

Outils pour le diagnostic et la re-médiation des difficultés d'acquisition de la lecture en première et deuxième années primaires

*Deum Mélanie
Gabelica Catherine
Nyssen Marie-Claire*

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'ancrer très tôt dans la scolarité d'autant que les enfants ne sont pas tous égaux lorsqu'ils débutent 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 re-médiation mise en place en temps utile.

On sait 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 enfant qui ne suit pas ou n'accroche pas mais ne savent pas toujours dire 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 enfants 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 re-médiation.

Au-delà d'aides plus spécialisées (par l'intervention de logopèdes, par exemple) et du soutien que certains parents peuvent apporter 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 re-médiation en lecture pour le début de l'apprentissage.

Il répond en cela à une préoccupation abordée explicitement dans le Contrat pour l'Ecole (2005) où l'on peut lire que *«lorsqu'un enfant décroche dès le début, le fossé se creuse et il*

¹ Le rapport de cette enquête est consultable sur le site www.enseignement.be. Un article de synthèse est disponible au Service du Pilotage du système éducatif.

² Cette recherche s'est déroulée sur deux années. La première 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 deuxième année a permis de compléter les outils en construction et de les mettre à l'épreuve du terrain.

*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

Avant d'entrer plus concrètement dans la présentation de l'outil auquel nous avons abouti au terme des deux années de recherche, nous tenons à préciser que nous n'avons pas abordé l'apprentissage de l'écriture et les difficultés qu'il peut entraîner. Nous avons fait le choix de nous centrer uniquement sur la lecture.

1. LE POINT SUR LES CONCEPTS

DIAGNOSTIC : de quoi s'agit-il ?

Le mot diagnostic, dans son sens premier, 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 grec « *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 première année, un enfant qui ne suit pas ou n'accroche pas mais ne qu'ils ne savent pas toujours identifier précisément ce qui fait obstacle.

RE-MÉDIATION : de quoi s'agit-il ?

Le terme *re-médiation* 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-MEDIATION** 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 place une autre forme de médiation afin d'aborder les difficultés et leur résolution par un autre angle. Nous rejoignons en cela la terminologie utilisée par un collectif d'experts, auteurs de dossiers sur la re-médiation⁴, et par Monsieur Christian Sol, inspecteur général émérite de l'enseignement subventionné⁵.

³ Le Contrat pour l'Ecole 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 re-médiation, qui peut apporter, au titulaire, une aide supplémentaire dans l'observation des élèves en difficultés afin de cibler davantage les interventions.

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'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire. Collection Ecole, Documents d'accompagnement des programmes.

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

Il paraît évident que ces deux formes d'action, DIAGNOSTIC ET RE-MEDIATION, renforcent l'aspect **PREVENTION**⁶ 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, re-médiation 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 enfants 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 diagnostic ne peut « provoquer » 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 re-médiation** ou les actions d'enseignement sur ce qui pose effectivement problème.

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 re-médiation qui seront avancées dans la suite de ce document repose sur 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 succinctement dans les pages qui suivent⁸ **ne prétend en rien à l'exhaustivité**. S'il est essentiellement axé sur la première année primaire, il est intéressant de l'envisager dans la perspective du **cycle 5-8 ans** : certaines démarches de lecteur s'envisagent dès la maternelle et beaucoup sont à conforter en deuxième année primaire. Plus largement, soulignons cependant que le cycle 5-8 ans n'est qu'une étape, certes importante, dans un apprentissage long et complexe qui implique tous les autres cycles de la scolarité, en amont et en aval.

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.

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 re-médiation, 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.

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

⁸ Cet outil sera bientôt disponible au Service Général du Pilotage du Système Éducatif.

2. PLAN DE L'OUTIL CONSTRUIT

L'objectif premier de la recherche était de fournir des outils, *non exhaustifs*, de diagnostic et de re-médiation 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, d'une part, et comprenant un guide méthodologique visant à familiariser le lecteur avec l'outil construit, d'autre part.

Nous vous présentons ci-dessous la structure générale de l'outil en vous explicitant, pour chaque partie, leur contenu, de manière plus ou moins détaillée.

1. LA PAGE DE GARDE

Sur la page de garde, 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 composantes : si chaque composante peut être travaillée de manière isolée, il n'y aura réellement acte de lire que quand il y aura intégration de toutes ces composantes au service de la recherche de sens.

2. L'INTRODUCTION GENERALE

Cette partie rappelle l'origine du projet, présente les objectifs de *l'Outil* ainsi que ses caractéristiques et sa composition.

3. LE CADRE CONCEPTUEL

Même s'il n'est pas du propos de ce document de donner les clés d'une méthodologie de la lecture, nous rappelons brièvement 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 difficultés. Cette mise au point théorique nous semble nécessaire 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 enfants.

4. LA PRESENTATION DES DIFFERENTES FACETTES

Dans cette partie, nous présentons les facettes que nous avons jugées indispensables à l'apprentissage de la lecture. Pour chacune des facettes, des repères développementaux sont proposés en vue de soutenir l'évaluation diagnostique des enseignants.

Vous trouverez en annexe, un tableau présentant l'ensemble des facettes et les stratégies qui y sont liées (*cf.* annexe 1).

5. LE GUIDE METHODOLOGIQUE

Cette partie présente l'ensemble des outils, leurs objectifs, usages et utilisations spécifiques. Elle est donc divisée en deux parties : le volet diagnostic et le volet re-médiation.

LE VOLET DIAGNOSTIC :

Cinq parties composent le volet diagnostic :

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

- ***Le tableau synoptique***

Il 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. 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. Vous trouverez une représentation de ce tableau en annexe 1.

- ***La grille d'observation***

Les chercheuses et les enseignants ont listé, en fonction de leur expérience de classe, une série de comportements et stratégies de lecture d'enfants de 1^{er} 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 enfants pour qui un diagnostic plus fin (par les fiches) s'impose. Vous trouverez un exemplaire de cette grille en annexe 2.

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, si 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 re-médiation. Il s'agit là d'une autre entrée méthodologique, basée sur la coopération entre enfants, la co-construction et l'échange qui n'ont plus à démontrer leur 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 enfants. Nous laissons là la souplesse aux enseignants de sélectionner les items correspondant au niveau de leurs élèves.

- *Les fiches de diagnostic*

Les fiches, au nombre de 15, sont à disposition des enseignants afin d'affiner leur diagnostic (un exemplaire vous est proposé en annexe 3).

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 utilisées par les enfants, plus il comprendra où se trouve l'obstacle : il pourra ainsi s'avérer utile que l'enseignant pose des questions à l'enfant 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 7 catégories :

1. Présentation de la facette concernée et de la (ou les) stratégie(s) visée(s) → **STRATEGIES VISEES**
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'ACTIVITE**
3. Listing du matériel nécessaire pour la réalisation de l'activité → **MATERIEL**
4. Explicitation du mode d'organisation, des consignes et du déroulement de l'activité. L'activité peut se réaliser en groupe ou individuellement, selon les deux modes ou au choix de l'enseignant → **MODE D'ORGANISATION**. Les étapes clés pour la passation des fiches sont détaillées ainsi que les explications utiles à donner aux élèves → **CONSIGNE-DEROULEMENT**.
5. La façon d'interpréter les réponses des enfants : 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 enfants, un renvoi aux repères développementaux détaillés dans la présentation des différentes facettes est réalisé.
6. Lien vers les fiches de synthèse (individuelle et collective) envisageant la progression des élèves.
7. **Matériel didactique** photocopiable à distribuer aux élèves lors de la réalisation de l'activité.

- *La feuille de synthèse individuelle*

Cette fiche présente l'ensemble des facettes et de leurs stratégies respectives, au regard desquelles l'enseignant pourra noter ses commentaires qualitatifs sur la progression de l'élève. Cette synthèse permet de faire le point sur les difficultés éventuelles de chaque élève. Elle est une base de réflexion diagnostique faisant le lien avec la mise en place d'une re-médiation adaptée.

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 diagnostics sur la fiche 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 (pas acquis). Lors du dernier moment diagnostic, 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.

Vous trouverez un exemple de cette fiche en annexe 4.

- ***La feuille de synthèse collective***

Cette fiche reprend l'ensemble des enfants « 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 re-médiation 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 enfants de la classe et/ou du cycle 5/8.

Il s'agira, au regard des initiales des enfants, de colorier le nombre de case par facette correspondant au nombre d'enfants 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.

Vous trouverez un exemple de cette fiche en annexe 5.

LE VOLET REMEDIATION :

La façon dont la re-médiation est envisagée dans cet outil repose sur deux maîtres-mots - l'explicitation et la différenciation - et prend deux directions :

- ***Une série de pistes d'interventions proposées à l'enseignant***
 - Des INTERVENTIONS ORALES qu'il peut intégrer dans ses propres actes d'enseignement pendant les activités d'enseignement transversales et spécifiques à la lecture, en ce compris l'explicitation de démarches et de stratégies susceptibles d'aider les enfants à maîtriser leurs tâches de lecture ;
 - Des EXERCICES INDIVIDUELS visant à systématiser les démarches et les réinvestir dans d'autres situations. ;
 - Des MODES DIFFERENTS 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 nécessaires 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 habilités 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 vrai 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 ont été conçues de manière à intégrer, dans la lecture de textes ou documents entiers, des interventions de l'enseignant et des exercices qui portent spécifiquement sur ce qui pose problème à certains enfants, 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.

Le développement de séquences ne porte que sur quelques textes. L'ensemble du dispositif proposé, revêt nous l'espérons 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 choix du mode d'organisation des activités est laissé à l'enseignant qui pourra organiser des groupes de re-médiation ou juger plus opportun de mener une activité en collectif.

Chacune des étapes d'apprentissage cible un nombre limité d'habilités afin de ne pas surcharger les élèves ni de verser dans la systématisation. On ne peut travailler toutes les habilités 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 habilité.

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'habilités. 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 individuel, d'appropriation de l'écrit par l'enfant.

- 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 relations 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 est un type d'écrit présentant une structure particulière, alliant illustrations et texte. Il 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....

3. CONCLUSION

Pour rappel, ce projet de recherche-action qui s'est étalé sur deux ans visait l'élaboration d'un outil de diagnostic et de re-médiation des difficultés dans l'apprentissage de la lecture.

La première année de ce projet a été une phase d'élaboration et de préparation. Les premiers contacts avec les équipes enseignantes pressenties pour collaborer au projet ont mis en lumière une importante demande en matière d'outils de diagnostic qui leur permettent d'identifier précisément où se situent les difficultés des élèves. Une quantité importante de fiches de diagnostic a été mise au point.

La seconde année de recherche a été consacrée à la préparation et la mise en place d'un plan d'expérimentation de ces outils de diagnostic dans les classes des écoles ayant accepté de collaborer à cette recherche-action. L'objectif de cette expérimentation était de mettre à l'épreuve la faisabilité, la pertinence et la clarté de ces outils. Pour que ceux-ci remplissent ces critères, il nous paraissait essentiel d'ancrer toutes les dispositions pratiques dans la réalité des classes. Les enseignants ont de surcroît choisi d'administrer eux-mêmes les épreuves : cette approche nous a paru présenter l'intérêt de fournir une mesure plus directe de la clarté des outils et partant, de la relative facilité avec laquelle des personnes n'ayant pas participé à leur élaboration peuvent se les approprier.

Cette deuxième année a fait également l'objet d'un important travail de rédaction et de peaufinement de l'ensemble de l'outil. Il s'est agi d'enrichir certaines facettes et d'élaborer ou d'ajuster de nouvelles fiches toujours dans ce souci de clarté, de fonctionnalité et de pertinence.

Le défi le plus important de cette recherche fut de réaliser un outil de diagnostic **ET** de re-médiation sur le temps imparti, surtout dans un domaine aussi large et polémique que la lecture. Le volet de diagnostic est sans doute plus développé que le volet re-médiation, répondant en cela à une demande émanant directement des enseignants-partenaires.

Soucieuses de respecter la méthodologie de lecture des enseignants, il nous semblait plus pertinent de proposer une démarche, au travers d'exemples de séquences d'apprentissage, dont la spécificité est d'intégrer les différentes facettes de lecture envisagées dans l'outil de diagnostic et considérées comme prioritaires pour l'apprentissage de la lecture. Cette démarche plus générale permet une contextualisation et une intégration plus aisées dans les activités quotidiennes de la classe.

Dans cette perspective, l'outil a été conçu avec le souci de développer une approche écologique et d'être proche de la réalité de terrain. C'est là que la recherche collaborative prend tout son sens et nous tenons à remercier tous les partenaires, aux méthodologies de lecture diversifiées, pour les interactions et échanges riches et constructifs.

Toutefois, nous tenons à souligner que cet outil est loin d'être exhaustif et qu'il est davantage à considérer comme un tremplin pour une réflexion plus large sur les méthodologies d'apprentissage de la lecture utilisées par les enseignants. Il ouvre également la réflexion sur le volet « apprentissage de l'écriture » qui n'a pu être abordé dans cette recherche.

A l'heure actuelle, afin de finaliser complètement le document, il nous reste encore un travail important au niveau de la mise en page et du choix des illustrations qui doit se faire en collaboration avec un graphiste.

4. BIBLIOGRAPHIE

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. (1976). La réflexion métalinguistique chez l'enfant, thèse de doctorat non publiée, Université de Genève.

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I., SINCLAIR, H. (1974). What is word, *Human development*, n° 17, p. 214-258.

CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1989). Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture, *Psychologie scolaire*, p. 7-28.

Downing, J., FIJALKOW, J. (1990). *Lire et raisonner*, Formation pédagogique, Privat.

GODENIR, A. (1993). *Conceptualisation de la langue écrite par les jeunes enfants – Modèles développementaux – Implications pédagogiques*. Université de Liège. Document interne.

GOIGOUX, R. et 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 Ecole, Documents d'accompagnement des programmes.

MORAIS, J. (1994). *L'art de lire*. Odile Jacob, Paris.

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. Evaluer, 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. et FIJALKOW, J. (2006). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Paris, ESF Editeur, Coll. PEDAGOGIES recherche.

SAADA-ROBERT, M., CLARET GIRARD, V., VEUTHEY, C. et RIEBEN, L. (1997). *Situations didactiques complexes et spécifiques pour l'entrée dans l'écrit en 1^E-2^E-1P-2P*. 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.

5. ANNEXES

1. Le tableau synoptique.
2. La grille d'observation.
3. Une fiche de diagnostic.
4. La feuille de synthèse individuelle.
5. La feuille de synthèse collective.

LE TABLEAU SYNOPTIQUE

PIECE 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
CLARTE 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'ECRIT.	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 grapho-phonétique).	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
INTEGRATION ET UTILISATION DES STRATEGIES 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

LA GRILLE D'OBSERVATION

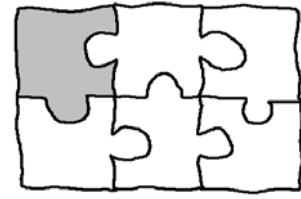
INDICATEURS	FACETTES
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> L'élève exprime-t-il qu'il déteste lire ? <input checked="" type="checkbox"/> L'élève ne veut-il pas lire ? <input checked="" type="checkbox"/> L'élève a-t-il conscience de l'existence de différents types d'écrits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

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

FICHE DE DIAGNOSTIC

Stratégies visées :

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



OBJET DE L'ACTIVITE

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.

MATERIEL

- Une feuille pour chaque élève : le recto accueille le dessin de l'enfant 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.
- Individuel.

CONSIGNE-DEROULEMENT

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 :

- A 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 ?
- } **Apprentissage**
- } **Sentiment de compétence**

- **Individuel**

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

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

COMMENT INTERPRETER LES REPONSES DES ELEVES ?

→ 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 SYNTHETISER LES REPONSES SUR LA FICHE DE L'ELEVE ?

Il s'agit simplement ici d'avoir une idée des fonctions de la lecture évoquées par les enfants 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 enfants sont reportées sur sa fiche individuelle accompagnée ou non du dessin réalisé.



.....

A large, empty rounded rectangular box with a thin black border, intended for writing or drawing.

Lire cela sert à

A 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'enfant n'a pas dessiné...

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



FICHE DE SYNTHESE INDIVIDUELLE

Nom et prénom :

Classe

FACETTES	STRATEGIES	<i>Moment 1 :</i> <i>date</i>	<i>Moment 2 :</i> <i>date</i>	<i>Moment 3 :</i> <i>date</i>
PROJET DE LECTEUR	Représentations des <u>FONCTIONS</u> de la lecture			
	Représentations en rapport avec <u>L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE</u>			
	Connaissance des fonctions de quelques <u>SUPPORTS ECRITS</u>			
IDENTIFICATION DES COMPOSANTES SONORES DE LA LANGUE	Prendre conscience de la <u>structure syllabique</u> des mots			
	Identifier le <u>phonème</u> à l'oral			

CLARTE COGNITIVE	Connaissance des lettres de l'alphabet			
	Connaissance du vocabulaire technique			
	Sens conventionnel de la lecture			
CORRESPONDANCE ENTRE L'ORAL ET L'ECRIT	Repérage des parties de la phrase écrite			
	Repérage des parties du mot écrit			
	Connaissance du code			

LEXIQUE MENTAL	Reconnaissance immédiate des prénoms et de mots familiers			
	Reconnaissance globale de mots			
INTEGRATION ET UTILISATION DES STRATEGIES DE LECTURE	Stratégies d'identification d'un mot nouveau (analogie)			
	Interprétation de légendes			
	Lire a haute voix			
	Lire, comprendre et exécuter des consignes écrites			
	Lire seul et comprendre un texte court			

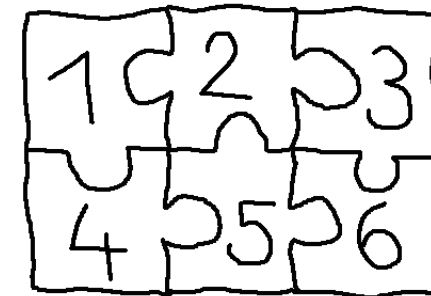
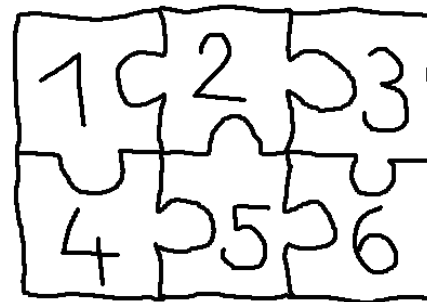
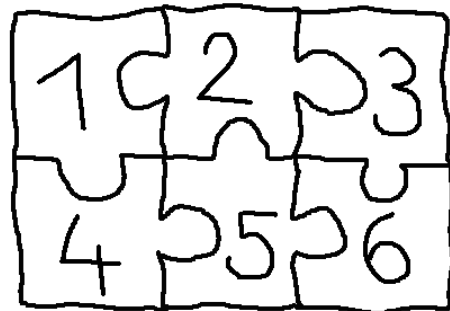
Commentaires éventuels sur la progression et les difficultés de l'enfant :

SYNTHESE

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*



Facette maîtrisée



Facette à affiner



Facette non acquise

FICHE DE SYNTHESE COLLECTIVE

25																				
24																				
23																				
22																				
21																				
20																				
19																				
18																				
17																				
16																				
15																				
14																				
13																				
12																				
11																				
10																				
9																				
8																				
7																				
6																				
5																				
4																				
3																				
2																				
1																				
Initiales de élèves																				
Nombre d'élève																				
Représentations des fonctions de la lecture																				
Représentations en rapport avec l'apprentissage de la lecture																				
Connaissance des fonctions de quelques supports écrits																				
Prendre conscience de la structure syllabique des mots																				
Identifier le phonème à l'oral																				
Connaissance des lettres de l'alphabet																				
Connaissance du vocabulaire technique																				
Sens conventionnel de la lecture																				
Interprétation des parties de la phrase écrite																				
Interprétation des parties du mot écrit																				
Connaissance du code																				
Reconnaissance immédiate des prénoms et de mots familiers																				
Reconnaissance globale de mots																				
Stratégies d'identification d'un mot nouveau																				
Interprétation de légendes																				
Lire a haute voix																				
Lire, comprendre et exécuter des consignes écrites																				
Lire seul et comprendre un texte court																				