

# **Gérer l'hétérogénéité des savoirs des élèves dans une activité de lecture collective de texte au cours préparatoire**

**François Simon**, IUFM Pays-de-la-Loire,  
Centre de recherche en éducation de Nantes (CRÉN)

---

Dans cet article, nous nous intéressons plus particulièrement aux savoir-faire ordinaires de l'enseignant dans la classe. La lecture collective d'un texte au cours préparatoire est une activité intéressante à analyser car susceptible de générer d'un enseignant à l'autre des variations importantes dans les mises en œuvre. Elle constitue également une activité essentielle pour le développement chez les élèves de stratégies efficaces de compréhension d'un texte lu. Les écarts importants en matière de savoirs déjà acquis obligent l'enseignant à gérer une multitude de contraintes inhérentes à de multiples tensions dans la mise en œuvre des activités. Cet article a pour objet de décrire, d'analyser et de tenter de comprendre les pratiques enseignantes dans l'adaptation aux élèves lors de trois séquences observées dans des classes différentes.

## **Introduction**

Dans ce numéro consacré au travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture au cycle 2, la question des savoir-faire ordinaires de l'enseignant sur la problématique de l'adaptation aux élèves et des variations dans les tâches, dans le guidage en fonction des difficultés nous est apparue comme une question importante.

Dans un travail de recherche (Simon, 2004), nous nous sommes plus particulièrement intéressé aux temps de découverte de texte<sup>1</sup> dans les classes de cours préparatoire avec pour objectifs :

---

1 L'activité dite « découverte d'un texte » est définie par le ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche dans le document d'accompagnement des programmes de 2002 intitulé *Lire au CP- Repérer les difficultés pour mieux agir* (2003). Cette activité est selon les auteurs « une activité très complexe pour des élèves de tout âge, et *a fortiori* du CP, car elle oblige à mobiliser un grand nombre de savoirs et savoir-faire en lecture, et des connaissances relatives au thème. ». Elle doit « être pratiquée collectivement de manière régulière, d'abord sur des textes courts. » (p. 24).

- de décrire le plus finement possible les situations d’enseignement-apprentissage observées ;
- de rendre compte de la variabilité des pratiques sous deux angles d’analyse :
  - l’articulation des savoirs récents dans le domaine de l’apprentissage de la lecture avec les pratiques effectives d’enseignement ;
  - la conduite, la gestion, la régulation de l’activité « découverte de texte » pour tenter de rendre compte des modes d’ajustement qui s’opèrent sur les plans cognitifs et pédagogiques.
- de contribuer à une meilleure compréhension de ces situations ;
- de valider des outils d’analyse qui pourraient par la suite être formalisés pour la formation initiale et/ou continue des maîtres.

La situation de lecture collective d’un texte au cours préparatoire présente les caractéristiques d’une situation-problème dans la mesure où l’élève se voit confronté à une série d’objectifs-obstacles<sup>2</sup> sur les plans du traitement de l’écrit et de la compréhension du texte. L’élève peut donc être invité à construire l’opération mentale qui lui permettra de résoudre les problèmes posés. En même temps, les savoirs déjà acquis, les stratégies de résolution des problèmes peuvent différer d’un élève à l’autre. Comme l’indique Fabre (1997), la situation-problème relève de l’inter-structuration « dans la mesure où le maître doit gérer les contraintes et les ressources de la situation, bref aider les élèves sans toutefois faire le travail à leur place. »<sup>3</sup>

L’observation de ces situations présente donc un intérêt majeur dans la mesure où nous pouvons émettre l’hypothèse que la gestion et la régulation de cette activité révèlent pour partie la représentation que se fait un maître de l’apprentissage de la lecture et de son enseignement. Située dans un contexte en partie choisi par l’enseignant, très proche de la compétence que l’on cherche à installer chez l’élève, organisée autour d’objectifs-obstacles (Fabre, 1997) et d’objectifs procéduraux, l’observation de ces situations permet d’appréhender pour partie ce qui fonde le savoir professionnel des enseignants de cours préparatoire et par conséquent ce qui fonde leur expertise de praticien.

Dans cet article, nous avons fait le choix d’analyser trois séquences qui présentent la particularité de posséder des phases spécifiques de gestion et de régulation des différences de rythme, de niveau, de procédures entre élèves.

---

2 Pour définir la notion d’objectif-obstacle, M. Fabre (1997) indique que la notion d’objectif a subi des évolutions conceptuelles pour aboutir à une approche dans laquelle les obstacles revêtent des significations épistémologiques et psychologiques profondes. (p. 53).

3 M. Fabre (1997, p. 52).

## **1. Le cadre théorique**

La psychologie cognitive offre un cadre théorique pour comprendre les processus en jeu dans l'acte lexique. Les recherches les plus récentes auxquelles nous faisons référence proposent un modèle interactif d'activation du code phonologique dans l'identification des mots écrits chez le lecteur expert (Colé, Magnan et Grainger, 1999). Pour ces chercheurs, l'identification d'un mot s'effectue sur la base de l'activation de l'information orthographique et phonologique dans un système où les trois niveaux, celui des unités orthographiques infra-lexicales, celui des unités phonologiques infra-lexicales et celui des unités lexicales sont interconnectés.

La lecture, dans un modèle interactif, est la résultante d'interactions constantes entre des processus ascendants (top-down) et des processus dits descendants (bottom-up) qui permettent un va-et-vient incessant des niveaux perceptifs (identification des mots) vers des traitements plus conceptuels, ce qui favorise l'élaboration d'un modèle mental de la situation (Van Dijk & Kintsch, 1983 ; Ecalte et Magnan, 2002).

S'agissant d'analyser les processus d'enseignement-apprentissage, nous faisons explicitement référence au paradigme des processus interactifs contextualisés (Altet, 1994) qui s'efforce de prendre en compte dans une approche holistique les processus interactifs opératoires, les processus médiateurs sous-jacents et les processus situationnels. Ce paradigme des processus interactifs contextualisés s'inscrit dans un courant interactionniste-écologique et postule que les interactions dans l'enseignement-apprentissage sont fonctionnelles car elles permettent la réalisation des buts définis par l'enseignant. L'approche théorique concernant les situations-problèmes et leur articulation avec le savoir scolaire (Fabre, 1997, 1999) constitue également un cadre pour l'analyse de ces situations de découverte collective d'un texte.

## **2. Méthodologie : une étude de cas**

Notre travail a consisté en une étude de cas ayant pour objet une meilleure compréhension des pratiques effectivement mises en œuvre dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la lecture au cours de séquences de découverte collective de texte. Ce qui caractérise ces séquences, c'est majoritairement la fréquence des interactions Maître-Élève(s) dans des tâches spécifiques qui visent à articuler identification des mots et compréhension des phrases et du texte. Partant de là, l'activité des élèves est interrogée, non pas en termes de produit au sens où nous tenterions de faire le rapport entre pratiques d'enseignement et performances des élèves, mais en termes de processus activés dans tel ou tel domaine (voir schéma n°1 ci-dessous) que nous induisons sur la base des activités proposées par l'enseignant. L'analyse des interactions Maître-Élève(s) permet :

- de repérer l’initiateur et l’objet de l’échange (procédures d’identification d’un mot, compréhension d’un mot, d’une phrase, du texte) ;
- de caractériser les interactions Maître-Élève(s) en repérant la prise d’initiative des élèves ;
- de positionner l’apprentissage en jeu à partir de l’accompagnement réalisé par l’enseignant (centration exclusive sur une performance, sur l’acquisition d’une procédure *versus* performance dans un ou plusieurs domaines) ;
- d’identifier les modes d’ajustement – ou de non ajustement – sur le plan cognitif en rapport avec les domaines abordés.

Le recueil des données a consisté en de multiples observations exploratoires dans des classes de cours préparatoire ; dans notre recherche complète (Simon, 2004), nous en avons retenu dix pour une analyse approfondie.

L’analyse a porté sur un corpus constitué :

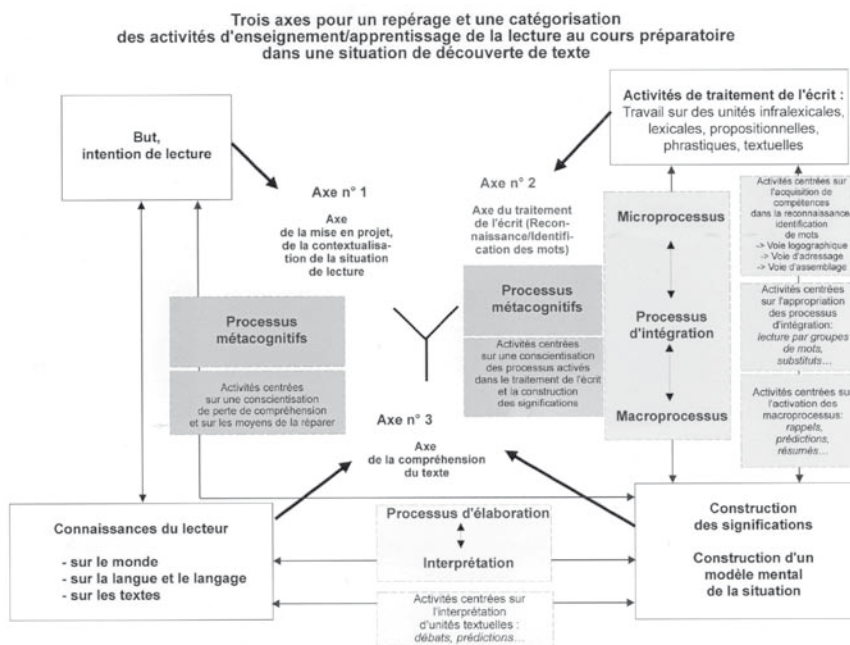
- de documents que l’enseignante a bien voulu nous remettre et qui concernaient la situation observée : renvois à un guide du maître, préparations de séquences élaborées par l’enseignante elle-même, documents à destination des élèves ;
- d’informations complémentaires recueillies auprès de l’enseignante dans un entretien ayant pour objet de compléter notre observation de la séquence ;
- d’une retranscription de l’intégralité de la séquence enregistrée en audio complétée par les notes prises lors de l’observation.

Pour analyser les séquences, nous avons tout d’abord découpé les corpus recueillis en phases et en épisodes significatifs<sup>4</sup> (Altet, 1994). Nous avons par la suite utilisé des grilles d’analyse que nous avons élaborées afin de décrire le plus finement possible les actions initiées par l’enseignant et les réponses apportées par les élèves à ces actions (voir un extrait pour l’analyse de l’activité de l’élève en annexe n° 1). Ces actions initiées par le maître (AM pour « activité du maître ») et la réponse de l’élève sous la forme d’une activité réalisée (AE pour « activité de l’élève ») ont été réparties sur trois axes (voir schéma ci-dessous) : « Contextualisation de la situation » (Axe n° 1 : AM1 et AE1), « Traitement de l’écrit » (Axe n° 2 : AM2 et AE2), « Compréhension » (Axe n° 3 : AM3 et AE3). L’axe n° 4 intitulé « Modes d’ajustement enseignant-élève(s) dans les interactions » (Axe n° 4 : AM4 et AE4) est un axe plus transversal qui nous a servi pour l’analyse des processus d’enseignement.

---

4 Les **phases** constituent des unités significatives marquées par un changement de focalisation sur telle ou telle activité (oralisation du texte, traitement de l’écrit, compréhension, etc.). Ces phases ont par la suite été découpées en **épisodes** constituant des unités significatives dans une séquence constituée par plusieurs échanges sur un sujet ou une action (Altet, 1994). Comme l’indique Altet (1994), « c’est une unité d’interactions entre plusieurs acteurs. C’est l’unité de sens de la communication qui permet de repérer l’ouverture, la phase intermédiaire et la fermeture de chaque épisode ; chaque épisode débute par une entrée en matière verbale et s’achève par une fin marquée par des indicateurs verbaux, paralinguistiques ou gestuels identifiables qui délimitent la séquence interactionnelle ». (p. 77).

### Schéma n° 1 : Les trois axes pour l'analyse des situations de découverte de texte



Cette schématisation vise à modéliser la situation de lecture collective de texte au cours préparatoire afin de repérer et de catégoriser les activités de l'enseignant. Trois axes principaux ont fait l'objet d'une analyse dans le cadre de notre recherche afin de tenter d'identifier et de comprendre de manière précise les pratiques et les enjeux des différentes activités – qu'elles soient centrées directement sur les processus lexiques ou sur les processus métacognitifs – mises en œuvre par les enseignants dans ce type de situation.

Les activités centrées sur le traitement de l'écrit ne peuvent être dissociées des activités centrées sur la compréhension du texte. La compréhension d'un texte passe bien évidemment par l'identification des mots mais nécessite également l'activation de processus d'intégration sémantique dans le but de favoriser la construction d'un modèle mental de la situation. Les connaissances préalables du lecteur, la clarté du projet de lecture entrent également dans le processus de compréhension d'un texte.

Lors des temps de lecture collective de texte, il est également possible d'identifier l'activation de processus métacognitifs pour le cas où l'enseignant centre ses élèves sur une prise de conscience des processus activés pour identifier les mots, comprendre les phrases, comprendre le texte.

### 3. Présentation de trois séquences qui intègrent des phases d'adaptation aux savoirs des élèves

#### 3.1. Description des dispositifs mis en œuvre

##### 3.1.1. Un dispositif fondé sur les capacités « supposées » des élèves en matière de traitement de l'écrit : la séquence 01 (Colette)

La séquence de Colette est construite sur la base d'un dispositif relativement élaboré pour s'adapter aux différences d'acquisition des élèves. La stratégie d'ensemble repose sur des modes de regroupement des élèves adaptés aux difficultés préalablement repérées par l'enseignante.

Ainsi, pour la découverte d'un texte intitulé « Le boucher » extrait du manuel *Gafi le fantôme* (Bentolila, Rémond, Rousseau, 1992), Colette fait le choix de distribuer des extraits qu'elle va répartir à différents groupes (cinq au total) en fonction des capacités supposées des membres du groupe. Un codage lui permet au préalable de catégoriser, de baliser les modes de traitement possible des mots. Ce codage est porté directement sur l'extrait à lire.

#### Tableau n° 1 : Codage spécifique des procédures de reconnaissance des mots (séquence 01)

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>– <b>Mot en caractères gras</b> : Ce mot a déjà été rencontré dans des textes précédents. L'élève est censé l'avoir mémorisé et devrait donc le reconnaître en utilisant prioritairement la voie d'adressage (dite voie directe)</li><li>– <b>Mot souligné ou syllabe soulignée</b> : Pour Colette, le mot est décodable par l'élève qui a découvert en classe toutes les correspondances grapho-phonologiques qui le composent. Par la voie d'assemblage (dite voie indirecte) l'élève devrait donc être en mesure d'identifier ce mot. Dans d'autres cas seule la syllabe est soulignée (exemple : « <u>b</u>oucher ») car l'élève ne connaît <i>a priori</i> que les correspondances graphophonologiques de cette syllabe et pas celles du mot entier.</li><li>– <b>Mot en caractères ordinaires (non souligné, non gras)</b> : Il s'agit d'un mot « nouveau ». L'élève <i>a priori</i> ne peut l'identifier ni par la voie d'adressage, ni par la voie d'assemblage. Habituellement ces mots sont encadrés par l'enseignante. Colette a indiqué avoir omis de le faire pour cette séquence.</li></ul> |
|---|

C'est lors de la phase 3.2. de cette séquence 01 que les élèves vont mettre en œuvre l'utilisation de ce codage lors de la lecture des extraits (découpage en cinq extraits) par groupes. Une mise en commun (phases 5 à 9) extrait par extrait fera suite à ce travail de recherche.

Tableau n° 2 : Découpage en phases de la séquence 01

SEQUENCE 01 - Colette (durée 45 min) : « Le boucher » ( <i>Gafi le fantôme</i> )
<b>Phase 1</b> : Rappel concernant la correspondance grapho-phonologique sur le phonème /e/
<b>Phase 2</b> : À partir de l'illustration du livre ( <i>Gafi</i> , p. 46), lecture d'image et émission d'hypothèses sur une histoire possible.
<b>Phase 3</b> : 3.1/ Rappel des hypothèses et mise en projet de lecture du texte 3.2/ <b>Lecture-découverte des extraits (par groupes)</b>
<b>Phase 4</b> : Échange collectif pour établir des liens entre les hypothèses et des éléments d'informations prélevés à l'occasion de la lecture-découverte par groupes
<b>Phase 5</b> : Lecture du 1 <sup>er</sup> extrait 5.1/ Travail sur la notion de phrase 5.2/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème /e/ 5.3/ Oralisation de l'extrait 5.4/ Compréhension du premier extrait
<b>Phase 6</b> : Lecture du 2 <sup>e</sup> extrait 6.1/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème /e/ 6.2/ Oralisation de l'extrait 6.3/ La fonction des signes de ponctuation du dialogue 6.4/ Compréhension du 2 <sup>e</sup> extrait 6.5/ Synthèse – mise en projet
<b>Phase 7</b> : Lecture du 3 <sup>e</sup> extrait 7.1/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème /e/ 7.2/ Oralisation de l'extrait 7.3/ Compréhension du 3 <sup>e</sup> extrait
<b>Phase 8</b> : Lecture du 4 <sup>e</sup> extrait 8.1/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème /e/ 8.2/ Oralisation de l'extrait 8.3/ Travail sur la correspondance graphophonologique à partir du phonème /e/ 8.4/ Compréhension du 4 <sup>e</sup> extrait 8.5/ Oralisation de l'extrait
<b>Phase 9</b> : Lecture du 5 <sup>e</sup> extrait 9.1/ Rappel par l'enseignante 9.2/ Oralisation de l'extrait 9.3/ Compréhension du 5 <sup>e</sup> extrait
<b>Phase 10</b> : Lecture, positionnement et fonction du titre
<b>Phase 11</b> : Lecture à voix haute par O6

**3.1.2. Un dispositif fondé sur l'outillage préalable des élèves :  
la séquence 02 (Monique)**

C'est lors de la **phase 1** (séquence 02), que Monique va mettre en place un mode de regroupement adapté selon elle aux situations d'apprentissage et aux difficultés repérées.

**Tableau n° 3 : Découpage en phases de la séquence 02**

SEQUENCE 02 - Monique (durée : 47 min) : « Dinomir » ( <i>Comme un livre</i> )
<b>Phase 1</b> : Lecture individuelle d'un texte non titré écrit au tableau ( <b>au préalable pour 7 élèves, écoute d'une « introduction » à l'histoire puis lecture silencieuse comme le reste de la classe</b> ). (I.1 à I.3)
<b>Phase 2</b> : Compréhension : rappel libre (I.4 à I.34)
<b>Phase 3</b> : Lecture individuelle par une élève des mots « difficiles » du texte (I.35 à I.38)
<b>Phase 4</b> : Compréhension : rappel libre par un élève (I.39 à I.46)
<b>Phase 5</b> : Compréhension : questions-guides de l'enseignante (I.47 à I.113)
<b>Phase 6</b> : Traitement de l'écrit : repérage d'indices morpho-syntaxiques (I.113 à I.164)
<b>Phase 7</b> : Oralisation de synthèse (I.164 à I.216)
<b>Phase 8</b> : Lecture individuelle (feuille polycopiée) de la suite du texte (I.217 à I.223)
<b>Phase 9</b> : Compréhension (I.224 à I.277) 9.1/ Rappel libre (I.224 à I.250) 9.2/ Questions de compréhension (I.251 à I.277)
<b>Phase 10</b> : Oralisation de synthèse (I.278 à I.295)
<b>Phase 11</b> : Compréhension : questions (I.296 à 302)
<b>Phase 12</b> : Compréhension : mots occultés dans un résumé du texte → travail sur l'ardoise (I.302 à I.378)

Le choix opéré lors de cette phase 1 procède avant tout d'une intention de permettre à sept élèves un maintien dans les tâches qui vont suivre lors de la lecture du texte. Ces sept élèves se voient énoncer par Monique une amorce destinée à contextualiser l'histoire « Dinomir dans l'autocar » extrait du manuel *Comme un livre CP-CE1* (Léon, 1999). Monique lit également à voix haute cinq mots écrits en rouge dans le texte. Ces mots sont supposés présenter des difficultés de reconnaissance/identification. Monique les énonce donc les uns après les autres, à charge pour les élèves de mémoriser ces mots.

1-M : *Les enfants, je vous ai écrit un texte au tableau. Je vous demande tout simplement de le lire silencieusement.*

*Basile, Kévin, Léo, Julien, Caroline, Anaïs, Eloïse, je vous demande de venir avec moi.*

Lors de l'entretien qui a suivi la séquence observée, Monique a indiqué que ces sept enfants présentaient des problèmes de déchiffrage et/ou de compréhension. Monique les a réunis au fond de la classe pendant quelques minutes pour leur résumer l'histoire et leur lire les mots soulignés en rouge au tableau. Voici ce que Monique leur a dit :



2-M : Dans cette histoire, il est question d'un car qui ne peut plus avancer sur la route. Vous allez lire le texte et vous trouverez pourquoi il ne peut plus rouler... Maintenant je vais vous lire des mots compliqués que vous voyez écrits en rouge sur le tableau : l'autocar, le chauffeur, le klaxon, les gens, essaie (le chauffeur essaie).

Par la suite, ces sept élèves sont associés à l'ensemble du groupe-classe pour la suite des activités.

### 3.1.3. Un dispositif fondé sur l'aide en cours de séquence : la séquence 03 (Claudine)

C'est lors de la **phase 5.2.** dévolue à la lecture individuelle de la suite du texte « Le costume d'Arlequin » extrait du manuel *Je lis avec Dagobert* (Camo, Pla, 2000) que Claudine va apporter tour à tour une aide personnalisée à trois élèves dont Laëtitia.

**Tableau n° 4 : Découpage en phases de la séquence 03**

SEQUENCE 03 – Claudine (Durée : 62 min) : « Le costume d'Arlequin » ( <i>Je lis avec Dagobert</i> )
<b>Phase 1</b> : Présentation de la séance et de ses différentes étapes (I.1 à I.19)
<b>Phase 2</b> : Mise en projet à partir de l'illustration (I.19 à I.74) 2.1/ Observation individuelle de l'illustration du manuel (I.19 à I.30) 2.2/ Mise en commun (I.30 à I.74)
<b>Phase 3</b> : Lecture individuelle d'un extrait du texte « Le costume d'Arlequin » (Je lis avec Dagobert – Istra) (I.75 à I.79) (de « Il y a très longtemps... » jusqu'à « moi en fée... »)
<b>Phase 4</b> : Mise en commun à partir de la lecture individuelle (traitement de l'écrit et compréhension) (I.80 à I.231) 4.1/ Traitement de l'écrit (I.80 à I.109) – 1re phrase 4.2/ Compréhension de la 1 <sup>re</sup> phrase (I.110 à I.126) 4.3/ Traitement de l'écrit – 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> phrase (I.127 à I.132) 4.4/ Compréhension 1 <sup>re</sup> , 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> phrases (I.132 à I.167) 4.5/ Traitement de l'écrit (partie dialoguée) (I.168 à I.192) 4.6/ Compréhension (3 <sup>e</sup> phrase et dialogue) (I.193 à I.198) 4.7/ Traitement de l'écrit et compréhension : le dialogue et sa ponctuation (I.199 à I.231)
<b>Phase 5</b> : Lecture individuelle de la suite du texte (de « Arlequin reste seul dans son coin... à ... l'aider ?) 5.1 / Travail individuel pour certains avec utilisation d'un code couleur 5.2/ <b>Travail guidé par Claudine pour trois élèves (exemple d'aide à une élève : I.1 à I.27)</b>
<b>Phase 6</b> : Mise en commun et lecture de ce deuxième extrait : traitement de l'écrit et compréhension (I.243 à I.320)
<b>Phase 7</b> : Questions de compréhension : vrai ou faux (I.321 à I.328)

**Phase 8 :** Travail individuel ou accompagné  
 8.1/ Travail individuel (*Je lis avec Dagobert – Méthode de lecture CP – Cahier d’activités n° 2, p.16, exercice n° 1*)  
 8.2/ Travail avec l’enseignante pour 5 élèves (identification de mots et compréhension des phrases) (extrait B1 à B16)

Cette aide consiste essentiellement à accompagner l’élève concerné dans son activité de traitement de l’écrit par une verbalisation des procédures à utiliser pour identifier les mots. Claudine questionne l’enfant pour étayer ses procédures et demande à l’enfant d’oraliser sa lecture de manière à évaluer la justesse des réponses produites.

**Tableau n° 5 : Exemple d’aide personnalisée à une élève.**

<p>I.1-M : <i>Par quelles lettres commence le mot ? Alors regarde bien... Quelle est la première lettre ?</i></p> <p>I.3-M : <i>C’est un « A » majuscule... Donc ça fait ? Tu lis simplement les deux premières lettres...</i></p> <p>I.5-M : <i>Ar...</i></p> <p>I.7-M : <i>Oui... après ?</i></p> <p>I.9-M : <i>Par quelle lettres commence le mot ?</i></p> <p>I.11-M : <i>Vas-y</i></p> <p>I.13-M : <i>Oui ; et je t’ai dit qu’avec le « s » ça faisait /rès/</i></p> <p>I.15-M : <i>Voilà... tu relis ces deux mots...</i></p> <p>I.17-M : <i>« Arlequin »</i></p> <p>I.19-M : <i>« reste »</i></p> <p>I.21-M : <i>Oui, il n’y a pas « tout » mais c’est « seul »... « seul »...</i></p> <p>I.23-M : <i>« dans un ? »</i></p> <p>I.25-M : <i>Imagine un peu la situation... Arlequin reste seul dans un...</i></p> <p>I.27-M : <i>Voilà tout simplement... après tu continues tout seul jusqu’au bout de la phrase. Tu essaies ?</i></p>	<p>I.2- Laëtitia : -</p> <p>I.4- Laëtitia : <i>Ar</i></p> <p>I.6- Laëtitia : <i>le-quin</i></p> <p>I.8- Laëtitia : -</p> <p>I.10- Laëtitia : <i>le « r »</i></p> <p>I.12- Laëtitia : <i>/rè/</i></p> <p>I.14- Laëtitia : <i>/rès/.../te/</i></p> <p>I.16- Laëtitia : -</p> <p>I.18- Laëtitia : <i>« reste »</i></p> <p>I.20- Laëtitia : <i>« tout seul »</i></p> <p>I.22- Laëtitia : <i>« dans »... « un »</i></p> <p>I.24- Laëtitia : -</p> <p>I.26- Laëtitia : <i>« coin »</i></p>
---	--

### 3.2. Analyse des dispositifs mis en œuvre dans le cadre d'une différenciation pédagogique

Les séquences 01 et 02 s'inscrivent dans le cadre de ces dispositifs qui prévoient une intervention spécifique avant un temps collectif de lecture/questionnement du texte. La séquence 03 présente une intervention de l'enseignante en cours de séquence auprès d'élèves identifiés comme ayant des difficultés de traitement de l'écrit.

#### *Analyse de la séquence 01 (Colette)*

Colette introduit un codage qui lui est propre pour aider les élèves dans la phase de traitement de l'écrit par groupes. Cette adaptation aux capacités des élèves qui vise probablement à réduire la part d'inconnu dans la tâche proposée et à calibrer la tâche aux capacités supposées des élèves révèle une centration sur des savoirs supposés acquis. Les extraits du texte « Le boucher » n'ont pas été confiés aux différents groupes au hasard de la distribution. Les groupes constitués à l'avance par Colette se voient attribuer un extrait adapté aux possibilités supposées du groupe. Ainsi le groupe n° 5 s'est-il vu attribuer un extrait avec plus de mots inconnus. Colette évaluait que les savoirs déjà acquis par les membres de ce groupe étaient suffisants pour pourvoir surmonter les obstacles de l'extrait (quatre mots supposés être inconnus : « avais » ; « d'être » ; « nez ») Le groupe n° 4 s'est vu attribuer un extrait avec dix mots supposés connus par la voie directe, deux mots décodables et aucun mot « difficile à identifier ». Colette essaie, dans cet exemple, de moduler le contenu de la tâche en fonction des savoirs qu'elle suppose déjà acquis par les groupes.

Dans l'analyse, nous avons repris les procédures utilisées par les élèves lors de la mise en commun (phases 5 à 9) et en les positionnant par rapport aux prévisions initiales de Colette. Le tableau qui suit reprend le codage *a priori* de l'enseignante et positionne les élèves qui se déplacent dans les procédures utilisées pour reconnaître les mots.

Tableau n°6. – Analyse des procédures des élèves au regard des procédures supposées par l'enseignante (séquence O2)

	Mots censés être connus (voie supposée d'adressage) Mots en caractères gras	Décodage possible d'une syllabe ou d'un mot entier (voie supposée d'assemblage) Syllabes ou mots soulignés	Mots à trouver (pas de stratégie possible de décodage ou de recours à la voie directe)	Positionnement des procédures des élèves appelés au tableau par rapport à ces « prévisions » de l'enseignante	Total mots de l'extrait
Groupe 1 (1 <sup>er</sup> extrait)	8	2 (1 partiel + 1 total) <u>b</u> oucher mou	2 chez acheter	<b>Pénélope</b> -> 1 erreur sur « acheter » (« avec » pour « acheter » (I.304) « chez » donné par autre élève ->1 hésitation sur « mou » donné par un autre élève (I.311 et I.312) et « <u>b</u> oucher » donnés par plusieurs élèves (I.302)  ->3 mots identifiés par voie directe sur 8 « prévus » Autres mots donnés par autres élèves	12
Groupe 2 (2 <sup>e</sup> extrait)	8	6 mots décodables totalement <u>mou</u> <u>bé</u> <u>ba</u> <u>petite</u> Bélanie <u>bou</u>	1 avez	<b>Susie</b> ->1 erreur (« avec » pour « avez » en I.353 et I.368)-> mot donné par le groupe  -> <u>mou</u> , <u>bé</u> , <u>ba</u> , Bélanie : décodés par Susie et Amandine Erreur sur « petite » (amorce donné par M.) et « <u>bou</u> » (mot donné par le groupe)  -> 4 mots sur 8 identifiés par voie directe Erreur sur « oui » (« qui » en I.361 rectifié par Susie en I.363) Autres mots donnés par d'autres élèves	15

	Mots censés être connus (voie supposée d'adressage) Mots en caractères gras	Décodage possible d'une syllabe ou d'un mot entier (voie supposée d'assemblage) Syllabes ou mots soulignés	Mots à trouver (pas de stratégie possible de décodage ou de recours à la voie directe)	Positionnement des procédures des élèves appelés au tableau par rapport à ces « prévisions » de l'enseignante	Total mots de l'extrait
Groupe 3 (3 <sup>e</sup> extrait)	8	1 « bouché » décodable partiellement	2 avez nez	<b>Johann</b> -> « avez », « nez » lus par él. au tableau -> « bouché » lu par les autres enfants du groupe -> 3 mots sur 8 identifiés par voie directe, les autres (5) sont donnés par des élèves du même groupe	11
Groupe 4 (4 <sup>e</sup> extrait)	10	2 dont un mot décodable partiellement et l'autre totalement <u>b</u> oucher <u>h</u> op	0	<b>Christelle</b> -> « boucher » et « hop » lus par Christelle -> 7 mots sur 10 par voie directe Erreur sur « plus » (lu « pilule » par C. en I. 489) « rhume » (non identifié par C. et lu « maladie » par S. en I. 496 et donné finalement par le groupe)	12

	Mots censés être connus (voie supprimée d'adressage) Mots en caractères gras	Décodage possible d'une syllabe ou d'un mot entier (voie supprimée d'assemblage) Syllabes ou mots soulignés	Mots à trouver (pas de stratégie possible de décodage ou de recours à la voie directe)	Positionnement des procédures des élèves appelés au tableau par rapport à ces « prévisions » de l'enseignante	Total mots de l'extrait
Groupe 5 (5 <sup>e</sup> extrait)	8	2 mots décodables partiellement <u>boucher</u> <u>bouché</u>	4 avais d'être nez	<b>Margaux</b> -> avais : non identifié mais donné par un él. du groupe. « d'être » : donné par un élève « nez » : identifié par Margaux -> « boucher » et « bouché » identifiés par Margaux -> 6 mots sur 8 par voie directe identifiés par Margaux « assez » décodé partiellement par Margaux (1.547) mais identifié par le groupe « Merci » : décodé partiellement par Margaux (1.539) et donné par le groupe	14
	42	13	9		64

Pénélope, élève du 1<sup>er</sup> groupe, éprouve quelques difficultés à identifier les mots du 1<sup>er</sup> extrait. Elle ne parvient pas à identifier les mots inconnus ; le décodage des mots censés être décodables n'est pas réalisé ; les mots supposés connus sont majoritairement identifiés par d'autres élèves lors du temps de mise en commun (phase 5.3).

Susie, du deuxième groupe ne parvient pas non plus à franchir l'étape du mot inconnu. Elle paraît relativement à l'aise dans le décodage des mots soulignés mais éprouve une difficulté sur « petite » et « bou ». S'agissant des mots à identifier par la voie directe, elle identifie quatre mots sur huit, les autres étant donnés par d'autres élèves (phase 6.2).

Dans le groupe n° 3, Johann surmonte l'obstacle des mots censés être inconnus. Le mot « bouché » est décodé par d'autres élèves du groupe. Trois mots sur huit sont reconnus par la voie directe ; les autres mots sont donnés par des élèves du même groupe (phase 7.2).

Dans le groupe n° 4, Christelle parvient à reconnaître les mots par voie directe. Elle identifie sept mots sur huit. Elle éprouve des difficultés à lire l'expression « n'a plus de » et le mot « rhume ». Les mots « boucher » et « hop » sont décodés (phases 8.2 et 8.5).

Dans le groupe n° 5, les mots inconnus ont été identifiés à l'intérieur du groupe de travail. Margaux parvient à identifier « nez », les autres mots étant donnés par des élèves de son groupe. Les mots à décoder le sont par Margaux. Elle parvient à identifier six mots sur huit prévus par la voie directe (phase 9.2).

Sur les neuf mots censés être inconnus, trois mots (33 %) ont été identifiés par les élèves appelés au tableau. Les six autres ont été identifiés avec l'aide du groupe de travail ou du groupe-classe. Vingt-trois mots sur les quarante que compte le texte à lire (54,7 %) sont effectivement donnés par l'élève au tableau s'agissant des mots censés être identifiés par la voie directe. Huit mots sur les treize (61,5 %) pouvant, selon Colette, être identifiés par recours à une stratégie de décodage sont effectivement identifiés par les élèves au tableau.

Les élèves paraissent en effet plus en difficulté sur les mots jugés inconnus par l'enseignante et s'en sortent mieux sur les mots supposés pouvoir être identifiés par voie directe ou indirecte. Le recours aux autres élèves du groupe ou de la classe s'avère bien souvent productif.

L'intérêt de ce choix de différenciation opéré par Colette réside dans une adaptation forte aux capacités du moment des élèves et dans une possibilité offerte à l'enseignante de positionner assez clairement les élèves dans une tâche de reconnaissance de mots (par voie d'assemblage, par voie d'adressage, par prise d'appui sur le contexte).

La stratégie est ici pensée à l'avance en termes de réglage au plus près des possibilités supposées des groupes d'élèves. Bien évidemment cette adaptation est très arbitraire et relève d'une sorte de « bricolage éclectique » (Gombert *et*

al., 2000) qui peut sembler aléatoire. Il n'empêche que cet ajustement pédagogique est quand même révélateur d'une volonté de trouver des réponses au problème posé par l'hétérogénéité des savoirs des élèves de CP dans le domaine de l'apprentissage de la lecture. Si, sur le plan de la stratégie, cette organisation peut apparaître comme constituant une réponse au problème construit par l'enseignant dans le domaine du traitement de l'écrit, des questions se posent néanmoins concernant le développement de compétences dans le domaine de la compréhension. Se pose ici explicitement le problème de l'articulation sens local/sens global du texte. Le découpage opéré par Colette et les choix d'organisation pour cette activité de lecture d'un texte ne risquent-ils pas de compromettre l'activation des processus d'élaboration (voir schéma n° 1) prenant appui sur des capacités à inférer pour comprendre l'ensemble du texte ?

Dans la formulation de sa conclusion à l'activité, Colette décrit les performances et les progrès dans l'apprentissage de la lecture en termes de mots correctement reconnus et d'accroissement de ce nombre de mots au fil des séquences.

625-Colette : (...) *Moi je trouve que vous avez fait vraiment de gros progrès... Vous avez été capables de lire les morceaux, hein ! Presque ! Vous avez vu combien de mots on sait pas lire ? Y'en a deux qu'on arrive pas à lire encore ! Sauf Mathieu qui les connaissait ! Donc il a pu les lire.*

Quel est l'objectif de l'activité ? S'agit-il d'atteindre un certain niveau de performance individuelle (l'élève au tableau), collective (le groupe de travail et le groupe-classe) pour au final réaliser une performance dans la reconnaissance des mots ou s'agit-il aussi d'accompagner les élèves dans l'appropriation de procédures pour reconnaître les mots ? L'analyse didactique de cette séquence semble indiquer que c'est le premier objectif qui est privilégié. Les élèves ne sont pas invités à verbaliser leurs procédures, à indiquer comment ils sont parvenus à reconnaître tel ou tel mot<sup>5</sup>. Quelle est la stratégie à adopter face aux mots inconnus ? La stratégie « contextuelle » est-elle possible ou non ? S'agit-il uniquement de recourir aux processus de décodage pour reconnaître ces mots inconnus ? Une étude longitudinale de la pratique de Colette permettrait sans nul doute de compléter cette première analyse qui ne porte que sur une séquence observée.

### *Analyse de la séquence 02 (Monique)*

Monique fait également le choix d'une mise en place d'un dispositif d'intervention avant le temps collectif. Ce dispositif consiste à communiquer à sept élèves des informations contextuelles liées à l'histoire à lire. Ces éléments constituent une sorte d'amorce à la situation de lecture. Les mots repérés comme difficiles par l'enseignante sont également oralisés pour ces sept élèves. À l'issue de ce temps spécifique (lors de la phase 1) destiné à sept élèves, ceux-ci sont invités à réaliser la même tâche de lecture du texte non titré écrit au

---

<sup>5</sup> voir AE 2.4 en annexe



tableau (de « Il y a un chien sur la route... » à « le chien ne veut pas bouger du tout. »).

Dans l'analyse d'une partie de cette séquence, l'exemple de l'élève Basile apparaît comme particulièrement révélateur d'une difficulté à prendre appui sur l'écrit pour justifier les éléments d'informations qu'il verse à la demande de l'enseignante.

### L'exemple de Basile : d'où lui vient sa compréhension ?

C'est à la suite de la lecture individuelle d'un texte non titré écrit au tableau (Phase 1), que Monique centre immédiatement l'activité des élèves sur la compréhension du texte lu (Phase 2).

Trois élèves vont principalement s'engager dans un rappel libre à l'invitation de Monique (I.4)

4-M : *Bon, bon on y va... Alors, que raconte ce texte ? Quelle histoire raconte ce texte ?*

Alexis est le premier à répondre. Le mot « chien » a été repéré par Alexis et lui fait supposer que ça parle d'un chien. À la suite de cette intervention, Benjamin va donner en une phrase une sorte de résumé de l'ensemble du texte prouvant ainsi qu'il a véritablement lu et compris l'intégralité de ce premier extrait.

13-Benjamin : *Il est sur la route et il veut pas bouger de la route et l'autocar il peut pas passer...*

Basile va ensuite intervenir pour apporter des éléments ne figurant pas dans le texte.

19-Basile : *En fait c'est un car qui est tombé en panne... et puis y'a...euh... et puis dans le car y'a un chauffeur...*

Basile a fait partie du groupe des sept élèves auxquels l'enseignante en phase 1 a délivré un certain nombre d'informations préalables à la lecture individuelle du texte.

« Le car tombé en panne » est probablement une hypothèse de Basile à l'introduction de Monique

2-M : *Dans cette histoire, il est question d'un car qui ne peut plus avancer sur la route. Vous allez lire le texte et vous trouverez pourquoi il ne peut plus rouler (...)*

Pour Basile, le car ne peut peut-être plus rouler parce qu'il est tombé en panne.

2-M : (...) *Maintenant je vais vous lire des mots compliqués que vous voyez écrits en rouge sur le tableau : l'autocar, le chauffeur, le klaxon, les gens, essaie (le chauffeur essaie).*

La présence d'un chauffeur relaté par Basile peut être le fruit de la mémorisation du mot « chauffeur » dans la liste lue par l'enseignante.

**Un exemple prototypique d'un certain « conditionnement » des élèves dans le domaine de la compréhension**

S'agissant des éléments de compréhension versés par Basile, Monique va alors s'attacher à mettre en opposition deux interprétations, celle de Benjamin et celle de Basile. Si Monique invite Basile à apporter la preuve par le recours à l'écrit, elle ne va pas jusqu'au bout de sa démarche et impose en quelque sorte la bonne réponse.

**Tableau n° 7 : à partir de l'hypothèse de Basile**

<p>25-M : <i>Basile si tu nous dis qu'il est en panne, il va falloir que tu nous prouves ça... d'après l'histoire... Alors est-ce que tu peux nous montrer là (M. désigne le texte écrit au tableau) quelque chose, une phrase qui dit que le car est en panne ? Et les autres aussi ils peuvent aider... Toi aussi tu as vu un endroit où on dit que le car est en panne ? (M. s'adresse à un élève)</i></p>	
<p>27-M : <i>Qui a vu une phrase où on dit que le car est en panne ? Mathilde, Adèle, oui ou non ? Oui ou non ?</i></p>	<p>26-E : <i>Non !</i></p>
<p>29-M : <i>Quoi oui ?</i></p>	<p>28-Adèle : <i>oui</i></p>
<p>31-M : <i>Oui d'accord ! Mais est-ce qu'il est en panne ?</i></p>	<p>30-Adèle : <i>parce que en fait le chien il empêche le car de passer...</i></p>
<p>33-M : <i>Non ! Donc peut-être que Basile a trouvé ça dans sa tête... parce que ça peut arriver ça... les autocars sont en panne... ça peut arriver...c'est vrai.</i></p>	<p>32-Plusieurs élèves : <i>Non !</i></p>
	<p>34-M : <i>Basile opine du chef : inaudible</i></p>

Le seul « non » du groupe (I.32) suffit à faire invalider la proposition de Basile qui semble avoir été rejoint dans sa version des faits par Adèle (I.28).

Cet exemple est révélateur de la difficulté à gérer la tension entre le caractère collectif de l'activité et le caractère individuel de l'apprentissage. Il est tout autant révélateur de la difficulté à articuler compréhension du texte et identification des mots. Basile qui n'a probablement pas lu le texte veut néanmoins participer à l'échange. Il prend alors appui sur les dires de la maitresse pour proposer une version « qui peut tenir ». En indiquant à tous les élèves que Basile a probablement trouvé la réponse « dans sa tête », Monique ne parvient pas à accompagner Basile dans une infirmation de ses hypothèses.

**Analyse de la séquence 03 (Claudine)**

Lors de la phase 5.2, Claudine fait le choix, pendant que les autres élèves s'approprient individuellement la suite du texte, d'apporter une aide spéci-

fique à trois élèves à tour de rôle. Cette aide consiste principalement en un guidage fort de l'activité d'identification des mots. Ainsi dans le cas de Laëtitia, différentes procédures sont sollicitées par le questionnement de l'enseignante. L'élève est ainsi invitée à centrer son attention sur la désignation des lettres qui composent le mot (I.1, I.2), à opérer des conversions grapho-phonologiques (I.3, I.4), à opérer des segmentations graphémiques et/ou syllabiques (I.12 à I.14) et à assembler les syllabes pour oraliser le mot (I.14). Laëtitia est également invitée à prendre appui sur un contexte sémantico-phrastique pour identifier le mot « seul » (I.20) ou le mot « coin » (I.25 à I.27). Sur cette phase, Claudine semble s'inscrire dans un modèle interactif de la lecture : en sollicitant des interactions entre des processus ascendants et des processus descendants, Claudine invite l'élève à prendre appui sur des procédures de décodage tout en autorisant la prise d'appui sur un contexte littéral (Goigoux, 2001). Des observations complémentaires de la pratique de Claudine avec une centration sur les modalités de traitement des erreurs lors des situations de lecture collective de textes permettraient de confirmer cette inscription dominante dans un modèle interactif (Chauveau, 1997).

## Conclusion

L'analyse de ces trois séquences de découverte de texte révèle l'extrême diversité des pratiques dans les modes d'ajustement pédagogiques, dans les modalités de gestion de l'hétérogénéité des savoirs des élèves. Ces découvertes collectives conduisent les enseignants à gérer un certain nombre de contraintes liées à des tensions : tensions entre le caractère collectif de l'activité et le caractère individuel de l'apprentissage, tensions sur l'articulation code/compréhension, tensions sur les modes de guidage de l'élève dans les interactions maître-élève. Les dispositifs déployés sur un plan organisationnel et méthodologique pour adapter les tâches aux savoirs des élèves apparaissent dès lors comme singuliers, destinés à répondre à des problèmes d'enseignement-apprentissage construits par l'enseignant. Se pose ici la question des savoirs enseignants. L'analyse des pratiques dans le domaine de l'enseignement de la lecture ne saurait faire l'économie d'une prise d'appui sur les théories les plus récentes concernant l'apprentissage de la lecture. Ces théories permettent de poser un certain nombre de problématiques inhérentes aux situations de lecture collective de texte : procédures privilégiées pour l'identification des mots et nature de l'accompagnement assuré par l'enseignant, articulation et dosage code/compréhension, place du contexte littéral dans l'identification des mots, etc. Apparaissent également dans les pratiques observées des « savoirs en usage »<sup>6</sup> (Malglaive, 1990) constitués par la capacité à savoir articuler différents savoirs

---

6 Dans la définition de ce concept de « savoir en usage » Malglaive parle d' « une totalité structurée opératoire, c'est-à-dire ajustée à l'action et à ses différentes occurrences. Une totalité vicariante au sein de laquelle les différents types de savoirs se substituent les uns aux autres au gré des modalités successives de l'activité. » G. Malglaive, cité par Y. Leziart (1997) : « Dire sa pratique professionnelle : de la pratique vécue au discours voulu », *Cahiers du CREN*, « Professionnaliser le métier d'enseignant », p. 50.

dans l'action : anticipation sur une organisation concernant les différentes phases de la séquence, capacités à réagir dans les interactions par rapport aux interventions des élèves, capacités à analyser les erreurs en temps réel et à y apporter une régulation appropriée... Altet (1996) parle de savoirs pratiques directement liés à l'expérience quotidienne de l'enseignant. Les trois séquences observées et analysées fournissent autant d'exemples de ces savoirs pratiques acquis par l'expérience dans la perspective de favoriser l'apprentissage du plus grand nombre possible d'élèves. Les réponses construites aux problèmes posés par l'adaptation aux savoirs des élèves apparaissent comme singulières, inscrites dans le cadre d'un « répertoire de savoir-faire », constituées « d'actes disponibles pour avoir été expérimentés et réussis dans telles ou telles situations déterminées »<sup>7</sup>. S'il apparaît possible de décrire et d'analyser de manière très fine les pratiques d'enseignement de la lecture, il reste à mesurer leur réelle efficacité en termes d'apprentissages réalisés par les élèves et à mieux comprendre la genèse de l'acquisition de ces savoirs par les enseignants. Ces recherches devraient permettre de progresser dans la compréhension des pratiques enseignantes afin de tenter de mettre en relation ces pratiques avec la façon dont les enfants entrent en activité et apprennent.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ». Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n° 107.
- ALTET M. (2003). « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 10, p. 31-44.
- ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Puf.
- ALTET M. (1996). *Former des enseignants professionnels*. Paris-Bruxelles : De Boeck université.
- BENTOLILA A., RÉMOND G., ROUSSEAU J.-P. (1992). *Gafi le fantôme. Méthode de lecture. Cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris : Nathan.
- BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C. (2004). « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 75-86.
- CAMO M., PLA R. (2000). *Je lis avec Dagobert. Méthode de lecture CP*. Paris : Hachette.
- CHAUVEAU G. (2000). « Les processus interactifs dans le savoir-lire de base ». *Revue française de pédagogie*, n° 90, p. 23-30.
- CHAUVEAU G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur ; Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz.

---

7 G. Malglaive (1990). p. 82.

- COLÉ P., MAGNAN A., GRAINGER J. (1999). « Syllabe-sized units in visual words recognition: Evidence from skilled and beginning readers ». *Applied Psycholinguistics*, n° 20, p. 507-532.
- ECALLE J., MAGNAN A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : A. Colin.
- FABRE M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- FABRE M. (1997). « Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème ». *Revue française de pédagogie*, n° 120, p. 49-58.
- GAUTHIER C. (éd.), DESBIENS J.-F., MALO A. et al. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- GIASSON J. (1996). *La compréhension en lecture*. Paris-Bruxelles : De Boeck université, 2<sup>e</sup> éd.
- GOLDER C., GAONAC'H. D. (2004). *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*. Paris : Hachette Éducation.
- GOIGOUX R. (2001). « De l'importance du contexte littéral au début de l'apprentissage de la lecture ». In Chauveau G. *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Retz, p. 72-88.
- GOIGOUX R. (2002). « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie ». *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 125-134.
- GOIGOUX R. (2003). *Planification didactique et méthodes d'enseignement de la lecture*. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. Paris, 4 et 5 décembre 2003. Disponible sur Internet : <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf>
- GOMBERT J.-É., COLÉ P., VALDOIS S. et al. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan.
- GROSSMANN F. (2003). *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. Paris, 4 et 5 décembre 2003. Disponible sur Internet : <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/grossmann.pdf>
- LÉON R. (1999). *Comme un livre. Lecture CP/CE1*. Paris : Hachette Éducation.
- MALGLAIVE G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : Puf.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE (1999). « L'enseignement de la lecture au CP et au CE1 ». *Les dossiers*, n° 106.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). Programmes de l'école primaire, cycle des apprentissages fondamentaux. *BOEN hors-série n° 1* du 14 février 2002.
- MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2003). *Lire au CP. Repérer les difficultés pour mieux agir*. Paris : CNDP.

- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux. Analyses, réflexions et propositions*. Paris : CNDP, O. Jacob.
- PERFETTI C.-A. (1989). « Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture ». In Rieben L. et Perfetti C. *L'apprenti lecteur*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 61-82.
- SIMON F. (2004). *Les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture au cours préparatoire : positionnement des activités de compréhension et de traitement de l'écrit – Interactions entre processus d'enseignement et activité des élèves dans une situation de découverte de texte*. Thèse de doctorat soutenue publiquement le 17 décembre 2004 ; sous la direction de Marguerite Altet ; président du jury : Michel Fabre, université de Nantes, UFR sciences et langages.
- VAN DIJK T.-A., KINTSCH W. (1983). *Stratégies of Discourse Comprehension*. New York : Academic Press.
- VAN GRUNDERBEECK N. (1994). *Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention*. Montréal, Paris : Gaëtan Morin éditeur

## Annexe

### Exemple de document d'analyse de l'activité de l'élève

Axe 2 : principales activités de l'élève dans le domaine du traitement de l'écrit (Code AE.2)
<p><b>AE.2.1 / reconnaît / identifie des mots :</b></p> <p><b>AE.211 / Reconnaissance/identification des mots par la voie directe (dite voie d'adressage)</b> (mots supposés être déjà mémorisés)</p> <p>AE.211/01 – fait référence aux <b>contextes</b> dans lesquels ces mots ont déjà été rencontrés (utilisation ou non de référentiels...)</p> <p>AE.211/02 – Utilise ou non un <b>métalangage</b> (« photographier le mot » par exemple), un <b>code</b> pour reconnaître/identifier les mots. Verbalise ou non ce métalangage ou ce code.</p> <p>AE.211/ 03 – <b>Verbalise sa stratégie</b> de reconnaissance/identification d'un mot ;</p> <p><b>A.212 / Reconnaissance/identification des mots par la voie indirecte (dite voie d'assemblage)</b></p> <p>AE.212/01 – participe au repérage des unités faisant l'objet d'une focalisation explicite : soulignement, encadrement... ;</p> <p>AE.212/02 – utilise un <b>métalangage</b> (« costume » d'un phonème par exemple), un <b>code</b> pour aider à l'identification des unités faisant l'objet d'un travail spécifique ;</p> <p>AE.212/03 – désigne les <b>lettres de l'alphabet en les nommant</b> ;</p> <p>AE.212/04 – opère des <b>conversions graphophonologiques</b> (ex. « an » fait /ã/ dans ce mot), <b>classe des mots</b> sur le plan graphophonologique ;</p> <p>AE.212/05 – opère des <b>segmentations graphémiques et/ou syllabiques</b> (tableau -&gt; /t/ + /a/ -&gt; /ta/ - /b/ + /l/ + /o/ (graphème « eau ») -&gt; /blo/ ;</p>

AE.212/06 – opère des assemblage grapho-phonologiques (Exemple : éléphant -> /e/ /le/ /fã/ ;

AE.212/07 – recherche et verbalise des analogies avec des lettres, des graphèmes, des phonèmes, des syllabes déjà rencontrés (mar-di / mar-ché) ;

AE.212/08 – recourt à l'oralisation pour reconnaître/identifier un mot ;

AE.212/09 – rectifie avec ou sans l'aide de l'enseignant les erreurs de reconnaissance/identification par la voie d'assemblage.

**AE.2.2 / recourt à des anticipations syntaxico-sémantiques pour identifier un mot**

A.221 – émet des hypothèses au sein du contexte phrastique :

AE.221-01 – émet des hypothèses par anticipation syntaxico-sémantique

AE.221-02 – vérifie ses hypothèses en verbalisant les indices qui apporte des preuves

**AE.2.3 / se centre sur des indices morphosyntaxiques et verbalise (ou fait verbaliser) la fonction de ces indices.**

AE.231 – prend appui sur des indices morphologiques (morphologie flexionnelle -> genre et nombre ; morphologie dérivationnelle -> préfixe, suffixe...) pour identifier un mot ;

AE. 232 – prend appui sur des indices morpho-syntaxiques (signes de ponctuation, majuscules... ; type et forme des phrases) pour identifier et comprendre une phrase, un texte ;

**AE.2.4 / recourt à une combinaison de plusieurs des procédures précédentes** (par exemple : combinaison d'une procédure de déchiffrement partiel et d'une procédure d'anticipation) pour reconnaître/identifier un mot inconnu.

**AE.2.5 / lit silencieusement le texte.**

**AE.2.6 / oralise ou à lit à haute voix le texte.**