input type="checkbox"/> L'élève ne veut-il pas lire ? <input type="checkbox"/> L'élève a-t-il conscience de l'existence de différents types d'écrits ? <input type="checkbox"/> L'élève a-t-il une représentation de la façon dont on apprend à lire ? <input type="checkbox"/> L'élève différencie-t-il et connaît-il les usages de divers supports écrits ? <input type="checkbox"/> L'élève sait-il choisir les supports de lecture correspondant à ses buts ? <input type="checkbox"/> L'élève a-t-il conscience des différentes fonctions de la lecture (informer, communiquer, plaisir, agir, ...)? 	PROJET DE LECTEUR
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations syllabiques (segmenter, dénombrer, permuter, ...)? <input type="checkbox"/> L'élève manifeste-t-il dans des jeux ou exercices une «sensibilité phonologique» (production de rimes, détection de mots intrus, ...)? <input type="checkbox"/> L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations sur des phonèmes (les identifier, les permuter, les dénombrer, ...)? <input type="checkbox"/> L'élève est-il capable de distinguer des phonèmes proches (t-d; p-b; k-g; ch-j; m-n; ...)? <input type="checkbox"/> L'élève maîtrise-t-il la tâche associée (frapper des mains lors de l'énonciation des syllabes)? Coordonne-t-il le geste et la parole? <input type="checkbox"/> L'élève répond-il par association d'idées? (on cherche des mots qui se terminent par le son «on» et il répond «chèvre» alors que l'on vient de dire «mouton»). <input type="checkbox"/> L'élève a-t-il des difficultés à prendre en compte la position du son dans le mot (on cherche des mots qui finissent par «a» et il dit «alouette»). <input type="checkbox"/> L'élève fait-il la différence entre phonème et syllabe? 	COMPOSANTES SONORES DE LA LANGUE
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'élève comprend-il les consignes de la classe, le vocabulaire d'enseignement utilisé par l'enseignant (phrase, ligne, mot...)? <input type="checkbox"/> Utilise-t-il ces termes à bon escient? <input type="checkbox"/> L'élève différencie-t-il des termes tels que: ligne/phrase, phrase/paragraphe, mot/lettre, lettre/majuscule? <input type="checkbox"/> L'élève a-t-il des difficultés à se situer dans l'espace de la page (haut/bas, droite/gauche, près de la marge, ...)? 	CLARTÉ COGNITIVE
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'élève peut-il situer les mots d'une phrase écrite après lecture par l'adulte? <input type="checkbox"/> L'élève est-il sensible à des similitudes entre deux mots à l'écrit et à l'oral? Les met-il en relations? <input type="checkbox"/> L'élève est-il capable de déchiffrer un mot régulier nouveau en dehors de tout contexte? <input type="checkbox"/> Après une lecture par l'adulte, l'élève sait-il situer des mots dans une phrase écrite (montrer un mot qui est prononcé et dire quel est le mot qu'on lui montre)? <input type="checkbox"/> L'élève a-t-il des difficultés à analyser un mot en syllabes? Et les syllabes en unité plus fines? <input type="checkbox"/> L'élève connaît-il le code? 	CORRESPONDANCE ORAL/ÉCRIT

<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'élève reconnaît-il quelques mots parmi ceux qui sont régulièrement utilisés? <input type="checkbox"/> L'élève reconnaît-il immédiatement: <ul style="list-style-type: none"> - Les mots du «répertoire» de la classe? - Les mots-outils les plus fréquents? <input type="checkbox"/> L'élève a-t-il des difficultés à identifier un mot connu dans un support donné? <input type="checkbox"/> L'élève a-t-il des difficultés avec les petits mots (parfois peu significatifs)? <input type="checkbox"/> L'élève confond-il des mots proches graphiquement (le/la, poussin/coussin, marie/marine, ...)? 	LEXIQUE MENTAL
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'élève est-il capable de lire seul et de comprendre un court texte dont le thème est connu et dont les mots sont familiers? <input type="checkbox"/> L'élève est-il capable de relier les informations au fur et à mesure de sa lecture? <input type="checkbox"/> Arrive-t-il à imaginer des stratégies lorsqu'il rencontre un obstacle dans sa lecture? <input type="checkbox"/> L'élève est-il capable de déchiffrer un mot régulier nouveau en contexte? <input type="checkbox"/> L'élève peut-il lire au moins une phrase à haute voix? <input type="checkbox"/> L'élève peut-il lire seul et comprendre une consigne? <input type="checkbox"/> L'élève peut-il lire un court texte connu (narratif, informatif, ...) en articulant correctement? <input type="checkbox"/> L'élève se concentre-t-il uniquement sur le déchiffrage? <input type="checkbox"/> L'élève arrive-t-il à mobiliser le déchiffrage de manière fluide? <input type="checkbox"/> L'élève bute-t-il sur des mots avec des marques grammaticales? («-ent» des verbes, pluriels, ...) <input type="checkbox"/> L'élève se contente-t-il de repérer les mots reconnus sans chercher à construire du sens? <input type="checkbox"/> L'élève a-t-il des difficultés à reconnaître les mots? A-t-il mémorisé les mots censés être connus? <input type="checkbox"/> L'élève a-t-il compris le principe de la combinatoire lui permettant de lire les mots qu'il n'a pas mémorisés? <input type="checkbox"/> L'élève est-il submergé par la tâche à réaliser (trop de supports et d'outils à sa disposition)? <input type="checkbox"/> L'élève est-il capable de prendre appui sur des mots familiers? <input type="checkbox"/> L'élève arrive-t-il à mobiliser ses acquis pour lire des mots connus? <input type="checkbox"/> L'élève est-il capable de tirer parti d'un contexte (sens de la phrase, illustration, ...) pour identifier un mot nouveau? 	INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE



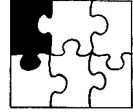
DIAGNOSTIC 3 → Les fiches de diagnostic

Facette: Projet de lecteur	pp. 53-59
Facette: Composantes sonores de la langue	pp. 60-74
Facette: Clarté cognitive	pp. 75-80
Facette: Correspondance entre l'oral et l'écrit.....	pp. 81-92
Facette: Lexique mental	pp. 93-98
Facette: Intégration et utilisation des différentes stratégies de lecture	pp. 99-106

FICHE PROJET DE LECTEUR 1

Stratégies visées :

- Représentations des fonctions de la lecture.
- Représentations en rapport avec l'apprentissage de la lecture.



Objet de l'activité

Il s'agit d'appréhender les représentations des élèves sur la lecture, ses fonctions, son apprentissage et de les interroger sur leur sentiment de compétence en tant qu'apprentis lecteurs.

Matériel

- ✎ Une feuille pour chaque élève: le **recto** accueille le dessin de l'élève avec la phrase «*Lire, cela sert à*». Au **verso**, sont reprises les questions à poser aux élèves sur l'apprentissage de la lecture et leur sentiment de compétence afin de permettre à l'enseignant de noter les réponses de chacun (cf. p. 55 et 56).

Mode d'organisation

- En groupe.
- En individuel.

Consigne-déroulement

Deux possibilités d'animation :

- **En groupe.**

L'enseignant demande aux élèves d'illustrer le **rôle**, les **fonctions de la lecture** ?

«*J'aimerais que vous me dessiniez à quoi cela sert pour vous de savoir lire.*»

Une fois le dessin terminé, l'enseignant, par dictée à l'adulte, note en dessous de chaque dessin ce que l'élève a illustré: «*Lire, cela sert à...*».

L'enseignant, en individuel, pose les questions supplémentaires suivantes aux élèves:

- | | | |
|---|---|--------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> – À ton avis, que faut-il faire pour apprendre à lire ? – Comment fait-on pour apprendre à lire ? – Qui va t'apprendre à lire ? | } | Apprentissage |
| <ul style="list-style-type: none"> – Est-ce facile d'apprendre à lire ? – Penses-tu que tu vas y arriver ? | } | Sentiment de compétence |

– En individuel.

L'enseignant pose le genre de questions suivantes aux élèves sans passer par la phase de dessin :

<ul style="list-style-type: none"> – À quoi cela va-t-il te servir d'apprendre à lire ? – Que pourras-tu faire quand tu sauras lire ? – À quoi cela sert-il de savoir lire ? 	} Rôle, fonctions
<ul style="list-style-type: none"> – À ton avis, que faut-il faire pour apprendre à lire ? – Comment fait-on pour apprendre à lire ? – Qui va t'apprendre à lire ? 	} Apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> – Est-ce facile d'apprendre à lire ? – Penses-tu que tu vas y arriver ? 	} Sentiment de compétence

Comment interpréter les réponses des élèves ?

- En ce qui concerne les questions relatives aux **fonctions de la lecture**, trois catégories de réponses possibles sont envisagées :
- allusion à une des fonctions de la lecture : *plaisir, communiquer, informer, organiser*
 - réponse large (réponses dites scolaires ou circulaires) : *lire, cela sert à être grand, à apprendre...*
 - autre réponse : *lire, cela sert à lire, à savoir lire, à s'asseoir, à connaître les chiffres...*
- En ce qui concerne les questions relatives à **l'apprentissage** et au **sentiment de compétence**, il s'agit de noter les réponses de l'élève, en synthétisant l'idée émise.

Comment synthétiser les réponses sur la fiche de l'élève ?

Il s'agit simplement ici d'avoir une idée des fonctions de la lecture évoquées par les élèves en début d'apprentissage et voir si, après quelques mois, après un an d'enseignement, ils ont enrichi leurs représentations sur la lecture et son apprentissage. Afin de pouvoir appréhender cette progression, les réponses des élèves sont reportées sur leur fiche individuelle accompagnées ou non du dessin réalisé.



.....

A large, empty rounded rectangular box intended for writing or drawing.

Lire, cela sert à

À ton avis que faut-il faire pour apprendre à lire?



Comment fait-on pour apprendre à lire?



Qui va t'apprendre à lire?



Est-ce facile d'apprendre à lire?



Penses-tu que tu vas y arriver?



Si l'élève n'a pas dessiné...

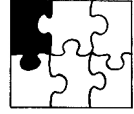
À quoi cela va-t-il te servir d'apprendre à lire? À quoi cela va-t-il te servir de savoir lire? Que pourras-tu faire quand tu sauras lire?



FICHE PROJET DE LECTEUR 2

Stratégie visée:

– Connaissance des fonctions de quelques supports écrits.



Objet de l'activité

Il s'agit de mettre en évidence les capacités des élèves à reconnaître différents supports écrits en leur attribuant leur fonction.

Matériel

- ✎ Documents réels disposés devant les élèves de manière visible pour tous :
Une publicité (GB, Colruyt...), un programme télé, une carte routière, un mode d'emploi, une règle de jeu, un dictionnaire, un livre de recettes, un journal quotidien.
- ✎ Un symbole différent attribué à chaque document (chiffres, gommettes de couleurs ou formes différentes).
- ✎ Une reproduction des symboles représentant chaque document pour chaque élève ainsi que quelques symboles supplémentaires.
- ✎ Une feuille pour chaque élève (cf. p. 59).
- ✎ Un tube de colle pour chaque élève.

Mode d'organisation

– En groupe.

Consigne-déroulement

À partir d'une situation donnée, il s'agit pour l'élève de choisir, parmi les documents présentés, le plus adapté à la situation décrite par l'enseignant et de coller sur sa feuille le symbole correspondant. Avant de commencer l'activité, il est sans doute pertinent de passer en revue chaque symbole et de l'apparier avec le document réel auquel il correspond. L'enseignant peut éventuellement nommer le document sans évidemment en donner la fonction.

«Devant nous, j'ai disposé une série de documents. Chacun d'entre eux sert à quelque chose de bien particulier. Nous allons voir si tout le monde sait à quoi sert chaque document et si tout le monde est d'accord. Pour cela, je vais vous présenter des petites situations pour lesquelles vous avez besoin d'un des documents présentés devant vous. Dès que vous avez repéré le document, prenez le symbole correspondant et collez-le à côté de la situation. On va faire un exemple ensemble.»

ÉTAPE 1:

Il s'agit de réaliser un exemple avec l'ensemble de la classe, de vérifier que tous les élèves ont choisi le bon symbole et l'ont collé à côté du document cité en exemple, avant d'entamer la phase d'évaluation proprement dite.

ÉTAPE 2 :

«Maintenant, je vais vous présenter les petites situations. Nous allons tous travailler en même temps». Il s'agit de lire chacune des situations et de montrer aux élèves la case correspondante dans laquelle ils doivent coller le symbole, en se référant au numéro.

Comment interpréter les réponses des élèves ?

- + L'élève donne au moins cinq supports corrects pour les huit situations proposées.
 - L'élève donne moins de cinq supports corrects pour les huit situations proposées.
-

Comment synthétiser les réponses sur la fiche de l'élève ?

La feuille de chaque élève sera annexée à la fiche individuelle.

Remarque: *Il est toujours intéressant de noter les réponses non attendues afin de les analyser ultérieurement.*

Variante

Il est possible également de réaliser cette activité en reproduisant une série de documents (*calendrier, recette, météo, ...*) sur une feuille. L'enseignant, après avoir distribué la feuille reprenant ces différents documents et des marqueurs de couleurs différentes, propose des petites situations à résoudre. L'élève est alors invité à colorier le carré qui se trouve à côté du document correspondant à la situation. Par exemple «*De quel document allez-vous vous servir pour savoir le temps qu'il fera demain ? Coloriez en bleu.*»

Nom et prénom:

Date:

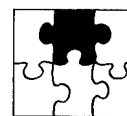
JE COLLE LE SYMBOLE
DU DOCUMENT
QUI VA M'AIDER.

①	Tes parents veulent t'emmener dans un parc d'attraction mais ils ne connaissent pas le chemin.	
②	Tu veux préparer des crêpes mais tu ne sais pas comment faire.	
③	Tu viens de recevoir un nouveau jeu de société et tu aimerais savoir comment y jouer.	
④	Tu lis un texte et il y a un mot que tu ne connais pas; tu aimerais savoir ce qu'il veut dire.	
⑤	Tu veux savoir à quelle heure passe ton dessin animé préféré à la télévision.	
⑥	Tu voudrais connaître le prix d'un objet que tu aimerais acheter pour l'anniversaire d'un copain.	
⑦	Tes parents viennent d'acheter un nouveau meuble mais n'arrivent pas à le monter.	
⑧	Tu aimerais connaître le résultat de l'équipe de football de ta commune au match d'hier.	

FICHE IDENTIFICATION DES COMPOSANTES SONORES 1

Stratégie visée:

- Prendre conscience de la structure syllabique des mots.



Objet de l'activité

Il s'agit de mettre en évidence les **capacités de manipulation de la syllabe** des élèves.

Cinq tâches seront proposées aux élèves afin d'appréhender:

- La capacité à localiser une syllabe précise dans un mot → CONSIGNE 1.
- La capacité de reconnaissance des syllabes dans des mots → CONSIGNE 2.
- La capacité de segmentation syllabique → CONSIGNE 3.
- La capacité de synthèse syllabique → CONSIGNE 4.
- La capacité à compter le nombre de syllabes dans des mots → CONSIGNE 5.

Comment synthétiser les réponses sur la fiche de l'élève?

Reporter les scores aux différentes consignes sur la fiche individuelle de l'élève et noter les commentaires éventuels.

REMARQUES:

- Il est toujours intéressant de noter les réponses non attendues pour les analyser ultérieurement.
- Pour éviter des confusions de consignes, il est conseillé de ne pas proposer le même jour la fiche concernant les phonèmes.

POUR LA CONSIGNE 1 → LOCALISER UNE SYLLABE PRÉCISE DANS UN MOT

Matériel

- ✎ Une feuille reprenant des dessins représentant des mots bisyllabiques et trisyllabiques (cf. p. 64).

Mode d'organisation

- En petits groupes.
- En individuel.

Consigne-déroulement

L'enseignant distribue la feuille de cet exercice aux élèves et leur explique la consigne. À côté de chaque dessin, il s'agit de cocher la case où l'élève entend la syllabe désignée par l'enseignant.

Faire l'exemple suivant avec les élèves: «Dans le mot «pipe», fais une croix où tu entends «pi». «Est-ce au début ou à la fin du mot?»


NB: Deux niveaux sont prévus dans cette activité, avec des mots à deux ou trois syllabes où l'on travaille la syllabe «pi».

Comment interpréter les réponses des élèves?

-
- + L'élève réussit à localiser les syllabes demandées dans cinq mots sur l'ensemble du tableau.
 - L'élève réussit à localiser les syllabes demandées dans moins de cinq mots sur l'ensemble du tableau.
-

POUR LA CONSIGNE 2 → RECONNAISSANCE DES SYLLABES DANS DES MOTS

Matériel

 Une feuille présentant des dessins représentant des mots qui comprennent la syllabe «cha».

Mode d'organisation

– En groupe.

Consigne-déroulement

L'enseignant distribue les feuilles de cet exercice aux élèves et leur explique la consigne. Il s'agit d'entourer les dessins représentant des mots où l'on entend la syllabe «cha». Il réalise un exemple avec eux. Les élèves sont ensuite invités à faire de même avec les dessins suivants.

Comment interpréter les réponses des élèves?

-
- + L'élève ne fait pas plus de trois erreurs.
 - L'élève fait plus de trois erreurs.
-

POUR LA CONSIGNE 3 → SEGMENTATION SYLLABIQUE

Matériel

 Une liste de mots bi-syllabiques mais **qui ne se terminent pas par un «e» muet** (cf. p. 62).

Mode d'organisation

- En petits groupes.
- En individuel.

Consigne-déroulement

Phase d'entraînement en grand groupe ou en individuel

L'enseignant demande aux élèves de dire (chacun à leur tour) la syllabe qui reste lorsqu'on enlève la dernière syllabe d'un mot bisyllabique.

Il est important de donner **quelques exemples** avant de commencer.

«Je vais vous dire un mot et on va chercher ensemble ce qu'il reste lorsqu'on enlève le dernier morceau (ou syllabe) de ce mot. Par exemple, si je dis le mot «chapeau» (prononcer sans segmenter), pouvez-vous me dire ce qu'il reste si on enlève «peau» à «chapeau» ?

L'enseignant sollicite les élèves et donne la réponse correcte si elle n'a pas été fournie. Il propose le même exercice avec le mot «maison». Il peut également se servir des prénoms des élèves.

Phase d'évaluation en petits groupes ou en individuel

«Maintenant, vous allez continuer avec d'autres mots. Qu'est-ce qu'il reste si on enlève «nard» à «canard» ?». L'enseignant propose quatre mots par élève (cf. liste ci-dessous).

«Vous allez refaire le même exercice avec quatre mots chacun, entourez la syllabe restante si on supprime la dernière syllabe de chaque mot».

LISTE DE MOTS BISYLLABIQUES

Canard Bateau Sapin Drapeau	Genou Mouton Repas Plumier	Lapin Camion Stylo Tapis	Requin Manteau Bisou Canard
Cadeau Repas Gâteau Raisin	Drapeau Bouquet Avion Carreau	Chaton Pigeon Ballon Couteau	Copain Chameau Bonjour Radeau
Bijou Jambon Bureau Carton	Bâton Ruban Bonbon Demain	Vélo Balai Maison Serpent	Moto Marqueur Bison Bouton

Comment interpréter les réponses des élèves ?

-
- + L'élève réussit à segmenter correctement au moins trois mots sur quatre.
 - L'élève segmente correctement un maximum de deux mots sur quatre.
-

POUR LA CONSIGNE 4 → SYNTHÈSE SYLLABIQUE

Matériel

 Une liste de noms d'animaux bisyllabiques (cf. p. 63).

Mode d'organisation

- En petits groupes.
- En individuel.

Consigne-déroulement

Phase d'entraînement en grand groupe ou en individuel

«Ensemble, nous allons essayer de deviner des mots. Pour cela, je vais vous dire comment le mot commence et comment il se termine. Par exemple, si je vous dis que le mot que nous cherchons commence par «CHA» et se termine par «TON», à votre avis, de quel mot s'agit-il?».

L'enseignant réalise quelques exemples, si nécessaire.

Phase d'évaluation en petits groupes ou individuel

«Maintenant, vous allez continuer avec d'autres mots. Si je vous dis que le mot que nous cherchons commence par «CHA» et se termine par «MEAU», à votre avis, de quel mot s'agit-il?». L'enseignant propose quatre mots par élève.

LISTE DE NOMS D'ANIMAUX BISYLLABIQUES


Chameau	Girafe	Lapin
Cheval	Grenouille	Oiseau
Pingouin	Poisson	Souris

Comment interpréter les réponses des élèves?

-
- + L'élève réussit à recomposer correctement au moins trois mots sur quatre.
-
- L'élève recompose correctement un maximum de deux mots sur quatre.
-

POUR LA CONSIGNE 5 → IDENTIFIER LE NOMBRE DE SYLLABES DANS DES MOTS

Matériel

 Une feuille reprenant des dessins (cf. p. 66).

Mode d'organisation

– En groupe.

Consigne-déroulement

L'enseignant distribue la feuille de cet exercice aux élèves et leur explique la consigne. Il s'agit de compter le nombre de syllabes de chaque mot représenté par un dessin. L'élève doit ensuite colorier le schéma correspondant au nombre de syllabes comptées.

Comment interpréter les réponses des élèves?

-
- + L'élève dénombre correctement le nombre de syllabes dans au moins cinq mots.
-
- L'élève dénombre correctement le nombre de syllabes dans moins de cinq mots.
-



Nom:

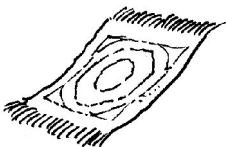


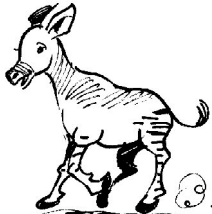


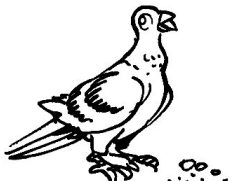

Date:

CONSIGNE 1

Je coche la case où j'entends la syllabe «pi»

EXEMPLE:

	<input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/> <input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/>		<input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/> <input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/> <input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/>
---	---	--	---

	<input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/> <input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/>		<input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/> <input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/> <input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/>
	<input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/> <input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/>		<input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/> <input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/> <input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/>
	<input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/> <input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/>		<input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/> <input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/> <input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/>
	<input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/> <input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/>		<input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/> <input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/> <input style="width: 40px; height: 25px;" type="checkbox"/>

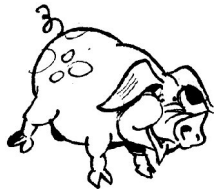
Nom:

Date:

CONSIGNE 2

J'entoure le dessin où j'entends «cha»

EXEMPLE:

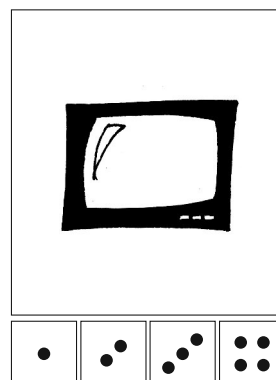
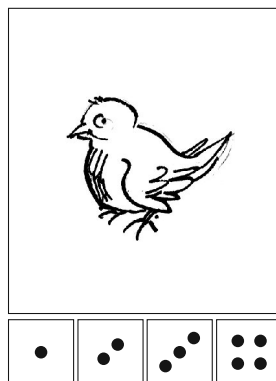
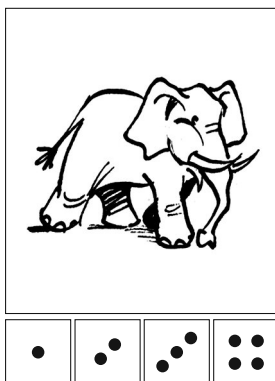
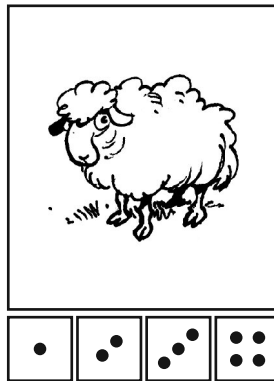


Nom:

Date:

CONSIGNE 5

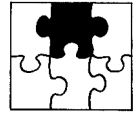
Je colorie le bon nombre de syllabes pour chaque mot



FICHE IDENTIFICATION DES COMPOSANTES SONORES 2

Stratégie visée:

- Identifier le phonème à l'oral.



Objet de l'activité

Il s'agit de mettre en évidence les capacités des élèves à isoler un son à l'oral au travers de quatre tâches afin d'appréhender:

- la capacité des élèves à retrouver, parmi une série de dessins, ceux qui représentent des mots contenant des sons donnés → CONSIGNE 1.
- la capacité des élèves à retrouver, parmi trois mots, celui qui partage une unité phonologique avec un mot cible → CONSIGNE 2.
- la capacité des élèves à réaliser la synthèse de deux phonèmes → CONSIGNE 3.
- la capacité des élèves à réaliser la segmentation des phonèmes → CONSIGNE 4.

Comment synthétiser les réponses sur la fiche de l'élève?

Reporter les scores aux différentes consignes sur la fiche individuelle de l'élève et noter les commentaires éventuels.

POUR LA CONSIGNE 1 → RETROUVER DES DESSINS CONTENANT DES SONS DONNÉS

Matériel

- ✎ La feuille pour l'élève reprenant une série de dessins (cf. p. 71).

Mode d'organisation

- En groupe.

Consigne-déroulement

L'enseignant distribue la feuille aux élèves. **L'enseignant ne lit pas les dessins aux élèves.**


- Dans la première colonne, vous colorierez les dessins quand vous entendrez le son «i».
- Dans la deuxième colonne, vous colorierez les dessins quand vous entendrez le son «s».
- Dans la troisième colonne, vous colorierez les dessins quand vous entendrez le son «on».
- Dans la quatrième colonne, vous colorierez les dessins quand vous entendrez le son «ch».

Comment interpréter les réponses des élèves?

- + L'élève ne fait pas plus de huit erreurs sur l'ensemble du tableau.
- L'élève fait plus de huit erreurs sur l'ensemble du tableau.

POUR LA CONSIGNE 2 → RETROUVER LES MOTS AVEC LA MÊME UNITÉ PHONOLOGIQUE

Matériel

 Une feuille par élève (cf. p. 72).

Mode d'organisation

- En petits groupes.
- En individuel.

Consigne-déroulement

Phase d'entraînement en grand groupe ou en individuel

L'enseignant indique aux élèves ce que représentent les dessins afin d'éviter toute interprétation erronée. Si nécessaire, il réalise quelques exemples avec les prénoms de la classe.

«Nous allons jouer à trouver des mots dans lesquels on entend la même chose que dans des prénoms. Vous voyez ici, les images d'une poire, d'une noix et d'une glace. Maintenant, écoutez bien ce que je vais dire : «EDOUARD mange une» Quel est, parmi les trois mots illustrés, celui qui se termine comme EDOUARD? Entourez le dessin du mot dans lequel on entend la même chose à la fin que dans EDOUARD.»

Phase d'évaluation en petits groupes ou individuel

«Maintenant, vous allez jouer avec d'autres prénoms. Vous allez chercher tout seul le dessin qui correspond à la bonne réponse et l'entourer. Il n'y a qu'une bonne réponse.» L'enseignant répète à chaque fois la consigne : *«Vous voyez ici, les images de»* Maintenant, écoutez bien ce que je vais dire *«.....»*. Quel est, parmi les trois mots illustrés, celui qui se termine comme? Entourez le dessin du mot dans lequel on entend la même chose à la fin que dans

Variante

«On va jouer avec les sons qu'on entend dans les mots. Vous voyez les images d'une poire, d'un lion, d'une lune. Attention, si je vous dis maintenant «avion», quelle est l'image qui montre un mot où on entend le même son que dans «avion» parmi les trois mots «poire, lion, lune?»


L'enseignant attend la réponse des élèves et puis corrige si nécessaire : *«Dans «lion», on entend le même son que dans «avion», c'est donc «lion» qu'on entoure, c'est la bonne réponse, il n'y en a qu'une dans la case.»* Il vérifie que les élèves ont bien exécuté la consigne.

Comment interpréter les réponses des élèves?

-
- + L'élève réussit à associer la bonne rime pour au moins cinq phrases.
 - L'élève associe la bonne rime dans moins de cinq phrases.
-

POUR LA CONSIGNE 3 → RÉALISER LA SYNTHÈSE DE DEUX PHONÈMES

Matériel

 Une feuille par élève (cf. p. 73).

Mode d'organisation

– En individuel.

Consigne-déroulement

Phase d'entraînement

L'enseignant propose un petit jeu à l'élève.

«On va faire un petit jeu, c'est le jeu des bruits. J'ai deux petits bruits «b» et «a». Si je les mets ensemble, qu'est-ce que cela fait? «b» et «a» ensemble?»

Phase d'évaluation

L'enseignant propose trois exercices par élève **en prononçant le son et pas le nom de la lettre.**

Un exercice de fusion:

- d'une **consonne-voyelle**: par exemple «p + i», «m+o»;
- d'une **consonne-voyelle-consonne**: par exemple «m +o + i», «t + o + u»
- d'une **consonne-consonne-voyelle**: par exemple «t + r + a» , «b + r + a».

Comment interpréter les réponses des élèves?

-
- ++ L'élève réussit à associer deux à trois phonèmes en prononçant la syllabe de manière fluide.
-
- + L'élève réussit à associer deux à trois phonèmes en prononçant le mot de manière découpée.
-
- L'élève se trompe dans l'association d'un phonème.
-
- L'élève propose un tout autre mot et/ou ne dit rien.
-

POUR LA CONSIGNE 4 → SEGMENTER DES PHONÈMES

Matériel

 Les cartes avec les dessins des mots «raccourcis» (cf. p. 74).

Mode d'organisation

– En groupe.

Consigne-déroulement

Phase d'entraînement

L'enseignant propose un premier mot aux élèves: «feuille». Il leur demande ensuite de supprimer le phonème initial et de vérifier, parmi les trois dessins qui sont devant eux, s'il y en a un qui correspond au nouveau mot résultant de la suppression. Vérifier que les élèves choisissent le dessin de l'œil.

Phase d'évaluation

L'enseignant propose les quatre mots suivants à l'élève: vache (→ «*hache*»), pomme (→ «*homme*»), cane (→ «*âne*»), peau (→ «*eau*»)

Comment interpréter les réponses des élèves?


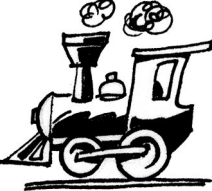












-
- + L'élève réussit à trouver deux nouveaux mots sur les quatre.
 - L'élève trouve moins de deux mots sur les quatre.
-

Nom:

Date:

CONSIGNE 1

J'entoure le dessin quand j'entends :




 «i» [i]	 «s» [s]	 «on» [ɔ̃]	 «ch» [ʃ]
			
			
			
			
			








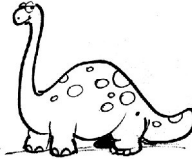










Nom:

Date:.....

CONSIGNE 2

Entoure le dessin

<p>EXEMPLE: Edouard mange une...</p>			
--	---	--	---

<p>Manon regarde la...</p>			
<p>Arnaud prend son...</p>			
<p>Victor dessine un...</p>			
<p>Juliette met ses...</p>			
<p>Mona caresse son...</p>			
<p>Alain voyage en...</p>			

Nom:

Date:

CONSIGNE 3

Le jeu des bruits

Réponses de l'élève

<p>EXEMPLE: «b» + «a» =</p>	
---------------------------------	--











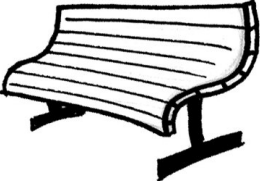




<p>Consonne – voyelle Ex.:</p>	
<p>Consonne – voyelle – consonne Ex.:</p>	
<p>Consonne – consonne – voyelle Ex.:</p>	

Nom:

Date:

CONSIGNE 4

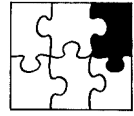
Les mots «raccourcis»

EXEMPLE: 		
		
		
		
		

FICHE CLARTÉ COGNITIVE 1

Stratégie visée:

- Connaissance du nom des lettres de l'alphabet.



Objet de l'activité

Il s'agit de vérifier l'état des connaissances des élèves quant au nom des lettres dans une des deux écritures suivantes: cursive ou scripte. Les élèves, après avoir choisi une écriture, doivent dire le nom (ou le son) des lettres qu'ils reconnaissent.

Matériel

- ✎ Planches présentant l'alphabet en cursive et en scripte. Les élèves choisissent la planche qu'ils préfèrent (cf. p. 76).

Mode d'organisation

- En individuel.

Consigne-déroulement

Proposer la série de lettres à l'élève et lui dire. *«Voici les lettres de l'alphabet dans deux écritures. Choisis l'alphabet que tu préfères (une des deux planches). Peux-tu me dire le nom des lettres que tu reconnais?»*

Comment interpréter les réponses des élèves?

- + L'élève reconnaît au moins vingt lettres.
- L'élève reconnaît moins de vingt lettres.

Comment synthétiser les réponses sur la fiche de l'élève?

Reporter le score sur la fiche individuelle de l'élève et noter l'écriture choisie.

Remarques

Éventuellement proposer un cadre avec écritures mélangées à un moment de l'année.

Nom:

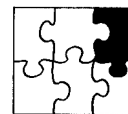
Date:



FICHE CLARTÉ COGNITIVE 2

Stratégie visée:

- Connaissance du vocabulaire technique (employé quotidiennement en classe).



Objet de l'activité

Il s'agit de vérifier si l'élève connaît les termes techniques tels que «*mot*», «*lettre*», «*phrase*», ...

Matériel

- ✎ Une feuille par élève (cf. p. 78).

Mode d'organisation

- En groupe.

Consigne-déroulement

L'enseignant donne les consignes oralement les unes après les autres en prenant soin d'indiquer clairement aux élèves dans quel cadre ils travaillent.

Phase d'entraînement

Réaliser un exemple avec l'ensemble de la classe. Vérifier que tous les élèves ont entouré l'élément demandé avant d'entamer la phase d'évaluation proprement dite.

L'exemple → «*Dans le cadre du chat, entourez la lettre qui apparaît toute seule.*»

Phase d'évaluation

Dans le cadre du chien, entoure le mot qui apparaît tout seul.

Dans le cadre du cheval, entoure le premier mot en bleu et celui qui vient juste après en vert.

Dans le cadre du dauphin, entoure la première lettre du mot souligné.

Dans le cadre du dinosaure, entoure la phrase.

Dans le cadre du papillon, entoure le chiffre.

Dans le cadre du pingouin, entoure la majuscule.

Dans le cadre de l'oiseau, entoure le point d'interrogation.

Dans le cadre de la coccinelle, entoure le dernier mot.

Dans le cadre de l'éléphant, note le nombre de phrases que tu vois dans ce cadre.

Comment interpréter les réponses des élèves?

++ L'élève identifie la lettre, la majuscule, le mot, la phrase, le chiffre, la ponctuation.
Il a également une représentation spatiale exacte.

+ L'élève identifie la lettre, la majuscule, le mot, la phrase, le chiffre, la ponctuation.

- L'élève confond certains éléments et/ou n'a pas une bonne représentation spatiale.

-- L'élève n'identifie pas les éléments.

Comment synthétiser les réponses sur la fiche de l'élève?



Reporter le score sur la fiche individuelle de l'élève et noter les commentaires éventuels.



Il est toujours intéressant de noter les réponses non attendues pour les analyser ultérieurement.


Nom:


Date:

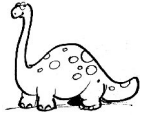
EXEMPLE:


 Orange. f ? 3  La fenêtre est ouverte.


 ! Quelle heure est-il? 456 Maison. 



 Lettre. École. Fruit. Camion.


 Garage. Hibou. Chocolat. Fenêtre. Lunettes.


 Papa rentre à la maison. k @ * Rouge.

 # r Il faut faire du sport. 3 Cuisine.

 La petite fille va au cinéma.

 Gâteau. Le magasin est fermé.  489 ?

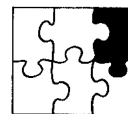
 Loup. Maison. Piano. Livre.

 Léa. Jouer. Juliette fait du vélo.
L'oiseau vole. Bleu. Je regarde un film.

FICHE CLARTÉ COGNITIVE 3

Stratégie visée:

- Sens conventionnel de la lecture.



Objet de l'activité

Il s'agit de s'assurer que l'élève connaît le sens conventionnel de la lecture (le sens gauche-droite, haut-bas, passage d'une ligne à l'autre) ainsi que des termes conventionnels tels que le titre, le début du texte, la fin du texte.

Matériel

- ✎ Une feuille reprenant un texte (cf. p. 80).
- ✎ Pour les élèves de 2^e année, un texte découpé en colonnes peut être prévu.

Mode d'organisation

- En individuel.

Consigne-déroulement

L'enseignant pose différentes questions à l'élève qui doit indiquer sur sa feuille chacun des éléments évoqués successivement par l'enseignant.

- «*Si tu dois lire ce texte, montre-moi avec ton doigt le chemin que tes yeux vont faire sur la feuille.*»
- «*Où vas-tu commencer?*» OU «*Peux-tu me montrer où le texte commence?*»
- «*Où vas-tu terminer?*» OU «*Peux-tu me montrer où le texte se termine?*»
- «*Où se trouve le titre?*»
- Montrer la fin d'une ligne: «*Si tu arrives là, quel est le prochain mot que tu liras?*»

Comment interpréter les réponses des élèves?

- + L'élève sait se repérer spatialement et identifier les éléments demandés.
- L'élève ne sait pas se repérer spatialement et identifier les éléments demandés.

Comment synthétiser les réponses sur la fiche de l'élève?

Reporter le score sur la fiche individuelle de l'élève et noter les commentaires éventuels.



Extrait de: «Le petit chaperon rouge»¹

«Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût pu voir; sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge, qui lui seyait si bien, que partout on l'appelait le Petit Chaperon rouge.

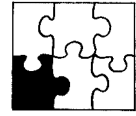
Un jour, sa mère, ayant cuit et fait des galettes, lui dit: «Va voir comment se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade. Porte-lui une galette et ce petit pot de beurre». Le Petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre village. En passant dans un bois, elle rencontra compère le Loup, qui eut bien envie de la manger; mais il n'osa, à cause de quelques bûcherons qui étaient dans la forêt...»

1. «Le petit chaperon rouge», conte de Charles Perrault, publié pour la première fois en 1697 dans «Les Contes de ma mère l'Oye».

FICHE CORRESPONDANCE ORAL/ÉCRIT 1

Stratégie visée:

- Repérage des parties de la phrase écrite.



Objet de l'activité

Il s'agit d'appréhender la manière dont l'élève repère les parties d'une phrase écrite, en utilisant deux tâches:

- l'une visant à établir des relations entre les éléments d'une phrase écrite et les éléments de cette même phrase présentée oralement → CONSIGNE 1;
- l'autre visant à segmenter une phrase écrite non segmentée en mots → CONSIGNE 2.

Comment synthétiser les réponses sur la fiche de l'élève?

Reporter les scores aux différentes consignes sur la fiche individuelle de l'élève et noter les commentaires éventuels.

Il est toujours intéressant de noter les réponses non attendues pour les analyser ultérieurement.

POUR LA CONSIGNE 1 → RELATION ENTRE LES PARTIES D'UNE PHRASE ÉCRITE PRONONCÉE ORALEMENT

Matériel

- 📎 Des phrases de type Sujet-Verbe-Objet. Exemple joint: *Le chat attrape une souris* (cf. p. 83).

Mode d'organisation

- En individuel.

Consigne-déroulement

L'enseignant lit la phrase à l'élève puis lui demande, d'une part, de signaler la présence de certains éléments (ex.: un substantif, verbe, article), d'autre part, de verbaliser certains éléments qu'il lui désigne.

- Lire la phrase placée devant l'élève en suivant l'écrit d'un mouvement continu du doigt.
- Vérifier que l'élève a retenu la phrase en lui demandant de la répéter.
- Lui demander de signaler la **présence** des **substantifs** en 1^{er} lieu: «*Est-ce que tu crois que chat est écrit quelque part?*». Si oui, lui demander de montrer le mot en question.
- Faire de même avec le deuxième substantif (*souris*).
- En fonction des réponses des élèves, demander ce qui est écrit là où l'élève n'a rien montré.

Voici trois autres exemples de phrases de difficulté croissante, chacune pouvant servir à localiser les substantifs, le verbe ou encore les articles.

Pour les substantifs: «*Maman achète une veste verte*».

Pour le verbe: «*Le copain de Lucien joue au ballon dans la cour*».

Pour les articles: «*La sœur de Tom éteint la lampe de la salle de bains*».

Comment interpréter les réponses des élèves ?


-
- ++ L'élève identifie substantif, verbe et article.

 - + - L'élève identifie correctement quelques mots.

 - L'élève n'identifie rien.

POUR LA CONSIGNE 2 → SEGMENTER UNE PHRASE EN MOTS

Matériel

 La feuille reprenant une série de phrases à segmenter (cf. p. 84).

Mode d'organisation

– En groupe.

Consigne-déroulement

Phase d'entraînement en grand groupe

L'enseignant donne la consigne aux élèves oralement. Il s'agit de segmenter une phrase en mots soit en plaçant des traits verticaux aux bons endroits, soit en la réécrivant. Il réalise l'exemple avec les élèves: l'enseignant écrit la phrase non segmentée suivante au tableau «*lepetitchatboitdulait*» et dit aux élèves «*j'ai écrit «le petit chat boit du lait», que remarquez-vous?»*. Un élève est invité à venir segmenter la phrase au tableau avec des traits verticaux.

Phase d'évaluation

L'enseignant invite les élèves à réaliser la segmentation des autres phrases. L'enseignant lit **chaque fois la phrase complète aux élèves** et leur laisse un temps soit pour placer les traits verticaux soit pour réécrire la phrase segmentée sur les lignes pointillées. Pour les deux premières phrases, l'élève doit retrouver la segmentation pour la fin des phrases seulement. Pour les deux autres, il doit segmenter toute la phrase.

Comment interpréter les réponses des élèves ?

-
- ++ L'élève segmente correctement.

 - + - L'élève segmente par groupes de sens (exemple «*pour aller jouer / dans la neige*», *elle a sali / sarobe*).

 - L'élève segmente par groupes de deux lettres (exemple «*po/ur/al/ler...*»)
L'élève segmente de manière complètement aléatoire.

Le chat attrape une souris.

Nom:

Date:

CONSIGNE 2

Segmente les phrases suivantes:

<p>EXEMPLE:</p> <p>Lepetitchatboitdulait Le petit chat boit du lait</p>

<p>Julie est tombée et elle a sa robe</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

<p>Tom prend son bonnet pour aller jouer dans la neige</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--

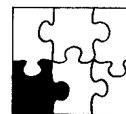
<p>Lucien joue dans la cour</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

<p>Une petite fille mange une pomme</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

FICHE CORRESPONDANCE ORAL/ÉCRIT 2

Stratégie visée:

- Repérage des parties d'un mot écrit.



Objet de l'activité

Il s'agit d'appréhender la capacité de l'élève à repérer les parties d'un mot écrit en utilisant deux tâches

- l'une visant à établir une correspondance entre le mot écrit et ses parties prononcées oralement → CONSIGNE 1.
- l'autre visant la segmentation d'un mot en syllabes → CONSIGNE 2.

Comment synthétiser les réponses sur la fiche de l'élève?

Reporter les scores aux différentes consignes sur la fiche individuelle de l'élève et noter les commentaires éventuels.

POUR LA CONSIGNE 1 → CORRESPONDANCE ENTRE UN MOT ÉCRIT
ET SES PARTIES PRONONCÉES ORALEMENT

Matériel

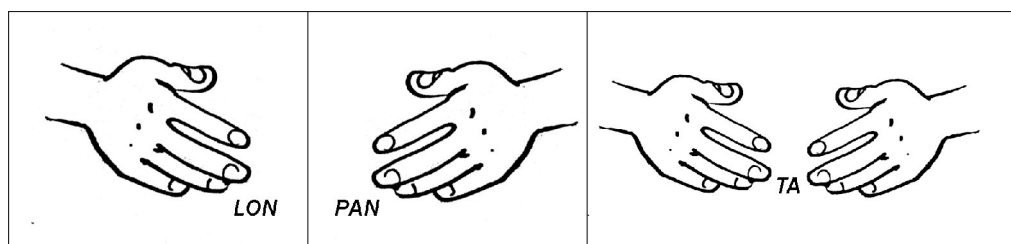
- ✎ Une feuille sur laquelle est écrit un mot trisyllabique accompagné de son illustration (cf. p. 87).
- ✎ Deux petits cartons.

Mode d'organisation

- En individuel.

Consigne-déroulement

- L'enseignant montre le mot à l'élève et lui demande ce qu'il pense qu'il est écrit. Si l'élève, malgré le dessin, ne donne pas une signification du mot écrit, l'enseignant lui lit ce qu'il est écrit.
- L'enseignant cache avec un carton le début du mot (partie visible «lon») et lui demande si ce qui reste visible continue à signifier le même mot. «Si je cache ceci, est-il encore écrit pantalon?»
- Quand la réponse est négative, il demande à l'élève: «Qu'est-il écrit, alors?»
- Il utilise la même procédure en laissant visible successivement «pan» et «ta».



Comment interpréter les réponses des élèves ?

-
- ++ L'élève est conscient que le mot se découpe en syllabes et les met en relation de manière correcte (*lon, pan, ta*).


 - + L'élève est conscient que le mot se découpe en syllabes mais ne respecte pas la linéarité de présentation (*pan, lon, ta*).

 - L'élève commence à prendre conscience qu'il n'est plus écrit la même chose mais aborde la segmentation syllabique seulement à partir du début du mot (*pant, panta, tal / pantal, pant, talon...*).

 - L'élève n'a pas conscience qu'à chaque partie du mot prononcé correspond une partie écrite. (*Le mot pantalon est toujours écrit dans chaque partie*). L'élève découpe le «signifié» et attribue à chaque partie visible du mot une partie du «pantalon» (*jeans, culotte, poche...*).

POUR LA CONSIGNE 2 → SEGMENTER UN MOT EN SYLLABES

Matériel

 Une feuille reprenant une série de mots à segmenter (cf. p. 88).

Mode d'organisation

– En groupe.

Consigne-déroulement

Phase d'entraînement en grand groupe

L'enseignant donne la consigne aux élèves oralement. Il s'agit de segmenter le mot en syllabes en plaçant des traits verticaux aux bons endroits. Il réalise l'exemple avec les élèves au tableau (*man/da/ri/ne* ou *man/da/rine*).

Phase d'évaluation

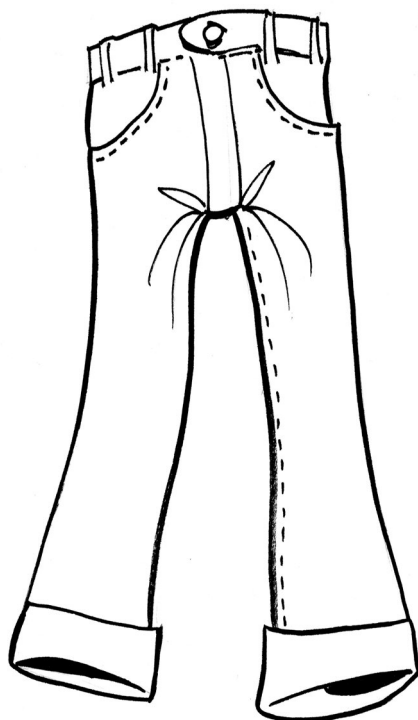
L'enseignant invite les élèves à réaliser la segmentation des autres mots. L'enseignant **ne lit pas** les mots aux élèves.

Comment interpréter les réponses des élèves ?

-
- + L'élève segmente correctement au moins trois mots sur cinq.

 - L'élève segmente correctement moins de trois mots sur cinq.

CONSIGNE 1



Pantalon

Nom:

Date:.....

CONSIGNE 2

Segmente les mots suivants:

EXEMPLE:

mandarine

maman

image

marmelade

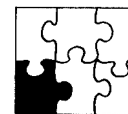
dimanche

mardi

FICHE CORRESPONDANCE ORAL/ÉCRIT 3

Stratégie visée:

- Connaissance du code (correspondance grapho-phonétique).



Objet de l'activité

Il s'agit d'évaluer les connaissances des élèves sur le code graphophonétique et d'observer si l'élève sait analyser la chaîne acoustique en ses plus petites unités (phonèmes) et dispose des connaissances pour les encoder. Il s'agit également de s'assurer de la compréhension par l'élève de la différence entre un son «entendu» et un son «vu» (sa forme écrite).

Deux tâches sont proposées aux élèves:

- compléter des mots → CONSIGNE 1;
- entourer la forme écrite d'une forme sonore → CONSIGNE 2.

Comment synthétiser les réponses sur la fiche de l'élève?

Reporter les scores aux différentes consignes sur la fiche individuelle de l'élève et noter les commentaires éventuels.

POUR LA CONSIGNE 1 → COMPLÉTER DES MOTS

Matériel

- ✎ Une feuille pour les élèves (cf. p. 91).

Mode d'organisation

- En groupe.

Consigne-déroulement

Phase d'entraînement

L'enseignant donne la consigne aux élèves «*Vous devez compléter des mots, essayer de les écrire entièrement*». Faire l'exemple avec eux: lire le mot qu'il faut compléter en montrant l'illustration («*tulipe*»).

Phase d'évaluation


L'enseignant invite les élèves à réaliser le reste de la feuille. Il lit chaque mot qu'il faut écrire sous les images. Si certains élèves ne se souviennent plus du mot qu'il faut écrire, l'enseignant peut le leur rappeler.

Comment interpréter les réponses des élèves?

- + L'élève complète ou écrit correctement au moins 60% des mots, c'est-à-dire que l'écriture est compatible avec la prononciation des mots (exemple: *jiraf*).
- L'élève complète ou écrit correctement moins de 60% des mots.

POUR LA CONSIGNE 2 → ENTOURER LA FORME ÉCRITE D'UNE FORME SONORE

Matériel

 Une feuille pour les élèves (cf. p. 92).

Mode d'organisation

– En groupe.

Consigne-déroulement

L'élève doit entourer le mot où il entend le phonème donné quand il le prononce. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de la différence entre ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent lors de la lecture.

Phase d'entraînement en grand groupe

L'enseignant donne la consigne aux élèves *«Vous allez lire tout bas les mots suivants; leur montrer les deux mots de l'exemple: «tulipe, train».* **Attention, il est essentiel que l'enseignant ne lise pas les mots aux élèves.** Après avoir lu tout bas, l'enseignant demande aux élèves de faire une croix à côté du mot dans lequel ils entendent «i». Vérifier si les élèves ont compris la consigne (différence entre ce que l'on entend et ce que l'on voit).

Phase d'évaluation

L'enseignant invite les élèves à réaliser les autres exercices.

RAPPEL: l'enseignant ne lit pas les mots!

- Lis les mots qui se trouvent dans la **colonne 1** et entoure les mots dans lesquels tu entends **«a»**
- Lis les mots qui se trouvent dans la **colonne 2** et entoure les mots dans lesquels tu entends **«o»**
- Lis les mots qui se trouvent dans la **colonne 3** et entoure les mots dans lesquels tu entends **«an»**
- Lis les mots qui se trouvent dans la **colonne 4** et entoure les mots dans lesquels tu entends **«in»**

Comment interpréter les réponses des élèves?

-
- + L'élève réussit plus de la moitié des mots.
-
- L'élève réussit moins de la moitié des mots.
-


Nom:

Date:




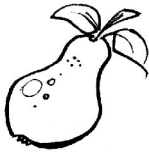
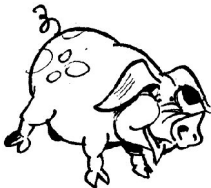







CONSIGNE 1

Je complète les mots suivants:

EXEMPLE:



t...l...pe

 <p>.....ourchette</p>	 <p>lap.....</p>	 <p>chap.....</p>
 <p>p.....re</p>	 <p>coch.....</p>	 <p>kangour.....</p>
 <p>.....</p>	 <p>.....</p>	 <p>.....</p>
 <p>.....</p>	 <p>.....</p>	 <p>.....</p>

Nom:

Date:

CONSIGNE 2

Entoure les mots quand tu entends le son donné:

EXEMPLE:	tulipe	train
----------	--------	-------

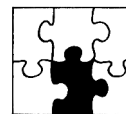
1	2
ananas	bol
banc	loupe
lac	vélo
main	bon

3	4
un banc	un coussin
une banane	une voisine
ils courent	demain
le vent	la peine

FICHE LEXIQUE MENTAL 1

Stratégie visée:

– Reconnaissance immédiate des prénoms et de mots familiers.



Objet de l'activité

Il s'agit de déterminer quels sont les mots que l'élève est capable de reconnaître immédiatement, quelle est l'étendue de son capital-mots.

Matériel

- ✎ Des étiquettes avec tous les prénoms de la classe (dans les deux écritures: cursive/scripte).
- ✎ Une planche comportant une vingtaine de mots familiers (dans les deux écritures: cursive/scripte) à choisir en fonction du contexte de la classe, en ce compris les couleurs et les jours de la semaine (cf. exemple p. 94).

Mode d'organisation

– En individuel.

Consigne-déroulement

«Voici des étiquettes avec les prénoms de tous les élèves de la classe. Lesquels reconnais-tu?»

L'enseignant utilise la même démarche avec la feuille comprenant les mots familiers de la classe.

«Voilà une feuille avec des mots que tu as peut-être déjà vus. Lesquels reconnais-tu?»

Comment interpréter les réponses des élèves?

++ L'élève reconnaît au moins douze mots dans les deux écritures.

+ L'élève reconnaît au moins douze mots dans une des deux écritures.

- L'élève reconnaît moins de douze mots.

-- L'élève reconnaît moins de cinq mots.

Comment synthétiser les réponses sur la fiche de l'élève?

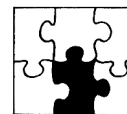
Reporter le score sur la fiche individuelle de l'élève et noter l'écriture choisie.

maman <i>maman</i>	lundi <i>lundi</i>	école <i>école</i>	janvier <i>janvier</i>
blanc <i>blanc</i>	classe <i>classe</i>	mercredi <i>mercredi</i>	vendredi <i>vendredi</i>
samedi <i>samedi</i>	rouge <i>rouge</i>	papa <i>papa</i>	vert <i>vert</i>
collation <i>collation</i>	mardi <i>mardi</i>	dimanche <i>dimanche</i>	jaune <i>jaune</i>
bleu <i>bleu</i>	ami <i>ami</i>	jeudi <i>jeudi</i>	chocolat <i>chocolat</i>

FICHE LEXIQUE MENTAL 2

Stratégie visée:

– Reconnaissance globale de mots.




Objet de l'activité

Il s'agit de déterminer quels sont les mots que l'élève est capable de reconnaître globalement (par une correspondance terme à terme) → CONSIGNE 1.

Nous proposons une variante dans la reconnaissance globale des mots où l'élève doit reconnaître le mot associé à une image → CONSIGNE 2.

POUR LA CONSIGNE 1 → IDENTIFIER LE BON MOT

Matériel

 Une feuille pour chaque élève (cf. p. 97).

Mode d'organisation

- En groupe.
- En individuel.

Consigne-déroulement

L'enseignant donne un mot à reconnaître dans une liste de mots; la graphie de certains de ces mots est proche de celle du mot-cible.

«Voici une liste de mots. En haut de cette liste, il y a un mot qu'il faut retrouver dans la liste. Dès que tu le vois, tu dois l'entourer. Il se peut que le mot que tu cherches apparaisse plusieurs fois dans la liste. Tu n'as pas beaucoup de temps pour faire cet exercice. Tu dois essayer d'arriver le plus loin possible. Lorsque je te demanderai d'arrêter, tu feras un trait pour me montrer le dernier mot que tu as regardé.»

Comment interpréter les réponses des élèves?


-
- + L'élève met moins d'une minute pour reconnaître le mot.
 - L'élève met plus d'une minute pour reconnaître le mot.
-

Comment synthétiser les réponses sur la fiche de l'élève?

Reporter le score sur la fiche individuelle de l'élève et noter les commentaires éventuels.

POUR LA CONSIGNE 2 → IDENTIFIER LE MOT CORRESPONDANT À L'IMAGE

Matériel

 Une feuille pour chaque élève (cf. p. 98).

Mode d'organisation

- En groupe.
- En individuel.

Consigne-déroulement

L'élève doit repérer au plus vite (2 minutes) le mot correspondant au dessin dans une liste de cinq mots. L'enseignant complète un exemple avec les élèves afin de s'assurer qu'ils ont bien compris les consignes.

Comment interpréter les réponses des élèves ?

-
- + L'élève met moins de deux minutes pour reconnaître les mots.
 - L'élève met plus de deux minutes pour reconnaître les mots.
-

Nom:

Date:

CONSIGNE 1

Entoure les mots qui sont identiques
à celui proposé en haut de la liste

Parachute	Grenouille	Carrefour
Parole	Grenade	Carrément
Parier	Grenouille	Carré
Parachute	Grenadine	Carrefour
Parcmètre	Grenouille	Cartable
Parachute	Grammaire	Carrosse
Parallèle	Grelotter	Carrefour
Parachute	Gribouiller	Carreau
Parasite	Grenouille	Carrousel

Boulangerie	Télévision	Catalogue
Boulangerie	Téléphone	Catastrophe
Boulevard	Télécommande	Catapulte
Boulangerie	Terminaison	Catalogue
Bouleverser	Télévision	Catalogue
Bourdon	Télévisé	Catapultage
Boulangerie	Tellement	Catalogne
Bourgeon	Télévision	Collègue
Boulangerie	Téléguider	Catalogue

Nom:

Date:.....

CONSIGNE 2

Entoure le mot qui correspond à l'image

EXEMPLE:



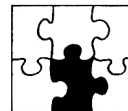
Lit Lire Livre Ivre Lime

	<p>Table Tableau Tablier Sablier Tabouret</p>
	<p>Oreille Soleil Soliste Orteil Sommeil</p>
	<p>Chalumeau Chapiteau Chameau Chapeau Château</p>
	<p>Pavillon Paillason Papillon Carillon Pilon</p>

FICHE INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE 1

Stratégie visée:

– Stratégies d'identification d'un mot nouveau (analogie).



Objet de l'activité

Face à une phrase accompagnée d'une illustration, l'élève doit lire un mot supposé nouveau et expliquer comment il procède. S'il n'y arrive pas, l'enseignant lui fournit un référentiel (mots illustrés) qui devrait l'aider à identifier le mot par analogie.

Matériel

📄 Une feuille élève et un référentiel (au choix parmi les deux exercices proposés):

«L'écureuil croque des noisettes».

OU «Le sanglier arrache des racines».

Mode d'organisation

– En individuel.

Consigne-déroulement

«Ici, il est écrit «L'écureuil» et là il est écrit «des noisettes». À ton avis, qu'est-ce qui est écrit là? L'enseignant montre «croque».

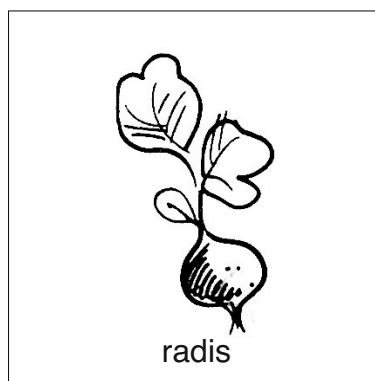
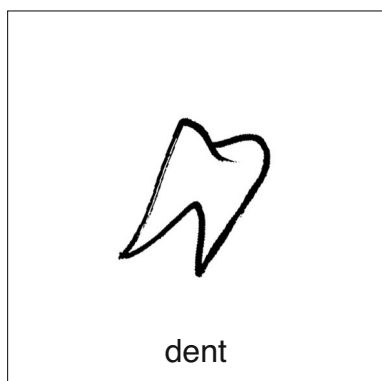
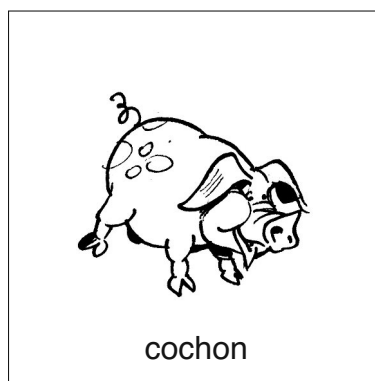
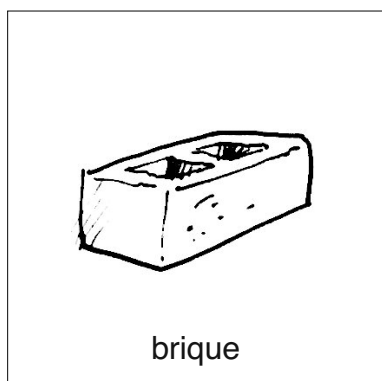
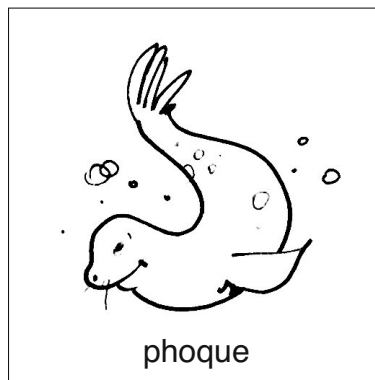
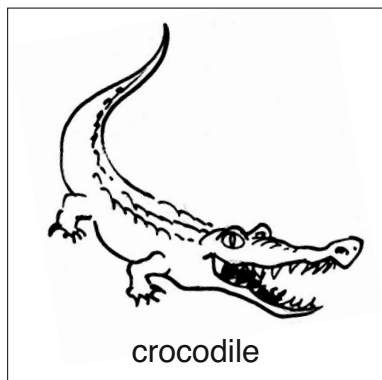
Si l'élève donne la réponse correcte sans tâtonnements: «Est-ce que ça ne pourrait pas être «mange»? Pourquoi?»

Si l'élève n'a pas fourni la réponse correcte avec justification ou recours graphophonétique, l'enseignant lui montre le référentiel. «Voilà toute une série de mots. Le mot que tu dois trouver n'est pas là, mais il y a des mots qui pourraient t'aider à le trouver». Il lui donne le référentiel et prend note de ses réactions après lecture celui-ci.

Comment interpréter les réponses des élèves?

+ L'élève donne la réponse correcte sans tâtonnements.

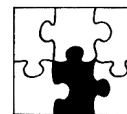
- L'élève ne fournit pas la réponse correcte.



FICHE INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE 2

Stratégie visée:


– Interprétation de légendes.



Objet de l'activité

L'élève doit dire ce qu'il pense qu'il est écrit sous l'illustration (ici, mots isolés puis phrases).

Matériel

 Les planches présentées de manière séparée (cf. p. 102).

Mode d'organisation

– En individuel.

Consigne-déroulement

L'enseignant présente le cadre «auto» à l'élève et lui décrit le dessin: «*C'est une voiture*».

Il lui demande d'interpréter le texte: «*À ton avis, qu'est-ce qu'il est écrit ici?*» (auto).

Il lui demande ensuite de montrer où c'est écrit.

Il fait de même pour les autres planches. L'enseignant décrit chaque fois au préalable l'illustration mais en des termes différents de ceux qui constituent la légende.

Comment interpréter les réponses des élèves?

++ L'élève arrive à lire la phrase et à montrer les mots lus.

+ L'élève arrive à lire la phrase et à montrer un mot lu.

- L'élève lit un mot.

-- L'élève ne lit rien.



L'avion vole dans le ciel.



Les filles sont dans le jardin.



Jouets.

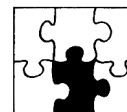


Auto.

FICHE INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE 3

Stratégies visées :

- Lire à haute voix.
- Lire, comprendre et exécuter des consignes écrites.
- Lire seul et comprendre un texte court.



Objet de l'activité

- Il s'agit d'évaluer la capacité de l'élève à lire au moins une phrase à haute voix → CONSIGNE 1.
- Il s'agit d'évaluer la compréhension des consignes écrites fréquemment utilisées en classe → CONSIGNE 2.
- Après une lecture autonome; il s'agit de montrer que la compréhension d'un texte court, dont le thème est connu et le sens porté par des mots déjà travaillés, est acquise → CONSIGNE 3.

POUR LA CONSIGNE 1 → LIRE À HAUTE VOIX

Matériel

 Une feuille avec des propositions de phrases à lire (cf. p. 105).

Mode d'organisation

- En petits groupes.
- En individuel.

Consigne-déroulement

L'enseignant donne la consigne suivante aux élèves: *«Vous avez déjà lu ce texte seul. Vous pouvez le relire silencieusement. Je vous demanderai ensuite de me lire au moins une phrase à haute voix».*

Comment interpréter les réponses des élèves?

-
- ++ Lecture fluide avec respect de la ponctuation et de l'intonation.
-
- + Lecture fluide.
-
- Simple décodage de la phrase.
-
- L'élève ne lit que quelques mots, quelques syllabes.
-

POUR LA CONSIGNE 2 → COMPRENDRE DES CONSIGNES ÉCRITES

Matériel

 Une feuille avec des consignes à exécuter (cf. p. 106).

Mode d'organisation

- En petits groupes.
- En individuel.

Consigne-déroulement

L'enseignant donne les consignes suivantes aux élèves :

«Sur cette feuille, vous avez cinq cadres, montrez-les moi». «Dans le premier cadre, il y a une consigne et des dessins. Vous allez lire la consigne jusqu'au bout et faire ce qu'on vous demande».

L'enseignant poursuit de la sorte avec l'ensemble des consignes.

Comment interpréter les réponses des élèves ?

-
- + Exécution correcte de la consigne.
-
- Exécution erronée et/ou absence de réponse.
-

POUR LA CONSIGNE 3 → COMPRENDRE UN TEXTE COURT

Matériel

 Une feuille avec un texte déjà lu auparavant avec les élèves.

Mode d'organisation

- En petits groupes.
- En individuel.

Consigne-déroulement

L'enseignant demande aux élèves de lire un texte seul et silencieusement. Ensuite, il organise une discussion afin que les élèves racontent de quoi parle le texte.

Comment interpréter les réponses des élèves ?

-
- ++ Quatre informations essentielles sont données par l'élève.
-
- + L'élève lit les mots du texte porteur de sens (au moins quatre).
-
- L'élève ne construit pas de sens malgré l'étayage¹ ou imagine une toute autre histoire.
-
- L'élève ne dit rien.
-

1. L'étayage désigne l'ensemble des interventions par lequel l'adulte va aider l'élève à organiser ses conduites afin de résoudre, dans l'interaction, un problème qu'il ne peut résoudre seul.

CONSIGNE 1

C'est lundi; Justin va à l'école avec son papa.
Aujourd'hui, c'est son anniversaire.
Il a six ans.
Son papa a fait une tarte aux pommes.
Il va manger la tarte avec ses amis.
Mais avant, il va souffler six bougies.

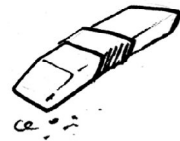
C'est jeudi; Justine va à l'école avec son papa.
Aujourd'hui, elle va à la ferme avec sa classe.
Elle a un sac.
Dans son sac, elle a des bottes et une pomme.
À 10 heures, elle mangera sa pomme à la ferme avec ses amis.

Nom:

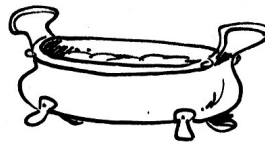
Date:

CONSIGNE 2

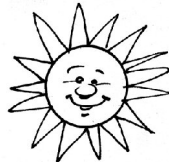
Entoure le crayon



Dessine des fleurs dans le vase



Colorie le nuage en bleu



Écris le nombre de poissons dans le carré



Barre l'animal qui ne vole pas





DIAGNOSTIC 4 → Fiche de synthèse individuelle

Nom et prénom: Classe:

Facette	STRATÉGIES	Moment 1: date.....	Moment 2: date.....	Moment 3: date.....
PROJET DE LECTEUR	Représentations des fonctions de la lecture			
	Représentations en rapport avec l'apprentissage de la lecture			
	Connaissance des fonctions de quelques supports écrits			
IDENTIFICATION DES COMPOSANTES SONORES DE LA LANGUE	Prendre conscience de la structure syllabique des mots			
	Identifier le phonème à l'oral			

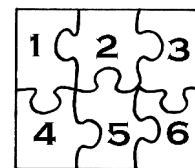
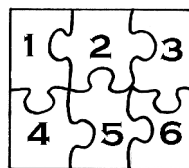
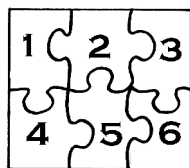
CLARTÉ COGNITIVE	Connaissance du nom des lettres de l'alphabet			
	Connaissance du vocabulaire technique			
	Sens conventionnel de la lecture			
CORRESPONDANCE ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT	Repérage des parties de la phrase écrite			
	Repérage des parties d'un mot écrit			
	Connaissance du code			
LEXIQUE MENTAL	Reconnaissance immédiate des prénoms et de mots familiers			
	Reconnaissance globale de mots			

INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE	Stratégies d'identification d'un mot nouveau (analogie)			
	Interprétation de légendes			
	Lire à haute voix			
	Lire, comprendre et exécuter des consignes écrites			
	Lire seul et comprendre un texte court			

Commentaires éventuels sur la progression et les difficultés de l'élève:

SYNTHÈSE

Moment 1: date..... Moment 2: date..... Moment 3: date.....



- 1 = Facette **Projet de lecteur**
- 2 = Facette **Composantes sonores de la langue**
- 3 = Facette **Clarté cognitive**
- 4 = Facette **Correspondance oral/écrit**
- 5 = Facette **Lexique mental**
- 6 = Facette **Intégration et utilisation des stratégies**



→ Vert

Facette maîtrisée



→ Orange

Facette à affiner



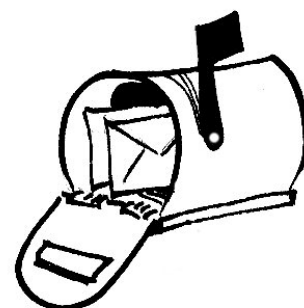
→ Rouge

Facette non acquise

PARTIE 2 DE L'OUTIL

→ LA REMÉDIATION

Les pistes d'intervention → REMÉDIATION 1	113
Les séquences de remédiation → REMÉDIATION 2	119







REMÉDIATION 1 → Les pistes d'intervention


Dans cette partie, l'accent sera mis sur les INTERVENTIONS ORALES que l'enseignant peut intégrer dans ses propres actes d'enseignement tant au cours d'activités transversales que durant les activités spécifiques à la lecture, en ce compris l'explicitation de démarches et de stratégies susceptibles d'aider les élèves à maîtriser leurs tâches de lecture.

Quelques EXERCICES INDIVIDUELS seront également proposés: nous entendons par là toute intervention visant à systématiser les démarches et les réinvestir dans d'autres situations.

Il est important de préciser que cet outil est loin d'être exhaustif dans l'abord de chacune des facettes. Il propose certaines pistes pouvant être prolongées, complétées et/ou précisées dans la pratique de chaque enseignant.

Facettes et habiletés	Interventions orales et exercices individuels
<p>Représentations des fonctions de la lecture</p> <p>Représentations en rapport avec l'apprentissage de la lecture</p>  <p>Connaissance de quelques supports écrits et de leurs fonctions</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant se présente comme un lecteur modèle: il explicite ses propres stratégies de lecture, il interroge les élèves sur ce qu'ils voient de l'activité d'un adulte en train de lire (geste, regard, suivi du texte, intonation, ...), il parle de ses lectures quotidiennes. <ul style="list-style-type: none"> → <i>Chaque élève observe ses proches dans la vie quotidienne afin de récolter des informations sur l'acte de lire. Il interroge les membres de sa famille sur ce qu'ils lisent, dans quel but, ...</i> • L'enseignant invite des personnes ressources en classe (auteurs, conteurs, ...). • Il organise des visites à la bibliothèque locale et habitue les élèves à la recherche personnelle. <ul style="list-style-type: none"> → <i>Les élèves peuvent être incités à poursuivre plus personnellement leur fréquentation de la bibliothèque locale par le biais de devoirs/travaux: recherche documentaire, élocution, ...</i> • L'enseignant varie les types d'écrits en classe (albums, livres documentaires, poèmes, journaux, ...) en veillant à souligner leurs fonctions chaque fois que les élèves y sont confrontés. Il «met en scène» toute occasion de recours à la lecture pour mettre en avant son intérêt. <ul style="list-style-type: none"> → <i>Cette démarche qui consiste à se questionner sur le type de support utilisé ou à utiliser dans différents contextes peut être travaillée lors d'exercices plus individuels: réalisation d'une élocution, recherche documentaire, récolte d'articles sur un sujet d'actualité, ... Pour chaque tâche, l'enseignant peut demander, en plus de la réalisation de celle-ci, une justification des ressources employées.</i> • Inversement, il fait verbaliser aux élèves les types de supports requis pour rencontrer leurs buts personnels ou lors d'une activité de classe (rechercher l'orthographe d'un mot, une définition, une information, ...). Il travaille avec les élèves sur la source de leurs découvertes, les indices qui les ont conduits vers tel ouvrage, document, outil, les difficultés rencontrées... • L'enseignant suscite des discussions autour des lectures faites en classe ou à la maison, sur le contenu et la forme, sur les émotions éprouvées, sur ce qui leur a plu, ... <p style="text-align: right;">>>></p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Il peut également faire consigner dans un carnet personnel de lecteur ce que l'élève a à dire du livre, de sa lecture et le laisser copier des mots, des phrases, coller des images, illustrer, ... Cela incitera les élèves à s'interroger sur ce qu'ils ont lu, à approfondir leur compréhension et à prendre en compte leur ressenti. • L'enseignant demande aux élèves d'anticiper l'histoire, sa suite, à partir d'illustrations ou de mots clés. → <i>Ce type d'exercice peut être mené selon un mode individuel. Développer la capacité d'imagination et d'anticipation chez les élèves est important dans le cadre de la lecture comme dans d'autres domaines (ex.: les sciences).</i> • Il utilise les termes suivants: première de couverture, quatrième de couverture, auteur, illustrateur, éditeur, ... → <i>Ces termes font partie du vocabulaire technique employé pour décrire un livre. Ils peuvent être introduits dans un exercice individuel afin de vérifier que les élèves maîtrisent leur signification: demander aux élèves de présenter un livre à la classe en utilisant certains de ces termes; introduire ceux-ci dans une ou plusieurs consignes; lors d'une élocution, demander aux élèves de décrire une de leurs sources, ...</i> • L'enseignant invite les élèves à recourir à un classement pour ranger la bibliothèque de la classe, en définissant des critères précis (thème, auteur, éditeur, âge, type de texte, ...). <u>Variante:</u> il demande aux élèves (individuellement ou en groupe) d'imaginer un classement pour ranger la bibliothèque de la classe. Cela lui permettra de repérer quels sont les critères que les élèves prennent en compte, s'ils ont des références en la matière et de discuter avec eux des éléments les plus pertinents à utiliser pour établir le classement de leur bibliothèque. Cela pourrait être le point de départ de l'étude des classements dans de nombreux domaines: en sciences, en mathématiques, ...
<p>Prendre conscience de la structure syllabique des mots</p>  <p>Identifier le phonème à l'oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant pratique régulièrement des activités d'écoute, de répétition et d'invention orale de comptines, de chansons, de formules et de poèmes jouant sur les rimes, les assonances. → <i>Il peut demander aux élèves d'étudier une comptine, inventer un poème ou une chanson... en jouant sur les rimes, les assonances. Ce travail plus individuel permettra à chacun d'apprendre à jouer avec les sons.</i> • Il invite oralement les élèves à dégager une syllabe commune à plusieurs mots à partir <u>d'un texte ou une phrase lus en classe</u>. → <i>Cette tâche peut être réinvestie dans différents contextes: exercices individuels sur des supports de lecture abordés auparavant en classe ou à partir de phrases/textes jamais rencontrés. Elle peut également donner lieu à des activités plus élaborées comme par exemple, la recherche de mots qui contiennent une syllabe spécifique, préalablement dégagée d'une série de mots.</i> • Lors de <u>moments oraux</u>, il fait découvrir aux élèves la règle du tri (exemples: proposer des noms d'animaux qui comportent le phonème «/u/», appairer des mots en fonction d'un phonème ou d'une syllabe commune). • Lors de <u>moments oraux</u>, il demande ponctuellement aux élèves si tels mots contiennent tels sons.

	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant construit avec les élèves un tableau de sons. • Il demande ponctuellement aux élèves de segmenter en syllabes des mots rencontrés dans les textes ou phrases vus en classe. • Lors <u>d'une phase de travail à partir d'une page d'album ou d'un texte</u>, il demande aux élèves de choisir un mot appartenant au référentiel de la classe et de le faire deviner aux autres en énonçant la première ou la dernière syllabe («ça commence par...», «ça finit par...»). L'enseignant réalise un exemple afin de s'assurer que les élèves ont compris en quoi consiste l'exercice. • À partir d'illustrations des éléments/personnages d'une histoire, d'éléments relatifs à un thème abordé en classe, il invite les élèves à retrouver ceux qui partagent une unité phonologique. Il peut également demander aux élèves d'inventer des phrases avec les personnages de l'histoire/les mots des thèmes abordés (jours de la semaine, par exemple) se terminant par un mot qui rime avec le sujet. → <i>Il propose des jeux avec des mots: jeux de Lotto sonore, dominos, jeux de familles, jeux de cartes où les sons sont représentés, jeux dans lesquels les élèves doivent choisir entre deux mots pour compléter une phrase, ...</i>
<p>Connaissance du nom des lettres de l'alphabet Connaissance du vocabulaire technique</p>  <p>Sens conventionnel de la lecture</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ponctuellement, l'enseignant demande aux élèves de nommer des lettres, des mots de phrases ou de textes vus en classe et de les reconnaître à l'intérieur d'un mot («Quelle est cette lettre?»; «Par quelle lettre ce mot commence-t-il?»; «Quelle est la lettre commune?»; «Entourez la lettre "a" dans tel mot»). • Il sélectionne des mots qui commencent par chacune des lettres de l'alphabet et ajoute progressivement les dessins de ces mots et ces mots écrits (avec première lettre mise en évidence) dans l'abécédaire de la classe. • Il sollicite le nom des lettres pour distinguer ce qui différencie deux mots. • Aussi souvent que possible, lors de moments oraux, l'enseignant demande aux élèves de repérer, de venir montrer, le début et la fin d'un texte, d'un paragraphe, des mots, phrases, lettres, signes de ponctuation, ... Il vérifie ainsi que les élèves ne confondent pas certains termes (ligne et phrase; phrase et paragraphe; mot et lettre; lettre et majuscule...).
	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant repère, <u>dans les textes ou phrases vus en classe</u>, des rimes et des assonances en début de mots et fait découvrir aux élèves les syllabes semblables. • L'enseignant repère, <u>à partir de textes ou phrases vus en classe</u>, des mots courts du point de vue phonologique mais représentant un objet de grande taille (<i>train, bus, boa...</i>) et des mots longs du point de vue phonologique mais représentant des objets de petite taille (<i>locomotive, allumette, champignon, coccinelle...</i>) et les fait comparer. • Après découverte d'un texte, il affiche ce texte avec une série de lettres ou sons (groupe de lettres correspondant à un phonème) entourés. Il demande aux élèves d'exprimer ce qu'ils voient (les «a», les «ou») puis d'entourer les lettres/sons «omis». • Pendant toute activité d'apprentissage, l'enseignant montre que chaque mot dit est écrit. Il écrit devant les élèves, tout en prononçant à haute voix ce qu'il écrit. >>>

Interprétation des parties de la phrase écrite

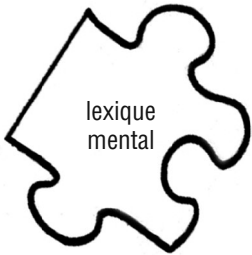

Interprétation des parties du mot écrit



Connaissance du code (correspondances graphophonétiques)

Relation entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit

- À partir de phrases ou de textes recopiés au tableau (ou projetés, affichés), il demande aux élèves de signaler la présence de certains éléments (substantifs, verbes et articles) et de verbaliser certains éléments montrés dans le texte/la phrase.
- L'enseignant suscite des substitutions: il propose une phrase de référence puis la phrase initiale avec une modification (un mot qui a changé) que les élèves doivent repérer. Les élèves pratiquent ensuite des substitutions qu'ils soumettent à leurs condisciples.
- L'enseignant aide les élèves à la découpe syllabique: en mettant en évidence le découpage en syllabes par des couleurs ou des encadrés, en utilisant un cache qui dévoile les syllabes progressivement, en mettant en parallèle les mots difficiles/inconnus avec des mots connus (analogie).
- Il intervient dans le processus de lecture par analogie, par exemple en demandant à l'élève de verbaliser les mots avec lesquels il peut faire des analogies («ça commence comme» ou «c'est comme dans...»).
- L'enseignant travaille sur des paires ou des séries de mots pour des difficultés particulières (lapin, lapine, piscine, main, ...) afin d'amener les élèves à prendre conscience de la différence entre ce que l'on voit et ce que l'on entend.
- À partir de mots, de textes vus en classe, l'enseignant suscite des comparaisons graphophonétiques («J'entends... MAIS je ne vois pas...»; «j'entends... ET je vois...»; «je vois... MAIS je n'entends pas...»). Il fait rechercher et classer dans des écrits vus en classe des mots pour lesquels certaines ambiguïtés sont possibles.
Ex.: des mots où on voit "an" mais qui se prononcent différemment.
Cette intervention est également l'occasion, pour l'enseignant, de faire référence au tableau de sons (cf. composantes sonores de la langue).
→ *L'enseignant veillera à respecter quelques règles de progression:*
 - *il convient d'abord de s'assurer que la discrimination de chaque phonème est sûre;*
 - *il convient ensuite de bien stabiliser pour chacun les correspondances avec l'écrit, de fixer des mots repères pour les diverses graphies du son, d'exercer les capacités d'assemblage avec d'autres phonèmes;*
 - *parallèlement, il faut entraîner les élèves à examiner de manière raisonnée les relations entre graphèmes et phonèmes qui sont rarement univoques: telle lettre ne «traduit» pas systématiquement tel son et tel son n'est pas toujours rendu par le même graphème;*
 - *on peut alors commencer à catégoriser les valeurs phoniques de lettres ou graphèmes (c, t, s, h; er, es...). Les tris de mots selon les critères croisés (on voit/on ne voit pas et on entend/on n'entend pas) sont à encourager; pour certains élèves, on donnera les mots écrits alors que d'autres en rechercheront dans les textes vus en classe.*
- L'enseignant fait copier des mots ou phrases rencontrés en étant attentif à leur verbalisation.
- L'enseignant invite les élèves à utiliser les dictionnaires adaptés à leur âge, construit avec eux un dictionnaire de la classe et leur demande d'y insérer des mots au fur et à mesure des apprentissages.

	<ul style="list-style-type: none"> • Il recourt à la dictée à l'adulte, qui peut s'appliquer à une grande variété d'objets et de disciplines. Une phase de réflexion individuelle (les élèves réfléchissent à ce qu'ils vont dire et comme ils vont le dire à l'enseignant) est importante pour susciter un engagement réel des élèves. L'enseignant fait travailler la «mise en mots» à l'écrit, la fait améliorer, écrit en commentant la procédure et relit.
<p>Reconnaissance immédiate de mots familiers</p>  <p>Reconnaissance globale de mots</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant demande régulièrement aux élèves s'ils reconnaissent certains mots familiers parmi ceux d'une page d'album ou d'un texte avant même de lire le texte oralement. • L'enseignant fait régulièrement lire, écrire et classer certains mots-outils fréquents (articles, connecteurs, ...), le vocabulaire usuel des activités de classe (date, noms d'activités ou d'exercices, vocabulaire des consignes ...), des mots ou expressions associés à des activités et les recopie sur des référents pour la classe (constitution d'un capital-mots). L'enseignant fait construire des abécédaires thématiques (les prénoms de la classe, les animaux, ...). <p>→ L'enseignant organise des jeux autour des mots de la classe afin d'entraîner la mobilisation de la mémoire et de vérifier la stabilité des acquis: <i>memory</i> (avec paires de mots à retrouver), <i>mots croisés</i>, <i>jeux de cartes</i>, ...</p> <p>→ L'enseignant propose des exercices développant la discrimination visuelle: il invite les élèves à entourer, dans une liste, des mots identiques au modèle et à faire identifier ce qui est identique et ce qui diffère, à entourer des mots courts dans des mots longs («jour» dans «journal/aujourd'hui/journée»), ...</p>
<p>Stratégies d'identification d'un mot nouveau (analogie)</p>  <p>Interprétation de légendes (mots et phrases) et construction du sens d'une phrase accompagnée d'une illustration</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant favorise l'analogie avec les prénoms de la classe ou des mots qui reviennent souvent dans les activités de la classe, comme les jours de la semaine. • Il fait prédire des suites possibles en cours de lecture (anticipation). • Il sollicite des analogies face à ces mots («Est-ce qu'il y a un mot que tu connais et qui te fait penser à ce mot?»). Si l'élève se trompe, il désigne le mot écrit proposé par l'élève (et ne correspondant pas au mot recherché) et fait comparer les deux mots («Est-ce que c'est la même chose?»). L'enseignant insiste sur la prise en compte de l'information graphophonétique dans les hypothèses des élèves (= comparaison orthographique). • L'enseignant intervient sur les erreurs commises et suscite des rectifications par retour aux mots et par analyse. • Lors de la lecture de textes, l'enseignant invite les élèves à verbaliser leurs stratégies face à des mots inconnus, difficiles à déchiffrer/lire («Comment sais-tu que c'est "lapin"»?). • L'enseignant veille à situer la lecture à haute voix dans un contexte fonctionnel (lecture d'une consigne, d'une réponse lors d'une recherche réalisée dans le cadre d'un cours, d'une recette, relecture d'un passage apprécié dans un texte, ...). • L'enseignant confronte régulièrement les élèves à la lecture de consignes courtes (1 à 2 lignes) et simples (comportant le vocabulaire usuel des consignes). <p style="text-align: right;">>>></p>

	<ul style="list-style-type: none">• Au départ, l'enseignant aide les élèves à se repérer dans les tâches à réaliser, à choisir et trier les supports dont ils ont besoin pour répondre à l'objectif de l'activité. Au fur et à mesure, les élèves développeront une méthode de tri autonome.• Lors de la lecture de textes, l'enseignant demande aux élèves de pointer la page, le paragraphe contenant l'information recherchée.<ul style="list-style-type: none">→ <i>L'enseignant présente des images illustrant des moments d'une histoire, des situations de classe, ... suivies d'une phrase explicative et demande aux élèves ce qu'il est écrit. Il observe alors les stratégies des élèves pour identifier les mots et extraire le sens de la phrase.</i>→ <i>Variante: L'enseignant distribue tour à tour une série de phrases inconnues et d'illustrations puis invite les élèves à choisir l'image correspondant à la phrase donnée et à justifier leurs choix (activité à mener en petits groupes).</i>
--	--



REMÉDIATION 2 → Les séquences de remédiation

SÉQUENCES D'APPRENTISSAGE AUTOUR ...

... de l'album «Bon appétit! Monsieur Lapin»	120
... de la comptine «Comptine pour avoir bonne mine»	126
... de la fiche de bricolage «Le tourne-images»	134

Séquences d'apprentissage autour de l'album «Bon appétit! Monsieur lapin»

Type d'écrit

Album, narratif.

Références

Titre: «Bon appétit! Monsieur Lapin».

Auteur: Claude Boujon.

Édition: École des loisirs, 1985.

Caractéristiques de l'album choisi

L'album est structuré en séquences répétitives,
est relativement facile à lire et comporte des illustrations simples
participant à sa lisibilité.

ÉTAPES D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS	FACETTES MISES EN JEU
<p>Découverte du titre et de la 1^{re} de couverture de l'album</p>		<i>Utilisation spontanée des stratégies par les élèves</i>
	<p>Il s'agit de relever des indices sur le projet de lecteur des élèves et les stratégies qu'ils mettent spontanément en œuvre.</p>	<p>PROJET DE LECTEUR</p> <p>L'enseignant invite les élèves à déterminer de quel type d'écrit il s'agit et met l'accent sur sa fonction. «<i>Qu'est-ce que je viens de vous distribuer? Un livre? À quoi ce livre peut-il bien servir? Raconter une histoire? ...</i>».</p>
		<p>INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE</p> <p>L'observation de la couverture peut déjà susciter le déploiement de stratégies différentes d'un élève à l'autre. Lorsque l'élève identifie un mot, l'enseignant lui demande d'explicitier sa démarche «<i>Qui est le personnage sur la couverture?</i>» «<i>Comment savez-vous qu'il s'agit d'un lapin?</i>». Ainsi, il relève des indices sur les stratégies utilisées par les élèves: s'ils s'appuient plutôt sur l'image, s'ils identifient immédiatement un mot vu en classe, s'ils effectuent une analogie avec un mot connu puis infèrent la suite du mot, s'ils découpent le mot en syllabes, ...</p>
		<i>Enseignement explicite des stratégies aux élèves</i>
		<p>Si la correspondance entre l'illustration et le titre est peu évidente (ce qui est le cas dans certains albums), il se peut que l'enseignant doive susciter la mise en œuvre d'autres stratégies et que d'autres facettes interviennent dès cette première phase.</p>
<p>Lecture de l'album</p> <p>Avec, à l'appui, un album agrandi et, si possible, un album pour chaque élève.</p>		<i>Utilisation spontanée des stratégies par les élèves</i>
	<p>Il s'agit de relever des indices sur les stratégies que les élèves mettent spontanément en œuvre.</p>	<p>INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE</p> <p>Lors de la lecture orale des pages de l'album par les élèves, dans un premier temps, l'enseignant observe et fait expliciter les stratégies déployées spontanément par les élèves face aux mots inconnus. Comme pour la phase précédente, il peut ainsi récolter des indices sur celles qu'ils utilisent de manière préférentielle, celles qui sont moins fréquentes, celles qui semblent poser difficulté, ...</p>

		Enseignement explicite des stratégies aux élèves
Lecture de l'album (suite)	Il s'agit d'entrer dans les phrases du texte, de faire élaborer des significations en sollicitant le déploiement d'une grande variété de stratégies de lecture, d'enrichir l'éventail de stratégies utilisées par les élèves pour accéder au sens.	<p>LEXIQUE MENTAL</p> <p>Lors de la découverte d'une nouvelle page de l'album, l'enseignant encourage les élèves au repérage de mots connus. (<i>«Voyez-vous des mots que vous connaissez déjà?»</i>) Certains mots immédiatement reconnus par les élèves figurent dans le référentiel de la classe. Pour les élèves qui ne les auraient pas reconnus, l'enseignant les désigne sur les référentiels de la classe et rappelle le contexte dans lequel ils ont été rencontrés. Il peut également enrichir le lexique de la classe et écrire ou faire écrire ces mots sur des référentiels.</p>
		<p>INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE</p> <p>Au fil de la lecture, l'enseignant incite les élèves à prendre en compte toute une série d'indices lors du déchiffrage des mots inconnus. Il peut susciter des analogies avec des mots connus. Il leur demande ainsi si des mots déjà rencontrés ne pourraient pas les aider à déchiffrer le nouveau mot (<i>«Y a-t-il des problèmes pour lire des mots? Si oui, est-ce qu'il y a un mot que tu connais et qui te fait penser à ce mot? ...»</i>). Ensuite, si le mot de l'élève ne partage pas d'unité graphique avec le mot recherché, l'enseignant désigne le mot écrit proposé par l'élève et fait comparer les graphies des deux mots (<i>«Est-ce que c'est la même chose?»</i>). Les élèves émettent alors des hypothèses. L'enseignant insiste sur la prise en compte de l'information graphophonétique dans les hypothèses des élèves, sur leur pertinence au regard du contexte, du sens local et/ou général, ...</p>
		<p>CORRESPONDANCE ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT</p> <p>La découpe syllabique effectuée lors de la recherche d'analogies permet également aux élèves de prendre conscience de la structure syllabique des mots rencontrés. L'enseignant demande alors aux élèves d'isoler la syllabe commune. En outre, il fait dégager les mots comportant des syllabes et des graphèmes communs et qui se prononcent ou pas de la même manière.</p> <p>Après identification de chacun des mots des pages de l'album, l'enseignant demande à des élèves de relire les phrases complètes en venant montrer chaque mot puis énonce des mots que les élèves doivent venir désigner sur la page agrandie. Cela permet de voir si les élèves arrivent à établir une juste correspondance entre les éléments de la phrase écrite et les éléments de cette phrase présentée oralement.</p>

		<p>CLARTÉ COGNITIVE</p> <p>L'enseignant veille à mettre l'accent sur les termes techniques tels que «mot», «phrase», «point d'exclamation», ...</p>
<p>Activités de structuration</p>	<p>Les activités de structuration visent à étendre volontairement le champ de ce qui a été acquis ponctuellement, à systématiser certaines habiletés.</p>	<p>CORRESPONDANCE ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT</p> <p>L'enseignant demande aux élèves de redessiner, sur une bande photocopiée, chacun des personnages de l'histoire de l'album dans l'ordre où ils apparaissent et de recopier le nom de ces animaux en s'aidant d'un référentiel comprenant des mots dont certains ne font pas partie de l'histoire. L'élève doit donc discriminer certains mots graphiquement proches, trouver les graphèmes (ou groupes de graphèmes, syllabes) qui correspondent aux phonèmes constituant le mot, recopier le mot jugé correct, ...</p> <p>En faisant associer les animaux dessinés et les phylactères correspondant aux paroles de ces animaux rencontrés par le personnage principal, l'enseignant sollicite une relecture de ces phrases mais aussi la localisation très précise de certains mots (d'abord les substantifs, les pronoms sujets, puis les verbes). Cette juxtaposition des phrases du texte permet également de travailler la structure redondante du texte. L'enseignant demande aux élèves de localiser, identifier et entourer des mots inscrits sur plusieurs bandelettes. Il leur fait relire les phrases entières, mettant bien en évidence que le syntagme identifié fait partie intégrante d'une phrase.</p>
		<p>COMPOSANTES SONORES DE LA LANGUE</p> <p>L'enseignant peut utiliser les mots du texte pour travailler les composantes sonores de la langue, à savoir les syllabes et les phonèmes, en demandant aux élèves d'aller rechercher dans le livre des mots comprenant tel phonème, telle syllabe. Une fois les mots identifiés, l'enseignant invite les élèves à localiser le son commun, à venir entourer les lettres y correspondant et à établir un classement en fonction de la localisation du phonème (début, milieu, fin), par exemple.</p> <p>Après cette entrée dans les mots du texte, l'enseignant peut solliciter une recherche de mots connus que les élèves peuvent également classer dans leur tableau des sons.</p> <p><i>«Recherchez dans le livre tous les mots où on entend "in" (lapin, voisin, singe, jardin), "on" (maison, répond, poisson, cochon, plancton, bon), ...»</i></p> <p><i>«Recherchez dans le livre tous les mots qui se terminent comme dans "manger"».</i></p> <p style="text-align: right;">>>></p>

		<p>«Recherchez dans le livre tous les mots qui se terminent par "in"».</p>
<p>Activités d'écriture</p>		<p>L'enseignant peut demander aux élèves d'imaginer une suite à l'histoire qu'ils viennent de lire. La structure «redondante» de «Bon appétit! Monsieur Lapin» constitue un cadre facilitant l'élaboration d'une nouvelle rencontre.</p> <p>«Quel autre animal Monsieur Lapin aurait-il pu rencontrer? Que lui aurait-il raconté? Imaginez une nouvelle partie à l'histoire de «Bon appétit! Monsieur Lapin.»»</p>
		<p>Par dictée à l'adulte...</p>
		<p>Cette activité d'écriture, si elle est mise en œuvre en début d'année, peut se réaliser par dictée à l'adulte. Elle se structure en trois étapes:</p> <p>1. La planification:</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève raconte à l'enseignant la rencontre qu'il imagine. • En fonction de la manière dont l'élève énonce ce qu'il veut écrire, l'enseignant lui fait reformuler certains passages, afin de l'aider à mieux structurer son discours et d'obtenir une meilleure cohérence. <p>2. Dictée ou mise en texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève tente de dicter son histoire en effectuant les transformations nécessaires pour que son énoncé oral soit «écritable». • L'enseignant encourage l'élève à répéter son énoncé pour l'amener à le segmenter. <p>3. Relecture finale</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève relit sa production, avec ou sans l'aide de l'enseignant (souvent avec un pointage des mots), dans le but de prendre davantage de recul et d'effectuer des vérifications ou modifications relatives au contenu de son énoncé. • L'enseignant amène l'élève à montrer certains mots (noms, verbes...).
		<p>En écriture autonome...</p> <p>En cours d'année, l'enseignant encourage les élèves à écrire davantage seuls.</p> <p>Après relecture de l'ensemble de l'histoire, chaque élève est invité:</p> <ul style="list-style-type: none"> - à choisir une rencontre qu'il a particulièrement appréciée; - à construire une histoire parallèle reprenant un des personnages de l'histoire;

	<p>- ou encore à inventer une nouvelle rencontre, ...</p> <p>L'enseignant peut demander à l'élève de dessiner son projet, surtout dans les premières énonciations écrites: c'est une manière de donner une forme stable et concrète au but qu'ils devront atteindre (cohérence entre dessin et texte écrit).</p> <p>Ensuite, l'élève planifie oralement un projet d'écriture à partir de son dessin. Avec l'aide de l'enseignant ou seul, il détermine le premier mot qu'il va écrire et va le chercher dans les documents de référence à sa disposition (album, texte construit par dictée à l'adulte, référentiels de la classe, dictionnaire, cahiers «alphabétiques», carnets d'orthographe, ...). Il peut utiliser différentes stratégies de recherche de mots. Une fois le mot trouvé, il le copie. L'élève sera amené, en cours de production, à relire son énonciation écrite, voire à la modifier.</p> <p>Enfin, les travaux des élèves sont mis en valeur sous différentes formes: livres, dossiers, exposition, présentation à d'autres élèves, ... Les créations des élèves peuvent être rassemblées pour former «la nouvelle histoire de Bon appétit! Monsieur lapin».</p> <p>L'enseignant peut également inviter chaque élève à choisir un personnage de l'histoire et à dresser son portrait. Il aboutit alors à un texte descriptif, dont le nombre de phrases et la qualité tant structurelle que lexicale évoluent au fil de l'année scolaire. Les élèves présentent leur texte à leurs condisciples, avec support écrit.</p>
--	---

Séquences d'apprentissage autour de la comptine «Comptine pour avoir bonne mine»

Type d'écrit

Comptine: écrit poétique.

Références

Titre: «Comptine pour avoir bonne mine».

Auteur: Mélanie Deum.

Caractéristiques de la comptine choisie

La comptine est courte et son organisation en «couplets» facilite le repérage d'une de ses caractéristiques: les rimes. En outre, la structure répétitive de celles-ci facilite sa lecture. L'illustration explicite participe également à la lisibilité de l'écrit. Enfin, l'utilisation de prénoms est susceptible de susciter davantage d'implication chez les élèves puisqu'il s'agit d'une catégorie de mots connue et que les élèves peuvent y substituer les leurs par la suite.

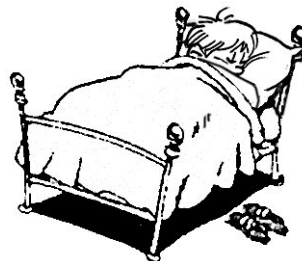
«Comptine pour avoir bonne mine»

*Pour bien grandir,
Déclare Victor,
Je ferai très souvent du sport!*

*Pour bien grandir,
Déclare Amaury,
Je mangerai chaque jour un fruit!*

*Pour bien grandir,
Déclare Arnaud,
Je ne bouderai plus lors du dodo!*

*Et moi,
Déclare Thomas,
Pour être en pleine forme, je ferai les trois!*



ÉTAPES D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS	FACETTES MISES EN JEU
<p>Découverte du titre et de l'illustration</p> <p>Avec, à l'appui, un agrandissement de la comptine et une comptine illustrée photocopiée pour chaque élève.</p>	<p>Il s'agit de relever des indices sur le projet de lecteur des élèves ainsi que sur les stratégies de lecture qu'ils mettent spontanément en œuvre.</p>	<p>Utilisation spontanée des stratégies par les élèves</p>
		<p>PROJET DE LECTEUR</p> <p>L'enseignant invite les élèves à observer le texte qu'il vient de leur distribuer et à déterminer le type d'écrit dont il s'agit, sa fonction.</p> <p>«<i>Qu'est-ce que je viens de vous distribuer? Un poème? À quoi vois-tu que c'est un poème? Ne peut-on pas utiliser un autre mot que «poème» pour désigner le texte que vous avez sous les yeux (l'enseignant écrit le nouveau mot «comptine» au tableau)? À quoi une comptine peut-elle bien servir? ...»</i></p>
		<p>INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE</p> <p>L'enseignant demande aux élèves s'ils savent de quoi parle la comptine, quel est son titre.</p> <p>Pour répondre à cette question, ceux-ci vont déjà déployer différentes stratégies: s'appuyer sur l'image, identifier un mot rencontré auparavant en classe, effectuer une analogie avec un mot connu puis inférer la suite du mot, découper le mot en syllabes, ...</p> <p>Il importe que l'enseignant demande à chaque élève qui identifie un mot d'explicitier sa démarche. De cette manière, il peut récolter des indices sur les stratégies utilisées par ses élèves.</p>
<p>Lecture de la comptine</p> <p>La structure redondante de la comptine ainsi que les mots répétés dans chaque paragraphe permettra une découverte plus aisée de la suite du texte si le 1^{er} paragraphe a été préalablement analysé.</p>	<p>Il s'agit de relever des indices sur les stratégies que les élèves mettent spontanément en œuvre.</p>	<p>Utilisation spontanée des stratégies par les élèves</p>
		<p>INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE</p> <p>Lors de la lecture orale des différents paragraphes de la comptine par les élèves, dans un premier temps, l'enseignant observe et fait expliciter les stratégies déployées spontanément face aux mots inconnus. De même que lors de la phase précédente, cela lui permet de récolter des indices sur celles que les élèves utilisent de manière préférentielle, celles qui sont moins fréquentes, celles qui semblent poser problème, ...</p>

	<p>Il s'agit d'entrer dans les phrases du texte, de faire élaborer des significations en sollicitant le déploiement de stratégies de lecture diversifiées, de tirer profit des caractéristiques de ce type de texte afin d'approfondir la maîtrise de certaines habiletés.</p>	<p style="text-align: center;">Enseignement explicite des stratégies aux élèves</p> <p>LEXIQUE MENTAL</p> <p>Lors de la découverte d'un nouveau paragraphe de la comptine, l'enseignant encourage les élèves à repérer les mots déjà connus. <i>«Voyez-vous des mots que vous connaissez déjà dans ces quelques phrases?»</i></p> <p>Certains mots seront immédiatement reconnus par les élèves parce qu'ils font déjà partie du référentiel de la classe: ce sont des mots familiers. Pour les élèves qui ne les auraient pas reconnus, l'enseignant les désigne sur les référentiels de la classe et rappelle le contexte dans lequel ils ont été rencontrés.</p> <p>La reconnaissance globale de certains mots rencontrés précédemment dans le texte est également une stratégie que les élèves peuvent déployer. L'utilisation de cette stratégie est d'autant plus facilitée par la redondance de la comptine. <u>Ex.:</u> Le mot <i>«grandir»</i> apparaît dans le titre ainsi que dans chacun des paragraphes. Les élèves sont donc en mesure de reconnaître globalement ce terme au fil de la découverte de la comptine.</p> <p>Pour amener les élèves à acquérir un lexique plus étendu, l'enseignant peut: écrire ces nouveaux mots sur des référentiels pour la classe, les faire écrire aux élèves et les insérer dans leur carnet d'orthographe (ou cahier alphabétique) ou encore les leur faire épeler.</p> <p>INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE</p> <p>Au fil de la lecture de mots inconnus, l'enseignant incite les élèves à prendre en compte toute une série d'indices. Afin de les aider à lire un nouveau mot, il peut susciter des analogies avec des mots connus ou rencontrés précédemment dans le texte. <i>«Avez-vous des difficultés à lire certains mots? Si oui, est-ce qu'il y a un mot que tu connais et qui te fait penser à celui qui te pose problème? ...»</i></p> <p>L'élève peut proposer un mot qui ne partage pas d'unité graphique avec le mot inconnu. L'enseignant désigne alors le mot écrit proposé par l'élève et l'invite à comparer les graphies des deux termes. <i>«Regarde bien ces deux mots: celui qu'on ne connaît pas et celui qui, selon toi, lui ressemble. Est-ce qu'ils sont pareils? Est-ce qu'ils ont quelque chose en commun?»</i></p> <p>Les élèves émettent alors des hypothèses. L'enseignant insiste sur la prise en compte de l'information graphophonétique dans les hypothèses des élèves, sur leur pertinence par rapport au contexte, ...</p>
--	--	--

Lecture de la comptine (suite)	<p>Arrivé au terme de la lecture de chaque paragraphe, l'enseignant demande à trois élèves de le relire à voix haute (une phrase par élève), tout en invitant les autres à suivre la lecture de leurs condisciples silencieusement. De cette façon, il s'assure que les élèves sont capables de lire seuls la comptine et qu'ils reconnaissent les mots découverts. Il leur pose également quelques questions sur le contenu afin de vérifier la compréhension du sens global de la comptine et donc leur aptitude à aller au-delà d'une simple lecture «mécanique».</p>
	<p>CLARTÉ COGNITIVE</p> <p>L'enseignant veille à utiliser des termes clairs tels que «rime», «vers» et à les clarifier en cours de séquence. En outre, il est attentif aux confusions possibles entre ce que les élèves «voient» ou «entendent».</p>
	<p>IDENTIFICATION DES COMPOSANTES SONORES DE LA LANGUE</p> <p>La lecture à voix haute de la comptine va permettre à l'enseignant de travailler les composantes sonores de la langue avec les élèves. Avant de leur relire la comptine, l'enseignant peut leur donner la consigne suivante : <i>«Je vais vous relire la comptine que nous venons de lire ensemble. Je vous demande d'être attentifs, pour chaque paragraphe, à la fin des phrases. Nous discuterons ensuite de ce que vous avez entendu.»</i></p> <p>Ensuite, l'enseignant peut demander aux élèves de citer d'autres mots qui riment avec «Victor» et les note au tableau. Une fois toutes les propositions recueillies, l'enseignant invite les élèves à observer tous les mots inscrits et à exprimer ce qui, peut-être, les étonne. Par le biais de cette étape, l'enseignant vise à mettre en évidence le fait qu'un même phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes. Il suscite alors des comparaisons graphophonétiques (<i>«J'entends... MAIS je ne vois pas...»</i>; <i>«j'entends... ET je vois...»</i>; <i>«je vois... MAIS je n'entends pas...»</i>). (Cette partie de l'activité met en jeu la facette correspondance oral-écrit.)</p> <p>Ce travail sur la rime ainsi que la recherche d'analogies réalisée lors de la lecture de la comptine, permettent aux élèves de prendre conscience de la structure syllabique des mots rencontrés. Il y a rime lorsque la syllabe finale de deux termes contient le même phonème. L'enseignant peut donc demander aux élèves de repérer non pas le son seul mais la syllabe qui le contient. La recherche d'analogies consiste, quant à elle, à repérer une syllabe commune entre deux mots, dont l'un est connu, afin de parvenir à déchiffrer le mot inconnu.</p>

		<p>Une autre caractéristique de la comptine peut faire l'objet d'un travail spécifique: le rythme. En effet, la plupart du temps, la comptine est construite sur base d'une structure répétitive, redondance qui donne du rythme au texte. Seuls certains termes étant différents d'un paragraphe à l'autre, le nombre de mots, et par conséquent de syllabes par phrase, est plus ou moins conservé. L'enseignant peut sensibiliser les élèves au rythme de la comptine en leur demandant de lire cette dernière à voix haute avec intonation et en articulant correctement. Il compte avec eux le nombre de syllabes que contient chaque phrase et note au tableau, à côté du texte, les différents comptages obtenus. Cela permet à chaque élève de bien discerner la régularité dans la construction de la comptine. Ensuite, il invite les élèves à repérer les mots qui diffèrent d'un paragraphe à l'autre et leur demande par quels autres termes ils pourraient les remplacer sans modifier le rythme du texte. Les élèves prennent conscience que pour conserver le rythme, les mots qu'ils proposent doivent comporter le même nombre de syllabes que ceux qu'ils remplacent.</p>
		<p>CORRESPONDANCE ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT</p> <p>Le travail de découpage syllabique peut avoir un effet positif sur la relation qu'établit chaque élève entre l'oral et l'écrit. En effet, le fait de découper une phrase ou un mot en syllabes permet à l'élève de se rendre compte que tout ce qu'il dit est écrit mais aussi qu'il n'est écrit que ce qui est dit.</p> <p>Après identification de chacun des mots de la comptine, chaque moment de relecture du texte est une occasion pour l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de demander aux élèves de désigner chaque mot lu; • d'énoncer des mots que les élèves doivent venir repérer sur le texte agrandi; • d'inviter les élèves à pratiquer des substitutions; • de faire mettre en évidence le découpage en syllabes (correspondant aux rimes) par des couleurs; • ...
<p>Activités de structuration</p>	<p>Les activités de structuration visent à étendre le champ de ce qui a été acquis ponctuellement, à systématiser certaines habiletés.</p>	<p>IDENTIFICATION DES COMPOSANTES SONORES DE LA LANGUE</p> <p>L'enseignant peut utiliser les mots de la comptine pour travailler l'identification des composantes sonores de la langue: les phonèmes et les syllabes. Il peut aborder :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La <u>production de rimes</u>. Sur une feuille, il présente plusieurs illustrations de mots qui ont été rencontrés dans la comptine et invite les élèves à proposer des mots qui riment avec ceux-ci et à les

Activités de structuration (suite)

illustrer. Il peut également organiser une activité d'invention de comptine en respectant la structure de celle qui vient d'être découverte.

- La localisation d'un phonème. L'enseignant énonce un phonème aux élèves et leur demande de repérer, dans la comptine, tous les mots qui le contiennent en précisant sa position.
- L'identification de phonèmes. L'enseignant fournit aux élèves une série d'illustrations de mots comprenant des phonèmes de la comptine et leur demande de les classer dans un tableau dont chaque colonne correspond à un phonème. La localisation des phonèmes choisis comme critère de sélection est laissée à l'appréciation des élèves: en début, au milieu ou en fin de mot.
- La reconnaissance d'une syllabe dans un mot lu oralement. L'enseignant lit aux élèves une série de mots connus et inconnus (mais illustrés) et leur demande de localiser, si possible, la syllabe qu'il a désignée.
- Le découpage syllabique. L'enseignant énonce aux élèves plusieurs mots rencontrés dans la comptine et leur demande de déterminer le nombre de syllabes qu'ils contiennent. Il peut réaliser le même exercice sur des phrases: issues du texte lu en classe et/ou composées à partir de mots connus par les élèves.
- La synthèse syllabique. L'enseignant demande aux élèves de recomposer certains mots découverts dans la comptine à partir de «non-mots» constitués au départ des syllabes énoncées dans le désordre.

CORRESPONDANCE ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

Suite à la découverte d'une comptine, l'enseignant peut utiliser ce support pour travailler la correspondance entre l'oral et l'écrit:

- Il peut écrire certaines phrases du texte lu et/ou des nouvelles phrases construites à partir de mots connus par les élèves et leur demander de situer l'un ou l'autre terme.
- Il peut énoncer un phonème rencontré dans la comptine et inviter les élèves à sélectionner, dans une liste, un mot contenant le graphème correspondant.
- Il peut fournir aux élèves une liste de mots connus contenant un même phonème et leur demander de classer ceux-ci en fonction des différents graphèmes.
- Après avoir fait repérer, dans la comptine, tous les mots contenant un certain phonème, il les invite à entourer les lettres qui constituent ce phonème.

		<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant demande aux élèves de recomposer certains mots découverts dans la comptine en reliant entre elles les différentes syllabes qui les constituent.
<p>Activités d'écriture</p>		<p>La lecture et l'analyse d'une comptine avec les élèves est l'occasion de leur faire produire un court texte poétique.</p> <p>L'enseignant peut inviter les élèves à produire oralement une comptine (ou des phrases comprenant des rimes) que l'enseignant écrit sous dictée. Il peut ensuite susciter une analyse des graphèmes correspondant aux rimes.</p> <p>Une activité d'écriture autonome peut prendre une forme assez simple. La structure redondante du texte peut être conservée tandis que l'enseignant peut demander aux élèves de modifier les mots qui diffèrent d'un paragraphe à l'autre, en s'aidant des outils mis à leur disposition. Chaque élève peut être chargé de réécrire un paragraphe de la comptine. Ensuite, toutes les productions des élèves sont assemblées et forment un nouveau texte.</p> <p>En cours d'année, d'autres activités d'écriture plus complexes peuvent être mises en œuvre. Par exemple, l'enseignant peut inviter les élèves à réécrire entièrement un paragraphe de la comptine en étant attentifs à conserver le rythme, le nombre de syllabes de chaque phrase. Il peut également laisser libre court à leur créativité en leur demandant d'écrire eux-mêmes une courte comptine sur un thème précis.</p> <p>Les productions peuvent ensuite faire l'objet d'ateliers de réflexion sur la forme et d'analyse graphophonétique.</p>

Séquences d'apprentissage autour de la fiche de bricolage «Le tourne-images»

Type d'écrit

Fiche de bricolage: écrit fonctionnel.

Références

Titre: Jouets à faire soi-même.

Auteur: Véronique Guillaume.

Édition: Casterman, 1995.

Caractéristiques de l'écrit choisi

La fiche de bricolage est structurée en plusieurs consignes courtes.

Ces dernières sont accompagnées d'illustrations qui participent à leur lisibilité.

Une fiche de bricolage est un texte fonctionnel: lire la fiche explicative permet de réaliser le bricolage.

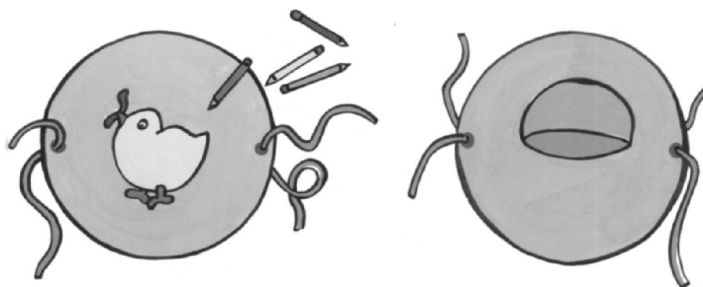
LE TOURNE-IMAGES

Matériel

- Bristol
- Ficelle fine
- Crayons de couleur
- Ciseaux

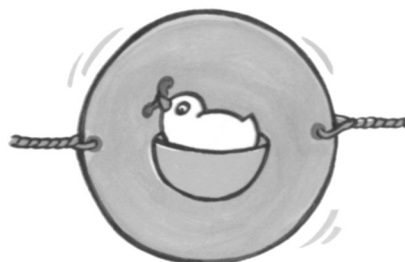


- ❶ Découpez un disque dans le bristol et dessinez un motif.
- ❷ Percez 2 trous et passez une ficelle de 20 cm dans chaque trou.

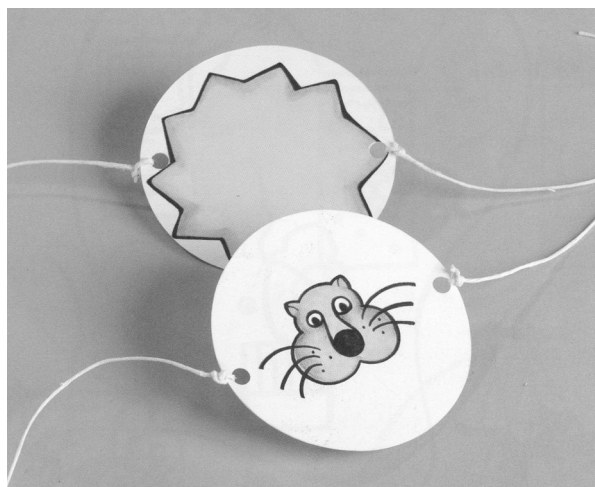


- ❸ Dessinez un élément de l'autre côté

- ❹ Enroulez les ficelles sur elles-mêmes entre vos doigts, puis lâchez le tout.



- ❺ Le disque tourne et les deux images se mélangent.



Extrait de l'ouvrage «Jouets à faire soi-même», V. Guillaume © Casterman.
Avec l'aimable autorisation des auteurs et des Éditions Casterman.

ÉTAPES D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS	FACETTES MISES EN JEU
<p>Découverte de la fiche de bricolage: le titre et les illustrations</p> <p>Avec, à l'appui, un agrandissement de la fiche de bricolage et un exemplaire pour chaque élève.</p>	<p>Il s'agit de relever des indices sur le projet de lecteur des élèves et les stratégies de lecture qu'ils mettent spontanément en œuvre.</p>	<p><i>Utilisation spontanée des stratégies par les élèves</i></p>
		<p>PROJET DE LECTEUR L'enseignant invite les élèves à observer le texte qu'il vient de leur distribuer, à déterminer le type d'écrit dont il s'agit ainsi que sa fonction. «<i>Qu'est-ce que je viens de vous distribuer? À quoi ce texte peut-il bien servir? ...</i>»</p>
		<p>INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE L'enseignant demande aux élèves s'ils savent de quel bricolage il s'agit, quel est son nom (<i>titre</i>). Pour répondre à cette question, ceux-ci vont déjà déployer différentes stratégies: s'appuyer sur l'image, identifier un mot rencontré auparavant en classe, effectuer une analogie avec un mot connu puis inférer la suite du mot, découper le mot en syllabes, ... Il importe que l'enseignant demande à chaque élève qui identifie un mot d'explicitier sa démarche. De cette manière, il peut récolter des indices sur les stratégies utilisées par ses élèves.</p>
<p>Lecture de la fiche de bricolage</p> <p>Les textes tels que les fiches de bricolage, les recettes, les modes d'emploi, ..., n'ont de sens pour les élèves que s'ils sont accompagnés ou suivis d'une phase de réalisation, s'ils aboutissent sur une action.</p>	<p>Il s'agit de relever des indices sur les stratégies que les élèves mettent spontanément en œuvre.</p>	<p><i>Utilisation spontanée des stratégies par les élèves</i></p>
		<p>INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE Lors de la lecture orale des différentes consignes de la fiche de bricolage par les élèves, dans un premier temps, l'enseignant observe et fait expliciter les stratégies déployées spontanément face aux mots inconnus. De même que lors de la phase précédente, cela lui permet de récolter des indices sur celles que les élèves utilisent de manière préférentielle, celles qui sont moins fréquentes, celles qui semblent poser problème, ...</p>

	<p>Il s'agit d'entrer dans les phrases du texte, de faire élaborer des significations en sollicitant le déploiement de stratégies de lecture diversifiées, de tirer profit des caractéristiques de ce type de texte afin d'approfondir la maîtrise de certaines habiletés en lecture par les élèves.</p>	<p style="text-align: right;">Enseignement explicite des stratégies aux élèves</p> <p>LEXIQUE MENTAL</p> <p>Lors de la découverte d'une nouvelle consigne de la fiche de bricolage, l'enseignant encourage les élèves à repérer les mots déjà connus. <i>«Voyez-vous des mots que vous connaissez déjà dans cette phrase?»</i></p> <p>Certains mots seront immédiatement reconnus par les élèves parce qu'ils font déjà partie du référentiel de la classe et sont couramment utilisés par l'enseignant dans les consignes de travail. <i>Ex.: découper, colorier, dessiner, tracer, ...</i></p> <p>Pour les élèves qui ne les auraient pas reconnus, l'enseignant les désigne sur les référentiels de la classe et rappelle le contexte dans lequel ils ont été rencontrés.</p> <p>La reconnaissance globale de certains mots rencontrés précédemment dans le texte est également une stratégie que les élèves peuvent déployer. <i>Ex.:</i> le mot «<i>dessinez</i>» apparaît dans la consigne 1 ainsi que dans la consigne 3. Les élèves sont donc en mesure de reconnaître globalement ce terme lorsqu'ils le rencontrent pour la seconde fois dans le texte.</p> <p>Pour amener les élèves à acquérir un lexique plus étendu, l'enseignant peut écrire ces nouveaux mots sur des référentiels pour la classe, les faire écrire aux élèves et les insérer dans leur carnet d'orthographe (ou cahier alphabétique) ou encore les leur faire épeler. Par la suite, cela permettra aux élèves de lire davantage de consignes seuls, lors de la réalisation d'activités, d'exercices.</p> <p>Un référentiel spécifique aux mots couramment utilisés dans les consignes de classe pourrait être créé. Il comprendrait le mot écrit ainsi que sa représentation imagée (qui peut être choisie avec les élèves), ce qui faciliterait l'utilisation du référentiel par les élèves. <i>Ex.:</i> colorier. </p> <p>INTÉGRATION ET UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE</p> <p>Au fil de la lecture de mots inconnus, l'enseignant incite les élèves à prendre en compte toute une série d'indices. Afin de les aider à lire un nouveau mot, il peut susciter des analogies avec des mots connus ou rencontrés précédemment dans le texte. <i>«Avez-vous des difficultés à lire certains mots? Si oui, est-ce qu'il y a un mot que tu connais et qui te fait penser à celui qui te pose problème? ...»</i></p>
--	--	--

Lecture de
la fiche
de bricolage
(suite)

L'élève peut proposer un mot qui ne partage pas d'unité graphique avec le mot inconnu. L'enseignant désigne alors le mot écrit proposé par l'élève et l'invite à comparer les graphies des deux termes.

«Regarde bien ces deux mots : celui qu'on ne connaît pas et celui qui, selon toi, lui ressemble. Est-ce qu'ils sont pareils ? Est-ce qu'ils ont quelque chose en commun ?»

Les élèves émettent alors des hypothèses. L'enseignant insiste sur la prise en compte de l'information graphophonétique dans les hypothèses des élèves, sur leur pertinence par rapport au contexte, ...

Arrivé au terme de la lecture de chaque consigne, l'enseignant demande à un élève de la relire à voix haute, tout en invitant les autres à suivre la lecture de leurs condisciples silencieusement. De cette façon, il s'assure que les élèves sont capables de lire seuls chacune des directives et qu'ils reconnaissent les mots découverts lors de la lecture. Il leur pose également quelques questions sur le contenu (ex. : *«quel est le matériel nécessaire à ce bricolage ?»*) afin de vérifier la compréhension du sens global de cette fiche et donc leur aptitude à aller au-delà d'une simple lecture «mécanique». Ce type de texte a l'avantage de permettre de vérifier la compréhension des élèves par une nouvelle consigne : il suffit de demander à chaque élève d'effectuer le bricolage. De cette manière, il est aisé pour l'enseignant d'évaluer, dans l'action, si les différentes phrases ont été comprises.

CLARTÉ COGNITIVE

Pour commencer, l'enseignant peut demander aux élèves de désigner la phrase par laquelle ils doivent débiter leur lecture. Si dans le cas présent, identifier la première consigne est facilité par la numérotation présente sur la fiche, l'organisation de tous les textes (explicatifs, informatifs ou autres) n'est pas toujours aisément identifiable. Ainsi, il s'assure que l'élève connaît le sens conventionnel de la lecture et qu'il discerne la structure de ce type d'écrit afin de réaliser, étape par étape, les tâches qui y sont décrites.

Par de fréquentes sollicitations, l'enseignant peut vérifier que les élèves comprennent et sont capables d'employer les termes, les concepts permettant de se repérer dans l'écrit.

«Pourquoi commences-tu la lecture de cette consigne par le mot "découpez" ? Comment sais-tu que c'est le 1^{er} mot de la phrase ? Quelle est sa particularité par rapport aux autres mots de cette phrase ?»

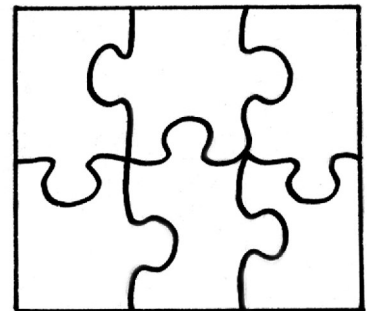
«Qui peut me dire combien de phrases nous avons lues jusqu'à présent ?»

«Où est le signe de ponctuation dans cette phrase ? Comment s'appelle-t-il ?» ...

		<p>En outre, l'enseignant peut inviter les élèves à épeler les mots, qui ne font pas encore partie de leur lexique mental et vérifier, de cette façon, la connaissance du nom des lettres de l'alphabet.</p>
<p>Activités de structuration</p>	<p>Les activités de structuration visent à étendre le champ de ce qui a été acquis ponctuellement, à systématiser certaines habiletés.</p>	<p>LEXIQUE MENTAL</p> <p>Les mots nouveaux ainsi épelés peuvent alors être insérés dans des phrases formulées avec les élèves sur base de mots connus figurant déjà dans leurs documents de référence (cahiers, référentiels, ...).</p> <p>Ces phrases sont ensuite écrites, discutées (au niveau de la forme et du sens), recopiées dans le cahier et/ou référentiel de la classe, puis fréquemment relues lors d'activités de lecture.</p> <p>Ces activités de lecture peuvent donner lieu à des transformations ou des inventions de nouvelles phrases permettant de faire varier les contextes dans lesquels les mots nouveaux sont insérés. L'enseignant peut même désigner au hasard des mots issus de différentes phrases, les faire lire les uns à la suite des autres et interroger les élèves sur le sens congru ou pas de cette nouvelle phrase. Il peut aussi déléguer le rôle de «constructeur de nouvelles phrases» aux élèves, vérifiant ainsi si les élèves sont capables d'utiliser à bon escient les mots de leur lexique dans des phrases grammaticalement et sémantiquement correctes.</p> <p>Cette activité permet d'entretenir le lexique mental des élèves, élargir les contextes dans lesquels les mots peuvent être utilisés, tout en amenant les élèves à prendre conscience qu'ils sont déjà capables de lire et d'utiliser de nombreux mots.</p> <p>CLARTÉ COGNITIVE</p> <p>En utilisant les mots rencontrés dans la fiche de bricolage, l'enseignant peut exercer la clarté cognitive de différentes manières :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Par le biais d'un jeu de «Lotto». Les élèves disposent d'une planche de Lotto (composée des lettres de l'alphabet dans le désordre) et de dix jetons. Tour à tour, chaque élève sélectionne un mot nouveau découvert dans la fiche de bricolage et l'épelle à ses condisciples qui posent simultanément leurs jetons sur le damier. Cette activité peut s'organiser en petits groupes. Une vérification orale sur un damier agrandi est alors menée par l'enseignant. • Par le biais d'un jeu de «questions/réponses». L'enseignant distribue des cartes sur lesquelles sont inscrites des réponses à des questions qu'il pose successivement. Les élèves qui estiment avoir la bonne carte lisent leur réponse tandis que leurs condisciples évaluent l'exactitude de celle-ci.

<p>Activités de structuration (suite)</p>		<p><u>Ex.:</u> La 1^{re} consigne commence par le mot «Découpez». Ce terme commence par une lettre particulière. Comment appelle-t-on cette lettre? Quelle est la première lettre du mot «Dessinez»?</p> <p>L'activité peut être menée en petits groupes. La lecture des questions est alors gérée par les élèves.</p> <p>Une variante peut être organisée en duo. Les élèves reçoivent chacun 5 cartes «questions» et 5 cartes «réponses». À tour de rôle, ils posent une question à leur adversaire qui doit brandir la carte avec la bonne réponse. Si la réponse donnée est correcte, l'élève qui a répondu remporte les deux cartes (question et réponse). Par contre, si elle est incorrecte, c'est l'élève qui posait la question qui remporte la manche. Lorsque toutes les questions ont été posées, c'est l'élève qui a le plus de cartes qui gagne la partie.</p>
<p>Activités d'écriture</p>		<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant peut fournir aux élèves les illustrations d'une fiche de bricolage et leur demander d'écrire, à côté de chacune d'entre elles, les consignes qui pourraient les accompagner. Les élèves doivent essayer d'utiliser un maximum de mots connus, qu'ils sont capables d'écrire seuls. Cette activité peut être individuelle, collective ou alterner les deux modes (réalisation d'un exemple en groupe classe puis phase individuelle). • L'enseignant peut inviter les élèves à imaginer et écrire une consigne simple qu'ils pourraient faire réaliser à leurs condisciples. <u>Ex.:</u> Mettez-vous debout sur votre chaise. Placez votre main droite devant votre bouche, ... Ensuite, il rassemble toutes ces consignes dans un fichier qu'il peut utiliser pour jouer avec les élèves à «Jacques a dit...». • À partir des phrases du référentiel (qui ont été évoquées précédemment dans les activités de structuration relatives au lexique mental), l'enseignant peut demander à chaque élève de créer deux ou trois nouvelles phrases sur base de mots issus de l'ensemble des phrases élaborées lors des activités précédentes. Pour rendre l'exercice plus complexe, il peut exiger que ces nouvelles phrases aient un lien entre elles.

BIBLIOGRAPHIE



- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. (1976). *La réflexion métalinguistique chez l'enfant*, Université de Genève. Thèse de doctorat non publiée.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I., & SINCLAIR, H. (1974). *What is word, Human development*, 17, pp. 214-258.
- CHAUVEAU, G., & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1989). Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture, *Psychologie scolaire*, pp. 7-28.
- DOWNING, J., & FIJALKOW, J. (1990). *Lire et raisonner*, Formation pédagogie, Privat.
- GODENIR, A. (1993). *Conceptualisation de la langue écrite par les jeunes enfants – Modèles développementaux – Implications pédagogiques*. Université de Liège. Document interne.
- GOIGOUX, R., & CEBE, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école, Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris: Retz.
- Lire au CP, Repérer les difficultés pour mieux agir et Lire au CP (2), Enseigner la lecture et prévenir les difficultés* (2003).
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire. Collection École, Documents d'accompagnement des programmes.
- MORAIS, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Odile Jacob
- NYSSSEN, M-C., TERWAGNE, S., & GODENIR, A. (2001). *L'apprentissage de la lecture en Europe*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, Questions d'éducation.
- OUZOULIAS, A. (2001). *L'apprenti lecteur en difficulté. Évaluer, comprendre, aider*. Retz: Pédagogie pratique. Livret de présentation de L'Outil d'évaluation intitulé MÉDIAL: Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur. CP-CE1.
- PASA, L., PAGANO, S. & FIJALKOW, J. (2006). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Paris: ESF Éditeur, Coll. PÉDAGOGIES recherche.
- SAADA-ROBERT, M., CLARET GIRARD, V., VEUTHEY, C., & RIEBEN, L. (1997). *Situations didactiques complexes et spécifiques pour l'entrée dans l'écrit en 1^{re} – 2^e – 1^P – 2^P*. Avec la collaboration des enseignantes de la Maison des petits. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation. Maison des petits, Document interne n°9.
- TYNER, B. (2002). *Small-Group Reading Instruction, a differentiated Teaching Model for Beginning and Struggling Readers*. Newark. International Reading Association.
- VAN GRUNDERBEEK, N. (1999). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. De Boeck, Outils pour enseigner.