

Pour des lecteurs particuliers... des stratégies spécifiques ? Le cas d'enfants du voyage

**Martine Jaubert et Maryse Rebière,
IUFM d'Aquitaine, antenne départementale de la Gironde**

Les enfants du voyage sont considérés dans l'école comme un public particulier qui supposerait des stratégies d'enseignement-apprentissage spécifiques. Nous nous sommes demandé si les pratiques des maîtres ayant en charge ces élèves répondaient aux besoins identifiés et s'avéraient spécifiques du public concerné.

L'analyse du matériau donne à voir un enseignement de la lecture caractérisé par le décodage, comme dans la majorité des cours préparatoires et un étayage particulièrement attentif. En revanche, certains besoins identifiés comme caractéristiques des enfants du voyage (absence de projet de lecteur et inadaptation à la culture de l'école de leur perception du temps et de l'espace) ne sont que partiellement pris en charge. Enfin, certaines difficultés pointées par les évaluations diagnostiques comme l'absence de langage d'évocation et la dichotomie déchiffrement / construction du sens sont involontairement aggravées par les pratiques usuelles des enseignants.

La circulaire d'avril 2002 pose que « l'inscription des enfants du voyage en milieu ordinaire constitue non seulement un principe ou un objectif mais aussi la modalité principale de scolarisation ». Cette insertion pose des problèmes aux enseignants, plus particulièrement au cours préparatoire, classe qui accueille soit des enfants pour qui c'est la première année de scolarisation, soit des élèves ayant déjà été scolarisés en cycle 2 dans diverses écoles, de manière sporadique, et n'étant pas encore entrés dans la lecture. Dans le département de la Gironde, le choix a été fait de créer des Postes à sujétion spéciale (PASS), c'est-à-dire des postes d'enseignants surnuméraires dans une école ou un groupe d'écoles qui accueille des enfants du voyage (14 postes pour le premier degré, 4 pour le second en 2005-2006). Les élèves concernés par ce poste sont donc « les enfants du voyage qui rencontrent des difficultés durables d'apprentissage et peuvent être qualifiés « d'élèves à besoin éducatifs particuliers » (MEN-DESCO décembre 2003). Les enseignants PASS, bien

que n'ayant pas de spécialisation particulière ni en ce qui concerne la population tzigane, ni en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la lecture et pour certains sortant juste de l'IUFM, ont pour mission, entre autres, de « chercher des réponses pédagogiques ou organisationnelles à la présence discontinue des enfants voyageurs à l'école ainsi que d'améliorer les acquis scolaires (maîtrise de la langue) et leur adaptation à l'école (vivre ensemble) » (www.ac-bordeaux.fr/pedago-ia33).

C'est dans ce cadre que l'inspection académique de la Gironde a organisé un stage filé sur trois années, à raison de deux fois deux jours par an, pour les équipes (CP + PASS) en charge de ces élèves. Le travail présenté repose sur le matériau recueilli lors de ce stage en amont de la formation (fiches de préparation, vidéo, projets pédagogiques spécifiques annexés aux projets d'école, évaluations d'élèves). Nous nous proposons d'étudier les écrits des maîtres ainsi que la co-activité maître-élèves au cours de l'enseignement-apprentissage de la lecture afin de cerner d'éventuelles spécificités de cet enseignement auprès des enfants du voyage et d'identifier la nature des réponses apportées par les maîtres aux obstacles des élèves. Ce travail ne prétend pas rendre compte de l'ensemble des pratiques d'enseignement de la lecture auprès des enfants du voyage. Il s'ancre dans un contexte local spécifique et ne concerne qu'un nombre réduit d'enseignants. Il nous semble cependant soulever des questions vives pour la formation.

1. Ce que savent les enseignants concernés sur les « besoins particuliers » de leurs élèves ?

Mettre en place un enseignement adapté aux « difficultés attribuables au contexte éducatif et au mode de vie des enfants du voyage » suppose d'avoir une connaissance des caractéristiques de ce public. Les enseignants disposent de plusieurs sources d'information : les différents textes de cadrage de la scolarisation des enfants du voyage, l'expérience partagée de la communauté enseignante et le résultat d'évaluations proposées à partir d'outils « bricolés » par les enseignants.

1.1. Ce que disent les textes départementaux de cadrage

Un certain nombre d'informations sont fournies aux enseignants par des documents rédigés sous la responsabilité de l'IEN coordonnateur de l'action « scolarisation des enfants du voyage ». Ces textes pointent un certain nombre de caractéristiques des enfants du voyage :

- la discontinuité de leur scolarisation et l'absentéisme, qui expliquent en partie leur difficulté à apprendre, à mémoriser et à investir l'école comme les autres élèves, mais aussi leurs difficultés d'intégration dans les différents groupes classes qu'ils sont appelés à fréquenter ;
- des modalités éducatives liées à leur mode de vie ;
- la méfiance ou la crainte des parents à l'égard du cadre scolaire ;

– l'absence de fréquentation de l'école maternelle qui met les élèves en situation de « tout apprendre et comprendre d'un seul coup, [de sorte que] les difficultés sont très vite insurmontables ».

1.2. *L'expérience partagée par la communauté enseignante*

Ces textes départementaux synthétisent, entre autres, des points de vue construits au fil du temps par les enseignants et qui constituent les principes organisateurs des projets d'aide individualisée.

Ainsi, l'école serait perçue par les communautés tziganes comme une institution étrangère et menaçante car elle vise l'intégration d'une population qui veut préserver son identité et sa cohésion. Les familles en conservent un souvenir négatif et un sentiment d'infériorité, de sorte que leur demande de scolarisation est uniquement fonctionnelle, utilitaire et réduite dans le temps.

L'école propose par ailleurs des apprentissages qui seraient vécus comme en rupture avec les apprentissages familiaux, lesquels sont pratiques, construits sur l'imitation et le compagnonnage, et s'effectuent en situation réelle et concrète (futur rôle de la mère pour les filles, négoce, mécanique, rempaillage pour les garçons). Les activités scolaires seraient donc perçues comme trop théoriques, trop déconnectées de la vie. Par ailleurs, dans le groupe, l'éducation des enfants repose sur la confiance, le rythme et l'autonomie de chacun, autant de valeurs qui pourraient être en contradiction avec le système scolaire.

De plus, le temps linéaire de l'école et son découpage ne correspondent pas au temps du groupe, cyclique, rythmé par les saisons, les travaux saisonniers, les déplacements au fil des voyages... Les enfants sont ancrés dans le présent, et les activités scolaires qui reposent sur l'anticipation n'ont guère de sens pour eux. Quant à l'espace, il est configuré par la vie du groupe et difficilement objectivable avec les outils de l'école.

Enfin, les enfants parlent en famille la langue de leur groupe (souvent dérivée de l'espagnol) et, pour les Tziganes, société de tradition orale, l'écrit aurait peu de place.

1.3. *Ce que disent les évaluations diagnostiques*

La prise en charge de certains élèves par un poste PASS suppose l'évaluation préalable, entre autres, de leurs compétences langagières orales et écrites. Dans ce but, les maîtres sont incités à mettre en place un dispositif d'évaluation de l'oral et de l'écrit, à partir des banques d'outils standardisés disponibles, en les adaptant. Les pratiques d'évaluation sont de ce fait très hétérogènes.

Cependant, le groupe de stagiaires, avec des dispositifs différents, empruntés en partie aux « outils d'aide à l'évaluation pour le cycle 1 » publiés par le MEN et donnés en référence dans le document d'accompagnement *Lire au CP 1* pointe pour tous les enfants des difficultés importantes dans la compréhension de récits et dans la narration d'un évènement à un tiers qui n'en a pas connaissance.

Par ailleurs, divers outils ont été utilisés pour évaluer les savoirs sur l'écrit (connaissance des lettres, connaissance du prénom, capacité à reproduire des lettres, relations entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit, segmentation de l'écriture, similitudes entre deux mots, identification des composantes sonores du langage) notamment à partir de *Lire au CP*. Ces évaluations amènent les enseignants PASS à regrouper les élèves selon des niveaux étiquetés CP, grande section, moyenne section et même parfois petite section.

Enfin, sous l'impulsion des maîtres spécialisés dans la difficulté scolaire (RASED), les équipes utilisent le MEDIAL (*Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur*, dir. A. Ouzoulias, RETZ, Paris, 1995), outil qui permet de déterminer de multiples domaines de compétences dans le domaine de l'écrit, parmi lesquels sont privilégiés le projet de lecteur, sa représentation des finalités de la lecture et des stratégies de son apprentissage ainsi que sa connaissance des fonctions des écrits. Cette évaluation met en évidence une forte homogénéité des réponses des élèves.

Pour ce qui concerne le projet de lecteur, si tous les enfants manifestent leur plaisir d'apprendre à lire (*c'est vraiment bien, j'aime bien*) et leur motivation (*mon papa il serait fier*), l'activité leur paraît cependant :

- éminemment complexe (*je lirais... des trucs durs, des dictionnaires ou un livre vraiment gros, plein de choses*) ;
- fonctionnelle (*faire plein de choses ; lire les panneaux ; passer le permis ; si c'est sans interdit ou si c'est pas sans interdit ; lire sur un jeu, un ordinateur, etc.*) ;
- utilitaire (*si mon papa il sait pas lire pour l'aider ; quand ta mère sait pas lire tu peux lui apprendre*).

Il arrive que la lecture ait uniquement une finalité scolaire (*pour avoir juste ; pour travailler*)

Pour ce qui concerne les fonctions de l'écrit, elles sont assez clairement reconnues pour le journal et le prospectus qui servent à acheter ou apprendre ou aller au spectacle. La plupart des autres supports ont pour unique fonction l'apprentissage de la lecture (excepté pour quelques élèves pour qui l'album sert à raconter des histoires). Ils différencient assez nettement les écrits en fonction de leur usage et de l'expérience qu'ils en ont (la lettre peut venir de la poste ou de la banque, elle est à renvoyer, l'album sert à raconter une histoire, *même que tu sais pas lire*). Cependant, le dictionnaire est investi d'un pouvoir illimité (*tu peux faire tout avec*) et le manuel est réduit à l'apprentissage du code (*reconnaitre des mots ; faire chanter des lettres ; écrire les mots qu'on connaît*).

Enfin, pour ce qui concerne l'objectivation des stratégies de lecture, *faire chanter les lettres* semble l'activité incontournable. La fluidité de la lecture de l'expert semble relever d'une stratégie mystérieuse (*il fait pas chanter les lettres lui, il lit vite fait ; il lit vite ; tu as lu les mots tout en même temps*). La vitesse occulte toute possibilité d'analyse, au point que, pour certains élèves, l'apprentissage est impossible à analyser : pour lire, *il faut apprendre à lire*. Dans ce cas, la stratégie de lecture est perçue comme un résultat et non comme un processus,

totallement distinct de l'activité de déchiffrement (*t'essayes de lire et si t'arrives pas, tu fais chanter les lettres*).

Enfin, il ressort que la maîtrise du langage nécessaire pour entrer dans des pratiques d'écrit, ce que les textes officiels désignent par « langage d'évocation » n'est pas acquise. Or, l'entrée dans l'écrit suppose la construction d'une position énonciative spécifique qui signale et permet la reconstruction langagière du monde, différente de celle du langage en situation partagée. En outre, pour ces enfants, la mise en relation de la chaîne sonore et de la chaîne écrite est à construire, de même que la connaissance des lettres. Par ailleurs, l'activité de lecture scolaire (manuels, albums, dictionnaires) est finalisée par elle-même. Son apprentissage en paraît lourd et difficile à circonscrire, d'autant que les élèves dissocient profondément l'activité de lecture (inexplicable) et l'activité de déchiffrement (seule accessible). Contrairement aux représentations communes qui prêtent à ce public des difficultés spécifiques, les résultats aux évaluations ne semblent pas différer qualitativement de ceux des autres élèves en difficulté, pris en charge dans le cadre de l'aide spécialisée. L'absence de scolarisation régulière en maternelle explique en partie certainement l'absence de compétences que seule l'école peut construire : langage d'évocation, langage des différents domaines d'activité, mise à distance du langage, construction de pratiques d'écrit... En revanche, la finalisation utilitariste de la lecture pour répondre aux besoins de la famille ou du groupe semble caractériser les enfants du voyage et pour certains groupes un seul lecteur suffit ce qui relativise l'importance de la lecture.

Comment des maîtres relativement isolés, et en l'absence de formation spécifique, essaient-ils de répondre aux injonctions de l'institution et aux besoins des élèves ?

2. Que révèlent les écrits des maîtres et leurs pratiques ?

Pour tenter de comprendre comment les maîtres essaient de s'ajuster à la spécificité des enfants du voyage et pour identifier les logiques profondes qui président aux choix pédagogiques, nous avons recueilli un certain nombre de documents : les projets pédagogiques des maîtres PASS qui assurent la coordination avec le maître de la classe de CP, des fiches de préparation de séances d'enseignement-apprentissage de la lecture effectuées dans les cours préparatoires qui accueillent les enfants du voyage, une cassette vidéo d'une séance d'enseignement-apprentissage de la lecture avec un maître surnuméraire, un outil de liaison en cours d'élaboration pour accompagner l'élève lors de ses changements d'école, ainsi que le cadre du texte départemental qui oriente les pratiques.

L'analyse de ces documents permet de dégager des tendances dans la prise en charge.

2.1. *Les projets*

Les différents projets des équipes (maitres du cycle, maitre PASS et membre du RASED) pour les enfants du voyage se rejoignent sur trois objectifs :

- maîtriser les notions de temps et d'espace,
- produire des phrases simples, correctes (syntaxe et prononciation) et cohérentes,
- amener prioritairement les élèves à déchiffrer, entendre et isoler des sons simples, connaître les différentes graphies d'un répertoire, créer et s'approprier un outil qui permette de faire fonctionner le code.

Ce dernier point fait l'objet d'un traitement particulier des maitres PASS : dans toutes les équipes, ce maitre surnuméraire en charge de l'aide aux enfants du voyage en difficulté travaille prioritairement sur le code. Ainsi deux cas de figure, selon les choix des équipes enseignantes, peuvent se produire : soit au moment des séances de lecture dans le cours préparatoire, les élèves sont extraits de la classe et pris en charge pour un enseignement du code par le maitre PASS, soit ils suivent les enseignements du code et de la compréhension de textes dans le cours préparatoire de référence et bénéficient d'un enseignement spécifique du code avec le maitre PASS.

Ainsi, pour certains enfants du voyage, l'apprentissage de la lecture en cycle 2 est uniquement fondé sur l'apprentissage du code, comme en atteste le projet d'une équipe dans lequel la majorité des stagiaires se reconnaît (cf. annexe 1). Dans ce projet, la phase 1 qui correspond à l'aide individualisée en cycle 2, vise la maîtrise de la combinatoire, alors que la compréhension, l'autonomie en lecture et l'accès au plaisir de lire sont différés aux aides individualisées en cycle 3 (9-11 ans).

2.2. *Les fiches de préparation des maitres de cours préparatoire*

Les maitres de CP qui gardent les enfants du voyage pendant leur séance d'enseignement de la lecture ont fourni une ou plusieurs fiches de préparation relatives à l'enseignement de la lecture d'un texte long ou de mots isolés. Les pratiques enseignantes étant orientées par les textes officiels et les textes d'accompagnement, les écarts par rapport à ces derniers nous paraissent significatifs du point de vue des maitres sur l'enseignement de la lecture pour des publics particuliers. La comparaison et l'analyse font apparaître des constantes.

Les écrits donnés à lire, lorsqu'il ne s'agit pas de mots isolés, sont majoritairement narratifs (un seul cas de recette), extraits d'albums autonomes (*Les Trois Brigands* de T. Ungerer, École des loisirs, 1968 ; *Il y a un alligator sous mon lit* de M. Mayer, École des Loisirs, 1988 ; *Les Trois Petites Cochonnes* de F. Stehr, École des Loisirs, 1999) ou constitutifs d'une méthode (*Quel bazar chez Zoé* de D. Falda, Ribambelle, 2000 ; *Minable le Pingouin* de H. Lester, Hachette, 1997, repris dans Ribambelle, Hatier, 2000) ou de manuels à dominante narrative (*Dame Coca*, Magnard, 1990).

Les aides en amont (conseillées par les documents d'accompagnement : présentation ou rappel du thème, présentation des personnages, apport de connaissances sur l'univers de référence...) sont rares. Le début de l'histoire n'est pas toujours reformulé en début de séance. Il arrive cependant, ponctuellement (1/14 fiches), qu'il le soit à partir d'un résumé élaboré en dictée à l'adulte à la fin de la séance de lecture précédente.

En revanche, la construction de l'horizon d'attente (émission d'hypothèses) est quasi systématique, avec ou sans traces écrites.

L'identification des mots par voie directe est généralisée, sur les textes comme sur les mots isolés, et fait appel à des techniques graphiques de balisage des mots (soulignement, coloriage, surlignement, entourage...). Dans une seule fiche, il est fait mention de l'explicitation des stratégies mises en œuvre pour reconnaître, alors que « on sait aujourd'hui que le lecteur ne s'appuie pas sur la silhouette du mot pour l'identifier mais sur la perception très rapide des lettres qui le composent » (BO 14-02-2002).

L'identification des mots par voie indirecte est sollicitée systématiquement. Dans certaines fiches est prévue l'explicitation des stratégies. Un certain nombre de fiches listent même des aides du maître (repérage de syllabes et de graphèmes connus, pointage et sonorisation de graphèmes inconnus, décomposition en syllabe et déchiffrement de syllabes inconnues, déchiffrement intégral du mot).

Les aides à la compréhension des textes

Aucune fiche ne sollicite « une attitude de chercheur de sens tout en respectant l'ensemble des données du texte » (*Lire au CP 2*). Dans un seul cas, les élèves sont invités à repérer les phrases, points et majuscules.

De la même façon, la **relecture par le maître, en cours de découverte du texte** semble rarissime (2/14). La **relecture terminale** est envisagée dans toutes les fiches, selon des modalités différentes : tous les élèves relisent en « chorale », seuls, individuellement, des élèves volontaires ou un bon lecteur relit pendant qu'un « moins bon » suit les mots du doigt ; les élèves peuvent lire et relire le texte en cascade, un élève après l'autre, enfin c'est le maître qui assure parfois la relecture.

Les questions de compréhension, là encore systématiques, ne sont envisagées qu'après la lecture du texte. Une seule préparation envisage des questions de compréhension en cours de lecture, au fil de l'apport des informations pour en assurer l'intégration.

On peut lire de manière récurrente dans les fiches de préparation des maîtres de CP et les fiches d'aide individualisées que, lorsqu'un élève « ne peut pas suivre les activités de lecture suivie, [on] lui donne le plus souvent des activités sur l'écoute des sons, le graphisme en autonomie, ce qui limite la variété des activités. Il travaille aussi sur des jeux dont il maîtrise les règles (de type repérage graphique, de lettre, niveau grande section) ».

2.3. Description d'une pratique de maître surnuméraire

En ce qui concerne les pratiques des maîtres PASS, elles sont principalement focalisées sur l'apprentissage du décodage. Cependant, certains enseignants proposent aussi aux élèves des textes appartenant à la littérature de jeunesse. Les textes choisis sont en général suffisamment courts pour pouvoir être lus en peu de séances, et répétitifs pour faciliter les acquisitions. La vidéo dont nous disposons concerne la pratique d'un enseignant lors de la découverte de la fin de l'album *Petits Points rouges* d'Altan (École des Loisirs, 1986).

Analyse de l'album :

Le texte se présente comme un imagier :

– sur la page de gauche, une phrase (sans majuscule) ou un segment de phrase,

un point rouge...
au milieu d'un pré ?
c'est un champignon.
sous les feuilles ?
c'est une fraise.
dans un champ de blé jaune ?
c'est un coquelicot.
parmi les nuages ?
c'est un ballon.
et sur la glace,
c'est une cerise
qui ressemble au nez...
d'un drôle de clown !

– sur la page de droite, une représentation redondante par rapport à l'écrit.



Le choix de l'album montre le souci de présenter aux élèves un support attractif (album illustré, devinette, chute sur un personnage traditionnellement perçu comme amusant). Par ailleurs, sur le plan linguistique, la brièveté

du texte, la récurrence des mêmes formes (présentatif, question, compléments circonstanciels de lieu qui renvoient au monde de la littérature de jeunesse pour petits et sont supposés évoquer une expérience commune), un lexique a priori relevant d'usages quotidiens, des désignations non expansées, à l'exclusion de la dernière, témoignent de la volonté de l'enseignant de réduire la complexité.

La fiche de préparation

Les objectifs déclarés sont les suivants :

- donner du sens aux termes « mot », « lettre », « étiquette »,
- lire seul avec étayage (affichage, utilitaires),
- s'interroger sur les principes de construction sémantique d'une phrase,
- anticiper sur le sens pour lire des mots inconnus (clown).

A la fin de la séance, l'élève doit être capable de :

- donner le nombre exact de mots présents sur une étiquette,
- en vérifier la correspondance avec la version orale du texte,
- reconstituer la fin de la phrase « et sur la glace c'est une cerise » avec des étiquettes disponibles et les replacer dans l'ordre sur le tableau/scratch,
- lire un court texte inconnu sans illustration disponible, en se servant des outils de la classe et en faisant fonctionner le code,
- dire les phrases exactes correspondant à chaque illustration rencontrée.

Descriptif de la séance à partir de la vidéo

Situation : quatre élèves non lecteurs de 8 ans sont installés devant une table sur laquelle est posé l'album ; il reste à lire le texte des trois dernières pages (« c'est une cerise / qui ressemble au nez... / d'un drôle de clown ! ») écrit sur la partie centrale du tableau face à eux.

Sur la partie gauche du tableau : jeu d'étiquettes reprenant quelques mots sémantiquement pleins du texte déjà lu (champignon, fraise, champ, coquelicot, ballon) ainsi que les mots outils « c'est », « un », « une ».

Sur les murs sont affichés des panneaux de relation phonie-graphie ainsi que des moyens mnémotechniques pour reconnaître des graphies complexes.

Les outils affichés

En effet, l'enseignant a créé un outil pour faire fonctionner le code, basé sur trois idéogrammes et qu'il décrit (*infra en italiques*) dans un protocole destiné à l'équipe des enseignants avec lesquels il travaille :

Le dessin d'un œil : « je vois, je lis » signale qu'il est *inutile de faire chanter les lettres*. Il est fait appel à l'identification du mot par voie directe.

Le point sous une lettre signale *une lettre muette ; elle ne chante pas*.

Un cœur symbolise un digramme ou un trigramme : *les lettres sont amoureuses, elles ne chantent plus toutes seules mais à deux ou trois.*

Chaque cœur est doublement codé avec un dessin qui apparaît sur les lettres, afin de se souvenir comment ça chante.

Ainsi on peut trouver dans un cœur le digramme OU dont le O est transformé en tête (yeux, nez, bouche) et le U en corps d'animal (pattes, queue) pour rappeler *le cri du loup « HOU ».*

Dans un autre cœur, des petits personnages glissent sur le N de ON pour rappeler *ON va tomber.*

Une flèche qui part d'un point ailé et qui traverse le O de OI doit rappeler *« OUAH ! » : une mouche qui saute dans un cerceau.*

Un A à six pattes associé à un I qui lève les bras et dont les cheveux se dressent sur la tête est censé évoquer *« Hééé ! une araignée » (dégout)*

NB. Les cœurs ainsi codés sont affichés dans la classe (cf. annexe 2) ; les textes donnés à lire aux élèves sont codés au fur et à mesure de leur découverte en fonction des besoins (cf. annexe 3, un passage ainsi codé après lecture de l'album *Les Trois Brigands*)

La séance

L'enseignant :

- sollicite le rappel du titre de l'album, et sa localisation sur la couverture,
- fait expliciter le fonctionnement question/réponse du texte,
- fait vérifier la correspondance chaîne sonore et écrite en faisant pointer chaque mot du titre,
- relit chaque question et demande aux élèves de reconstituer chaque réponse en se servant du réservoir d'étiquettes,
- traite chaque erreur en se servant des outils de la classe,
- fait découvrir la fin du texte par déchiffrement,
- fait relire la fin,
- fait reconstituer le texte à partir d'étiquettes groupes de mots « c'est une cerise », « qui ressemble au nez », « d'un drôle de clown ! ».

À l'image de cette pratique, l'ensemble des documents recueillis traduit un souci réel d'ajuster les démarches d'enseignement aux élèves. Les maîtres élaborent des systèmes d'intervention et des pratiques pédagogiques qui témoignent d'une réflexion et du désir de les aider.

La question qui se pose est donc celle de l'adaptation de ces pratiques d'enseignement de la lecture aux pratiques « déjà-là » de ces élèves et à la distorsion entre leurs compétences dans le domaine de l'écrit (moyenne/grande section) et leur âge (8-9 ans).

3. Un enseignement ciblé ?

Nous nous proposons d'analyser à partir du corpus recueilli et plus particulièrement de la vidéo, comment les pratiques des enseignants répondent aux besoins particuliers de ces élèves : construction du langage d'évocation, prise en charge simultanée de la découverte du principe alphabétique, de la mise en relation de la chaîne sonore et de la chaîne écrite et de la connaissance des lettres, construction d'une représentation de l'activité de lecture qui intègre le déchiffrement, et construction de sa finalisation autrement que par le seul projet de la collectivité.

Si la plupart de ces besoins correspondent à ceux des enfants du cycle 2, cependant les spécificités de leur scolarisation sporadique et les écarts culturels entre les familles et ce qui est attendu à l'école supposent une attitude particulièrement patiente et bienveillante.

3.1. Ce qui est pris en charge

Le décodage : découverte du principe alphabétique, mise en relation de la chaîne sonore et de la chaîne écrite et connaissance des lettres.

Tous les dispositifs observés se focalisent très fortement sur le décodage et la mise en relation phonie-graphie. Ils insistent sur la reconnaissance des mots par voie directe mais portent principalement leur activité sur la construction du déchiffrement. L'extrait suivant de la pratique filmée et analysée du maître PASS est reconnu par les stagiaires en formation comme représentatif des pratiques du groupe.

Il s'agit de la reconstitution, à l'aide d'étiquettes affichées au tableau, de la phrase « c'est un champignon » lors de la reformulation du texte déjà lu.

Ce que font les élèves seuls	Les aides de l'enseignant	Ce que font les élèves avec aide
Isolent les étiquettes « c'est » « un », hésitent entre « champ », « champignon » et « coquelicot » puis choisissent « coquelicot »	Sollicite la vérification par le décodage : demande de « faire chanter » les lettres C et O Sollicite l'analyse de la chaîne sonore et la comparaison : <i>Est-ce qu'on entend [SO] dans champignon ?</i>	Font un assemblage C+O = [SO] Reconnaissent l'erreur et éliminent l'étiquette « coquelicot ».

Ce que font les élèves seuls	Les aides de l'enseignant	Ce que font les élèves avec aide
Sonorisent la lettre C en [K]	Guide la segmentation graphémique et donne un appui phonémique : <i>C'est le H, C+H ça fait [f]</i> Accepte la reconnaissance et demande la vérification	Sonorisent [f] Montrent l'étiquette « champignon »
Mettent en correspondance la segmentation en syllabes orales et écrites : cham/pi/gnon	Accepte et demande <i>pour-quoi on dit [õ]</i> Demande la vérification de la graphie ON dans l'outil collectif Valide la lecture du mot « champignon »	Montrent le graphème sur l'étiquette Se réfèrent à l'outil collectif, utilisent le métalangage de la classe (<i>les lettres amoureuses</i>)
	Fait comparer le mot « champ » avec « champignon » en juxtaposant les étiquettes Fait identifier chaque lettre Focalise sur l'étiquette du mot « champ » et essaie de le faire lire	Regardent les mots Identifient « le pareil » et « le pas pareil » Montrent et nomment les cinq premières lettres communes
Décodent C+H+A = [f a] + M = [f a] [ma]	Relit le mot « champignon » en segmentant les syllabes orales et en désignant leur correspondance écrite Fait comparer la longueur des 2 mots Guide la conversion grapho-phonologique et l'assemblage phonémique Cache la lettre finale muette P Focalise à nouveau sur « champignon » isole les syllabes graphiques	Constatent la différence de longueur Décodent CH [f], AM /ã/ = [f ã] Font l'assemblage C+H+A+M = [f ã] + P+I= [pi] + G+N+O+N = [d õ]

Sur cet extrait concernant la lecture et la comparaison de mots, l'enseignant met en œuvre les principales actions permettant le traitement des mots écrits, telles que les a identifiées R. Goigoux (1998, 2002) : focalisation sur le mot,

pointage des mots mis en travail, facilitation du repérage des lettres muettes, segmentation graphémique et syllabique, décodage intégral et collectif de mots, référence à des outils, évaluation, guidage intégral du décodage grapho-phonologique, recours systématique aux outils collectifs, etc.

Il est attentif, traite toutes les erreurs en temps réel, est vigilant sur l'usage du métalangage et sa compréhension par les élèves (phrase, mot, syllabe, lettre, distinction nom des lettres / correspondance phonique).

Lors de la lecture découverte du dernier fragment du texte découpé en trois segments sur étiquettes « c'est une cerise / qui ressemble au nez / d'un drôle de clown », l'enseignant procède de la même façon pour la lecture de chacun des mots de chacune de ces étiquettes.

Il maîtrise le pluri-système orthographique et il met en œuvre des gestes performants de traitement des mots. Il est capable d'ajuster ses gestes professionnels aux propositions erronées des élèves et est capable de traiter les erreurs « à chaud » par comparaison de mots, segmentation, etc.

Un étayage attentif

Cependant cette phase de lecture découverte du texte se différencie de la relecture de mots par la mise en œuvre de gestes d'encouragement et/ou méthodologiques spécifiques, ainsi que certains gestes visant le dépassement du décodage.

Ce que font les élèves seuls	Les aides de l'enseignant	Ce que font les élèves avec aide
	Incite à lire seul Incite à garder dans sa tête	
Tentent de déchiffrer « clown » [KO]	Isole le digramme OW et donne sa correspondance avec OU puis renvoie à l'outil collectif pour faire déchiffrer Sollicite décodage et assemblage, fait appel à l'exhaustivité et précise qu'il y a une dernière lettre à faire chanter [k + l + u + n]	Regardent l'outil et sonorisent [u] Sonorisent et reconnaissent le mot
Tentent de déchiffrer « drôle » [dɛr]	Sollicite décodage et assemblage en faisant distinguer le nom de la lettre de sa correspondance sonore	Sonorisent et reconnaissent le mot

Ce que font les élèves seuls	Les aides de l'enseignant	Ce que font les élèves avec aide
Tentent de déchiffrer « nez » <i>[n] [ə] [z]</i>	Montre dans les outils la graphie EZ = [e]	Sonorisent et reconnaissent le mot puis lisent « au nez »
Tentent de déchiffrer « ressemble », « d'un »	Sollicite décodage et assemblage Montre dans les outils	Sonorisent et reconnaissent les mots puis identifient le segment « d'un drôle de clown »
	Réoriente l'activité : <i>on ouvre grand ses oreilles</i> et relit les étiquettes dans l'ordre de leur découverte Sollicite la mise en cohérence <i>Amorce c'est une cerise...</i> Fait une proposition de mise en ordre « <i>c'est une cerise qui ressemble</i> » <i>est-ce que ça va ?</i>	Écoutent Absence de réponse Absence de réponse
Proposent « d'un drôle de clown »	Reprend la proposition (avec intonation de doute) <i>qui ressemble d'un drôle de clown</i>	Refusent la proposition en argumentant sur le sens <i>ça ressemble pas au nez d'un clown</i>
	Fait repérer ce qui manque (<i>au nez</i>) et la ponctuation	Lisent l'ensemble de la phrase

C'est plus particulièrement dans les gestes d'étayage (au sens de Bruner, i. e. enrôlement dans la tâche, maintien de l'attention, orientation et parcellisation de la tâche, recours systématique aux outils, etc.) que se différencie la lecture de mots isolés et la lecture d'un texte. En effet, outre les gestes de guidage du décodage qui sont communs, l'enseignant met en œuvre des gestes de dévolution de la tâche, de proposition de procédures (*garder dans sa tête*), d'identification et d'organisation des différentes étapes de la tâche, gestes de nature plutôt méthodologiques. Conscient de l'insuffisance du décodage dans la compréhension du texte, il tente aussi certains gestes pour provoquer des dénivellements et inscrire les élèves dans la complexité de l'activité de lecture. En effet, si, au cours du déchiffrement, aucun déplacement de l'attention des élèves sur le sens des mots lus n'est sollicité ni aucune contextualisation, cependant, en fin de séance, lorsque tous les mots ont été décodés, l'enseignant propose

la relecture des groupes de mots, dans l'ordre où ils ont été déchiffrés par les élèves. Il les incite à changer de contexte (*on ouvre grand ses oreilles*), à passer de l'activité de décodage, métalinguistique, à l'activité langagière de compréhension d'un discours. On peut penser que cette incitation répond au souci de construire la signification de la phrase.

Cette pratique, analysée par les stagiaires et dans laquelle ils se retrouvent, montre que l'enseignant prend en charge la découverte du principe alphabétique, la mise en relation de la chaîne sonore et de la chaîne écrite et la connaissance des lettres, ce qui répond en partie aux prescriptions officielles et aux besoins particuliers des élèves enfants du voyage. Par ailleurs, il offre un étayage attentif et bienveillant, soucieux d'accompagner pas à pas ses élèves.

3.2. Ce qui n'est pas pris en charge

En revanche, certains besoins identifiés a priori comme caractéristiques des enfants du voyage – finalisation de la lecture autrement que par le seul projet de la collectivité et construction d'un nouveau rapport au temps et à l'espace – ne sont que partiellement pris en charge dans les dispositifs d'aide.

Le projet de lecteur

Les évaluations montrent que les élèves n'ont pratiquement pas de projet personnel de lecture et que, lorsqu'ils évoquent cette activité, sa finalité est toujours utilitaire. La lecture n'a de sens pour eux qu'en relation avec la vie quotidienne, pour résoudre des problèmes matériels. Or, bien que les enseignants soient conscients de cette représentation, ils proposent majoritairement des textes narratifs, éloignés de ce que les élèves attendent de l'apprentissage de la lecture et ce, dès le début de l'apprentissage. Les travaux des psychologues de l'apprentissage (par exemple Bruner et Brossard) ont pointé l'importance pour l'apprentissage, du sens que les élèves attribuent à l'activité qui leur est proposée. Il n'est pas question de remettre en cause l'intérêt pédagogique des écrits fictionnels ; cependant on peut s'interroger sur les fonctions des textes, sur leur nature, sur les univers mis en scène et plus globalement sur les valeurs privilégiées par l'école. Ainsi, les textes empruntés au corpus traditionnel de l'école mettent en scène la culture « gadjé » dont les gens du voyage cherchent à se préserver et pour laquelle ils n'ont pas construit de références. Que peut par exemple signifier pour un enfant du voyage élevé en caravane, dont l'aire d'accueil provisoire côtoie la décharge municipale et n'est pas connectée au réseau d'eau, les motifs de bain récurrents dans les histoires pour jeunes enfants ? Quel tabou transgresse-t-on quand ce bain est pris en famille, entre mère et enfants (parmi d'autres titres, cf. *Au bain* K. Amant, Mijade 2004) ? Quel écho dans la culture des élèves et de leur groupe d'appartenance rencontrent certaines formes d'imaginaire propres aux groupes sociaux dominants à l'école ? Enfin, démarrer l'apprentissage de la lecture à partir d'albums, suppose que ce support d'écrit jouit d'une reconnaissance sociale dans le groupe. Même si on peut penser que la télévision tend à uniformiser la culture enfantine et que la scolarisation suppose de toutes façons une nécessaire acculturation,

l'apprentissage peut difficilement porter simultanément sur des pratiques nouvelles, une culture et souvent une langue étrangères, la découverte du pluri-système orthographique, etc. Si on peut dire, en reprenant Bruner, que l'individu ne peut organiser son activité que dans un contexte qui a du sens pour lui, on peut se demander quel sens ces élèves attribuent à une activité dont ils ne voient pas bien les finalités dans un contexte inconnu.

Temps et espace

Pratiquement tous les projets soulignent la nécessité de faire entrer les élèves dans le temps et l'espace conventionnels, ce à quoi peuvent concourir divers domaines d'activité. En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, certains textes choisis traduisent la volonté de structurer sur le plan langagier oral et écrit des outils linguistiques usuels (jours de la semaine dans *Quel Bazar chez Zoé*, prépositions de lieu dans *Petits Points rouges*, etc.). Par ailleurs, on peut penser que l'utilisation de supports narratifs peut constituer un outil de structuration du temps et de l'espace par l'organisation linéaire d'événements dans des lieux différents, *via* des formes linguistiques spécifiques. Cependant, la pratique décrite et partagée par le groupe s'inscrit dans un temps peu compatible avec celui du récit parce que dilaté (lecture d'une phrase en 50 minutes) et émietté au fil des découvertes.

Ainsi, les pratiques spontanées des enseignants en charge des enfants du voyage s'appuient sur des choix réfléchis correspondant à la nécessité de scolariser les élèves, mais dont les mises en œuvre sont difficiles.

3.3. Les points aveugles

Enfin, certaines difficultés des élèves, comme la non-maîtrise du langage d'évocation et une représentation de l'activité de lecture qui n'intègre pas le déchiffrement, entrent en résonance avec les pratiques usuelles des stagiaires et en sont renforcées.

La construction du langage d'évocation

L'ensemble des évaluations diagnostiques montre que le langage d'évocation n'est pas encore maîtrisé, tant en réception qu'en production. Or, les supports de l'apprentissage de la lecture sont, on l'a vu, soit des mots isolés, soit majoritairement des récits qui supposent un étayage langagier et linguistique important.

Dans le cas de la lecture de mots isolés, le langage d'évocation n'est pas impliqué. Les seules stratégies de lecture possibles sont l'identification par voix directe ou par voix indirecte de sorte que les élèves ne sont mis en situation ni de complexifier leurs énoncés spontanés, ni de construire linguistiquement des liens de nature diverse (temporelle, spatiale, causale, d'appartenance...), ni d'apprendre à intégrer les mots dans des unités syntaxiques et sémantiques plus larges.

La lecture de textes narratifs, parce qu'ils organisent de manière spatiale temporelle et causale des événements passés qu'ils mettent en intrigue, suppose en revanche le concours du langage d'évocation. Mais comme les élèves ne maîtrisant pas ce langage, ils ont des difficultés à construire une représentation mentale cohérente de l'histoire. Cet obstacle explique l'exclusion des élèves les plus en difficulté lors des lectures de récits proposées dans les CP.

L'exemple filmé en vidéo et analysé est intéressant à ce titre. Le support utilisé est un album de jeunesse (*Petits Points rouges*) qui, comme la plupart d'entre eux, construit un univers imaginaire, caractéristique de la culture enfantine qui réfère à une société rurale actuellement en voie de disparition et qui n'est pratiquement plus partagée que par la médiation des albums et de la télévision pour enfants (champignon, fleur, fruit, ballon, clown...). Il met en œuvre une structure syntaxique récurrente, à effet ludique. La redondance systématique texte-image rapproche cet album des imagiers pour tout petits, et la formulation présentative « c'est x » se substitue au pointage. L'écrit proposé est ainsi beaucoup plus proche du langage en situation partagée que de celui d'évocation. Ce n'est donc pas lors de la lecture de cet album que les élèves peuvent développer le langage d'évocation.

Si les objectifs langagiers affichés dans les projets consistent à construire une syntaxe simple, et si les textes donnés à lire ou les stratégies de lecture n'engagent pas les élèves à complexifier leurs énoncés, la nécessité de construction du langage d'évocation n'est pas prise en compte. Tout se passe comme si le langage d'évocation, dont la construction semble par ailleurs spontanée, jouait un rôle secondaire dans l'activité de lecture.

On constate que le besoin langagier identifié par les évaluations n'est pas perçu comme problématique par les enseignants qui ont une représentation de l'activité de lecture dissociée de l'activité langagière. La correspondance entre l'absence d'une pratique langagière chez les élèves et le peu d'importance que lui accordent les enseignants constitue « un point aveugle » qui caractérise peut-être une pratique « spontanée » d'enseignement de la lecture aux enfants du voyage.

L'intégration du déchiffrement dans l'activité de lecture et la question de la signification

Apparemment, pour les enfants du voyage accueillis par les stagiaires, il n'y a pas de lien entre l'activité de déchiffrement et l'activité de lecture experte, qui relève plutôt de la magie. De plus, le rôle de la compréhension est flou, les écrits à lire cités par les enfants étant pratiquement tous utilitaires et peut-être perçus comme de simples signaux (écrits pour acheter ou aller au spectacle), de même nature que « les sens interdits ».

Les stratégies mises en œuvre par les maîtres sollicitent systématiquement le déchiffrement des mots. La question de la compréhension est le plus souvent différée dans le temps, une fois tous les mots décodés (absence de stratégie de

contextualisation en amont ou en cours de lecture, peu de relectures partielles en cours de découverte du texte pour en assurer la cohérence).

Ainsi, dans l'exemple analysé, on peut voir la difficulté de co-activité maître élève lorsqu'il s'agit de passer du niveau métalinguistique de déchiffrement au niveau langagier de compréhension du texte. La relecture magistrale, proposée à la fin du déchiffrement, suit l'ordre de découverte des segments et non celui du texte. Il s'avère que cette relecture ne suffit pas pour assurer la construction d'une représentation mentale cohérente du texte par les élèves. Devant l'absence de leur réponse, l'enseignant amorce lui-même une mise en cohérence pour déclencher l'activité en lui donnant du sens (*c'est une cerise...*). L'échec de cette nouvelle tentative le conduit à aller plus loin dans la prise en charge de la reconstitution du texte, et à leur proposer une nouvelle tâche mettant en jeu leur conscience syntaxique (*c'est une cerise qui ressemble... est-ce que ça va ?*). Enfin, les élèves reconnaissent la voie sur laquelle l'enseignant veut les mettre et proposent une suite à son amorce. Mais cette suite n'est pas recevable syntaxiquement (*d'un drôle de clown*), ce que souligne le maître en reprenant l'intégralité du segment avec une intonation modalisante de doute qui induit une évaluation négative (*qui ressemble d'un drôle de clown*). Si les élèves comprennent qu'un déplacement vers la cohérence est attendu, en revanche un nouveau malentendu s'installe : l'enseignant attend une évaluation de type syntaxique, alors que les élèves évaluent la pertinence du segment de phrase à l'aune du rapport au réel de l'illustration (*ça ressemble pas au nez d'un clown*).

Le travail de déchiffrement des mots du texte est dissocié de leur relecture et de leur intégration propositionnelle dans des unités plus larges, de sorte qu'il n'est pas réinvesti par les élèves. Ceux-ci ne font pas de lien entre l'activité de décodage et celle de construction de la signification et c'est l'enseignant qui effectue le travail de mise en cohérence. Lorsque les élèves s'y essaient, ce n'est pas par rapport aux mots écrits et déchiffrés dont ils disposent.

D'abord conçu comme activité de mise en œuvre du déchiffrement d'une succession de mots isolés, l'enseignement de la lecture du texte échoue dans la construction du sens. On peut penser que le privilège accordé par le maître (ne serait-ce qu'en temps) au déchiffrement, activité absorbante pour des débutants qui ne maîtrisent pas les règles de fonctionnement du code, a pour corolaire leur total investissement dans la sphère métalinguistique. Par ailleurs, la relégation des questions de compréhension en fin de séance leur confère un statut secondaire. Pour des élèves qui perçoivent les écrits comme des signaux, l'activité de lecture comme magique et le déchiffrement sans lien avec la compréhension, la conception dominante que les maîtres ont de l'enseignement de la lecture ne leur permet peut-être pas de construire des pratiques efficaces qui tissent des liens entre la suite de mots écrits et le langage oral. Cette correspondance constitue là encore un « point aveugle » qui pourrait caractériser l'enseignement « spontané » de la lecture aux enfants du voyage.

Conclusion

Cette analyse montre que les enfants du voyage partagent de nombreux points communs avec tous les enfants qui abordent les pratiques d'écrit. A ce titre, ils ne devraient pas relever d'une pédagogie spéciale, autre qu'une adaptation à leur âge (choix des textes mais aussi des pratiques – peut-on encore parler de « lettres amoureuses » avec des élèves de 9-10 ans) et à leur type de fréquentation de l'école. Cependant, ils présentent certaines caractéristiques liées à leur mode de vie et à leur culture qui nourrissent leur représentation de l'activité de lecture et nécessitent qu'on les prenne en compte.

Les maitres en charge de ces enfants, n'ayant pas de spécialisation, se sont forgé des pratiques au fil du temps. Le groupe avec lequel nous avons travaillé n'est certainement pas représentatif des pratiques d'enseignement aux enfants du voyage. Cependant, il témoigne du travail de « bricolage » auquel chaque maitre est contraint pour adapter son enseignement à son public en l'absence de formation spécifique. Ainsi les maitres que nous avons observés ont construit des dispositifs qui tentent de compenser l'absence de fréquentation de l'école maternelle, lieu de découverte de l'écrit et d'appropriation des premières pratiques qui lui sont propres. Ils cherchent à faire découvrir en quelques mois le principe alphabétique habituellement construit en plusieurs années. Pour adapter leur enseignement à leur public, ils choisissent de privilégier la connaissance systématique et méthodique du code. Si cette focalisation s'explique, elle présente l'inconvénient de renforcer les idées premières des enfants sur la lecture et ne permet pas de lever certains obstacles qui perdurent. Ainsi en est-il du rôle du langage et plus particulièrement du langage d'évocation dans l'activité de lecture et du rôle du déchiffrement dans la construction de la signification. Un déplacement de la focalisation de l'enseignement vers le développement d'un langage de reconstruction linguistique du réel ainsi que vers des gestes de tissage entre l'activité métalinguistique de déchiffrement et l'activité langagière de négociation des significations devrait permettre aux élèves d'ajuster leurs pratiques de lecture et de redonner sens à l'activité de lecture.

Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BOIRON, V. (2004) : *Conduites et mouvements interprétatifs lors de relectures d'albums et de reprises narratives dialoguées. Interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle*, thèse Renée-Descartes-Paris 5.
- BROSSARD, M. (2005) : *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation*, Lille, Septentrion.
- BRIGAUDIOT, M. (coord.) (2000) : *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, INRP, Hachette Éducation.

- BRIGAUDIOT, M. (2004) : *Première maîtrise de l'écrit*, Paris, Hachette Éducation.
- BRUNER, J. (1983) : *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (1998) : *Repères*, n° 18, Paris, INRP.
- CHAUVEAU, G., REMOND M. et ROGOVAS-CHAUVEAU E., (1993) : *L'enfant apprenti lecteur : l'entrée dans le système écrit*, INRP CRESAS.
- CHAUVEAU, G. (2001) : *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Retz.
- DENHIÈRE, G. (1986) : *Compréhension des textes*, Presses Universitaires de Grenoble.
- FAYOL, M. (1985) : *Le récit et sa construction : une approche de psychologie cognitive*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FRANÇOIS, F., HUDELLOT, C. et SABEAU-JOUANNET, E. (1984) : *Conduites linguistique chez le jeune enfant*, Paris, PUF.
- FERREIRO, E. (1988) : *Lire – écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* CRDP de Lyon.
- GOIGOUX, R. (1998) : « Apprendre à lire : de la pratique à la théorie », *Repères* n° 18, Paris, INRP.
- GOIGOUX, R (2002) : « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture, une monographie », *Revue française de pédagogie*.
- JAUBERT, M. et REBIÈRE, M. (2003) : « Parler et débattre pour apprendre » in Chabannes J.-C. et Bucheton D. (éd.) *Parler et écrire pour penser...* PUF.
- JAUBERT, M. et REBIÈRE, M. (2004) : « Gestes professionnels et apprentissage de la lecture en formation professionnelle initiale : étude de cas », actes du colloque AIRDF de Québec *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale ?*
- VYGOTSKI, L. (édition française 1985) : *Pensée et langage*, Paris, Éd. Sociales.

Annexe 1

Les phases d'apprentissage et d'évaluation chez les enfants
« issus du voyage ».

Maternelle	6ans	Phase 1	9ans	Phase 2	11ans Collège
<u>Les étapes</u>	Socialisation et langage	Niveau M.S (80%) Niveau G.S (20%) Acquisition des Compétences de G.S et C.P Maîtrise de la combinatoire	Début du déchiffrage actif *Acquisition d'une lecture + ou - fluide + ou - expressive *Compréhension d'un texte (reformulation, extraction d'informations explicites ou implicites...) *Vers l'autonomie *Accès au « plaisir de lire »	Maîtrise de la lecture Niveau Ce2 Renforcement des capacités de lecteur	
<u>Les Evaluations</u>	Evaluations M.S et G.S	*Evaluations « Lire au C.P » *Evaluations ARTHUR (Bentolila .Nathan) CP 0 1 2 3 4	Evaluations ARTHUR (Bentolila .Nathan) CE1 0 1 2 3 4	Evaluations Nationales Ce2	
<u>Profils Observés</u> <small>(durée des apprentissages)</small>	Parcours Performant Parcours médian Parcours « ralenti »	2ans ----- 3ans (période de « latence » « Ressentie comme... » L'évolution semble suspendue) ----- 4ans	2ans ----- 2ans ----- 2ans	Intégration dans la classe de niveau.6ème ou SEGPA ----- Soutien CRI Orient. SEGPA	

Annexe 2

CREATION D'UN OUTIL COMMUN POUR FAIRE FONCTIONNER LE CODE

Codage basé sur 3 idéogrammes

-  L'œil : « Je vois, je lis ». Reconnaissance globale du mot : les enfants savent qu'il est inutile de faire « chanter » les lettres.
- • La lettre ne chante pas ; elle est muette.
-  Les lettres sont « amoureuses ». Elles ne « chantent » plus toute seule, mais à deux.

Chaque cœur est « doublement » codé avec un dessin qui apparaît sur les lettres afin de se souvenir « comment ça chante »

Exemple :



→ Le cri du loup (« HOU »)



→ « ON va tomber »



→ « OUAH ! » : Une mouche qui saute dans un cerceau



→ « Hééé ! Une araignée » (Dégout)

Annexe 3

la nuit, au clair de lune,
ils se tenaient cachés
au bord de la route.
le premier avait un tromblon
le deuxième un soufflet qui
lançait du poudre et le troisième
une grande hache rouge.