

La prévention des difficultés en lecture au CP : un enjeu pour la formation des maitres

Marie-France Bishop, IUFM Nord-Pas-de-Calais, équipe THÉODILE et **Christine Sraïki**, IEN, circonscription de la Haute-Vallée-de-l'Oise (Val-d'Oise)

Cet article propose de revenir sur le dispositif des CP renforcés tel qu'il a été mis en place dans le département du Val-d'Oise, au nord de Paris. L'action concertée de l'Inspection académique et de l'IUFM a permis de proposer des stages de formation continue aux enseignants impliqués dans cette opération. L'hypothèse a été qu'en conjuguant les effets de la formation et du dispositif, il serait possible d'améliorer les résultats en lecture des élèves de CP. Pour y répondre, l'article prend en compte trois sources d'information. La première est l'ensemble des réponses des maitres interrogés sur les stages. La seconde est une comparaison entre les pratiques observées des maitres impliqués dans le dispositif et de maitres hors dispositif. La troisième est l'analyse des résultats des élèves de CP, aux évaluations départementales. Il apparaît ainsi que l'action mise en place a conforté en partie les hypothèses de départ et que les changements de pratiques des maitres ont une influence sur les résultats de leurs élèves

L'opération des CP renforcés lancée en septembre 2003, a reçu une évaluation contrastée de la part de l'Inspection générale¹. Si le rapport signale comme un point positif l'engagement des équipes de circonscription et l'éclairage mis sur les apprentissages fondamentaux, à l'inverse, il déplore le faible pilotage pédagogique de ce dispositif. Cependant, certains départements ont tenté de profiter de cette opération pour mettre en place un projet de formation centré sur la prévention de l'illettrisme au cycle 2. C'est ce qui s'est produit dans le Val-d'Oise où des stages spécifiques ont été proposés aux maitres inscrits dans le dispositif. Ces actions de formation, fruit d'une concertation entre l'Inspection académique et l'IUFM, ont suscité au niveau départemental une réflexion

1 Inspection générale de l'Éducation nationale, groupe de l'enseignement primaire (mai 2004) *La mise en œuvre du plan de prévention de l'illettrisme au cours préparatoire en 2003-2004*.

sur l'apprentissage de la lecture, son organisation et ses outils. Mais quelles en ont été les conséquences sur le terrain ? Qu'en ont conservé les maîtres ? Quels effets ce programme de formation a-t-il eu sur les pratiques de classe et sur les résultats des élèves ?

Pour répondre à ces questions, nous disposons de trois catégories d'informations. Tout d'abord, d'un questionnaire qui a été envoyé, en novembre 2006, dans plusieurs circonscriptions pour connaître l'opinion des maîtres ayant suivi cette formation et savoir ce qu'ils en ont conservé. L'analyse des cinquante et une réponses reçues permet de dresser un premier bilan de l'avis porté sur la formation. Pour conforter les déclarations des maîtres, dix visites ont été effectuées dans des écoles ayant participé à l'opération, avec pour projet d'observer et d'interroger les enseignants sur les gestes professionnels acquis au cours de la formation. Les troisièmes éléments d'informations sont les résultats de 2005-2006 aux évaluations départementales des CP renforcés de quelques écoles ayant participé à l'opération.

Cette analyse qui s'appuie sur ces différentes sources de renseignements repose sur deux constats. Le premier est que la formation des maîtres a été l'élément moteur de la réussite du dispositif, en ce qu'elle a conduit à organiser autrement les activités de la classe. La seconde est que ce dispositif a créé une véritable dynamique grâce à une importante mobilisation à l'échelle départementale dans l'accompagnement des actions de formation concertées pour renforcer la prévention des difficultés en lecture au début des apprentissages fondamentaux.

1. Présentation du dispositif des CP renforcés

Les notes du 30 avril puis du 13 mai 2003 émanant de la DESCO² ont instauré, à côté de l'expérimentation des CP dédoublés, un nouveau dispositif dit CP renforcé. Ce dispositif mobilise deux types de moyens spécifiques : les enseignants « surnuméraires » (pour le département du Val-d'Oise, il s'agissait principalement des postes « ZEP³ ») et/ou les assistants d'éducation. Ce nouveau dispositif a été mis en place dans les académies à partir de certains choix portant sur les critères de répartition des moyens attribués et sur les procédures d'encadrement de l'opération.

Dans un premier temps, il a fallu déterminer les écoles pouvant bénéficier du dispositif de renforcement, sur la base de critères explicites présentés par les textes ministériels :

2 La DESCO, Direction de l'enseignement scolaire, est une section administrative du ministère de l'Éducation nationale.

3 Les « postes ZEP » sont des postes d'enseignants affectés aux établissements classés en Zone d'éducation prioritaire. Ils sont chargés d'intervenir dans les classes et de mener des actions spécifiques d'animation liées au projet de la ZEP.

- résultats faibles aux évaluations nationales sur plusieurs années, qui se caractérisent par un fort écart à la moyenne nationale et une concentration importante d'élèves à performances très faibles ;
- importance des retards scolaires à l'entrée au cycle 3 ;
- priorité aux écoles prêtes à aborder de façon renouvelée les apprentissages fondamentaux du CP grâce aux nouvelles conditions de travail dont elles bénéficieront ;
- priorité à une implantation dans les zones urbaines où se concentrent des populations en difficulté, sans exclure certaines zones rurales où l'on observe des mouvements migratoires importants et/ou des activités de soutien mises en place par des réseaux ruraux et soutenus par les collectivités territoriales, avec des aides concentrées de manière significative sur le CP.

La coordination de l'ensemble du dispositif a été confiée à un groupe de pilotage départemental. Dans le Val-d'Oise, ce groupe s'est constitué autour d'un représentant de l'inspection académique, des IEN représentant les regroupements géographiques de circonscriptions et de formateurs de l'IUFM. Sa fonction principale étant l'harmonisation de l'ensemble des actions en faveur des élèves les plus fragiles et l'adaptation des propositions de formation aux besoins des enseignants. En effet, l'un des principaux soucis de ce groupe de pilotage départemental a été de mettre en place des actions de formation, concertées au niveau de tout le département. Il est apparu que la mise en œuvre des nouveaux programmes et l'aspect très novateur de certains éléments du livret d'accompagnement *Lire au CP, repérer les difficultés pour mieux agir*, nécessitait l'organisation d'un réel accompagnement, basé sur deux principes proposés par le ministère : l'accompagnement de proximité et le double pilotage. L'accompagnement de proximité s'est traduit par des suivis individualisés des écoles par des formateurs de terrains ou de l'IUFM. Ces actions ont toutes été envisagées dans le cadre d'un partenariat avec l'IUFM, ayant pour objectif de faire travailler en réseau les différents acteurs de l'encadrement pédagogique du premier degré (inspecteurs, conseillers pédagogiques, formateurs d'IUFM) pour fonder une culture de référence, mutualiser les besoins et les expériences, diffuser largement les outils. L'élaboration d'une culture commune autour de l'apprentissage de la lecture s'est concrétisée par la tenue d'un séminaire départemental qui a eu lieu les 1^{er} et 2 juin 2004, à l'IUFM de Versailles (site de Cergy), en présence de l'inspecteur d'académie et d'un membre de la commission nationale des CP renforcés.

Pour l'encadrement du dispositif et l'harmonisation des actions dans le département, des organisations complémentaires ont été retenues :

- séminaires d'une journée ou deux réunissant tous les inspecteurs et conseillers pédagogiques d'un département. Les formateurs de l'IUFM (professeurs ou maîtres formateurs) y ont été associés le plus souvent ;
- groupes départementaux d'animation, souvent créés à l'issue de ces réunions afin d'intervenir dans les conférences pédagogiques ou en formation continue ;

– groupes départementaux de production chargés d'élaborer des documents communs sur des points prioritaires pour diffuser une « culture commune » dans les animations pédagogiques ou la formation continue, tels que le groupe « Littérature » ou le groupe de recherche sur les « Outils du CP ». Ce dernier qui réunit des IEN, des conseillers pédagogiques, des maitres formateurs et des professeurs d'IUFM, ayant pour mission de préparer des documents utilisables par les maitres de CP du département, tels que des fiches d'analyse des manuels utilisés dans le département ou des grilles de réception des écrits d'élèves de cycle 2 ;

- animations pédagogiques des circonscriptions entièrement programmées sur la mise en œuvre des orientations contenues dans le livret « lire au CP » ;
- animations pédagogiques par cycle ou/et interventions de membres des équipes de circonscription dans les conseils de maitres de cycles ;
- stages d'écoles ou/et travail autonome accompagné des équipes d'écoles.

Sur le fond, au-delà des ajustements indispensables relatifs à la didactique de la lecture, il s'agissait d'aider les maitres à « penser autrement les activités ordinaires de la classe » au travers notamment de :

– **la gestion du temps scolaire et l'organisation de l'emploi du temps.** Il est apparu que l'emploi du temps est un élément important qui doit être repensé pour favoriser le contrôle des horaires quotidiens de lecture et d'écriture, et permettre un enseignement par unités cohérentes. Pour cela il doit fonctionner sur des durées étendues au-delà de la semaine, rendre compte des dimensions transversales et s'articuler de manière lisible avec les programmes ;

– **l'évaluation** qui répond à la nécessité de réagir rapidement aux difficultés de certains élèves et de façon appropriée. Elle offre la capacité de faire progresser tous les élèves dont il convient de prendre en compte la diversité.

Les programmes portent un autre regard sur l'élève et sur les modalités d'accompagnement de sa réussite, notamment par la place donnée à la prévention des difficultés et plus largement les modalités de différenciation pédagogique. Le rôle fondamental du maitre y est réaffirmé : il ne s'agit plus, loin s'en faut, de dépister pour s'en remettre à d'autres du soin de remédier aux difficultés constatées ; le maitre a le pouvoir d'apprendre aux enfants à lire, même si c'est un apprentissage complexe. Son rôle ne consiste pas à effacer ou à éviter les obstacles mais à aider les élèves à les franchir pas à pas pour éviter que l'accumulation des difficultés ponctuelles, non prises en compte, n'aboutisse à une situation d'échec. Le dispositif des CP renforcés offrant, semble-t-il, l'occasion de penser et de mettre en œuvre avec les maitres cette conception de l'accompagnement des élèves en difficulté lors de l'apprentissage de la lecture.

2. Les contenus de la formation des maitres

C'est en fonction de cette organisation et de ces principes fondamentaux que la formation des enseignants inscrits dans ce dispositif a été organisée sur deux plans. Le premier a consisté en l'apport d'informations sur les procédures en jeu dans la lecture, sur les dispositifs d'apprentissage et sur l'organisation des enseignements pensés dans la continuité du cycle. La seconde modalité de formation a été l'accompagnement dans les classes évoqué précédemment.

Sans entrer dans le détail de la formation didactique, il est possible d'en présenter les points saillants qui ont été : la prise en compte du niveau des élèves dès l'entrée au CP et la mise en place d'actions de prévention dans les classes ; la continuité des apprentissages tout au long du cycle ; la médiation du maître et le travail sous forme d'ateliers pour mieux gérer l'hétérogénéité ; la diversification des pratiques. En aucun cas il n'a été demandé aux enseignants de changer leur méthode de lecture, car il semblait que les acquis de la formation, c'est-à-dire une meilleure connaissance des procédures en jeu dans la lecture et des changements dans les démarches pédagogiques, pouvaient se réaliser quel que soit le support choisi et la progression de lecture envisagée sur l'année. Le principe ayant été de faire porter cette formation principalement sur les activités telles que l'écriture ou la compréhension et sur les gestes professionnels tels que la clarification des tâches et les démarches d'explicitation, l'hypothèse a été de ne pas revenir sur les méthodes, mais au contraire, de laisser à chacun la liberté d'adapter sa méthode à ses nouvelles pratiques. En réponse au questionnaire, 25 maitres ayant déjà eu un CP déclarent ne pas avoir changé de méthode à la suite du stage, mais plus de la moitié d'entre eux envisagent cependant d'adapter leur démarche pour y inclure de manière plus systématique les activités travaillées au cours des stages. Par ailleurs, 13 maitres annoncent avoir changé de méthode à la suite de la formation.

2.1. L'évaluation des élèves comme point de départ de la réflexion

L'évaluation a été le point de départ de la formation et l'un des points forts du dispositif, en ce qu'elle a permis de connaître rapidement le niveau des élèves et de percevoir les difficultés rencontrées. Trois évaluations ont été proposées, elles correspondent à chacun des tableaux de compétences du livret *Lire au CP- 1* (MEN, 2003, p. 15-17). Le premier objectif a été de déterminer le niveau des élèves à la fin de la GS, selon l'hypothèse que l'un des freins à la réussite des élèves pouvait être l'inadéquation du niveau de fin de maternelle avec les connaissances requises à l'entrée au CP. Un premier cahier⁴ a été proposé dès la rentrée de septembre et analysé lors de regroupement des maitres de CP et de GS. Cette analyse collective a permis de déterminer les apprentissages

4 Les principales connaissances évaluées pour connaître le niveau de connaissances au début du CP ont été : la compréhension d'un texte entendu, la reconnaissance des différents supports de l'écrit, la distinction des éléments significatifs de l'écrit (lettres, mots, phrases...), l'épellation des lettres de l'alphabet, la notion de quantité d'écrit, la capacité à reconnaître des syllabes et leur position dans des mots, la capacité à écrire des mots simples et à recopier des mots.

attendus, d'échanger sur les pratiques et de prendre conscience de certains écarts existants entre ces pratiques et les attentes de l'institution. D'autre part, ces résultats ont servi de base à l'organisation du travail dans les classes, à partir de trois grandes entrées : la capacité à établir des liens entre l'oral et l'écrit, la conceptualisation de l'écrit et la compréhension. Sur ces mêmes principes et en tenant compte de la continuité des apprentissages, deux autres évaluations ont été organisées, l'une en février, l'autre à la fin de l'année de CP. Ces cahiers, construits et mis en place par des équipes de circonscription, selon des principes identiques ont facilité le suivi individuel des élèves.

2.2. La continuité des apprentissages envisagée dans le cycle

L'analyse des résultats a donc été un élément important de réflexion au niveau du cycle. Cela a permis de penser les apprentissages dans leur continuité de la GS au CE1, et non pas en restant focalisé sur le seul CP, comme pouvait le laisser supposer le nom de l'opération. Lors des moments de formation, les maîtres des trois classes de cycle 2 ont pu travailler ensemble sur les compétences nécessaires à la réussite en lecture. Cette réflexion a été menée autour des quatre axes définis dans les textes officiels et présentés dans le second livret *Lire au CP* comme indispensables au bon équilibre de l'apprentissage de la lecture : « Les quatre domaines identifiés par les programmes comme devant faire l'objet d'un travail continu et dense – identification des mots, compréhension des textes, production écrite et acculturation – devraient apparaître dans l'emploi du temps de chaque classe de manière quotidienne. Selon la période de l'année, les temps respectifs qui leur sont accordés varient, mais il faudrait parvenir à les équilibrer » (p.7). Ce travail a d'abord été mené sous la forme d'une observation puisqu'il a été demandé à chaque maître de noter au cours d'une semaine ou deux les différentes activités menées en classe et le temps qui leur était accordé. Lors de la confrontation des résultats, il est apparu que certaines, telles que la production d'écrits étaient peu pratiquées, surtout en début d'année, alors que l'identification occupait une large partie de l'emploi du temps. Il est apparu également que la compréhension n'était pas travaillée de manière spécifique, mais toujours incluse dans des activités plus globales de lecture ou de littérature. À la suite de ce constat, ces deux ensembles ont été plus particulièrement détaillés⁵ et différentes modalités ont été proposées aux maîtres dans le but d'obtenir un meilleur équilibre entre les activités et une meilleure répartition des quatre dominantes dans l'emploi du temps.

L'axe de l'écriture (dans le sens de production de textes) a été envisagé comme une suite de compétences allant de la production orale monogérée, à l'écriture de textes avec l'aide de l'adulte (dictée à l'adulte) puis à la rédaction autonome d'un texte de quelques lignes. L'autre aspect, l'écriture de mots et de phrases sous forme d'écriture essayée, a été pensé comme concrétisant le lien entre l'oral et l'écrit. L'hypothèse étant que la progression dans ce domaine est

5 Les quatre axes ont été travaillés en formation, mais avec une insistance sur les deux domaines les moins pratiqués.

liée aux connaissances que les élèves construisent sur l'écriture, ce qui favorise la découverte du principe alphabétique puis l'élaboration d'une représentation orthographique de la langue écrite (David, 2003). Cette entrée a été présentée comme une aide indispensable à l'acquisition du savoir-lire et comme un accompagnement indispensable aux tâches d'identification. Son importance a été ressentie comme telle par les enseignants qui l'ont citée comme l'une des priorités de leur réflexion.

L'axe de la compréhension a également été abordé comme un apprentissage spécifique et sous l'angle de la continuité. La formation a insisté sur la nécessité de poursuivre les pratiques de la grande section, tout au long du CP, c'est-à-dire de continuer les activités de compréhension sur des textes lus par le maître. Le principe défendu a été d'organiser un enseignement explicite de la compréhension, ayant ses propres supports, c'est-à-dire de consacrer des moments particuliers à un travail sur les processus en jeu dans la compréhension. La progressivité consistant à prendre en compte de manière de plus en plus précise certains aspects linguistiques de la langue, comme éléments de compréhension des textes.

2.3. La médiation du maître et la prise en compte de l'hétérogénéité

L'apprentissage de la lecture a été envisagé dans les classes en tenant compte de la diversité des élèves : la particularité du dispositif étant précisément d'offrir par la présence d'un adulte supplémentaire l'occasion de gérer de manière différenciée le groupe classe. Le principe d'une organisation des séquences en trois temps avec une médiation forte de l'enseignant a été constamment développé. C'est principalement autour de ces trois moments que les observations dans les classes ont été effectuées, en voici une présentation rapide.

Avant l'activité, on propose de clarifier l'activité intellectuelle en s'appuyant sur les représentations des élèves, les enjeux individuels ou collectifs sont rappelés. Ce moment préalable leur offre l'occasion de s'engager dans l'activité en mobilisant leurs connaissances. Pour les élèves connaissant des difficultés, il est possible de préparer différemment l'activité et de leur donner des moyens d'y entrer et de la mener à terme.

Pour faciliter la réalisation des activités, il a été proposé aux maîtres de développer des pratiques favorisant les processus intellectuels. Pour cela on a pu leur conseiller de susciter des échanges permettant à chacun d'expliquer ses démarches et ses stratégies, et de prendre appui sur les interactions en se plaçant en position d'interlocuteur et en valorisant les tentatives et les tâtonnements. Ce qui a conduit à une réflexion sur la position de médiation. La présence d'un adulte supplémentaire étant un facteur favorable pour mener ainsi l'activité, il a été proposé de faire travailler les élèves en atelier, selon leurs compétences. C'est-à-dire qu'à partir d'un objectif commun, les groupes peuvent avoir des tâches différentes à réaliser, à condition qu'ils pratiquent la même activité intellectuelle. Le but de cette organisation étant de permettre au maître de la classe de travailler de manière spécifique avec les élèves les plus en

difficulté. Dans cette situation, l'aide du maître se manifeste par un encadrement fort de l'activité de l'élève.

Pour terminer l'activité il a été recommandé aux enseignants de prendre le temps d'une récapitulation permettant une explicitation méthodique des démarches et des stratégies, ainsi qu'une clarification des savoirs acquis. Ce moment pouvant donner lieu à une récapitulation écrite, une attention particulière a été accordée aux différents affichages, mémoire de la classe, à leur gestion et à leur utilisation (Brigaudiot, 2004).

La spécificité du dispositif apparaît à travers ces trois points (évaluation, continuité des apprentissages et médiation du maître) qui ont été au centre du processus de formation. En effet, le cadre institutionnel des CP renforcés a permis d'apporter une plus grande attention aux difficultés des élèves dans la classe, aux aides à mettre en place et aux dispositifs facilitateurs.

3. Analyse qualitative des questionnaires

Pour savoir ce que les maîtres ont retenu des propositions qui leur ont été faites aux cours des différents moments de formation continue, un questionnaire a été envoyé dans plusieurs circonscriptions du département. Nous disposons, au moment de l'écriture de cet article de cinquante et une réponses à partir desquelles il est possible de relever certains points d'analyse. Le questionnaire figure en annexe.

Les maîtres qui ont répondu ont une assez faible ancienneté dans l'enseignement des CP, cela va de un à sept ans, cinq enseignants sont cependant depuis plus de dix ans au cycle 2. Tous sont en REP, dans des écoles connaissant une certaine mobilité, ce qui explique leur faible ancienneté. Le nombre de journées de stage suivies a été très variable d'une circonscription à l'autre. Cela a pu dépendre des moyens de remplacement disponibles et du nombre de journées organisées dans le cadre des animations pédagogiques. La fourchette des réponses allant de six jours répartis en animations à trente six journées réparties en trois stages départementaux de trois semaines. La moyenne est cependant de l'ordre de quinze jours alternant entre un stage départemental et des animations locales. Cependant, et en toute logique, tous les enseignants ayant répondu au questionnaire ont suivi la formation spécifique. Certains ont d'ailleurs rempli ce questionnaire au cours de leur premier stage spécifique CP renforcés (novembre et décembre 2006), ce qui ne leur a pas permis de répondre aux dernières questions. Malgré le principe d'une culture commune partagée par les formateurs et les maîtres du département, on remarque que les points forts ne sont pas toujours les mêmes selon les lieux où les formations se sont déroulées⁶.

6 Les formations ayant eu lieu selon les regroupements géographiques de circonscriptions.

3.1. Principaux apports des stages

Parmi les éléments cités comme étant les plus importants de la formation figure l'articulation des quatre pôles définis dans les textes officiels. Plus de la moitié des enseignants (52 %) soulignent que la formation a permis d'élargir l'éventail de leurs pratiques de classe par l'apport d'informations plus précises et surtout la mise en relation des activités dans la progression de la classe. Cet élargissement des champs d'activités se traduisant par des approches plus ciblées et par une diversification des pratiques et des supports. Pour la plupart d'entre eux, les stages n'ont pas donné lieu à de réelles découvertes mais ils ont permis d'apporter des informations et des éléments permettant de mettre en place de manière assez concrète ce qui était préconisé dans les textes officiels de 2002. Plusieurs enseignants remarquent que ces temps de formation ont conduit à des changements de représentation sur les activités préconisées mais jugées difficiles à mettre en place.

La production d'écrit a été mentionnée par 91 % des enseignants comme ayant été l'objet d'une réflexion particulière qui a eu des répercussions dans leurs pratiques de classe. Ce sont principalement les écritures essayées qui ont été évoquées. Les enseignants ont été sensibles au fait que les élèves pouvaient commencer à écrire dès la Grande Section, ce qui bien que déjà connu et accepté dans le principe semblait trop complexe à mettre en place pour certains. Dans ce domaine, les informations données pour analyser les productions des élèves, comprendre leur progression et les accompagner dans leur développement ont été particulièrement appréciées. Un autre aspect de la production d'écrit a été cité dans une beaucoup plus faible proportion (12 %), il s'agit de la production de textes longs, liés aux lectures et à la compréhension.

L'autre activité qui a retenu fortement l'attention des enseignants et qu'ils ont tenté de mettre en pratique est la compréhension, considérée dans 81 % des questionnaires comme ayant été l'un des éléments importants de réflexion au cours des stages. Dans ce domaine, les maitres ont été particulièrement intéressés par la perspective d'un travail spécifique, uniquement centré sur la compréhension et par une approche organisée et progressive. Ces résultats correspondent au projet de formation qui a été d'insister sur les points qui se sont révélés être les moins travaillés et, sans doute, les moins connus des maitres.

Parmi les autres axes cités, la phonologie apparaît dans 39 % des questionnaires. De manière similaire, c'est la perspective d'une démarche progressive qui a plus particulièrement intéressé les enseignants, ainsi que la possibilité de mener ces activités sous forme d'ateliers.

Il est à noter que les maitres ne signalent pas l'identification des mots comme ayant été un élément de réflexion lors des stages. Plusieurs hypothèses peuvent venir expliquer cette absence. On peut supposer d'abord que cette entrée est l'une des mieux connues et des plus pratiquées par les enseignants, dans ce cas leur besoin en formation a été plus ciblé sur d'autres activités offrant une alternative à leur travail sur le code, telle que l'écriture. Une autre

hypothèse possible est que les formateurs n'ont pas abordé cette entrée de manière directe, mais qu'ils l'ont fait à travers la phonologie et les activités d'encodage de l'écriture essayée. Par ailleurs, les apports d'informations sur les particularités de l'apprentissage de la lecture des enfants de milieu non francophone ont été largement cités comme élément de réflexion et d'enrichissement professionnel (48 %).

Un autre domaine de réflexion est régulièrement évoqué dans les questionnaires, il s'agit de tout ce qui relève de la gestion de la classe, du travail d'équipe et de la prise en compte des démarches d'explicitation des stratégies des élèves. Ces éléments qui ne sont pas des nouveautés pour les enseignants semblent avoir été rendus plus accessibles au cours des différentes présentations. Sur ce point comme sur ce qui précède, on peut constater que les savoirs théoriques des maîtres ne se répercutent pas spontanément dans leurs activités et que l'objet de la formation peut être de revenir sur des éléments connus mais qui ne sont pas exploités faute de procédures facilitant leur mise en œuvre.

Par ailleurs, 12 % des maîtres ont signalé que la gestion de l'hétérogénéité, avait retenu leur attention à la suite du stage, et avait modifié leurs pratiques. Comme le déclare l'un d'entre eux, cela a permis de : *réussir à mieux gérer la différenciation dans la classe et réfléchir sur l'aide à apporter aux élèves en difficulté*. Ce point qui a été abordé de manière transversale, à travers toutes les autres activités, a eu une influence immédiate sur les pratiques dans les classes en ce qu'il concerne les gestes pédagogiques. En effet, il semble que ces stages aient été pour certains l'occasion de s'interroger sur l'activité du maître dans sa classe et sur son contrôle des situations mises en place (10 %). Comme nous avons pu le constater lors des visites, certains enseignants semblent avoir acquis une certaine maîtrise des gestes d'étayage au cours des séances de lecture en CP.

3.2. Incidences des stages sur les pratiques

Il a été demandé aux enseignants si cette formation avait déjà eu ou allait avoir des incidences sur leur pratique professionnelle et à plus de 98 %, les réponses ont été positives. Dans cet ensemble, il convient cependant de distinguer les maîtres ayant assisté à ces stages lors des années précédentes et pour lesquels les changements ont été effectifs et en partie évaluables, de ceux qui y assistaient cette année pour la première fois et qui envisageaient d'introduire ces changements dans leur classe, à leur retour.

D'une manière assez générale, les enseignants ont cité dans 79 % des cas la diversification des pratiques dans la classe comme éléments qui avaient été modifiés ou qui devaient l'être. À la suite de ces journées de formation la plupart d'entre eux ont prévu d'adopter de nouvelles activités, par exemple de mettre en place des moments de production d'écrits et principalement d'écritures essayées. De même, la compréhension ou la phonologie sont citées comme éléments de diversification des activités dans la classe accompagnées, dans la plupart des cas, de l'utilisation de nouveaux supports présentés au cours de la formation. Pour certains, l'objectif est d'approfondir des pratiques qui avaient

déjà cours dans leur classe, telles que les lectures d'albums ou encore de mieux structurer et articuler entre eux les différents axes.

Un autre grand groupe de modifications concerne la gestion du groupe classe. En effet, 42 % des maitres envisagent de modifier l'organisation de la classe de manière matérielle, en organisant les activités sous forme d'ateliers. C'est principalement pour travailler la production d'écrits et la compréhension que cette structure leur a semblé la plus indiquée. Il s'agit de l'une des applications possibles du principe de différenciation qui est au centre du dispositif des CP renforcés, puisque ces structures d'atelier ou de décloisonnement peuvent être réalisées avec l'appui des adultes supplémentaires mis à la disposition des écoles.

Dans 20 % des cas, les maitres prévoient des modifications touchant plus directement leur démarche d'enseignement. Il s'agit de changements affectant l'emploi du temps dans lequel des séances quotidiennes d'écriture sont prévues, ainsi que des temps consacrés à la phonologie. Pour la compréhension, il est prévu par certains de lui consacrer un temps spécifique environ deux fois par semaine, sous la forme d'atelier. Le but étant de mieux équilibrer les quatre axes et de veiller à leur articulation sur le temps scolaire. Il semble que l'organisation des différents moments de la classe ait été l'une des principales incidences des stages, ce qui a conduit à des modifications notables des emplois du temps, puisque près de 70 % des maitres interrogés prévoient d'introduire, parfois quotidiennement des pratiques nouvelles ou qui n'étaient jusqu'alors qu'occasionnelles.

Par ailleurs, pour un certain nombre d'enseignants les modifications ont pour objet de renforcer les pratiques d'accompagnement. Ainsi, ils entendent laisser plus de place aux moments de recherche personnelle et de confrontation, et prévoient des espaces pour l'explicitation des stratégies. Pour finir, quatre enseignants ayant déjà mis en place ces différentes pratiques ont constaté que ces dispositifs avaient permis de renforcer le travail d'équipe au sein de leur école. C'est pour eux un gage d'avancée et de réussite.

Les enseignants qui ont déjà pu mettre en place des activités dans le cadre du dispositif des CP renforcés constatent de manière unanime que les modifications dans leurs manières de travailler leur ont donné satisfaction. Ils expriment le souhait de continuer dans cette voie. Ils estiment que leurs élèves manifestent une plus grande aisance au cours de l'apprentissage de la lecture. Ils constatent également des progrès sensibles de la part des élèves en difficulté et des résultats encourageants aux évaluations de CE1, pour ceux qui avaient des CP en 2005-2006.

4. Quelques remarques à la suite des visites dans les classes

Au cours des onze visites organisées dans les classes des maitres de CP ayant participé aux stages et au dispositif, nous avons pu noter un certain nombre de correspondances entre ce que les maitres avaient déclaré comme apports et

les pratiques réellement observées, avec des similitudes entre les classes. Nous avons pu constater que la place accordée aux écritures essayées était beaucoup plus importante, certaines classes s'y entraînant de manière quotidienne. D'autre part, la phonologie est apparue comme travaillée plus régulièrement, sous forme de jeux, d'exercices d'écoute et selon une progression maîtrisée. Par contre, si nous avons pu assister à quelques ateliers de compréhension, c'est dans ce domaine que les pratiques manifestent le plus de décalage avec les déclarations. L'une des difficultés étant de trouver des supports de travail. Les enseignants qui ont régulièrement mis en place des ateliers de compréhension ont généralement utilisé des supports commercialisés. L'analyse que nous proposons de ces visites et qui est matérialisée dans le tableau en annexe est centrée sur les formes d'étayage avec les trois temps (avant, pendant, et après l'activité) qui ont été présentés précédemment, la multiplicité des observables lors des visites de classe ayant nécessité de faire des choix. Pour faciliter la présentation de ces différents éléments, nous reprenons les trois rubriques du tableau en développant particulièrement deux exemples de classe observée. Le premier concerne une classe visitée au mois de juin 2006, le second exemple est celui d'une visite qui a eu lieu au mois d'octobre 2006.

4.1. Avant l'activité : les éclaircissements sur l'activité attendue

Dans les onze classes observées, les maitres ont généralement cherché à clarifier l'activité intellectuelle demandée aux élèves en accompagnant les consignes d'un ensemble d'indications destinées à faciliter la mise en route. Par exemple, dans la première classe, avant une dictée de phrases, l'enseignante interroge les élèves pour faire un rappel collectif des différentes manières connues de la classe pour écrire des mots. Les élèves se souviennent qu'on peut « casser le mot en morceaux », « chercher les lettres qui vont » ou retrouver des mots « qu'on connaît par cœur ». Ces différentes stratégies ont été travaillées depuis le début de l'année et figurent sur l'une des fiches mémoire de la classe. La maitresse rappelle également que quand on ne sait plus, on peut rechercher les mots en s'aidant des affiches de la classe. Cette dernière remarque est l'occasion d'une « révision » rapide des mots figurant sur les affiches murales.

Dans la seconde classe, la maitresse précise les enjeux de l'activité au début d'un jeu de rébus, dans le cadre d'une activité de phonologie, elle précise que l'activité sert à écouter les différentes syllabes des mots et à les mettre ensemble pour fabriquer un autre mot.

Quand on demande aux enseignants quels ont été leurs buts lors de ces moments d'éclaircissements sur l'activité attendue, ils se montrent conscients de l'importance des précisions et des rappels qui facilitent l'engagement des élèves dans l'activité. Leur souci déclaré est d'amener leurs élèves à prendre conscience de ce qu'ils connaissent déjà, de ce qu'ils savent faire et de la manière dont ils peuvent mobiliser ces connaissances. De plus, ces présentations sont faites régulièrement, de manière à instaurer des rituels qui aident à la mémorisation des stratégies.

4.2. Pendant l'activité : l'accompagnement des élèves

Les dispositifs mis en place dans les classes que nous avons observées contribuent à encadrer et guider l'activité des élèves. Tout d'abord par une différenciation des tâches qui tiennent compte de leur niveau. Ainsi pour la dictée déjà évoquée dans la première classe, les élèves les plus en difficulté disposent d'une grille de quelques mots parmi lesquels il leur faut reconnaître les mots de la dictée et les recopier sans faute. Pour le reste de la classe, le nombre de mots ou de phrases à écrire varie selon les capacités. Dans la seconde classe, les fiches supports de l'activité contiennent plus ou moins de mots à recréer, selon le niveau des élèves. Dans presque tous les cas, les maitres ont placé tous les élèves dans la même activité, mais les résultats attendus et les supports donnés ont été adaptés au niveau de chacun.

De même, les maitres ont toujours cherché à se placer en situation d'interlocuteur, c'est-à-dire qu'ils ont établi des interactions avec les élèves lorsque ceux-ci étaient en train de réfléchir. Cela s'est traduit de différentes manières. Soit par la présence de l'enseignant au milieu d'un petit groupe, soit par la reprise au tableau d'une proposition faite par un élève et à partir de laquelle une discussion est possible. Ainsi, dans la seconde classe, la maitresse a remarqué un élève ayant collé à la suite les dessins du pain et du lait et déclarant avoir réalisé le mot « palais ». Les deux étiquettes sont disposées côte à côte au tableau et une discussion est engagée sur la différence de son entre « pas » et « pain ».

Lors de l'entretien, l'enseignant a déclaré avoir eu pour but, non pas d'obtenir un résultat juste mais de conduire à une prise de conscience des stratégies mises en jeu et à une évaluation de leur validité par rapport à ce qui était attendu. Les tâtonnements et les essais ont été valorisés et les différentes tentatives ont permis d'alimenter la réflexion générale.

4.3. Après l'activité : la réflexion sur les stratégies

La mise au clair des stratégies s'effectue principalement lors de la dernière partie de la séance. Les maitres visités ont généralement accordé un temps à la reprise de ce qui avait été fait, au rappel des différentes stratégies. Ce troisième temps étant consacré à l'explicitation des démarches et à la mise en mémoire collective de ce qui a été appris. C'est ainsi que dans la première classe évoquée, à la fin de la dictée de mots, la maitresse revient sur les difficultés rencontrées et sur les différentes stratégies utilisées par les élèves pour trouver des solutions. Cette phase d'explicitation et de réajustement est un moment collectif très riche qui permet à tous de participer en fonction de ses connaissances.

4.4. Modes d'étayage

Le tableau figurant en annexe établit une comparaison entre les différentes modes d'étayage mis en place par des maitres. En grisé apparaissent les onze classes engagées dans le dispositif et qui ont été observées dans ce cadre.

On remarque que l'action des maitres ayant participé aux stages est plus centrée sur la clarification de la tâche et sur les procédures préalables. De même, au cours de l'activité, ils cherchent à faire expliciter les stratégies, mais dans l'accompagnement de l'activité, leurs positions ne sont pas différentes de celles des autres maitres. Par contre, ils attachent une plus grande importance au moment qui clôt l'activité et ils valorisent plus systématiquement les acquis et les procédures mises en jeu, c'est ce qui apparaît clairement à la fin du tableau.

5. Analyse des évaluations

Les meilleures intentions du monde peuvent rester sans effet, c'est donc pour mesurer l'impact de ces principes que nous avons recherché à identifier les progrès réalisés par les élèves s'étant trouvés dans ces classes.

Comme d'autres évaluations conçues à l'échelle des départements, circonscriptions ou groupes scolaires, les évaluations mises en place dans le cadre du dispositif valdoisien CP renforcés, constituent des outils décontextualisés en marge des pratiques ordinaires des classes qui facilitent l'émergence de diagnostics sous la forme :

- d'un inventaire, à un moment donné précis de l'apprentissage, des réussites et des difficultés de chaque élève d'un groupe classe. Pour l'enseignant, il s'agit de réfléchir aux dispositifs de différenciation (remédiation) ;
- d'un profil de classe qui permet à l'enseignant d'avoir une vision fine de sa classe, de la situer par rapport au niveau de compétences attendues et donc d'ajuster ses pratiques pédagogiques (régulation).

Le tableau présente les résultats de sept classes, numérotées de un à sept, dont quatre sont engagées dans le dispositif et trois sont hors dispositif, constituant des témoins. Les classes appartenant au dispositif sont en ZEP, celles qui sont hors dispositif ne le sont pas, ce qui explique la différence de résultats dès le début d'année (seuls les CP 1 et 5 ont des résultats similaires dès septembre). Ces résultats sont relevés à la suite de deux évaluations départementales, celle de début d'année, c'est-à-dire septembre (D) et celle du milieu d'année, c'est-à-dire février (M). Les items présentés sont ceux des cahiers d'évaluation, ils correspondent aux différentes compétences présentées dans les livrets *Lire au CP*.

Ce que l'on constate pour toutes les classes engagées ou non dans le dispositif, c'est qu'une minorité d'élèves utilise avec efficience le système orthographique en entrant au cours préparatoire (item 12 moins de 20 % pour les élèves les plus fragiles, 50 % hors ZEP). Cependant en fonction des pratiques engagées par les enseignants et notamment au travers des ateliers d'écriture essayée régulièrement investis pendant les actions de formation dispensées, les élèves construisent les principes de l'écriture. Ils découvrent des régularités et des variations orthographiques, mettent en relation des composantes du système alphabétique à partir d'observations (analogies – régularités) et de

procédures réitérées d'encodage pour atteindre des scores de performances proches de 65 % en moyenne à l'issue d'un trimestre de travail. On remarque, pour l'item 12, une progression plus nettement marquée pour les élèves des CP renforcés que pour les élèves des autres classes.

Dans ce domaine d'écriture, l'augmentation significative des performances des élèves les plus fragiles (+ 20 % en moyenne) traduit sans nul doute l'impact le plus fort de la formation continue telle qu'elle a été impulsée dans le département sur les résultats des élèves, au moins à court terme. Les élèves des classes engagées dans le dispositif progressent de manière significative dans la capacité à établir des correspondances entre l'oral et l'écrit (item 5) et acquièrent des stratégies d'identification (voie directe et indirecte item 6 et 8) équivalentes aux élèves des classes témoins. De même, dans le domaine de la compréhension, si les élèves de ZEP ont des résultats plus faibles que ceux des classes témoin, on peut remarquer que leur progression est plus importante, puisqu'ils connaissent des progressions approchant les 15 %.

Il apparaît à travers ces résultats que le dispositif des CP renforcés, accompagné d'une formation des enseignants a facilité l'acquisition de certains apprentissages pour les élèves de ZEP bénéficiant de ce dispositif. Sans effacer les différences, ces différentes actions ont permis de les atténuer. Les résultats du tableau montrent en quoi la progression des élèves les plus fragiles est effective, et dans le domaine des correspondances entre oral et écrit, les résultats des classes engagées dans le dispositif semblent rattraper celui des classes témoin.

Résultats en % aux évaluations départementales CP sur un même secteur de collège (septembre 2005-février 2006)

D : début / M : milieu

Items évalués	Classes engagées dans le dispositif						Classes non engagées dans le dispositif							
	CP1		CP2		CP3		CP4		CP5		CP6		CP7	
	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M
Global lecture	71.4	79.5	52.1	66.8	55.6	68.6	62	85.5	71.4	85.7	64.4	69.5	66.7	72
Comprendre	70.2	78.9	47.3	61.2	57.9	74.6	63.4	88.5	70.1	88.2	63.5	74	66.5	68.6
1 Comprendre un récit fictif lu par l'adulte	86,2	88,6	71,4	72,5	83,3	83,3	91,3	87,5	91,7	88,9	80,3	77,1	64,1	59
2 Lire seul et comprendre un texte court		85.7		65.2		75		87.5		87.5		73.3		53.8
3 Sélectionner un support en fonction d'un projet personnel (caractéristiques de l'écrit)	58.6	67.1	33.3	69.6	45	85	67.4	91.7	66.4	83.3	58.9	78.5	50	84.6
4 Comprendre les consignes de la classe (vocabulaire de la classe)	68.1	81.1	42.7	54.7	53.7	69.3	55.8	88.7	66.4	88.7	60	72.1	69.9	72.5
5 Établir des correspondances entre l'oral et l'écrit	78.2	86.9	69	76.8	59.2	61.7	71.7	91.7	83.3	93.1	71.7	76.1	66.7	84.6
6 Reconnaître des mots de la classe (mots familiers)	75.9	85.7	57.1	82.6	55	65	60.9	87.5	79.2	93.7	65.6	75.2	61.5	84.6
7 Identifier instantanément les mots outils fréquents (correspondance oral écrit)	72.4	89.3	76.2	78.3	57.5	60	69.6	95.8	77.1	91.7	69	76.7	76.9	84.6
8 Déchiffrer un mot régulier nouveau	86.2	85.7	73.8	79.6	65	70	84.8	93.2	93.8	95.8	80.6	76.4	61.5	84.6

Items évalués	Classes engagées dans le dispositif						Classes non engagées dans le dispositif							
	CP1		CP2		CP3		CP4		CP5		CP6		CP7	
	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M
Identifier des composantes sonores du langage	76.6	81.7	51.4	74.2	49	75.6	49.6	94.1	30	90.4	65.1	80.4	67.7	85.1
9 Réaliser des manipulations syllabiques	96.6	81.1	52.4	76.4	85	82.1	91.3	90.6	93.8	78.1	86.7	85.4	92.3	87.8
10 Distinguer des phonèmes proches (retrouver des sons dans les mots)	71.6	71.4	51.2	67.4	40	56.2	39.1	79.2	51	91.7	59.7	65.3	31.5	76.9
Lire à haute voix	84.5	85.	61.9	73.9	50	55	65.2	79.2	66.7	91.7	64.6	65.9	76.9	83.8
11 Lire à haute voix une phrase au moins		75		73.9		55		90.4		81.9	56.1	65.9		53.8
Écrire	53.4	78	42.9	64.2	51.2	64.3	55.4	87.5	76	79.2	47.6	62.3	61.5	66.5
12 Proposer une écriture alphabétique-ment plausible pour un mot simple régulier	17.2	78.6	19	60.9	10	55	23.1	78.1	58.3	84.4	44.5	61.7	45.4	46.2
13 Écrire une phrase simple		71.4		54.3		65		76.6		77.8		51.2		59.6
14 Orthographier les petits mots		76.9		60.3		58.8		99.2		100		58.6		62.8
15 Copier sans erreur (maîtriser l'écriture cursive)	82.8	90	50.8	91.3	65	92	65.2	72	81.9	74.2	63.1	89.2	76.9	93.8
Communiquer : langage d'évocation	86.2	91	57.1	68.4	60	67.3	53.2	96	58.3	88	66.1	83	69.2	91
Communiquer : langage en situation	86	90	66.7	79.2	40	62.7	78.3	97	75	80	73	91	84.6	95

Pour conclure

Le dispositif national des CP renforcés a créé dans le département du Val-d'Oise une occasion inédite de penser la formation des maîtres de cycle 2. À travers des stages et des procédures de suivi et d'encadrement, il a été possible d'enrichir les activités de classe et d'offrir aux enseignants une meilleure maîtrise de certains gestes professionnels. Ce dispositif a permis d'organiser des actions concertées entre l'IUFM et l'Inspection académique qui ont eu pour but d'améliorer les résultats des élèves lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et de faciliter l'appropriation et la circulation des textes officiels. Cette analyse est une première présentation qui nécessiterait d'être revue dans les prochaines années. En effet, les résultats doivent être analysés sur des périodes plus longues et il serait intéressant de connaître les résultats des élèves de CP renforcés aux évaluations de CE 2. On peut se demander si les acquis dans le domaine de la compréhension et de l'écriture qui ont été signalés comme les éléments forts de la formation ont laissé des traces durables. Ce serait également l'occasion de vérifier l'une des hypothèses qui a sous-tendu la formation, à savoir l'effet des écritures essayées sur l'amélioration des compétences en lecture.

Bibliographie

- 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. CP, CE1 et secteur spécialisé*. Paris : Hachette Éducation.
- GOMBERT J.-É., COLÉ, P. et al. (2000). *Enseigner la lecture au Cycle 2*. Paris : Nathan.
- DAVID J. (2003). « La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants ». *Les Dossiers des sciences de l'Éducation*, n° 9, p. 29-39.
- JOLIBERT J., SRAÏKI C. (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes aux cycles 2 et 3*. Paris : Hachette.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP, XO Éditions.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003). *Lire au CP – Repérer les difficultés pour mieux agir*. Paris : CNDP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004). *Lire au CP – Enseigner la lecture et prévenir les difficultés*. Paris : CNDP.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2003). *Le manuel de lecture au CP*. Paris : CNDP, Savoir Livre.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2004). *Nouveaux regards sur la lecture*. Paris : CNDP, Savoir Livre.

Annexe 1 : questionnaire

- 1. Depuis combien d'années enseignez-vous en CP ?
- 2. Dans quelle(s) circonscription(s) ?
- 3. Quelle a été votre formation initiale ? continue ?
- 4. Combien de stages sur les CP renforcés avez-vous eu ? à quelles dates ?
- 5. Avant la formation « CP renforcés » quelle était votre méthode ?
- 6. Utilisez-vous un manuel ?
- 7. En avez-vous changé après la formation ?
- 8. Pourquoi ?
- 9. La formation vous a-t-elle permis de mener une réflexion sur vos pratiques d'enseignement ?
- 10. Quels ont été, selon vous, les éléments les plus importants de cette réflexion ?
- 11. Cette réflexion a-t-elle eu des incidences sur votre pratique professionnelle ?
- 12. Lesquelles ?
- 13. Au niveau des activités liées à l'apprentissage de la lecture, quelles sont celles qui vous ont semblé valorisées lors des stages ?
- 14. Étaient-elles différentes de ce que vous pratiquiez dans votre classe ?
- 15. Avez-vous modifié vos pratiques, à la suite du (des) stage (s) ?
- 16. Quelles ont été vos nouvelles pratiques ?
- 17. Pendant combien de temps avez-vous mis en place ces nouvelles pratiques ?
- 18. Quels résultats avez-vous obtenus ?
- 19. Jugez-vous ces résultats satisfaisants ?
- 20. Avez-vous abandonné ces pratiques ? Pourquoi ?

	Classes observées dans le cadre d'un protocole d'inspection négocié : apparaissent en gris les classes engagées dans le dispositif																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Annexe 2 : les différentes formes d'étaiyage adoptées par les enseignants																				
Avant l'activité																				
Précise ou rappelle les enjeux collectifs et/ou individuels de la séance (le projet d'apprentissage, les objectifs spécifiques)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X
Permet, facilite l'engagement des élèves dans l'activité en leur faisant prendre conscience de ce qu'ils savent sur les caractéristiques de l'activité	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X
Clarifie la tâche et l'activité intellectuelle demandée.	X		X	X	X	X	X	X	X		X							X	X	X
S'appuie sur les représentations des élèves pour clarifier le déroulement des tâches	X															X			X	X
Manifeste lui – même l'intérêt qu'il porte à l'activité	X					X	X													
Pendant l'activité																				
Engage l'élève dans le dialogue cognitif (pense à haute voix avec les élèves)	X		X	X		X	X			X	X					X	X	X	X	X
Fait expliciter (pour soi)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					X		X	X	X
Expliquer (pour les autres) les démarches et les stratégies utilisées pour lire ou écrire	X	X				X	X	X	X	X	X		X	X				X	X	X
Guide les processus de lecture ou d'écriture	X		X	X		X	X	X	X	X	X					X		X	X	X
S'appuie sur les interactions pour modifier les représentations	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X			X		X	X	X
Transforme les erreurs en éléments d'analyse	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X			X		X	X	X
Utilise sa propre expertise quand c'est nécessaire	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X

