



Renforcement de la différenciation de la lecture au cycle 5-8 par l'expérimentation d'outils, la mise en place de démarches réflexives et collaboratives au sein des équipes.

Recherche-développement en éducation 2020-2021

N° 182 AP/20

## Annexes

Période du 1<sup>er</sup> septembre 2020 au 31 janvier 2021

**Février 2021**

### **Promoteur.rice.s**

Sandrine Biémar (UNamur)  
Marc Romainville (UNamur)  
Philippe Alonso (Henallux)

### **Chercheurs**

Anaïs Corfdir (UNamur)  
Anne Libert (UNamur)  
Daphné Soveryns-Wilkin (Henallux)

Rue de Bruxelles, 61 à 5000 Namur  
081/725.069 (Secrétariat), 081/725.067 (Sandrine Biémar)  
Contact : [sandrine.biemar@unamur.be](mailto:sandrine.biemar@unamur.be)

## Table des matières

|                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------|-----|
| ANNEXE 1 : Grille entretien téléphonique des directions ..... | 3   |
| ANNEXE 2 : Grille focus group .....                           | 5   |
| ANNEXE 3 : Tests diagnostiques .....                          | 6   |
| ANNEXE 5 : Questionnaire enseignant .....                     | 15  |
| ANNEXE 6 : Instantané de fin de rencontre .....               | 21  |
| ANNEXE 8 : Le co-enseignement .....                           | 22  |
| ANNEXE 9 : L'enseignement explicite .....                     | 33  |
| ANNEXE 10 : La lecture sous le prisme des neurosciences ..... | 55  |
| ANNEXE 12 : Les centres de littératie.....                    | 101 |
| ANNEXE 13 : Approcher l'écrit à pas de loup .....             | 119 |
| ANNEXE 14 : Focus sur les stratégies de lecture .....         | 140 |
| ANNEXE 15 : La lecture interactive enrichie.....              | 144 |
| ANNEXE 16 : Le sens de l'écrit.....                           | 150 |
| ANNEXE 17 : Le plaisir de lire .....                          | 157 |

## ANNEXE 1 : Grille entretien téléphonique des directions

### DIFLEC 2 2020-2021 :

#### Pense-bête contact téléphonique avec établissements

|                                                                                                   | OK | Commentaires |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|--------------|
| Avez-vous environ 30 min. à me consacrer ?                                                        |    |              |
| Préciser objet du contact téléphonique : préciser contexte et fixer un premier temps de rencontre |    |              |
| Lettre et PWP de présentation : vu ? reçu ?                                                       |    |              |
| Comment se sont engagés dans le projet (ensemble ? connaissance d'une autre école ?...)           |    |              |
| Quel est l'état d'esprit des enseignants face à la venue d'un chercheur dans l'équipe ?           |    |              |
| Nombre d'implantations ?                                                                          |    |              |
| Nombre de classes M3 + nombre él. + nom du/des enseignant.e.s                                     |    |              |
| Nombre de classes P1 + nombre él. + nom du/des enseignant.e.s                                     |    |              |
| Nombre de classes P2 + nombre él. + nom du/des enseignant.e.s                                     |    |              |
| Classes multiples, verticales ?                                                                   |    |              |
| Qui est l'AP ? Quelle sélection ?<br>Comment peut-on la contacter ?                               |    |              |
| Quelles expériences de l'AP ? Déjà travaillé dans l'établissement ?                               |    |              |
| Modalités de concertation dans l'établissement et plus spécifiquement au cycle 5-8 ?              |    |              |

|                                                                                                                                         |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| Répartition des périodes AP entre les classes/ implantations ?                                                                          |  |  |
| Des tests diagnostiques en lecture ont-ils été effectués auprès des enfants ?                                                           |  |  |
| Bénéficiez-vous de périodes de différenciation dans le cadre covid ?                                                                    |  |  |
| Utilisation de la dotation spéciale ?<br>(1/2 temps ou plus)                                                                            |  |  |
| Attentes particulières ? Quels besoins par rapport à leur public ?                                                                      |  |  |
| Comment s'organise le travail au cycle 5-8 ? Continuité ? Ateliers ? Projets ?                                                          |  |  |
| Vague PP et objectifs spécifiques (lien avec le projet de recherche)                                                                    |  |  |
| Avez-vous d'autres projets dans l'école ?                                                                                               |  |  |
| Questions par rapport au projet ?                                                                                                       |  |  |
| Quelle communication souhaitée par la direction ? Avec les enseignants ?<br>Quelles modalités sont les plus aisées pour eux ?           |  |  |
| Prévenir qu'accord de droit à l'image et vidéo sera demandé si a priori ok pour eux (accord pour <b>enregistrement du focus group</b> ) |  |  |
| Dates pour visites préliminaires :<br>Rencontre avec les enseignants du cycle 5-8 <b>ET</b> focus group enfants                         |  |  |

## ANNEXE 2: Grille focus group

### Focus group

Nom des enfants

Classe

Explication des smileys

Observe la photo et dépose le smiley en fonction de ce que tu ressens.

|                                                                                   |                                                                                   |                                                                                    |                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

#### Dimension idéale / axiologique :

À quoi cela sert d'apprendre à lire ?

Pourquoi apprendre à lire ?

Est-ce que c'est important pour toi d'apprendre à lire ? Pourquoi ?

#### Dimension praxéologique :

Qu'est-ce que tu lis ?

Quand lis-tu ?

Comment lis-tu ?

Pourquoi lis-tu ?

#### **Représentations et ressentis par rapport aux activités liées au projet-pilote.**

- ⇒ Comment te sens-tu quand (AP) vient en classe ?
- ⇒ Quelles activités fais-tu lorsqu'il/elle vient ?
- ⇒ Est-ce que tu aimes ces activités ? A quoi servent-elles ?

## ANNEXE 3 : Tests diagnostiques

### 1. Prénom

| Enfants                                                                     | Enseignant                        |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| « Entoure ton prénom dans ce cadre. »<br>(Lire la consigne à l'enfant)      | « L'élève a reconnu son prénom. » |
| [L'enseignant écrit dans ce cadre trois<br>prénoms, dont celui de l'enfant] | Oui - Non                         |

| Enfants                                                              | Enseignant                                   |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| « Ecris ton prénom dans ce cadre. »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a écrit son prénom correctement. » |
|                                                                      | Oui - Non                                    |

### 2. Lettres

| Enfants                                                                           | Enseignant                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| « Dis-moi le nom de chacune de ces<br>lettres. »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a effectivement reconnu cette lettre. » |
| i                                                                                 | Oui - Non                                         |
| u                                                                                 | Oui - Non                                         |
| m                                                                                 | Oui - Non                                         |
| d                                                                                 | Oui - Non                                         |
| h                                                                                 | Oui - Non                                         |

| Enfants                                                                                 | Enseignant                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| « Retrouve les lettres <i>a, j, s</i> dans ces mots. »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a effectivement retrouvé ces lettres<br>dans le mot. »       |
| tableau                                                                                 | Oui - Un <i>a</i> sur 2 - aucune                                       |
| pyjama                                                                                  | Oui - Le <i>j</i> - Le <i>j</i> et 1 <i>a</i> - Deux <i>a</i> - Aucune |
| astuce                                                                                  | Oui - Non                                                              |

J'ai lu les mots à L'élève - L'élève a lu les mots seul (Entourer)

### 3. Syllabes

| Enfants                                                                  | Enseignant                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| « Combien de syllabes compte ce mot ? »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a trouvé le bon nombre de syllabe dans ce mot. » |
| maison                                                                   | 2 syllabes : Oui - Non                                     |
| champignon                                                               | 3 syllabes : Oui - Non                                     |
| roi                                                                      | 1 syllabe : Oui - Non                                      |

J'ai lu les mots à L'élève - L'élève a lu les mots seul (Entourer)

### 4. Mots

| Enfants                                                      | Enseignant                            |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| « Lis chacun de ces mots. »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a lu ce mot correctement. » |
| il                                                           | Oui - Non                             |
| rue                                                          | Oui - Non                             |
| tout                                                         | Oui - Non                             |
| chausson                                                     | Oui - Non                             |
| crayon                                                       | Oui - Non                             |
| femme                                                        | Oui - Non                             |
| épagneul                                                     | Oui - Non                             |

## 5. Phrases

| Enfants                                                          | Enseignant                                                   |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| « Lis chacune de ces phrases. »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a lu cette phrase correctement. »                  |
| Je lis un texte.                                                 | Oui - Non                                                    |
| Nous jouons dans le jardin.                                      | Oui - Non                                                    |
| Iras-tu à la piscine ?                                           | Oui - Non<br>(avec une intonation interrogative : Oui - Non) |
| Sans ami, c'est moins amusant.                                   | Oui - Non<br>(avec les liaisons : Oui - Non)                 |

| Enfants                                                                                        | Enseignant                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| « Entoure les phrases que tu vois dans le cadre ci-dessous. »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a entouré cette phrase. » |
| Le chat dort. il est fatigué. Nuit courte sa été a. Je jouerai avec lui ce soir.               | La première phrase : Oui - Non      |
|                                                                                                | La dernière phrase : Oui - Non      |
|                                                                                                | Une autre proposition : Oui - Non   |

## 6. Compréhension

| Enfants                                                                                       | Enseignant                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| « Illustre dans chaque cadre la phrase qui y est inscrite. »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a illustré cette phrase correctement. » |
| Le chat est poursuivi par la souris.                                                          | Oui - Non                                         |

J'ai lu la phrase à L'élève - L'élève a lu la phrase seul (Entourer)

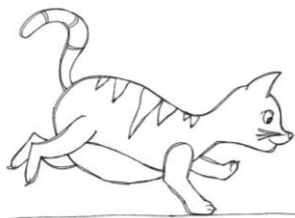
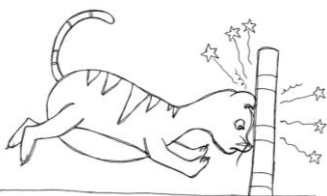


|                                                                                               |                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| « Illustre dans chaque cadre la phrase qui y est inscrite. »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a illustré cette phrase correctement. » |
| Il est à croquer.                                                                             | Oui - Non                                         |

J'ai lu la phrase à L'élève - L'élève a lu la phrase seul (Entourer)

## 7. Récit

| Enfants                                                                                                                                                                  | Enseignant                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| « Dans la troisième case ci-dessous, complète l'histoire commencée dans les premières et deuxième cases, par le dessin et l'écriture. »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a complété l'histoire. » |
|                                                                                                                                                                          | Oui - Non                          |

|                                                                                           |                                                                                           |                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| <br>1. | <br>2. | <br><br><br>3.   |
| Le chat court.                                                                            | Il percute un poteau.                                                                     | ... ..<br>... .. |

J'ai lu le récit à L'élève - L'élève a lu le récit seul (Entourer)

## 8. Lecture

| Enfants                                                                          | Enseignant                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| « Pour chaque phrase, entoure la proposition qui te semble être la plus juste. » | « Pour chaque phrase, entourez la proposition qui vous semble être la plus juste. » |
| J'aime lire.<br>Oui - Non                                                        | « L'élève aime lire. »<br>Oui - Non                                                 |
| Je lis beaucoup.<br>Oui - Non                                                    | « L'élève lit beaucoup. »<br>Oui - Non                                              |
| Je lis bien.<br>Oui - Non                                                        | « L'élève lit bien. »<br>Oui - Non                                                  |
| Qu'est-ce que tu aimes lire ?<br>... ..<br>... ..                                | « Qu'est-ce que L'élève aime lire ? »                                               |

J'ai lu les phrases à L'élève - L'élève a lu les phrases seul (Entourer)

## 9. Acculturation

| Enfants                                                                        | Enseignant                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| « Peux-tu citer un titre de livre ? »                                          | « Peux-tu citer un titre de livre ? »                                                                                                            |
| Oui - Non :                                                                    | « L'élève cite un titre de livre qui existe, (lu à l'école ou lu à la maison/en dehors de l'école ?). »<br>Oui - Non                             |
| « Peux-tu citer un personnage qui revient dans plusieurs livres différents ? » | « Peux-tu citer un personnage qui revient dans plusieurs livres différents ? »                                                                   |
| Oui - Non :                                                                    | « L'élève cite un personnage qui revient dans différents livres (la sorcière, le loup...) »<br>Oui - Non / spontanément - avec l'aide d'exemples |
| « Connais-tu le nom d'un auteur de livre ? »                                   | « Connais-tu le nom d'un auteur de livre ? »                                                                                                     |
| Oui - Non :                                                                    | « L'élève cite un auteur de livres/d'album jeunesse (vu à l'école ou vu à la maison/en dehors de l'école ?). »<br>Oui - Non                      |

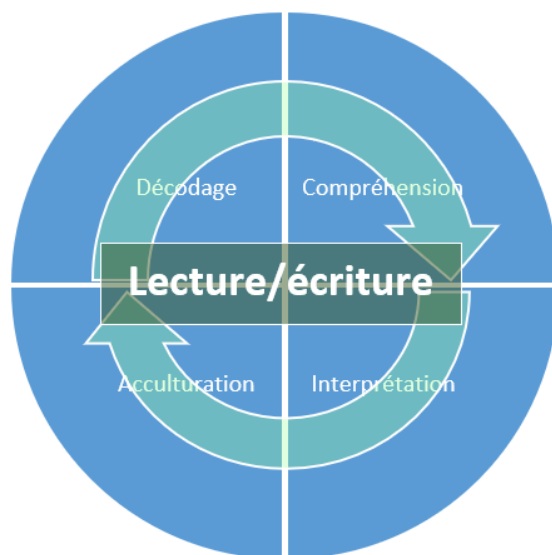
J'ai lu les phrases à L'élève - L'élève a lu les phrases seul (Entourer)

**Sources :**

- Cf. Lafontaine D., Deum M., Gabelica C., Lafontaine A. Et Nyssen M.-C. (2007). *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1re et 2e années primaires*. FWB [[https://pren-sonuma-be.s3.amazonaws.com/attachedfiles/AGE\\_0454.pdf](https://pren-sonuma-be.s3.amazonaws.com/attachedfiles/AGE_0454.pdf), consulté le 30 septembre 2019]
- Cf. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. (2013). *Socles de compétences*. FWB [<http://www.enseignement.be/index.php?page=24737>, consulté le 30 septembre 2019]

**Test diagnostique en début d'année**

À partir d'un album littéraire de votre choix, nous vous proposons de vérifier les acquis en lecture et écriture de chaque enfant pour les quatre composantes suivantes définies par Tauveron (1999) et Goigoux (2003) :



**Titre du livre :**

**Nom de l'enfant :**

**Classe :**

**Âge :**

Pour l'acculturation

|                                                       | Observations                         | Remarques/ exemples éventuels |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| À partir de la couverture du livre, l'enfant sait ... | repérer le titre du livre<br>Oui-Non |                               |
|                                                       | lire le titre<br>Oui-Non             |                               |

|                                                   |                                                                             |  |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--|
|                                                   |                                                                             |  |
| À partir d'une page du livre,<br>l'enfant sait... | où doit débiter la lecture<br>Oui-Non                                       |  |
|                                                   | dans quel sens la lecture<br>s'effectue<br>Oui-Non                          |  |
|                                                   | où l'histoire se termine<br>Oui-Non                                         |  |
|                                                   | À quoi servent les tirets<br>Oui-Non                                        |  |
|                                                   | À quoi servent es points<br>d'exclamations<br>Oui-Non                       |  |
|                                                   | Combien de mots il y a dans la<br>phrase (phrase de votre choix)<br>Oui-Non |  |
|                                                   | Distinguer une ligne d'une<br>phrase<br>Oui-Non                             |  |
|                                                   | D'autres éléments de votre<br>choix<br>Oui-Non                              |  |

#### Pour le décodage

|                                                   | Observations                                                     | Remarques/ exemples<br>éventuels |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| A partir d'une page du livre,<br>l'enfant sait... | Lire des mots simples<br>Oui-Non                                 |                                  |
|                                                   | Lire des mots complexes<br>Oui-Non                               |                                  |
|                                                   | Nommer les lettres présentes<br>dans le mot<br>Oui-Non           |                                  |
|                                                   | Compter le nombre de lettres<br>dans des mots simples<br>Oui-Non |                                  |

|  |                                                                                        |                         |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
|  | Compter le nombre de lettres<br>dans des mots complexes<br>Oui-Non                     |                         |
|  | Compter le nombre de syllabes<br>dans des mots simples<br>Oui-Non                      |                         |
|  | Compter le nombre de syllabes<br>dans des mots simples<br>Oui-Non                      |                         |
|  | Retrouver la syllabe présente<br>au début d'un mot cité par<br>l'enseignant<br>Oui-Non |                         |
|  | Retrouver la syllabe présente à<br>la fin d'un mot cité par<br>l'enseignant<br>Oui-Non |                         |
|  | Reconnaître des sons simples<br>Oui-Non                                                |                         |
|  | Reconnaître des sons<br>complexes<br>Oui-Non                                           |                         |
|  | Reconnaître des mots<br>Oui-Non                                                        | Noter le nombre de mots |
|  | D'autres éléments de votre<br>choix<br>Oui-Non                                         |                         |

Pour la compréhension

|                                                                                               | Observations                                                 | Remarques/ exemples<br>éventuels |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| A partir d'une page du livre lue<br>par l'enseignant ou lue par<br>l'enfant, l'enfant sait... | définir des mots simples<br>Oui-Non                          |                                  |
|                                                                                               | définir des mots complexes<br>Oui-Non                        |                                  |
|                                                                                               | À qui/ quoi sont associés les<br>pronoms personnels désignés |                                  |

|  |                                             |  |
|--|---------------------------------------------|--|
|  | Oui-Non                                     |  |
|  | D'autres éléments de votre choix<br>Oui-Non |  |

Pour l'interprétation

|                                                       | Observations                                                                                                            | Remarques/ exemples éventuels |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| A plusieurs reprises dans le livre, l'enfant sait ... | Inventer la suite de l'histoire<br>Oui-Non                                                                              |                               |
|                                                       | Expliciter des informations implicites<br>Oui-Non                                                                       |                               |
|                                                       | D'autres éléments de votre choix (se mettre dans la peau d'un personnage, faire du lien avec son vécu, etc.)<br>Oui-Non |                               |

## ANNEXE 5 : Questionnaire enseignant

DIFLEC - Questionnaire sur vos représentations dans le projet pilote :  
Pratiques de lecture et de différenciation, pratiques de collaboration,  
développement professionnel

---

*Chère enseignante, cher enseignant,*

*À l'entame du projet visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture au cycle 5-8 que nous mènerons ensemble cette année, nous souhaitons recueillir des informations sur vos représentations concernant les pratiques de lecture, de différenciation et de collaboration. Les données ainsi recueillies nous permettront de créer un dispositif d'accompagnement adaptés à vos réalités et attentes. De plus, en fin de projet, un questionnaire similaire vous sera également proposé, nous permettant comparer ces deux temps.*

*Pour faciliter l'encodage des données, nous vous demandons privilégier Word pour remplir le questionnaire et de nous le faire parvenir dans ce format.*

*Le questionnaire est à compléter et à envoyer pour le **9 octobre 2020**.*

*D'avance, nous vous remercions pour le temps que vous pourrez lui consacrer.*

*L'équipe des chercheurs UNamur – Henallux*

Nom et prénom :

Ecole :

Classe :

(Ces données seront traitées de manière anonyme mais sont nécessaires pour pouvoir rendre compte d'une évolution dans le cadre de la recherche.)

---

Quelle est votre fonction dans le projet ?      Personne AP ☐      Enseignant.e ☐

Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette école ? .....

Depuis combien de temps travaillez-vous au cycle 5-8 ? .....

---

## **Représentations**

- 1) Spontanément, qu'est-ce qui est important pour vous dans l' « apprentissage de la lecture » ?

- 2) Spontanément, que signifie pour vous « différencier » ?

- 3) Spontanément, que signifie pour vous « collaborer » ?

- 4) Spontanément, quel est votre sentiment à l'entame d'une expérience pilote ?



### **Pratiques de lecture et de différenciation**

- 5) Quand vous mettez en place des activités d'apprentissage de la lecture dans votre classe, sur quels éléments prenez-vous appui (élèves, collègues, collègues, méthodes, structure, etc.) ?

- 6) Quand vous mettez en place des activités d'apprentissage de la lecture dans votre classe, à quelles difficultés êtes-vous confronté.e.s (par rapport à l'école, aux élèves, aux collègues, aux méthodes, etc.) ?

- 7) Quelles sont les activités récurrentes que vous mettez en place dans l'apprentissage de la lecture ?

- 8) Comment évaluez-vous l'acquisition/l'absence d'acquisition d'une compétence en lecture chez un élève ?

9) Proposez-vous des dispositifs de différenciation ? Si oui, lesquels et pour quelle raison ?

10) Qu'est-ce qui vous aide à développer des pratiques de différenciation au sein de votre classe ?

11) Qu'est-ce qui vous freine dans le développement de pratiques de différenciation au sein de votre classe (éléments personnels, relationnels, organisationnels, etc.) ?

**Pratiques de collaboration**

12) Quelles sont, selon vous, les personnes qui jouent un rôle dans l'apprentissage de la lecture ?

13) Comment vivez-vous les temps de concertation au sein de votre école ?

14) Développez-vous des pratiques collaboratives au sein de votre école ? Si oui, lesquelles ?

15) Qu'est-ce qui vous aide à développer des pratiques collaboratives au sein de votre école (éléments personnels, relationnels, organisationnels, etc.) ?

16) Qu'est-ce qui vous freine dans le développement de pratiques collaboratives au sein de votre école (éléments personnels, relationnels, organisationnels, etc.) ?

17) Quels sont pour vous les avantages et les inconvénients de travailler avec des enseignants du préscolaire si vous êtes en primaire ou inversement ?

**Développement professionnel**

18) Quels sont, selon vous, vos atouts majeurs pour participer à une expérience pilote ?

19) Quelles sont vos demandes/attentes par rapport au projet ?

20) Que pensez-vous pouvoir retirer de votre participation à une expérience pilote ?

## ANNEXE 6 : Instantané de fin de rencontre

### Instantané de fin de rencontre

---

Nom, prénom :

Classe, nombre d'élèves :

1. Comment avez-vous vécu cette rencontre / ce dernier mois d'expérimentation ?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. Qu'avez-vous appris à l'issue de cette rencontre / ce dernier mois d'expérimentation ?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3. Comment pensez-vous le réinvestir dans votre pratique ?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. Quelles sont les questions qui se posent pour la suite du projet ?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
5. Quel mot décrirait le mieux votre état d'esprit à cet instant du projet ?

## ANNEXE 8 : Le co-enseignement

### Le coenseignement

---

#### Définition

##### Le coenseignement est :

le travail pédagogique en commun d'un enseignant avec  
un autre enseignant  
ou un enseignant spécialisé  
ou un autre professionnel spécialisé,  
dans un même  
groupe,  
temps,  
espace.

Ce travail en commun implique un partage des responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques.

Le coenseignement peut se mettre en place à temps partiel ou à temps complet.

#### NOTE

Initialement, le coenseignement s'inscrit dans le mouvement d'intégration des élèves traditionnellement scolarisés dans des écoles spécialisées, notamment initié suite à l'adoption de la *Déclaration de Salamanque* de l'UNESCO en 1994, dont l'article 1<sup>er</sup> prône l'inclusion des enfants à besoins éducatifs spéciaux dans le système éducatif normal.

Le coenseignement ne doit pas être confondu avec la « Co-intervention » :

La co-intervention consiste en un soutien direct à un élève en difficulté, par du personnel spécialisé.

Cette co-intervention peut être :

*interne* : elle est réalisée au sein de la classe, la plus souvent auprès d'un seul élève (par exemple, par un traducteur en langue des signes),

ou *externe* : elle est réalisée en même temps dans des lieux distincts, avec des méthodes et des objectifs différents (par exemple, par un logopède). Cette dernière forme est la plus fréquente.

Le coenseignement a été élaboré pour répondre à certaines limites identifiées dans la pratique de la co-intervention et notamment :

pour atténuer la stigmatisation des élèves qui en bénéficient,

pour éviter à ces élèves de quitter la classe (ce qui entraîne des activités de rattrapage à d'autres moments, des devoirs supplémentaires, des informations manquantes, etc.),

pour donner de la cohérence aux différentes interventions proposées aux enfants,

pour bénéficier d'un encadrement spécialisé moins temporaire.

---

### Le coenseignement sous toutes ses formes

#### 3 étapes

|                                                             |                                       |                                      |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Première étape :<br>La coprédparation ou<br>coplanification | Deuxième étape :<br>La co-instruction | Troisième étape :<br>La coévaluation |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|

Le coenseignement commence bien **avant l'entrée en classe**.

Les deux professionnels qui interviendront en classe doivent prendre le temps : d'élaborer, planifier et préparer cette prestation, de s'impliquer en amont en prenant des décisions sur les choix didactiques et pédagogiques.

Ce temps de préparation commun et partagé comporte une évaluation des besoins des élèves, ce qui assure à chacun de recevoir un enseignement approprié et adapté. L'intervention de deux professionnels constitue dès lors une réelle valeur ajoutée, dès avant le début du cours.

Ce temps permet également :  
de déterminer les rôles et responsabilités de chacun,  
de partager les méthodes et stratégies d'enseignement.

**A l'issue de la leçon**, l'évaluation du groupe classe doit également se faire en collaboration entre les deux enseignants, en s'appuyant sur leurs compétences propres et sur les perspectives différentes qui ont été les leurs pendant l'activité.

Par ailleurs, pour que la pratique du coenseignement soit de plus en plus aisée et efficace, il est intéressant de réaliser un retour sur ce qui a été vécu par les deux enseignants, d'élaborer des pistes communes d'amélioration.

**8 configurations** (leur nombre et leur classification varient suivant les modèles théoriques)

|                                |                                |
|--------------------------------|--------------------------------|
| Un enseigne et l'autre observe | Un enseigne et l'autre soutien |
|--------------------------------|--------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Le premier enseignant planifie et prend l'activité en charge.</p> <p>Le second enseignant collecte des informations, observe les élèves ou le premier enseignant.</p> <p>La gestion du groupe est partagée.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <p>Un enseignant planifie et prend l'activité en charge, l'anime.</p> <p>L'autre enseignant circule dans la classe et fournit individuellement aux élèves les adaptations et autres formes de soutien dont ils ont besoin.</p> <p>La gestion du groupe est partagée.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>Enseignement en ateliers</p> <p>Chaque enseignant anime un atelier et/ou gère le groupe.</p> <p>Les élèves passent d'un atelier à l'autre selon un parcours prédéterminé.</p> <p>D'autres ateliers peuvent contribuer à consolider un apprentissage ou être un lieu permettant aux élèves d'effectuer une activité en autonomie</p> <p>Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification et de l'enseignement et se partagent la gestion du groupe.</p>                              | <p>Enseignement alternatif</p> <p>Un des enseignants prend en charge la majorité des élèves restés en grand groupe.</p> <p>Le second accompagne certains élèves travaillant dans un petit groupe de préapprentissage, d'enrichissement, de réenseignement, de remédiation ou d'autre enseignement individualisé.</p> <p>Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe.</p> <p>Il est préférable de varier la composition du sous-groupe d'élèves pour éviter la stigmatisation de certains.</p> |
| <p>Enseignement parallèle</p> <p>La classe est divisée en deux groupes et chaque enseignant prend en charge une moitié. Le contenu couvert est le même, mais les méthodes d'enseignement diffèrent.</p> <p>Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe.</p> <p>Cette configuration contribue à diminuer le ratio enseignant/élèves et offre plus d'opportunités d'interactions pour échanger, manipuler ou poser des questions.</p> | <p>Enseignement partagé</p> <p>Les enseignants animent le groupe classe ensemble, interagissent successivement avec les élèves, en variant les rôles et les responsabilités.</p> <p>Les enseignants se partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe.</p> <p>Cette configuration demande un haut niveau d'engagement et de collaboration entre les deux coenseignants.</p>                                                                                                                                        |
| <p>Soutien partagé</p> <p>Les élèves réalisent une tâche, un projet ou une des phases d'une activité.</p> <p>Les deux coenseignants offrent du soutien et de la rétroaction aux élèves.</p> <p>Cette configuration contribue à maintenir les élèves engagés dans la tâche, à assurer une gestion de groupe soutenue et à offrir de la rétroaction à plusieurs élèves.</p>                                                                                                                               | <p>Soutien alternatif</p> <p>Les élèves réalisent une tâche, un projet ou une phase d'une activité</p> <p>Un enseignant soutient les sous-groupes/dyades ; l'autre soutient une équipe/dyade, abordant une notion pour l'approfondir.</p> <p>Cette configuration permet de revenir sur les aspects moins bien compris par certains.</p> <p>Il est recommandé de varier la composition du sous-groupe d'élèves pour éviter la stigmatisation.</p>                                                                                                                  |



Le choix de la configuration dépend de :

La classe, son ambiance, ses besoins et ses forces

Les élèves, leurs besoins, leur attitude dans les différentes configurations de la classe

Les objectifs d'apprentissages visés

La situation d'apprentissage.

Durant une même période d'enseignement, plusieurs configurations peuvent être planifiées et mises en place en alternance pour répondre au mieux à ces différents éléments.

Par exemples :

|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Un enseigne et l'autre observe | Lors d'une activité de lecture, l'enseignant observe le comportement de ses élèves en suivant une grille reprenant les compétences spécifiques visées, activées.<br>Notes et activités pressenties :<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....                                                                                                                                                                                                                |
| Un enseigne et l'autre soutien | Notes et activités pressenties :<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Enseignement en ateliers       | Les différentes facettes de la découverte d'une nouvelle lettre sont réparties en différents ateliers : un se consacrant à sa graphie, un à sa prononciation, un à sa reconnaissance, un à son utilisation. Les enseignants sont présents aux deux ateliers qui le nécessitent plus particulièrement, les autres sont réalisés par les élèves de manière autonome ou en groupe.<br>Notes et activités pressenties :<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....<br>..... |
| Enseignement alternatif        | Une situation mobilisatrice relevant du « socio constructivisme » n'a pas été comprise par quelques élèves. Alors que le reste de la classe poursuit la leçon en essayant de structurer les éléments découverts, ces élèves reviennent sur l'activité de la situation mobilisatrice, en « enseignement explicite ».                                                                                                                                              |

|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                        | Notes et activités pressenties :<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Enseignement parallèle | Un texte est travaillé avec les enfants en utilisant une méthode plus globale pour la découverte de nouveaux mots. Pour les enfants que ce choix méthodologique met en difficulté, un enseignement alternatif basé sur le même matériel le travaille en suivant une méthode analytique.<br>Notes et activités pressenties :<br>.....<br>.....<br>.....<br>..... |
| Enseignement partagé   | Notes et activités pressenties :<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Soutien partagé        | Notes et activités pressenties :<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Soutien alternatif     | Notes et activités pressenties :<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

---

## Avantages du coenseignement

Pour les enfants :

La présence des deux coenseignants dans une même classe permet inévitablement des interactions plus régulières avec les élèves, un enseignement plus individualisé et intensif.

Les élèves ont la perception de recevoir plus d'aide, de bénéficier de méthodes et de styles d'enseignements différents, leur permettant d'obtenir de meilleurs résultats.

Les recherches tendent à montrer de meilleures performances en lecture et en écriture sous l'effet d'un coenseignement (bien que les études sur les performances du coenseignement soient limitées et présentent des résultats variables).

Cette pratique présente certains avantages par rapport à celle de la co-intervention (évite la stigmatisation des élèves, leur absence de la classe, le manque de cohérence dans les exigences, etc. ; comme mentionné dans la définition ci-avant).

Certaines recherches allient coenseignement et amélioration de l'estime de soi et du comportement des élèves à besoins spécifiques.

Et pour les adultes :

Les coenseignants bénéficient des connaissances et compétences de leur collègue, tant dans la gestion du groupe qu'au niveau de la matière enseignée (formation informelle et mutuelle).

La collaboration consolide la confiance en soi et renforce le sentiment d'appartenance à une communauté pédagogique

La capacité à différencier et à adapter l'enseignement pour répondre aux besoins de tous les élèves est améliorée.

Lorsque l'un des coenseignants est un spécialiste (orthopédagogue, logopède), il peut développer sa zone d'expertise tout en connaissant les attentes et exigences de la classe ordinaire. De la même manière, des enseignants formés au préscolaire et au primaire pourront enrichir la collaboration de leur spécificités.

## Difficultés et limites

Pour les enfants :

Les élèves à besoins spécifiques ne bénéficient pas toujours d'une intervention aussi directe et complète que dans le cadre de la co-intervention.

Les classes ordinaires ne sont pas systématiquement équipées pour répondre aux besoins spécifiques de certains élèves.

Et pour les adultes :

Des besoins organisationnels importants ont été identifiés dans la pratique du coenseignement, notamment la nécessité de prévoir du temps pour la co-planification et la coévaluation ; pour rassembler les participants.

Lorsque l'un des coenseignants est un spécialiste, il est arrivé qu'il soit réduit à un rôle de subordonné dans la classe.

Un certain partage de valeurs, une compréhension des identités professionnelles de chacun est nécessaire pour coenseigner.

---

## Conditions favorables au coenseignement

Une activité interpersonnelle

Un niveau de compétence élevé pour les coenseignants (ce qui favorise la collaboration)

Une vision commune du développement de l'enfant, de l'apprentissage et de l'éducation

Des personnalités compatibles

Un respect mutuel de l'autre et de son domaine de compétence, ainsi qu'une attitude d'ouverture et d'échange

Une communication soignée et de qualité

La volonté de travailler ensemble.

## Parcours de coenseignement

---

### Pourquoi expérimenter le coenseignement ?

Parce que...

Les études tendent à prouver que le coenseignement a un impact positif sur l'apprentissage de la lecture.

C'est une technique de différenciation possible, dans le cas d'accueil d'enfants à besoins (très) spécifiques ou non.

C'est une porte d'entrée dans les classes, positive et efficace pour la « personne AP ».

C'est l'occasion d'expérimenter de nouvelles pratiques qui pourront s'avérer porteuses et satisfaisantes pour certains.

C'est se familiariser avec une pratique qui pourra être combinée avec d'autres méthodes innovantes, qui seront proposées ultérieurement, telles que celles de l'enseignement explicite ou des centres de littératie.

C'est expérimenter le travail collaboratif, largement promu par le Pacte pour un enseignement d'excellence.

En adoptant un autre point de vue, une autre manière de faire, c'est se permettre de prendre du recul sur sa pratique, d'interroger ses habitudes.

Mais aussi...

La problématique du manque d'**entraînement à domicile** de certains enfants dans le cadre de l'apprentissage de la lecture a été pointée par de nombreux enseignants dans leurs réponses au questionnaire sur les pratiques et représentations liées à l'apprentissage de la lecture.

Cette difficulté entraînant incontestablement des inégalités dans les compétences des enfants ne doit pour autant pas faire oublier qu'en FWB, les devoirs sont interdits jusqu'en troisième primaire.

En effet, en première et deuxième années du primaire, *« de courtes activités par lesquelles il est demandé à l'élève de lire ou de présenter à sa famille ou à son entourage ce qui a été réalisé ou construit en classe sont par contre autorisées. Il s'agit ainsi non seulement de reconnaître l'importance de l'apprentissage de la lecture, mais aussi de prendre en compte l'intérêt, pour l'enfant, d'avoir l'occasion d'être fier devant ses parents, son entourage, son milieu d'accueil de présenter sous quelque forme que ce soit (racontée, lue, dessinée, jouée, écrite...) ce qu'il a appris à l'école. Insistons : le but poursuivi à travers ces activités demandées à l'enfant est bien de lui permettre de valoriser auprès de son entourage ce qu'il a appris à l'école et non de l'amener à se livrer à des exercices répétitifs »*.<sup>1</sup>

La présence d'un second enseignant ou professionnel spécialisé dans la classe permettra sans doute d'expérimenter des solutions alternatives aux devoirs pour accompagner l'apprentissage de la lecture des élèves.

Par ailleurs, certains professeurs ont manifesté l'envie ou le besoin d'avoir une meilleure **connaissance de ce qui se passe dans les autres classes** de leur école, dans les classes parallèles à la leur, mais également dans celles d'où viennent ou où iront les élèves de leur classe. La présence de la « personne relais » dans l'école permet aux enseignants de sortir de leur classe pour coenseigner sous l'une ou l'autre configuration avec leurs collègues, pour mieux comprendre la transition vécue par les enfants d'une année à l'autre, pour échanger des pratiques pédagogiques ou méthodes avec les enseignants confrontés aux mêmes réalités.

Enfin, certaines équipes enseignantes ont exprimé le souhait de pouvoir s'appuyer sur des **séances de remédiation** plus importantes quantitativement, mais également plus étroitement liées aux difficultés rencontrées en classe. La pratique du coenseignement est une alternative à la remédiation qui semble efficace pour l'apprentissage de la lecture, qui ne stigmatise pas les élèves, qui ne les fait pas sortir de la classe et rend l'accompagnement personnalisé plus cohérent.

Pour ces différentes raisons, le coenseignement est une piste de solution à explorer...

---

<sup>1</sup> Article 4 de la circulaire n.108 de 2002

## Schéma proposé (allant vers une collaboration de plus en plus intense)

### Avant tout :

Sélectionner une activité récurrente de la classe travaillant une compétence en lien avec l'apprentissage de la lecture.

Confronter les horaires de l'enseignant et de son partenaire pour convenir d'un temps de planification et d'un temps de coinstruction confortables pour chaque participant.

#### Première étape :

Un enseigne et l'autre observe

Copréparation – Coinstruction - Coévaluation



#### Deuxième étape :

Un enseigne et l'autre soutien

Copréparation – Coinstruction - Coévaluation



#### Troisième étape :

Enseignement en ateliers **ou** Enseignement alternatif

Copréparation – Coinstruction - Coévaluation



#### Quatrième étape :

Enseignement parallèle **ou** Enseignement partagé

Copréparation – Coinstruction - Coévaluation

Si la configuration choisie et les activités les permettent, peuvent également être testés :

Le soutien partagé **ou** Le soutien alternatif

Copréparation – Coinstruction – Coévaluation

A l'issue de la quatrième étape et sur base des coévaluations et analyses réflexives, varier et expérimenter les 8 configurations à volonté...  
Et sous tous les appariements rendus possibles par la présence de la « personne relais » dans l'école.

## NOTE

Pour que la pratique du coenseignement puisse être évaluée, analysée, améliorée, nous vous demandons de garder des traces des réflexions menées durant les périodes de coévaluation, dans le journal de bord transmis à la personne relais.

Check-list pour vérifier que les conditions favorables au coenseignement soient rencontrées avant de démarrer l'activité :

| Quand ? | Quoi ?                                                                                                                                  | Fait ! |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Avant   | Se ménager un temps de préparation confortable en commun.                                                                               |        |
|         | Déterminer les modalités du travail en commun (méthodes, rituels de travail).                                                           |        |
|         | Préciser ensemble les buts et objectifs du coenseignement.                                                                              |        |
|         | Clarifier les attentes de chacun (envers les élèves et entre les coenseignants).                                                        |        |
|         | Établir les responsabilités de chacun (pédagogiques, didactiques, de gestion de la tâche et du groupe).                                 |        |
|         | Préciser le niveau, les forces et besoins des élèves en la matière.                                                                     |        |
|         | Planifier les tâches des élèves et des coenseignants avec précision.                                                                    |        |
|         | Définir à l'avance les adaptations possibles à apporter au besoin.                                                                      |        |
|         | Mettre en relation l'activité en coenseignement avec le reste du parcours des élèves.                                                   |        |
|         | Informers les parents.                                                                                                                  |        |
| Pendant | Respecter ce qui a été prévu en commun.                                                                                                 |        |
|         | Prendre des notes à caractère réflexif pendant le déroulement de l'activité.                                                            |        |
| Après   | Partager son ressenti, ses notes réflexives, son évaluation de l'activité et les pistes d'amélioration imaginées avec son coenseignant. |        |
|         | Coévaluer l'activité des élèves.                                                                                                        |        |
|         | Identifier les prolongements souhaitables à l'activité en coenseignement dans le parcours des élèves.                                   |        |

Sources :

- Benoit, V. & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39, (2), 105–121.  
[<https://doi.org/10.7202/1007730ar>]
- Benoit, V. & Angelucci, V. (2016). Le coenseignement en contexte scolaire à visée inclusive : quoi, pourquoi et comment ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 48-54.
- Dubé, F., Dufour, F., Paviel, M.-J. (2019). Quelques pistes pour expérimenter le coenseignement en classe [[www.adel.uqam.ca](http://www.adel.uqam.ca)]
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, 23(3), 33-44.  
[<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>]
- UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. *Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994.



## ANNEXE 9 : L'enseignement explicite

### L'enseignement explicite

---

#### Définition

L'enseignement explicite est une approche pédagogique qui a pour objectif de rendre l'enseignement et l'apprentissage visibles et efficaces, et dans laquelle :

- L'enseignement et l'apprentissage sont segmentés en étapes intégrées ;
- L'accompagnement, dans un premier temps étroit, laisse peu à peu place à l'autonomie de l'élève.

#### Origine

#### Observations dans les classes

Dans les années 70, de nombreuses recherches ont été menées dans un large panel de classes, notamment par Barak Rosenshine, avec pour objectif d'identifier, par des observations rigoureuses, quelles pratiques enseignantes étaient plus (ou moins) efficaces.

Dans ce contexte, un enseignement efficace était caractérisé par trois effets conjoints (Bloom cité par Demeuse, Crahay et Monseur, 2005) :

Une élévation de la moyenne de l'ensemble des résultats,

Une réduction de la variance de l'ensemble des résultats,

Une diminution de la corrélation entre les caractéristiques initiales des élèves (notamment leurs origines sociales) et leurs résultats.

Par ailleurs, ces recherches ont mis en évidence le fait que l'enseignant, loin d'être une variable secondaire, est un facteur ayant une incidence prépondérante sur la réussite scolaire des élèves.

#### Recherches expérimentales et synthèses de recherches

Dans un deuxième temps, les pratiques des enseignants ayant été identifiées comme efficaces ont fait l'objet de recherches expérimentales comparant des enseignants entraînés aux pratiques efficaces à d'autres enseignants qui ne l'étaient pas.

Des synthèses de recherches ont ensuite compilé les résultats de nombreuses recherches effectuées en la matière, comme celle de Hattie (2009, cité par Bocquillon, Derobertmasure, Demeuse, 2016) qui porte sur 50 000 études résumées dans plus de 800 méta-analyses, impliquant 250 millions d'élèves.

## Elaboration d'approches pédagogiques dites « instructionnistes »

Sur base des résultats de ces recherches, différentes approches pédagogiques ont été élaborées, telles que :

La pédagogie de la maîtrise de Bloom,

Le Direct Instruction de Engelman,

Le Succes for All de Slavin,

L'Enseignement explicite de Rosenshine.

Ces approches pédagogiques, dites « instructionnistes », ont en commun :

La vérification des prérequis et la mise en cohérence avec les apprentissages précédents,

La présentation de la matière (éventuellement une tâche complexe) en petites unités,

Une progression : de la modélisation aux exercices supervisés pour mener aux exercices en autonomie,

Des feedbacks réguliers à destination des élèves.

## Principe

L'enseignement explicite a pour principe de rendre visible, explicite :

L'enseignement pour les élèves,

L'apprentissage des élèves pour l'enseignant.

Les démarches, étapes, objectifs, liens avec les autres apprentissages, difficultés, leviers, stratégies, réflexions, etc. sont dès lors clairement énoncés et montrés par l'enseignant.

De plus, celui-ci vérifie régulièrement la compréhension des élèves et les guide dans leur apprentissage en les faisant verbaliser et montrer les processus ayant mené aux réponses (correctes ou non) et en leur apportant des feedbacks réguliers.

**NOTE** - L'utilisation d'un tutoriel par un adulte est de l'ordre de l'enseignement explicite. En effet, cela lui permet de réaliser directement ce qu'il souhaite apprendre, sans tâtonner, en se basant sur les gestes, explications et conseils (voire schémas, plans, affiches) d'un expert. L'adulte est ensuite capable d'utiliser (progressivement) ce qu'il a appris, au besoin, dans un autre contexte (en généralisant donc ce nouvel apprentissage), en se basant éventuellement sur un pense-bête, dans un premier temps.

## Objectif

L'enseignement explicite a pour objectif de jouer sur la variable qu'est l'enseignant, dans l'apprentissage, pour l'amener à dispenser un enseignement qui soit efficace.

L'efficacité, suivant les principes de la psychologie cognitive, s'explique par la segmentation des apprentissages, qui évite aux élèves de surcharger leur mémoire de travail.

Par ailleurs, pour favoriser l'efficacité, deux fonctions majeures de l'enseignant sont envisagées par cette approche :

La transmission de l'objet de l'apprentissage,

La gestion de la classe.

Dès lors, les comportements globalement attendus ou inacceptables, les règles de vie en classe, la posture à adopter pour mener à bien une activité, etc. doivent également faire l'objet d'une explication - une mise en lumière - explicite de la part de l'enseignant, à destination de tous les élèves. Aucun implicite ne peut subsister. Aucune règle ne peut être considérée comme « allant de soi ».

Si ces modalités d'apprentissage conviennent à tous les élèves, elles sont particulièrement bénéfiques pour les élèves en difficultés, pour augmenter leur rythme d'apprentissage.

## Déroulement

L'enseignement explicite est donc structuré, selon une segmentation du contenu à enseigner, organisé en étapes intégrées.

Dans ce cadre, différentes actions réparties en trois temps sont mises en place par l'enseignant, pour accompagner au mieux les élèves vers une acquisition de l'apprentissage : la préparation, l'expérience d'apprentissage, la consolidation.

## La préparation

Durant le temps de préparation, qui précède celui de l'interaction avec les élèves, l'enseignant va :

Préciser ses objectifs d'apprentissage, clarifier ses intentions,

En identifier les idées principales,

Déterminer les connaissances préalables nécessaires,

Intégrer de manière stratégique les différents types de connaissances,

Planifier :

L'enseignement,

Les dispositifs de soutien,

La révision et la réutilisation des apprentissages,

Vérifier l'alignement curriculaire,

Etablir un canevas de leçon.

Si ce temps de préparation paraît indispensable et évident, il est pourtant parfois délaissé au profit d'une certaine routine, ou pour certains apprentissages jugés moins importants ou allant de soi (des rituels dont les objectifs et le sens ont été oubliés, la posture à adopter pendant le repas ou les règles de vie dans la classe, par exemple).

## L'expérience d'apprentissage

Ce temps est celui de l'interaction avec les élèves. Il va également être divisé en étapes successives, durant lesquelles l'enseignant va :

(Vérifier les devoirs)

Ouvrir la leçon (= temps des connaissances déclaratives : énonciation d'une règle, d'un savoir, d'une procédure)

Capter l'attention des élèves

Présenter l'objectif d'apprentissage

Justifier la pertinence de l'objectif

Activer, vérifier voire enseigner les connaissances préalables

Conduire la leçon, suivant les 3 étapes du temps de l'interaction de l'enseignement explicite :

**Le modelage** (temps des connaissances procédurales : utilisation d'une règle, d'un savoir, d'une procédure) : l'enseignant est le modèle des élèves pour présenter et montrer l'apprentissage visé, exécuter une tâche réelle devant eux, donner des exemples et des contre-exemples (qui anticipent les erreurs des élèves), expliquer et dire à haute voix ce qui se passe et les réflexions qui accompagnent l'activité. Il s'agit de favoriser un niveau de compréhension maximal, y compris par une présentation multisensorielle.

Les informations sont présentées en petites unités, dans une progression allant généralement du plus simple (qui sera compris et délégué plus rapidement) vers le plus complexe.

Le modelage rend explicite tout ce qui pourrait être implicite dans l'acquisition de l'apprentissage.

Il peut se prolonger par la réalisation et l'utilisation (temporaire) d'affiches, d'aide-mémoires, etc.

**La pratique guidée** : les élèves participent à la réalisation de certaines étapes, en collaboration avec l'enseignant puis avec des pairs (co-construction de l'apprentissage en dyades ou petits groupes). La réalisation de la tâche est progressivement déléguée aux élèves. L'enseignant guide, pose des questions, fournit des feedbacks. Cette étape est celle de l'échafaudage, où le soutien de l'adulte va permettre à l'enfant d'acquérir la maîtrise en autonomie de l'apprentissage. Elle va également permettre de mémoriser peu à peu l'apprentissage, les étapes et stratégies qui le composent, de lier ces nouvelles connaissances à celles qui se trouvent déjà dans la mémoire à long terme. Elle va permettre à l'enseignant de vérifier, ajuster et valider la compréhension des élèves pour s'assurer qu'ils ne mettent pas en application des compétences erronées (parfois, une bonne réponse cache une mauvaise stratégie ou une compréhension lacunaire).

Deux éléments clés fondent cette pratique guidée : la rétroaction constante et une exercisation suffisante permettant d'atteindre un seuil élevé de réussite (et la confiance en soi dans la pratique de cette tâche).

**La pratique autonome** : les élèves pratiquent l'apprentissage sous la supervision de l'enseignant, pour en parfaire sa compréhension, dans différents contextes, afin d'assurer le transfert des compétences acquises. Une exercisation suffisante dans la pratique autonome

permettra à l'élève d'automatiser une partie des connaissances acquises pour en libérer sa mémoire de travail, ainsi rendue disponible pour des aspects plus complexes de la tâche.

Clore la leçon.

Des stratégies générales peuvent également accompagner les différentes étapes de l'expérience d'apprentissage des élèves en enseignement explicite, telles que :

**Maximiser le temps d'apprentissage** scolaire,

Favoriser des modalités de regroupement efficace,

Utiliser un langage clair et précis,

Vérifier la compréhension,

Expliquer, montrer, démontrer,

Différencier.

**La consolidation** (= temps des connaissances conditionnelles : reconnaissances des conditions nécessaires lors desquelles utiliser les connaissances déclaratives et procédurales)

Ce temps va permettre d'identifier formellement les concepts, connaissances, stratégies, attitudes à retenir de l'apprentissage. Cette étape de synthèse et de structuration permet d'intégrer et d'organiser les apprentissages dans la mémoire.

Elle se base sur la participation des élèves, validée par l'enseignant.

Par ailleurs, la consolidation de l'apprentissage passera également, pour l'enseignant, par une planification rigoureuse :

De devoirs,

De révisions fréquentes de l'apprentissage (quotidiennes, hebdomadaires, mensuelles),

D'évaluations formatives (et de leurs feedbacks),

De la vérification du transfert de l'apprentissage.

**NOTE** - La **qualité** du vocabulaire, des explications et des consignes utilisés par l'enseignant aura un impact direct sur la clarté de son propos et sa compréhension par les élèves. C'est pourquoi les fiches de **préparation** des enseignants doivent reprendre les étapes de l'apprentissage en précisant les consignes et en explicitant les objectifs et les contenus.

L'explicitation dans le travail de préparation de l'enseignant lui permettra de se consacrer davantage aux contenus à enseigner lors de la leçon, en évitant les reformulations, explications, digressions. Cette préparation et donc cet enseignement « explicites » permettront en outre de **maximiser le temps d'enseignement**, a fortiori si les aspects de gestion de classe ont également été pensés sous cette approche.

★ Quatre différences majeures entre enseignement explicite et **enseignement magistral** :

| Enseignement explicite                                                                    | Enseignement magistral                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Dialogue entre enseignant et élèves, entre élèves et élèves.                              | Monologue de l'enseignant.                            |
| Elèves actifs, constamment sollicités pour des réponses orales, écrites, gestuelles, etc. | Elèves passifs.                                       |
| Temps de la pratique guidée, entre le modelage et les exercices.                          | Passage direct de la théorie aux exercices.           |
| Vérification constante de la compréhension.                                               | Vérification de la compréhension après les exercices. |

★ Faut-il abandonner l'**approche par la découverte** ((socio-)constructiviste) pour adopter l'enseignement explicite ?

Non, ces deux approches ne sont pas à considérer dans une relation d'opposition, mais de **complémentarité**, dans un continuum.

Au niveau de l'**élève** :

L'enseignement explicite, qui segmente l'apprentissage du simple vers le complexe, donne explicitement les clefs de compréhension aux élèves et rend ces derniers progressivement responsables de la tâche à réaliser, est conseillé pour :

Les élèves débutants ou en difficulté

Les tâches nouvelles ou particulièrement complexes

Les apprentissages fondamentaux du programme

Des apprentissages à voir en peu de temps.

Plus les élèves auront la maîtrise des compétences nécessaires à l'acquisition d'un nouvel apprentissage et plus l'enseignant pourra se tourner vers des approches par la découverte ((socio-)constructiviste).

Il s'agit donc, en fonction des contextes, de varier les approches déductives (qui proposent la théorie avant la pratique) et inductives (qui proposent la pratique pour y découvrir la théorie).

Au niveau de l'enseignant :

L'enseignement explicite peut être particulièrement exigeant pour l'enseignant, tant au niveau de la préparation que de l'accompagnement des élèves. De ce fait, quand le recours à cette approche ne s'avère pas spécifiquement profitable, elle peut efficacement céder la place à une approche par la découverte.

En FWB

Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 ont montré que l'enseignement explicite était **très peu utilisé** en FWB, en ce compris pour l'apprentissage de la lecture et de ses stratégies.

Ainsi, 13% des élèves de quatrième primaire ont un enseignant qui déclare mettre en œuvre, au moins une fois par semaine, des activités d'enseignement des stratégies de lecture grâce à une démonstration.

Il semble que cette faible pratique de l'enseignement explicite soit due à des représentations négatives autour de cette approche, amalgamée à l'enseignement magistral.

En revanche, les faibles résultats obtenus par la FWB pour l'apprentissage de la lecture dans le cadre de l'enquête PISA, publiés début décembre, confirment qu'une transformation de l'approche actuelle peut être utile pour accompagner cet apprentissage.

Exemple :

Atelier « Enseignement explicite » - Formation Diflec du 27 novembre 2019



**Enseignement explicite de la stratégie  
de lecture « Activation des  
connaissances antérieures »**

**Mario Ramos (2012) *Mon Ballon***

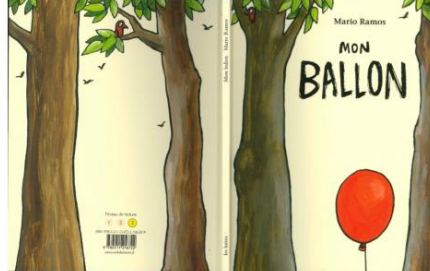
Formation Diflec – 27 novembre 2019


 Anaïs Corfdir et Anne Libert  
 Claire Baudson, Gaëtan Botty - Sandrine Biémar  
 Département Education et Technologie (D.E.T.)


 UNIVERSITÉ  
DE NAMUR

**Introduction**


 UNIVERSITÉ  
DE NAMUR



A travers la lecture du livre « Mon ballon » de Mario Ramos, nous allons découvrir la stratégie de lecture : « Activation des connaissances antérieures » suivant les modalités de l'enseignement explicite.

J'ai choisi ce livre parce que je le trouve drôle et intéressant, tout d'abord, que ce sera donc un plaisir de vous le lire.

Ensuite, il n'est pas trop long et peut donc être travaillé dans son entièreté, mais comporte suffisamment de pages pour mettre en œuvre l'ensemble des étapes nécessaires à la découverte en enseignement explicite de la stratégie de lecture qui nous occupe.

Enfin, c'est un livre relativement « résistant », qui nécessite d'activer des stratégies, notamment celle qui nous occupe, pour être compris.

La stratégie choisie, pour sa part, l'a été car c'est la toute première qui est activée quand on est face à un livre et son activation se poursuit tout au long de la lecture.

Elle est également nécessaire pour pouvoir apprendre certaines autres stratégies de lecture.

Enfin, comme une mise en abîme, elle se trouve également à la base de tout apprentissage (par la prise des représentations) et constitue la première étape du processus proposé par l'enseignement explicite.

**Activer les connaissances antérieures**


 UNIVERSITÉ  
DE NAMUR



- Qu'est-ce qu'une stratégie de lecture ?
- Qu'est-ce que l'enseignement explicite ?

L'**activation des connaissances antérieures**, dans l'enseignement explicite, est le moment où l'enseignant s'assure que les enfants connaissent et maîtrisent tous les savoirs et savoir-faire qui seront nécessaires à la réalisation de la tâche demandée, l'acquisition de la compétence travaillée. Cette phase se retrouve théoriquement en début de tout apprentissage, quel que soit le courant pédagogique suivi, par un travail sur les représentations.

Concrètement, pour ce qui nous occupe :

Qu'est-ce qu'une stratégie de lecture ? :

C'est un ensemble de décisions mentales que nous prenons (plus ou moins) spontanément pour mener à bien une tâche, notamment dès que nous lisons un texte (livre, article, affiche publicitaire) pour en comprendre le message.

Néanmoins, nous n'avons pas toujours conscience que nous utilisons ces stratégies et nous oublions parfois d'en utiliser certaines. Il arrive également que nous ne les utilisions pas de manière pertinente. Il est donc nécessaire d'apprendre concrètement à tous les élèves à les utiliser de manière adéquate.

Ces stratégies ont fait l'objet d'un rappel en marge de la fiche-outil consacrée aux *Centres de littératie*.

**Qu'est-ce que l'enseignement explicite ?** : C'est un courant pédagogique qui propose de rendre visible, explicite, l'apprentissage - segmenté en étapes fortement intégrées - aux élèves plutôt que de les laisser le découvrir seuls, les rendant progressivement acteurs et autonomes dans cet apprentissage.

Concrètement, nous allons donc commencer la lecture du livre et pour vous apprendre à utiliser la stratégie « Activation des connaissances antérieures », je vais vous dire tout ce qui se passe dans ma tête au niveau de cette stratégie, pour rendre cet apprentissage visible et intelligible pour vous.



La présentation portera :

D'une part, sur la découverte concrète de la stratégie de lecture « Activation des connaissances antérieures », pour vous permettre de vivre cet apprentissage concrètement, même si vous en maîtrisez déjà le contenu (ces informations constitueront le corps des dias).

D'autre part, sur l'enseignement explicite lui-même, découvert en pratique à travers cette leçon concrète (les étapes constituant une leçon en enseignement explicite seront reprises dans le titre des dias).

Pour découvrir ces deux éléments, nous allons fonctionner en suivant les différentes étapes qui constituent un enseignement explicite :

Après les temps de l'activation des « connaissances antérieures » et de « l'explication de la stratégie » (ce que nous faisons en ce moment) viendra :

Une phase de « modélisation », durant laquelle il s'agira d'observer attentivement ce que je devrai reproduire par la suite.

Ensuite, une phase « d'étayage », où j'aurai petit à petit la responsabilité d'exercer ce qui aura été observé. Ce moment va aussi me permettre de mémoriser peu à peu le fonctionnement de la stratégie que je suis en train d'apprendre.

La pratique de la collaboration entre pairs pourra être utilisée durant cette phase.

Enfin, je m'exercerai concrètement à réaliser l'activité seul, par la « pratique en autonomie ».

Je terminerai cette explication portant sur la stratégie que nous allons découvrir ensemble par le but poursuivi par l'apprentissage de cette stratégie, dont une pratique adéquate vous permettra :

De comprendre tout ce que le texte ne dit pas, en comblant les « trous », en mettant en lien ce que le texte dit et ce que je sais par ailleurs de ces éléments. C'est donc essentiel pour comprendre un texte. Connaître la signification des mots fait déjà partie de l'activation des connaissances antérieures.

Pour ce faire, nous allons essayer de retenir tout ce à quoi nous font penser le texte ou le dessin, pour ensuite vérifier si ces informations sont utiles pour comprendre le texte ou si je peux les oublier temporairement (pour les informations qui semblent inutiles dans le contexte précis construit par le texte).

De plus, l'activation des connaissances antérieures va servir de base à d'autres stratégies de lecture, qui seront travaillées en d'autres occasions, telles que le « survol du texte », le « relevé d'indices », ou la « formulation d'hypothèses ».



Modeler la stratégie, dans l'enseignement explicite, consiste à :

Réfléchir à haute voix, verbaliser son processus de pensée.

Mettre en évidence le « comment » et le « pourquoi » de l'utilisation de la stratégie.

La modélisation, par la verbalisation et la monstration du cheminement de pensée de l'enseignant expert, donne

des indices essentiels sur la mise en œuvre.

Cela permet de comprendre le but et le fonctionnement de chaque étape.

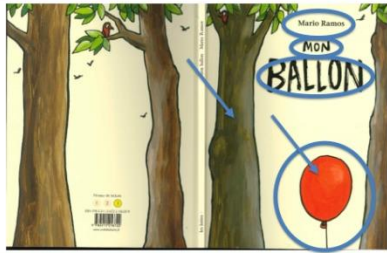
Cela permet également à l'enseignant de mettre en évidence l'auto-instruction, par des phrases telles que « Je suis convaincu que je peux y arriver », « Respire profondément » ...

Concrètement, concernant la lecture d'un livre, qu'est-ce que je sais déjà ?

Pour écouter et comprendre une histoire, je dois m'installer confortablement et m'assurer que j'ai un accès aisé (visuel, auditif) au texte, au livre.

Il est également nécessaire, pour soi et pour les autres, d'être et rester calme pour éviter les distractions inutiles, et pouvoir se concentrer sur l'histoire, pour bien la comprendre : « Anne, respire profondément et concentre-toi ».

Enfin, pour comprendre la nouvelle stratégie de lecture proposée, je dois être attentive à ce qui est expliqué entre les moments de lecture et veiller à mettre en application le mieux possible ce qui est proposé.



Concernant l'objet lui-même maintenant, en commençant par la couverture, qu'est-ce que je peux déjà activer comme connaissances antérieures ?

Tout d'abord, ce que je sais déjà de Mario Ramos : vu la position de son nom sur la couverture du livre, c'est son auteur. Je sais également que c'est un auteur belge, décédé aujourd'hui, qui a écrit plusieurs livres que je connais (*Le roi est occupé*, *Au lit petit monstre*, *C'est moi le*

*plus fort*, *C'est moi le plus beau*). Dans ces différents livres, j'ai déjà pu constater qu'il faisait souvent parler les animaux et jouait sur leurs caractéristiques, qu'il jouait également sur l'intertextualité – avec les contes traditionnels et ses propres textes –, qu'il avait beaucoup d'humour.

Ce que je sais déjà à propos du titre :

« Mon » : appartenance à quelqu'un, possessif

« Ballon » : jeu d'enfant, rond, rempli d'air

C'est le titre, comme si cet objet allait être le personnage principal du livre.

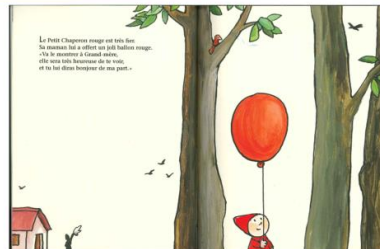
Ce que je sais déjà à propos de ce ballon, en fonction du dessin : c'est un ballon de baudruche donc il risque d'éclater, celui-ci est gonflé avec de l'hélium puisqu'il est retenu en hauteur par une ficelle. Il est donc accroché à quelque chose, de par mon expérience, au bras d'un enfant. Il est rouge.

Tous ces éléments, je les retiens pour voir lesquels sont utiles pour comprendre l'histoire, les informations non fournies explicitement par le texte qu'ils apportent.

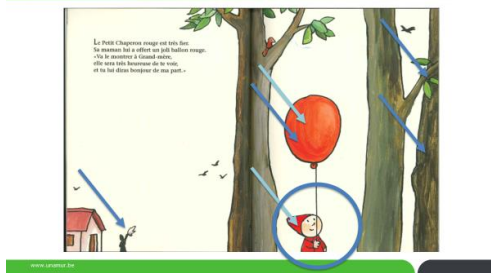
Participation des élèves :

Et toi, Y, est-ce que tu sais ce qu'est un ballon ? Explique-nous.

Et toi, Z, peux-tu me rappeler qui est Mario Ramos ?



Début de l'histoire - **Lecture** (les indications se trouvent à la dia suivante).



Confirmations de mes connaissances antérieures (flèches bleu clair) :

Un enfant tient le ballon.

La couleur rouge avait de l'importance : elle introduit le petit Chaperon Rouge.

L'intertextualité est bien présente : avec les contes traditionnels en tout cas.

Ce que je sais (flèches et cercle bleu foncé) :

Du petit Chaperon Rouge : elle va porter des galettes à sa mère-grand malade.

Pour ce faire, elle doit traverser une forêt où elle rencontre un loup, à qui elle expose son projet. Celui-ci file alors chez la grand-mère, la dévore en se faisant passer pour la petite fille et attend que cette dernière arrive pour la manger à son tour (en se faisant passer pour la mère-grand). Il y a des formulettes qui reviennent, une série d'indices qui permettent progressivement au Chaperon Rouge de se rendre compte qu'il s'agit du loup, mais elle s'en rend compte trop tard, quand il se jette sur elle et la dévore.

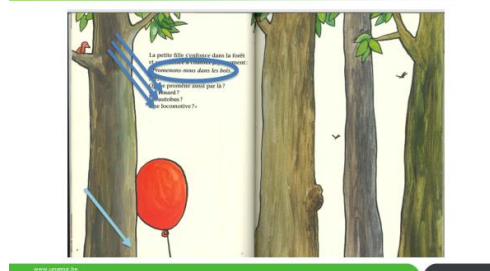
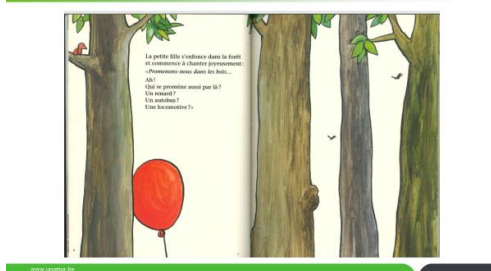
Ce que je sais encore, en fonction du dessin :

La maman agite un mouchoir blanc (signe de paix ?) pour dire « au revoir », la fillette est donc seule. C'est elle qui a offert le ballon (symbole du lien affectif ?), qui remplace les galettes et le petit pot de beurre. C'est peut-être plus actuel.

Les arbres sont très grands.

Participation des enfants :

Et toi, Y, connais-tu le Petit Chaperon Rouge ? Dis-nous ce que tu sais à son propos.



Ce qui se confirme (bleu clair) :

Les arbres sont tellement grands qu'on ne voit plus la fillette, uniquement son ballon.

Cela conforte également le titre du livre et le rôle probablement crucial du ballon dans l'histoire.

Ce que je sais (bleu marine) :

Je connais la chanson « Promenons-nous dans les bois... », je sais que dedans, le loup est occupé tant qu'il met des vêtements mais qu'à la fin, il arrive pour dévorer le chanteur.

Je connais le renard : c'est un animal qui vit dans nos régions, relativement petit, agile, dit rusé et roux, qui mange les poules.

Je connais l'autobus : c'est un moyen de transport en commun, plus grand qu'une voiture, qui roule vite, qui a parfois des gaz d'échappement qui sentent mauvais.

Je connais la locomotive : c'est ce qui sert à tirer le train, le mettre en mouvement, elle fait du bruit (taca taca taca tac, taca taca taca tac), elle roule vite.

Participation des enfants :

Z, as-tu déjà vu une locomotive ? Peux-tu nous expliquer à quoi elle ressemble, ce que tu en sais ?

---

### Modeler la stratégie



Ce qui se confirme :

Il y a quelque chose qui avance vite

Ce que je sais :

Je connais le lion, qui peut être féroce mais ne semble pas l'être ici. Il est le roi des animaux. Il est rapide. Il ne vit pas chez nous, sauf au zoo.

Il ne porte pas de vêtements généralement. Dans ce

cas, est-ce lié à la chanson ?

Il y a des rimes : lion – champion

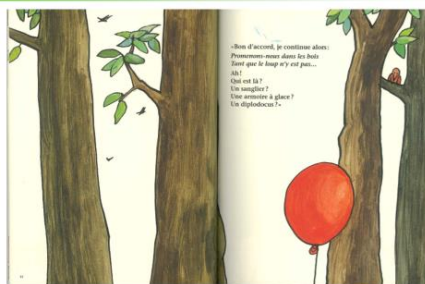
Ce lion ressemble à celui du livre « Le petit Guili » de Mario Ramos (confirmant l'intertextualité entre ses œuvres).

Ce que je sais en fonction du dessin : il passe rapidement à côté de la fillette, on voit le fil du ballon qui est emporté dans sa foulée.

Participation des élèves :

Y, peux-tu nous dire ou nous rappeler ce que tu sais du lion ?

---



Ce qui se confirme :

Le lion n'a pas été féroce avec la fillette et a continué son chemin.

C'est bien la chanson que j'avais identifiée.

Les éléments semblent se répéter (avec une progression), comme mentionné pour le conte du Chaperon Rouge.

Ce que je sais :

Je connais le sanglier, qui est un animal qui vit chez nous, qui est plus fort que le renard mais qui mange des vers de terre et des glands.

Une armoire à glaces : je ne suis pas certaine de ce que c'est : je sais que c'est ainsi que l'on qualifie des personnes à la stature très imposante, mais je ne sais pas s'il existe des armoires dites à glaces (crème glacée ou miroir) ? Après vérification : il existe bel et bien des armoires (type garde-robes) avec des grands miroirs sur les portes avant, dites « armoires à glaces ».

Un diplodocus : je ne m'y connais pas trop en dinosaure donc je sais que c'en est un, mais je n'en connais pas les caractéristiques. C'est en tout cas réputé très grand et imposant, un dinosaure, et ça a disparu il y a très longtemps.

Il y a une gradation au niveau de la taille qui est construite dans les séries de trois interrogations, comme une devinette. En revanche, toujours à propos de ce que je sais concernant la taille, le petit Chaperon Rouge est toujours tellement petit que je ne le vois pas sur le dessin.

« Bon d'accord, je continue alors », c'est souvent ce qu'on dit quand on est en train de faire quelque chose dont on n'est pas certain, mais qui semble être acceptable ou validé par l'environnement, les résultats, l'autorité. Cette expression peut aussi indiquer une petite irritation ou frustration me semble-t-il.

Participation des élèves :

Z, est-ce que toi aussi, tu utilises parfois cette expression : « Bon d'accord » ? Dans quel contexte ?



Ce qui se confirme :

C'est un animal à la stature très imposante.

Ce que je sais :

Je connais les éléphants. Ils ne vivent pas ici sauf au zoo. Ils ont une longue trompe, une stature très imposante.

Ils ne portent pas de vêtements habituellement.



Ils sont réputés, dans les histoires, pour avoir peur des souris, qui sont toutes petites, comme le petit Chaperon Rouge. Donc ici ça inverse ce qui se passe normalement.

Participation des élèves :

Jules, as-tu déjà vu un éléphant ? Que sais-tu de cet animal ?



L'étayage :

Ce temps va permettre à l'enseignant de progressivement transférer la responsabilité de la pratique de l'activité vers les élèves, en commençant par déléguer les étapes les plus faciles, et en augmentant progressivement la difficulté et l'ampleur de la tâche.

Concrètement :

Ce qui se confirme : comme le laissait entendre le « Bon d'accord, je continue alors », l'éléphant n'a pas ennuyé la fillette, ne lui a pas fait peur, ne l'a pas écrasée.

Ce que je sais :

Il y a une progression dans la chanson, il y a chaque fois une phrase de plus. Les répétitions sont toujours bien présentes.

Qui accepte de continuer ?

X : que sais-tu du papillon ? (De nos régions, légèreté, hauteur)

Y : que sais-tu des cathédrales ? (Sorte d'église, hauteur)

Z : que sais-tu de la tour Eiffel ? (Très, très haute, comme une flèche métallique, porte le nom de son concepteur, on la visite, à Paris)



Ce qui se confirme :

On est face à un animal très grand

La structure allant d'un animal de nos régions, en début de devinette, pour arriver à un animal exotique, se confirme.

Qu'est-ce que je sais de ce qui est écrit ou dessiné ?

X : que sais-tu de cet animal ? (Girafe, on la voit de très loin, elle ne porte pas de vêtement, elle est là

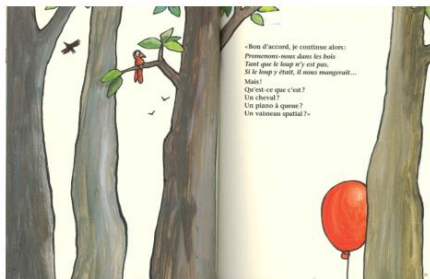
incognito donc renverse ce qui est habituel)

Y : Y a-t-il une rime avec le son « -afe » dans le texte ?



## Etayer la stratégie

### Mémorisation de la stratégie



Peu à peu, l'étayage va également permettre aux élèves de mémoriser la stratégie, ainsi que les étapes et réflexions à suivre pour la mettre en œuvre.

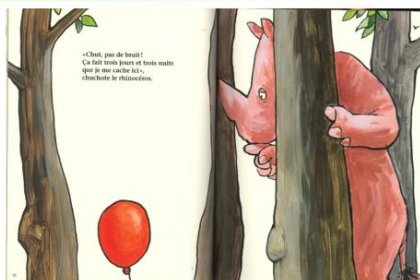
Chacun réfléchit seul en silence une minute :

Quels sont les deux composantes de la stratégie auxquelles on s'est intéressés jusqu'ici ? Elles étaient représentées avec des flèches et des cercles bleu clair et foncé au début de l'activité (activation et confirmation des connaissances antérieures).

Quels sont les éléments que vous avez notés pour l'une ou l'autre de ces composantes, pour ces pages ?

## Etayer la stratégie

### Mémorisation de la stratégie



Ce processus se poursuit le temps que l'ensemble (ou une majorité) des élèves semble avoir mémorisé la stratégie, ses composantes.

« Vous êtes particulièrement doué.e.s donc à partir de maintenant, il arrivera que certaines pages soient lues sans faire l'objet d'une analyse et nous mènent directement à l'étape suivante de la stratégie ». En revanche, avec les élèves, un certain nombre de répétitions est nécessaire pour que l'apprentissage

soit compris, assimilé, mémorisé.

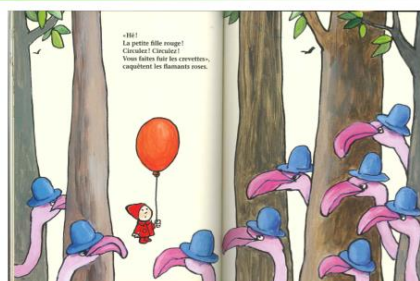
## Etayer la stratégie

### Mémorisation de la stratégie



## Etayer la stratégie

### Travail collaboratif entre pairs



Après avoir collaboré de manière de plus en plus active avec l'enseignant, les élèves vont collaborer entre pairs pour commencer à pratiquer la stratégie en dehors de l'expertise d'un adulte, tout en ayant le soutien d'autrui, les conseils et l'aide d'un autre. L'enseignant circule entre les groupes et

« En binôme, partagez sur les différents éléments que vous relevez sur ces pages, tant pour confirmer les éléments mis en lumière précédemment, que pour faire le lien entre ces pages et ce que vous savez déjà des éléments qu'elles présentent ».



# Étayer la stratégie

## Travail collaboratif paires



UNIVERSITÉ  
DE NAMUR

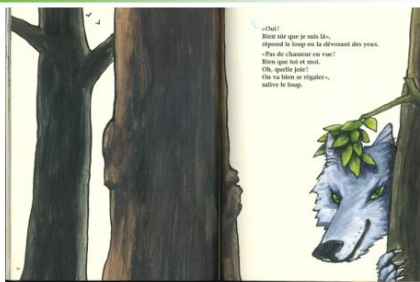


www.unamur.be



Concrètement, « X, montres-nous comment tu actives tes connaissances antérieures sur ces pages, en verbalisant tous les éléments à quoi tu penses pour y arriver ! »

## Pratique autonome



« Y, veux-tu bien faire de même et nous montrer comment tu actives tes connaissances antérieures sur ces pages, en verbalisant tous les éléments à quoi tu penses pour y arriver ? »

Remarque : le loup, lui, ne ressemble pas au loup de Mario Ramos de « C'est moi le plus... »

## Pratique autonome



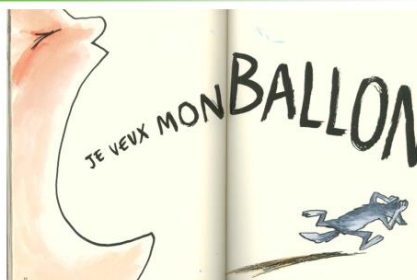
## Pratique autonome



## Pratique autonome



## Pratique autonome



(Lecture seule pour gain de temps)

## Pratique autonome



## Objectivation



- Travail sur une stratégie de lecture
- « Activation des connaissances antérieures »

(Fin de l'histoire)

Objectivation :

« X, peux-tu me rappeler ce qu'est une stratégie de lecture ? »

« X : pourquoi avons-nous travaillé cela ensemble ? »

« Y : rappelle-nous ce que signifie l'*activation des connaissances antérieures*. »

« Z : que faut-il faire concrètement pour réaliser cette *activation des connaissances antérieures* ? »

Faire le lien avec tout ce qu'on sait déjà d'un élément donné par le récit

Vérifier par la suite si ces connaissances étaient conformes avec ce que construit le récit ou si elles ne sont pas utiles dans ce contexte.

« Quand serez-vous amenés à réutiliser cette stratégie de lecture ? » Dès qu'on lit un texte, à l'école ou en dehors ; mais aussi dès qu'on apprend quelque chose.

## Conclusion



- Lecture experte du livre, pour le plaisir.
- Stratégie qui sera réactivée lors d'exercitation, mais également pour asseoir l'apprentissage d'autres stratégies.
- Et vous, quelle utilisation de l'enseignement explicite prévoyez-vous...?

Le livre peut être relu aux élèves, directement après l'activité ou peu de temps après, pour le plaisir :

D'avoir une lecture ininterrompue,

De découvrir l'histoire avec un regard « expert », en connaissant la fin et en identifiant les détails qui semblent anodins, auxquels on ne prête à première vue pas attention, mais qui concourent efficacement à la construction du récit et de sa chute.

La stratégie, elle :

Fera l'objet d'exercitations, de rappels, de mises en application dans différents contextes, sur des supports de natures variées.

Elle servira également de base à l'apprentissage d'autres stratégies de lecture, qui ne viendront pas la remplacer, mais la compléter. Elle fera alors l'objet d'un rappel, de mises en relation.

### Bibliographie

- Mason, Linda H., Reid, Robert, Hagaman, Jessica L. (2016). *L'enseignement explicite de la lecture et de l'écriture. 40 leçons pour hisser les élèves vers la réussite*. Chenelière Education. 218 p.
- Ramos, Mario (2012). *Mon Ballon*, Pastel, L'école des loisirs. 45 p.



MERCI



### Sources :

André M., Dumont A., Libion M., Dachet D. et Schillings P. (2019) Conjuguer enseignement explicite et approche authentique de l'écriture pour développer les compétences rédactionnelles des élèves du cycle 5-8. Apprendre et enseigner aujourd'hui, volume 8 | no 2 | printemps 2019 [<http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/Num%C3%A9ro-enseignement-explicite-Apprendre-et-enseigner.pdf>, consulté le 20 novembre 2019]

**Alphonse J. R. et Leblanc R. (2014)** L'enseignement explicite : une stratégie d'enseignement efficace en lecture, en écriture et en mathématiques.  
[<https://www.taalecole.ca/lenseignement-explicite>, consulté le 20 novembre 2019]

Bissonnette S., Richard M., Gauthier C. et Bouchard C. (2010) Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage Vol. 3, article 1

Bocquillon M., Derobertmasure A., Demeuse, M. (2016) Les recherches sur l'enseignement efficace en bref. Institut d'Administration Scolaire UMon [consulté en ligne le 28 novembre 2019]

Bocquillon M., Bissonnette S. et Gauthier C. (2019) Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps ? Non... mais oui !. Apprendre et enseigner aujourd'hui, volume 8 | no 2 | printemps 2019 [<http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp->

content/uploads/Num%C3%A9ro-enseignement-explicite-Apprendre-et-enseigner.pdf, consulté le 20 novembre 2019]

Cieutat P. et Connac S. (2017) Constructivisme ou enseignement explicite ?, Les cahiers pédagogiques [<http://www.cahiers-pedagogiques.com>, consulté le 20 novembre 2019]

Clément C. (2015) Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite In S. Zarrouk (Ed) Penser l'efficacité en sciences de l'éducation, pp. 133-150. Paris: L'Harmattan [Archive ouverte HAL : hal-0162736 ; consulté le 28 novembre 2019]

CNESCO. (2017) Différenciation pédagogique. Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse de la conférence de consensus [[http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/CCDifferenciation\\_dossier\\_synthese.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/CCDifferenciation_dossier_synthese.pdf) ; consulté le 6 janvier 2021]

Site Internet de la pédagogie explicite Formapex [<https://www.formapex.com>]

Gauthier C., Bissonnette S. et Bocquillon M. (2019) L'enseignement explicite. Une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école. Apprendre et enseigner aujourd'hui, volume 8 | no 2 | printemps 2019 [<http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/Num%C3%A9ro-enseignement-explicite-Apprendre-et-enseigner.pdf>, consulté le 20 novembre 2019]

*Fairbrother M. et Whitley D. J. (2014) Enseignement explicite de la lecture au palier élémentaire* [<https://www.taalecole.ca>, consulté le 20 novembre 2019]

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. (2016) L'enseignement explicite, une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves. *Revue L'Éducateur*, 39-41. [r-libre/1079, consulté le 20 novembre 2019]

Mason L. H., Reid R., Hagaman J. L. (2016) L'enseignement explicite de la lecture et de l'écriture. 40 leçons pour hisser les élèves vers la réussite. Chenelière Education. 218 p.

Ramos M. (2012) Mon Ballon, Pastel, L'école des loisirs. 45 p.



## ANNEXE 10 : La lecture sous le prisme des neurosciences

### Neurosciences et apprentissage de la lecture

Après l'essor du développement des techniques d'imagerie cérébrale, les neurosciences et la psychologie cognitive ont permis d'apporter des éléments de compréhension sur le fonctionnement du cerveau en situation d'apprentissage. Dans cette fiche outil, nous proposons d'en étudier deux aspects. Un premier aspect qui explore la notion de fonctions exécutives et un second aspect qui présente l'apprentissage de la lecture au regard des neurosciences.

#### Les fonctions exécutives

Dans notre quotidien, nous sommes confrontés à deux types d'activités : des activités routinières (lasser ses chaussures, faire le café, etc.) qui sont devenues automatiques et pour lesquelles nous avons développé un schéma de réponse. Nous sommes également confrontés à des situations nouvelles. Contrairement aux situations routinières, nous allons devoir mobiliser les fonctions exécutives pour mettre en place un nouveau schéma de réponse.

Les fonctions exécutives sont des processus cognitifs qui regroupent des fonctions élaborées comme la logique, la stratégie, la planification, la résolution de problèmes et le raisonnement. Elles sont sollicitées lors de situations qui demandent de la créativité, de la réflexion et une nécessité d'adaptation. C'est ces fonctions qui permettent d'adapter notre comportement à notre environnement.

Pour réaliser ces opérations mentales, trois fonctionnalités sont requises :

#### La flexibilité mentale

Cette fonction, aussi appelée Switch, définit la capacité à changer de tâche ou de stratégie mentale et à passer d'une opération cognitive à une autre. Il peut en effet être nécessaire de se désengager d'une tâche pour se réengager dans une autre, ce qui permet de s'adapter à de nouvelles situations.

*Proposition :* En lecture, une liste de stratégies de lecture que l'élève peut utiliser dès qu'il se sent bloqué dans la compréhension du texte. Amener l'élève à prendre l'habitude de consulter sa feuille l'encouragera à s'arrêter pour choisir la stratégie qui convient le mieux à la situation. De plus, il n'aura pas à chercher dans sa mémoire les stratégies qu'il connaît déjà, une tâche qui peut exiger un effort mental important.

#### La planification et la mise en œuvre de nouvelles stratégies

***Proposition :***

L'élève qui a des difficultés à résister à l'envie d'utiliser une stratégie moins efficace dans une matière donnée tirerait probablement profit d'exemples de stratégies plus adaptées utilisées à des endroits accessibles dans la classe. Des enseignants affichent dans la classe des modèles de travail qu'ils ont produits, accompagnés d'annotations qui expliquent la réflexion ayant mené à la production du travail. D'autres utilisent des murs d'évolution [bump it up walls] qui présentent le travail des élèves à différents stades de réalisation de la même tâche. Cette méthode vise à aider les élèves à se faire une idée représentative de chaque niveau. Cela peut les inciter à reconnaître les stratégies plus ou moins efficaces qui conviennent à différentes tâches, et à résister davantage à l'envie d'utiliser les stratégies moins efficaces.

### Le contrôle et la régulation de l'action

Plusieurs éléments sont requis pour cette étape :

Une capacité de mise à jour (updating), ce qui implique une mise à jour de l'information entrante au sein de la mémoire de travail. Cela nécessite de coder et de surveiller l'information entrante en même temps que d'exécuter la tâche. Suite à ces nouvelles informations, les items conservés dans la mémoire de travail vont être modifiés ou remplacés.

Une capacité d'inhibition, qui permet de supprimer des cognitions et des actions inappropriées. Cette capacité permet de contrôler la cognition et le comportement, elle est souvent liée à une régulation émotionnelle et à la compétence sociale.

#### **Propositions :**

L'enseignant peut revoir les méthodes qu'il utilise pour amener les élèves à réfléchir à ce qu'ils savent déjà sur un sujet et pour s'assurer qu'un apprentissage en profondeur a eu lieu à la suite de la présentation de nouveaux éléments d'information. Des enseignants peuvent inciter les élèves à faire une liste des éléments d'information qu'ils connaissent sur un sujet particulier puis à actualiser continuellement le sujet à mesure qu'ils acquièrent de nouvelles connaissances, ce qui leur permet de comparer les anciennes informations avec les nouvelles. Ces activités peuvent prendre la forme d'une grille que les élèves remplissent avant, pendant et après l'apprentissage pour faire un retour sur le processus, ou de papier graphique affiché sur une partie du mur de la classe sur lequel tous les élèves inscrivent leurs idées et leurs connaissances sur un sujet afin de s'y référer durant le processus d'apprentissage. Pour consolider tout ce que les élèves ont appris, il est important d'offrir des activités supplémentaires de mise en pratique. En donnant aux élèves la chance de réfléchir au sujet d'étude avant, pendant et après la présentation de la matière et en leur donnant des occasions d'appliquer leurs nouvelles connaissances, on renforce la fonction d'actualisation volontaire.

Afin de développer ces fonctions exécutives, certains jeux peuvent aussi être utilisés comme :

Jeux de cartes qui font appel à la mémoire comme le Memory.

Jeux de cartes qui permettent les associations : formes, couleurs, nombre, suites, etc.

Jeux de société qui impliquent la mise en place de stratégies et de la planification.

Jeux de chansons à répondre ou à répéter.



Des casse-têtes.

Des jeux de logiques et de raisonnement (Sudoku, mots-croisés, etc).

Des jeux de devinette.

Il est important de noter qu'un mauvais fonctionnement des fonctions exécutives peut rendre l'apprentissage de la lecture plus difficile pour certains élèves et particulièrement pour le décodage.

L'apprentissage de la lecture

Principe et définition

Les neurosciences ont émergé dans les années 70, depuis, les connaissances sur le cerveau se sont développées de façon considérable dans de nombreux domaines. A l'aune de ces nouvelles connaissances, notamment portées par le développement de l'imagerie cérébrale, des chercheurs se sont interrogés sur le fonctionnement neuronal et l'apprentissage. Puis les progrès des neurosciences et de la psychologie cognitive ont permis de décoder les mécanismes neuronaux de la lecture.

« *Neurosciences et lecture* : théorie de la lecture qui décrit comment fonctionnent les circuits corticaux hérités de notre passé évolutif et qui, tant bien que mal, se reconvertissent à la lecture. Elle explique comment nos réseaux de neurones apprennent à lire ; par quels mécanismes, parvenus à l'âge adulte, nous lisons avec tant d'efficacité ; d'où provient que certains enfants souffrent de dyslexie ; et comment nous pouvons imaginer d'y remédier ».

Objectif

**Les neurosciences visent la compréhension neuronale de la lecture et propose quatre axes de travail pour son apprentissage.**

Que se passe-t-il dans le cerveau lors de l'apprentissage de la lecture ?

« Lire n'est pas une activité naturelle pour l'enfant » (Dehaene, 2011, p.22).

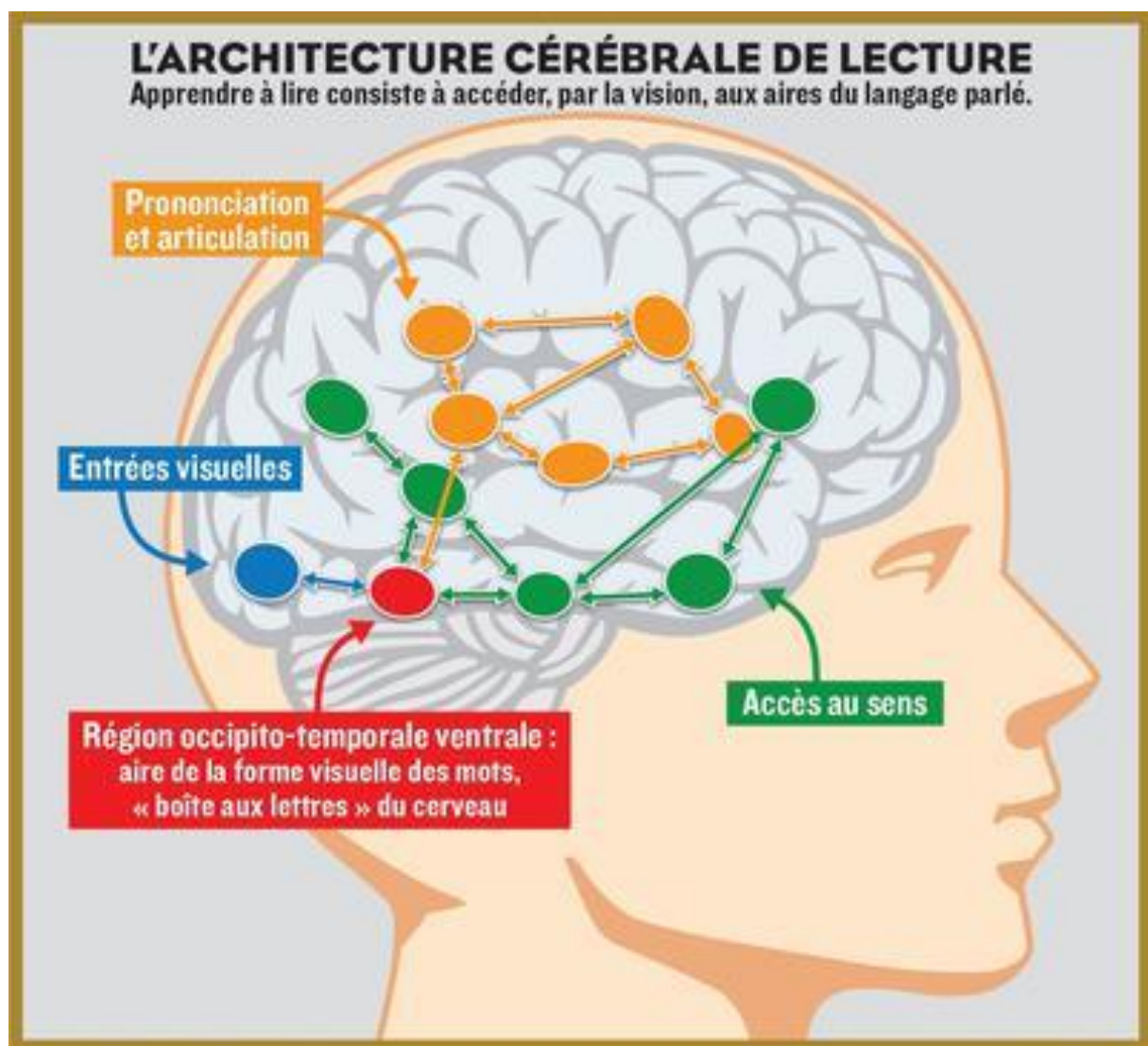
Dès le plus jeune âge, le cerveau développe la connaissance des phonèmes, il les manipule de façon inconsciente et complexe. L'apprentissage de la lecture permettra de mettre en rapport les connaissances des phonèmes oraux avec le code visuel des lettres.

Contrairement au turque ou à l'allemand où un graphème correspond à un son, la langue française est une langue complexe car elle se compose de graphèmes ambigus (un graphème = des sons différents) et de graphèmes complexes (comportant plusieurs lettres).

Pour décrypter le français, l'apprentissage de la lecture se fait par deux voies. Une voie qui permet le passage des lettres aux sons et une seconde le passage des lettres au sens.

Dans le cerveau, Dehaene (2011) évoque la zone « boîte aux lettres » qui reconnaît les lettres et les mots et les renvoie aux aires du langage parlé. Lors de l'apprentissage de la lecture, le cortex visuel devient plus précis, il va se spécialiser pour décrypter les mots écrits et il s'affinera en lien avec la progression de l'apprentissage. Dans un premier temps, le cerveau ne distingue pas les lettres miroirs (comme p/d ou p/q), c'est « la boîte aux lettres » qui permettra de désapprendre cette ressemblance, ce qui demande des efforts importants.

Lire c'est développer une connexion efficace entre la vision des lettres et le codage des sons du langage. Cette connexion entraîne un raffinement considérable de la précision du système visuel. Surtout, elle entraîne l'apparition d'un code phonologique précis et conscient du langage oral.



Dehaene (2011) met en avant que la méthode d'apprentissage de la lecture globale ne correspond pas à la construction du cerveau car celui-ci n'identifie pas les mots dans leur entièreté mais fait des associations entre les graphèmes lus et leurs phonèmes.

L'apprentissage de la lecture se fait entre trois étapes, en lien avec l'âge des enfants et le développement cérébral :

Etape 1 : stade pictural ou logographique (5 – 6 ans). Reconnaissance globale de « mots » répondant à une graphie spécifique et non distinction des graphèmes.

Etape 2 : stade phonologique (6 – 7 ans)

Etape 3 : stade orthographique (8 – 10 ans)

Les mémoires sémantiques et lexicales jouent un rôle prédominant dans cet apprentissage :

La mémoire sémantique organise les objets et les mots rencontrés dans des catégories inter-liées (sens des mots). « Je me construis un lexique organisé ».

La mémoire lexicale utilise l'architecture des mots. Cette mémoire est moins fiable que la mémoire sémantique. « Je l'ai sur le bout de la langue » / « Ce mot ressemble à... ».

A partir de ces constats, Dehaene fait quatre propositions pour favoriser l'apprentissage de la lecture sur base des apports des neurosciences :

### L'enseignement explicite de la lecture

Il ne s'agit pas ici de la méthodologie de l'enseignement explicite<sup>2</sup>, il s'agit d'explicitement aux élèves les différentes phases de l'apprentissage de la lecture et de pouvoir également observer et analyser les différentes difficultés rencontrées.

Dehaene (2011) propose d'étudier explicitement les règles du code alphabétique :

L'assemblage des lettres : Il se fait de gauche à droite et les différentes combinaisons transcrivent des sons du langage (phonèmes). L'alphabet n'est pas un apprentissage naturel.

La correspondance graphème-phonème : Théoriquement, chaque lettre ou groupe de lettres devrait correspondre à un phonème. Mais la langue française est complexe car un même son peut s'orthographier de plusieurs façons. Il est recommandé de travailler chaque son de façon isolée. Le codage phonème – graphème n'est pas naturel.

La combinaison des graphèmes : Après avoir compris le lien entre graphème et phonème, l'enfant peut apprendre à les combiner pour former des syllabes.

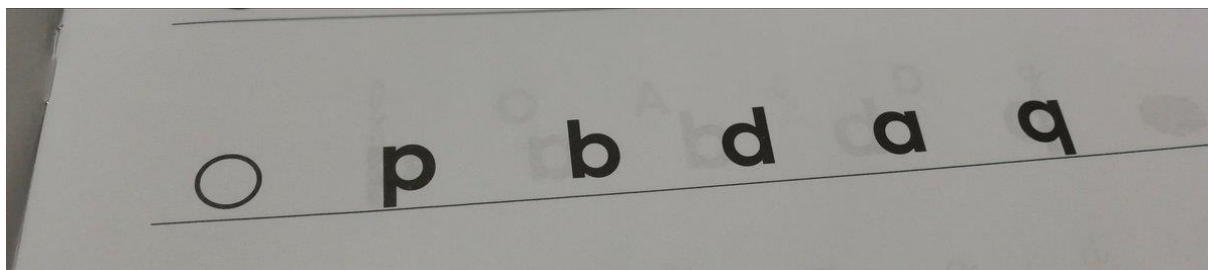
Mobilité des lettres et des graphèmes : Il est important de faire découvrir que la mobilité des graphèmes modifie la prononciation de la chaîne de caractères.

Correspondance spatio-temporelle (lecture de gauche à droite) : Elle n'est pas naturelle et demande d'être travaillée.

---

<sup>2</sup> Voir fiche outil sur l'enseignement explicite.

Discrimination en miroir (prononciation et tracé de la lettre) : C'est un véritable apprentissage que de distinguer ces lettres. Un temps est nécessaire lors de l'apprentissage pour que le cerveau comprenne la distinction des signes et puisse les différencier.



## L'apprentissage de l'écriture en parallèle

Le fait d'apprendre en parallèle la lecture et l'écriture permet de faciliter la mémorisation des graphèmes et des phonèmes. Il est possible d'organiser différents types d'activités : ateliers d'écriture, composition de mots, assemblage de lettres, etc.

Il est important de ne pas utiliser des mots mal orthographiés que les enfants pourraient mémoriser. Il est par exemple fortement déconseillé d'utiliser des exercices de correction de mots pour apprendre la lecture.

## Une progression pédagogique

Il est proposé d'enseigner les graphèmes-phonèmes selon leur régularité statistique, c'est-à-dire d'enseigner en premier lieu ceux qui sont les plus utilisés. Par exemple « v » se prononce presque toujours /v/. C'est ce facteur-là qui aura le plus d'influence sur l'apprentissage de la lecture par tous les enfants.

|          |                   |                              |                    |          |                                             |
|----------|-------------------|------------------------------|--------------------|----------|---------------------------------------------|
| Leçon 1  | <b>a, i</b>       | Leçon 16                     | <b>on, in</b>      | Leçon 29 | <b>ain, em</b>                              |
| Leçon 2  | <b>e, é, è, ê</b> | Leçon 17                     | <b>h, an</b>       | Leçon 30 | <b>q, qu, et /è/</b>                        |
| Leçon 3  | <b>u, o, y</b>    | Leçon 18                     | <b>d</b>           | Leçon 31 | <b>les, des, mes, tes, ses</b>              |
| Leçon 4  | <b>l</b>          | Leçon 19                     | <b>f</b>           | Leçon 32 | <b>_ent</b>                                 |
| Leçon 5  | <b>s</b>          | Leçon 20                     | <b>b</b>           | Leçon 33 | <b>_er /é/, _ier /ié/</b>                   |
| Leçon 6  | <b>r</b>          | Leçon 21                     | <b>ai, au</b>      | Leçon 34 | <b>_ez /é/, _ied /ié/</b>                   |
| Leçon 7  | <b>n</b>          | Leçon 22                     | <b>eu, eur</b>     | Leçon 35 | <b>x, ex</b>                                |
| Leçon 8  | <b>un, une</b>    | Leçon 23                     | <b>j, am</b>       | Leçon 36 | <b>ei, eau</b>                              |
| Leçon 9  | <b>ou</b>         | <b>Signes de ponctuation</b> |                    | Leçon 37 | <b>pr, br, tr, dr, cr, gr, fr, vr</b>       |
| Leçon 10 | <b>ch</b>         | <b>Signes diacritiques</b>   |                    | Leçon 38 | <b>pl, bl, cl, gl, fl, vl</b>               |
| Leçon 11 | <b>m, â</b>       | Leçon 24                     | <b>z, im</b>       | Leçon 39 | <b>c /ss/</b>                               |
| Leçon 12 | <b>t, ô</b>       | Leçon 25                     | <b>g, gu</b>       | Leçon 40 | <b>ç</b>                                    |
| Leçon 13 | <b>c, et /é/</b>  | Leçon 26                     | <b>k, om</b>       | Leçon 41 | <b>g /y/, gn</b>                            |
| Leçon 14 | <b>p, es /é/</b>  | Leçon 27                     | <b>s /z/</b>       | Leçon 42 | <b>ell, eff, emm, enn<br/>err, ess, ett</b> |
| Leçon 15 | <b>v, est /é/</b> | Leçon 28                     | <b>oi, en, oin</b> |          |                                             |

## Autonomisation de la lecture

La lecture est d'abord lente, consciente et demande beaucoup d'efforts à l'enfant. L'enfant enregistre les correspondances graphème-phonème, les retient dans sa mémoire consciente et il applique ce qu'il a appris pour décoder. Par la suite, après avoir fait de nombreuses fois cet exercice, il transférera ces premières correspondances dans sa mémoire implicite ce qui permettra de libérer la mémoire explicite (la mémoire de travail). Dès lors, il pourra développer son autonomie et dépasser le décodage pour avoir accès au sens du texte.

Cela se fait en deux étapes :

L'enseignement explicite : décodage des mots écrits.

L'enseignement implicite : internalisation et autonomisation de la lecture.

#### Conseils pour une application en classe

Epeler davantage les mots (apprentissage délaissé).

Permettre l'apprentissage lettre par lettre (écriture segmentée).

Ecrire, dessiner... régulièrement les mots appris.

Expliciter les mécanismes de la lecture et les codes.

« Faire dire » les codages lus (mou -> M O U -> [M] [OU]).

Travailler les mécanismes du code en jouant avec un autre code (autres langues par exemple).

Travailler l'orientation de la lecture (statique puis mobile).

## Bibliographie

Berthier, J-L, Borst, G, Desnos, M, Guilleray, F. (2018). Les neurosciences cognitives dans la classe. Montrouge : Editions ESF.

Dehaene, S. (2007). Les neurones de la lecture. Paris : Odile Jacob.

Dehaene, S. (2011). Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe. Paris : Odile Jacob Sciences.

Guillery-Girard, B. (2016). La neuroéducation. Paris : Odile Jacob

Joiris, T. (2018). Découvrir la neuroéducation. Bruxelles : Erasme

Masson, D. (2009) Notes de synthèse d'après « Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe » de Stanislas Dehaene.

Théro, H. (2015). Processus cognitifs complexes, les fonctions exécutives. In *Les Savanturiers*, Cité des sciences et de l'industrie. Paris.

Sousa, D. (2008). Un cerveau pour apprendre à lire. Québec : Chenelière éducation

Stordeur, J. (2014). Comprendre, apprendre, mémoriser. Bruxelles : De Bo

## ANNEXE 11 : La différenciation et la démarche diagnostique

### Différencier et développer une démarche diagnostique dans l'apprentissage de la lecture

Les pratiques de différenciation sont au centre de la pratique enseignante. Elles posent souvent question et proposent de nombreuses possibilités. Dans un premier temps, nous poserons les bases théoriques liées à ces pratiques et dans un second temps nous évoquerons la démarche diagnostique.

#### 1. La différenciation

##### 1.1 Définition

La différenciation est un concept défini de différentes façons. Nous présentons ci-dessous plusieurs définitions afin d'apporter un éclairage différent.

- Une approche fondée sur la connaissance du groupe

« La différenciation pédagogique est une approche caractérisée par le choix et **la mise en œuvre intentionnelle de pratiques** qui tiennent compte des **spécificités des élèves** et de la **dynamique du groupe**, visant à contribuer à leur **réussite scolaire**. Elle s'appuierait sur **une connaissance approfondie du groupe** de la part de l'enseignant et sur le choix raisonné de pratiques, considérées appropriées pour soutenir la réussite scolaire de chacun des élèves du groupe. <sup>3</sup> »

- Une approche diversifiée

Elle est également perçue comme « une démarche qui consiste à mettre en œuvre **un ensemble diversifié de moyens et de procédures** d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative. <sup>4</sup> »

- Une approche centrée sur l'organisation des apprentissages

La différenciation permet de « mettre en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon **leurs propres itinéraires d'appropriation**, tout en restant dans une **démarche collective** d'enseignement des savoirs et savoir-faire exigés. <sup>5</sup> » Elle peut aussi permettre de « rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon et les mêmes exercices pour tous ; [la différenciation] c'est surtout mettre en place **une organisation du travail** et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. <sup>6</sup> »

Ces différentes définitions mettent en évidence **les enjeux de la différenciation**. Ces définitions mettent en avant l'articulation entre le travail individuel dans un cadre collectif, l'organisation du travail, le fait de pouvoir miser sur différentes variables pour différencier, l'objectivation de la situation pour mener chaque élève à la réussite et la diminution des écarts entre les élèves.

<sup>3</sup> Moldoveanu, Grenier et Steichen (2016, p. 762).

<sup>4</sup> Caron (2003)

<sup>5</sup> Przesmycki (2004)

<sup>6</sup> Perrenoud (2000)



Selon Moldoveanu, Grenier et Steichen (2016), la différenciation peut être de deux types :

- « Compensatoire » : l'objectif est de compenser un déficit diagnostiqué par l'enseignant afin d'amener chaque élève à des exigences standardisées (programme). Celle-ci sera planifiée, mise en œuvre à partir d'une difficulté ou d'un déficit diagnostiqué par l'enseignant afin d'amener tous les élèves à des exigences standardisées (programme). Elle va être planifiée et mise en œuvre au travers d'attentes diminuées et de l'utilisation de supports différents.
- « Emancipatrice » : la différenciation est vue dans une perspective de reconnaissance des différences. Pour ce faire, l'enseignant va proposer des chemins différents à chaque élève, il leur permettra d'évoluer à son rythme, au travers des activités de son choix. Les différents moyens et supports sont diversifiés pour soutenir cette démarche. Les actions sont ajustées en fonction des caractéristiques des élèves et du groupe.



## Et moi, dans ma classe ??

### La différenciation compensatoire

|                                                                              |                                                      |                  |
|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------|
| Attentes diminuées en fonction des difficultés observées                     | Toujours<br>Souvent<br>Parfois<br>Rarement<br>Jamais | Par exemple...   |
| Modalités différentes (temps, support) en fonction des difficultés observées | Toujours<br>Souvent<br>Parfois<br>Rarement<br>Jamais | Par exemple .... |

### La différenciation émancipatrice

|                                                                  |                                                      |                  |
|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------|
| Proposition d'activités au choix par les élèves                  | Toujours<br>Souvent<br>Parfois<br>Rarement<br>Jamais | Par exemple ...  |
| Utilisation de supports et de moyens variés proposés aux élèves. | Toujours<br>Souvent<br>Parfois<br>Rarement<br>Jamais | Par exemple .... |

La différenciation peut être aussi organisée de façon simultanée ou successive (Aylwin, 1992). Dans le cas de la mise en place de pratiques de différenciation simultanées, les élèves réalisent des tâches différentes ou peuvent réaliser la même tâche de différentes façons. Il s'agit ici d'offrir un choix d'activités liées à un même contenu sur base des compétences et rythmes de chacun. En fonction des observations de l'enseignant (qui pourront être affinées sur base d'une observation diagnostique), celui-ci pourra organiser l'activité tout en proposant différents aménagements aux élèves.

Les pratiques de différenciation successives permettent de proposer des supports différents, des tâches variées, une multiplicité de démarches afin que chaque élève puisse trouver quelque chose qui lui convient.



## Et moi, dans ma classe ??

### La différenciation simultanée

|                                          |                                                      |                  |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------|
| Tâches différentes selon les besoins     | Toujours<br>Souvent<br>Parfois<br>Rarement<br>Jamais | Par exemple, ... |
| Aides différentes selon les besoins      | Toujours<br>Souvent<br>Parfois<br>Rarement<br>Jamais | Par exemple, ... |
| Ressources différentes selon les besoins | Toujours<br>Souvent<br>Parfois<br>Rarement<br>Jamais | Par exemple, ... |
| Autres...                                | Toujours<br>Souvent<br>Parfois<br>Rarement<br>Jamais | Par exemple, ... |

### La différenciation successive

|                                                            |                                                      |                  |
|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------|
| Utilisation de supports différents proposés successivement | Toujours<br>Souvent<br>Parfois<br>Rarement<br>Jamais | Par exemple, ... |
| Tâches différentes proposées successivement                | Toujours<br>Souvent<br>Parfois<br>Rarement<br>Jamais | Par exemple, ... |
| Démarches proposées successivement                         | Toujours<br>Souvent<br>Parfois<br>Rarement<br>Jamais | Par exemple, ... |
| Autre...                                                   | Toujours<br>Souvent<br>Parfois<br>Rarement<br>Jamais | Par exemple, ... |

## 1.2 Les avantages de la différenciation émancipatrice

### 1.2.1 Pour les enseignants

Comme l'indique Caron (2003, p. 35) la mise en place de la différenciation pédagogique « permet de prendre en considération, voire mettre à profit des différences observées chez les élèves, ce qui peut amener une nouvelle perception de ces différences vues plutôt comme une source de richesse par opposition à une source de dérangement. ».

Ces pratiques s'inscrivent également dans une perspective d'intervention à moyen et long terme.

Elles portent en elles « l'espoir selon lequel on peut vivre le métier d'enseignant en éprouvant plus de complicité, en entretenant une relation plus poussée avec les partenaires et, par conséquent, en vivant moins de stress dans l'action quotidienne ». De ce fait, elle peut favoriser la dynamique et la collaboration d'une équipe éducative.

### 1.2.2 Pour les élèves

La différenciation pédagogique présente également une plus-value importante pour les élèves. Comme le montre Caron (2003, p.36), celle-ci peut créer « des conditions favorables au développement optimal de chaque élèves ». Cela a également un impact sur l'échec scolaire, le décrochage à l'école et le redoublement. Les pratiques de différenciation peuvent soutenir les élèves en difficultés en leur permettant de connaître des réussites personnelles et offrir également un lieu de dépassement pour relever des défis.

Ces pratiques peuvent influencer sur la dynamique du groupe classe en fournissant des moments d'apprentissage à la coopération, en permettant aux élèves d'apprendre à mieux se connaître.

## 1.3 Les variables pour différencier

La différenciation concerne à la fois les élèves plus fragiles comme les élèves plus habiles avec la gestion des rythmes de travail et d'apprentissage. Les pratiques de différenciation sont souvent perçues comme un renforcement individuel en classe porté par l'enseignant. Toutefois, cette approche est difficile à mettre en place pleinement et épuise souvent l'enseignant. L'enseignant peut être amené à mettre en place des groupes de niveaux et/ ou des groupes de besoins. Les groupes de niveaux permettent de regrouper les élèves en fonction de leur niveau en lien avec la compétence à développer. Les groupes de besoins nécessitent de définir en amont les apprentissages que les élèves vont devoir mobiliser lors de l'activité et de leur permettre un temps pour qu'ils puissent mettre en mot le sens de l'apprentissage et identifier en quoi celui-ci va leur servir.

Quatre variables<sup>7</sup> sont le plus souvent citées pour mettre en place la différenciation :

- **Les contenus** : Ce sur quoi la tâche va porter. La différenciation des contenus réfère au programme, au matériel didactique, aux sujets qui soutiennent l'apprentissage et au niveau de difficulté.
- **Les structures** : Ce sont les modalités d'organisation de la tâche. On entend par structures la manière dont on organise le déroulement d'une situation d'apprentissage par l'organisation du temps, des lieux, des regroupements d'élèves et par le choix des ressources matérielles.

---

<sup>7</sup> Caron (2003)

- **Les processus** : C'est intervenir sur le « comment » de la tâche. Le processus correspond à la possibilité qu'ont les élèves de comprendre le contenu de cheminements différents se basant notamment sur les rythmes d'apprentissage et les stratégies.
- **Les productions** : Ce sont les produits ou résultats de la tâche. C'est le choix du véhicule de communication pour démontrer l'apprentissage des élèves (débat d'idées, journal de bord, document électronique, padlet, portfolio, etc.). **Notons que cette différenciation des productions n'équivaut pas à une différenciation des objectifs. Cette dernière risquerait en effet de creuser les écarts entre les élèves plutôt que de favoriser l'évolution de chacun.**

Il existe d'autres approches, qui envisagent également différentes variables sur lesquelles prendre appui pour différencier. Ci-dessous, six variables à investiguer<sup>8</sup> :

- **La gestion de la tâche** : chaque élève peut travailler sur une même compétence en proposant des niveaux/applications différents.
- **La gestion du temps** : variation des temps de réalisation, fixer un temps donné de réalisation, mesurer la durée de l'activité avec l'élève, choisir les plages horaires dans l'emploi du temps.
- **La gestion du groupe** : développer la flexibilité du groupe selon les besoins et les niveaux. Mise en place de groupes hétérogènes pour faciliter l'entraide, travail en binôme de même niveau ou tutorat.
- **La gestion de l'évaluation** : par l'auto évaluation, l'évaluation formative, le suivi.
- **La gestion des outils** : des outils individuels (sous-main, farde référentielle, etc.) ou collectifs (affiches, livres, ressources numériques, etc.).
- **La gestion des supports** : matériel de la classe.

La différenciation peut donc prendre place dans une multitude de situations. Notons que les centres de littératie (Diller, 2010) appuient les pratiques de différenciation.

#### 1.4 Quand différencier dans le processus d'apprentissage envisagé par l'enseignant ?

Goigoux (2003) présente un modèle mettant en avant 7 familles d'aide afin d'appuyer le processus de différenciation en fonction de trois temps :

- **Avant les apprentissages** : réaliser une évaluation diagnostique qui permettra d'ajuster l'activité au plus près des besoins des élèves. Cela correspond à préparer et revenir en arrière dans le schéma des 7 familles (ci-dessous).
- **Pendant les apprentissages** : gestion de l'organisation du travail, des outils, des contenus, du guidage, du rôle attribué aux élèves. Cela correspond aux familles exercer, compenser, faire autrement, revenir en arrière et soutenir.
- **A la fin et après les apprentissages** : gérer les difficultés, analyser, proposer une remédiation, le tutorat, activités en autonomie, groupe de besoins, etc. Ce qui correspond aux familles exercer, réviser et faire autrement.

---

<sup>8</sup> Bauducco et Touchard (2012)

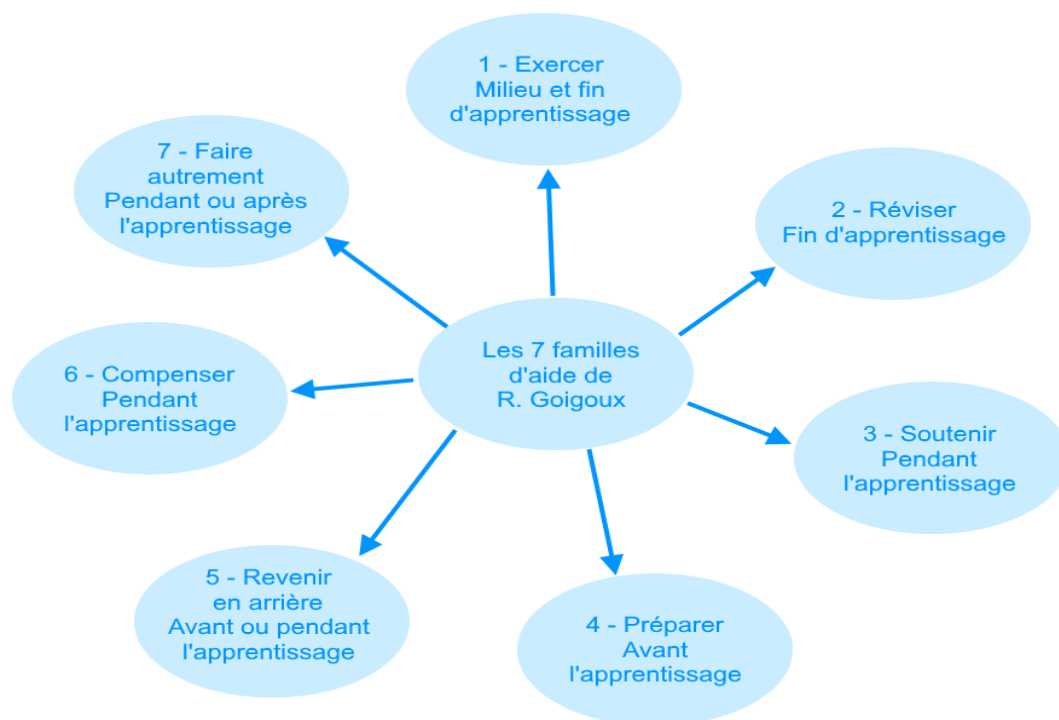


Figure 1 : Les 7 familles d'aide (Goigoux, 2003)

Il n'est pas possible de différencier à tout moment, de ce fait, il est important de se fixer des balises, de choisir des moments précis pour le faire.

### 1.5 Différencier tout au long du processus d'apprentissage des élèves

Forget et Lehraus (2015) élaborent le tableau suivant, permettant d'identifier précisément les différents types de différenciation qu'il est possible/important de mettre en œuvre durant les temps de classe **avant l'enseignement** d'un nouvel objet d'apprentissage, **pendant** cet enseignement (différenciation la plus courante) et **après** cet enseignement.

Différencier AVANT l'enseignement d'une notion : dans quels buts?

- 1) **Tester** : avant de mettre un objet d'enseignement à l'étude, il peut être utile de tester les prérequis de certains élèves pour lesquels on ne situe pas précisément le niveau.
- 2) **Réactiver** : le fait de réactiver les notions utiles pour l'enseignement qui va suivre peut constituer une aide efficace pour certains. En effet, tous les élèves ne sont pas égaux en matière de conscience disciplinaire.
- 3) **Préparer** : l'enseignant peut préparer certains élèves à une activité en leur fournissant des clés d'accès, des repères avant l'activité : ceci permet aux élèves concernés de suivre ensuite avec moins de difficultés l'activité avec le groupe.

Différencier PENDANT l'enseignement d'une notion : dans quels buts?

- 1) **Soutenir** : l'enseignant peut soutenir ou étayer les élèves de manière plus ou moins rapprochée eu égard à leur niveau de compétence.
- 2) **Adapter** : l'adaptation des conditions de réalisation d'une tâche englobe à la fois l'aménagement des supports (matériel), de la consigne, des exigences, de la quantité de travail ou encore du temps mis à disposition.
- 3) **Évaluer** (formatif) : nous n'avons cependant pas besoin à tout moment de recueillir de l'information sur chaque élève. Le recueil est parfois ciblé sur les élèves dont la progression pose précisément problème.

Différencier APRÈS l'enseignement d'une notion : dans quels buts?

- 1) **Exercer** : tous les élèves ne sont pas égaux face à l'automatisation des procédures apprises : certains seront prêts avant les autres, d'autres auront besoin de plus ou moins de temps pour une consolidation.
- 2) **Revoir** : les difficultés d'un élève ne sont pas celles d'un autre. La révision de certains éléments non acquis sera ciblée sur les difficultés réelles des élèves.
- 3) **Évaluer** (certificatif) : certains élèves ont besoin que les conditions de réalisation et/ou critères des évaluations soient adaptés à leurs difficultés particulières (par exemple, élèves dyslexiques, allophones).

Tableau 2 : Les pratiques de différenciation pédagogique avant, pendant et après l'enseignement d'une notion (Forget et Lehraus, 2015, p.75).

Elles montrent par ailleurs<sup>9</sup> que les pratiques de différenciation avant un nouvel apprentissage sont peu présentes (5%), alors que 80% des pratiques de différenciation ont lieu pendant l'enseignement d'un nouvel apprentissage et 15 % des pratiques après cet enseignement. Ces auteurs montrent que le temps « avant » l'apprentissage, qui permet de préparer au mieux la réception optimale de celui-ci par les élèves, est trop peu mobilisé alors que « *différencier avant l'enseignement permettrait de réduire les écarts de manière proactive et donc les besoins d'adaptation en cours d'enseignement* » (Forget et Lehraus, 2015, p.76).

## 1.6 Planifier la différenciation

En amont : préparer le terrain.

Caron (2003, p.50) propose de préparer le terrain en 4 phases :

- La connaissance approfondie du programme de formation et des compétences développées dans les activités,
- La connaissance approfondie des élèves (leurs profils, leurs processus, leurs parcours dans le développement de leurs compétences),
- Le développement d'une culture des différences avec les élèves et les enseignants,
- La responsabilisation des élèves face à leurs comportements et leurs apprentissages.

Développer ses pratiques sur une base solide :

- Se baser sur l'évaluation, pas comme une fin en soi, mais comme un indicateur permettant de cadrer les interventions.
- En se basant sur la trilogie : évaluation, régulation, différenciation.

<sup>9</sup> À travers une étude menée auprès d'une cinquantaine d'enseignants du primaire en Suisse.

- Développer une approche globale et systémique des compétences dans la planification et l'évaluation.
- Mettre l'élève au centre de l'apprentissage.
- Développer les compétences transversales pour soutenir les compétences disciplinaires.

« Nous n'en sortirons pas sans cette évidence : c'est l'élève qui apprend, et lui seul. Il apprend à sa manière, comme personne n'a jamais appris, comme personne d'autre n'apprendra. Il apprend avec son histoire personnelle, en partant de ce qu'il sait et de ce qu'il est. Aucune pédagogie ne peut faire l'économie de ce phénomène ; toute pédagogie doit s'enraciner dans l'élève, dans ses connaissances empiriques, ses représentations, son vécu ». (Mérieu, 2004, p.95).

## 2. La différenciation dans l'apprentissage de la lecture

### 2.1 L'apprentissage de la lecture et de l'écriture

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un processus qui, d'après Tauveron (1999), s'organise autour de quatre étapes :

- Décoder

Le décodage est indispensable, il mobilise la connaissance des lettres et des sons (graphèmes, phonèmes). C'est un apprentissage nécessaire mais loin d'être suffisant dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, particulièrement chez les enfants. Ces apprentissages reposent sur des composantes et opérations cognitives complexes (cf. fiche sur les neurosciences).

- Comprendre

Ensuite, la compréhension est une activité complexe. Comprendre un texte implique la création d'images mentales cohérentes, de leur donner du sens et qu'elles soient reliées entre elles. Cela implique la mobilisation de connaissances grammaticales pour faire du sens entre les différents mots du texte. Cette étape demande également la prise d'informations en s'appuyant sur les différents éléments du texte (éléments linguistiques comme les adverbes, les pronoms, etc.) tout en comprenant des aspects implicites (inférence). Afin de pouvoir comprendre un texte, il est important d'avoir des connaissances préalables par rapport aux éléments évoqués dans celui-ci (dont le sens des mots utilisés, le vocabulaire). Comme cela, le lecteur pourra lier ses connaissances aux éléments de référence du texte.

Cette étape met en œuvre différentes compétences. Le lecteur doit être attentif aux informations données, tout en les mémorisant et en les compilant avec les précédentes. Au même moment, il fait du lien entre ces informations et ses représentations mentales. Cette étape est dynamique et le lecteur peut également revenir en arrière lorsqu'un élément n'est pas compris (cf. Focus sur les stratégies de lecture).

- Interpréter

Pour terminer, la dernière étape est l'interprétation. La compréhension d'un texte est multiple et dépend intimement de chaque lecteur. Comme l'évoque Tauveron (1999) « il ne peut y avoir, comme on le suppose un peu trop vite dans les pratiques scolaires, un résumé du texte et tout résumé est la trace tangible d'une interprétation, à interroger comme tel ». De plus, l'interprétation du texte met celui-ci en lien avec le lecteur et son propre vécu. Le lecteur peut donc interpréter le texte au regard de la morale dégagée, des pistes de solution trouvées, d'une nouvelle vision de référence, etc.

- L'acculturation à la lecture et à l'écriture

En plus de ce processus, d'autres éléments viennent se joindre afin de favoriser l'apprentissage. Comme l'indique Goigoux (2003), l'acculturation à l'écrit est prépondérante dans l'apprentissage de la lecture<sup>10</sup>. Il définit l'acculturation comme « le travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales » (p.2). Par cette étape, les élèves découvrent la portée de la maîtrise de la langue écrite et peuvent acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences.

C'est sur base de ces éléments qu'a été construit le schéma relatif au processus d'apprentissage de la lecture sur lequel de fonde le projet pilote.

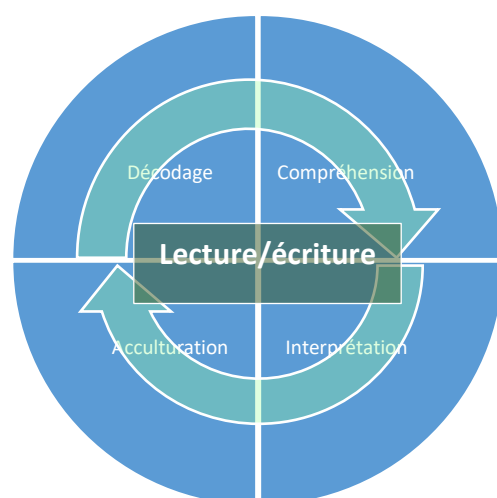


Figure 3: Schématisation du processus de lecture

## 2.2 Des compétences à acquérir

Mauffrey et Cohen (2001) mettent en avant plusieurs compétences à acquérir pour développer une lecture efficace :

- Des compétences directement liées à la spécificité de la lecture (fonctionnement du code écrit, de la ponctuation, des règles typographiques et de mise en page) ;
- Des compétences liées à l'activité langagière (compétences d'anticipation pour déchiffrer, compétences instrumentales (correspondant au décodage) qui est à la porte d'entrée de la compréhension) ;
- Des compétences liées au vécu, à l'expérience, au passé du lecteur ;
- Des compétences linguistiques (lexique, syntaxe, différences entre la langue écrite et orale) ;
- Des compétences culturelles (culture textuelle, individuelle et sociale) ;
- Des compétences logiques (prise d'indices et capacités de déduction).

<sup>10</sup> Il met en évidence quatre composantes dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (qui sont pour lui indissociables) : « l'identification et la production de mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit » (p.1).



## 2.3 Les difficultés en lecture

L'apprentissage de la lecture fait intervenir différentes stratégies du lecteur<sup>11</sup>. En effet, le lecteur active différentes stratégies spécifiques en fonction du texte à lire. Les stratégies s'articulent autour de trois temps : avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. Un élève en difficulté peut surinvestir une stratégie au détriment des autres par exemple.

Chez les lecteurs débutants, les erreurs sont souvent communes. Pourtant, pour certains élèves, les difficultés subsistent.

Vangrunderbeek (1994) propose plusieurs profils de lecteurs en difficulté en se basant sur une étude des stratégies utilisées :

- **Le surdécodeur** : l'élève se centre principalement sur le code en tentant de déchiffrer les lettres et les syllabes. De ce fait, les erreurs commises sont des confusions, des omissions, additions ou interversions de lettres.
- **Le surdevineur** : l'élève se base sur des éléments extérieurs pour deviner le contenu du texte (illustrations, informations apportées par l'enseignant, connaissances antérieures, etc.). Les mots devinés ne sont pas mis en correspondance avec les lettres ou les syllabes écrites. La reconnaissance de certains mots lui permet d'anticiper ce qui est écrit mais il n'entre pas dans le texte, ni dans la compréhension et se retrouve démuni face à de nouveaux mots car il n'a pas compris le fonctionnement de la langue.
- **Le chercheur de mots** : l'élève utilise principalement ses connaissances graphiques des mots. Il cherche à repérer des mots connus et prononce des mots qui ont une ressemblance visuelle avec celui écrit (porte/pomme) mais ne tient pas compte de l'enchaînement des mots et du sens<sup>12</sup>.
- **Le changeur de stratégies** : l'élève qui en cours de lecture change de stratégie mais ne les fait jamais interagir de telle façon qu'il ne peut confirmer ou infirmer ses hypothèses. Il peut commencer la lecture en se centrant sur le sens puis sur le code. Il utilise différentes stratégies qui semblent cloisonnées.

Il est donc important d'accompagner les élèves dans ces apprentissages en leur permettant de conscientiser les différentes stratégies mises en place (via la métacognition et l'enseignement explicite par exemple).

De plus, Suchaut (2017) observe une dégradation des compétences des élèves les plus fragiles et une augmentation des difficultés liées à l'acquisition de l'écrit et de la lecture. Il met en évidence la nécessité de multiplier les occasions d'apprendre (au travers de différentes stratégies), de travailler de

---

<sup>11</sup> Voir fiche focus « Stratégies de lecture ».

<sup>12</sup> À cet égard, Goigoux recommande de bien travailler avec les élèves, dès les classes du préscolaire, la mémorisation orthographique des mots et non leur mémorisation photographique. Ainsi, lorsqu'il est demandé aux élèves de retrouver un mot parmi une liste fermée (« mardi » dans la liste des jours de la semaine), les élèves peuvent se contenter de quelques indices et ne mémoriseront pas avec précision et fiabilité les mots ainsi travaillés. Il ne suffit pas de voir les mots pour s'en souvenir, il est nécessaire de les décrire lettre à lettre (en faisant retrouver le mot parmi une liste au verso de l'étiquette, par exemple, la soustraction du mot du regard de l'enfant pendant qu'il retourne l'étiquette nécessitant une mise en mémoire. Goigoux, Cèbe (2006) pp. 26-28

façon intensive la conscience phonologique dès la maternelle et de pouvoir fonctionner avec des petits groupes d'élèves (comme avec le coenseignement par exemple).

### 3. La démarche diagnostique

La démarche diagnostique prend appui sur la mise en place de stratégies pour observer finement les élèves, apprendre à les connaître plus en profondeur afin de développer des pratiques de différenciation plus ciblées et efficaces.

#### 3.1 L'observation fine des élèves

Les pratiques de différenciation en lecture, prennent appui sur une connaissance des compétences à acquérir, des élèves et d'une observation fine de leurs pratiques. Pour ce faire, il est intéressant de se baser sur des outils pour opérationnaliser et systématiser l'observation. L'utilisation d'une grille d'observation devient indispensable afin de récolter des données au travers d'un objet défini. Pour être efficace, cette grille sera construite sur base des questions que se posent l'enseignant en lien avec les compétences travaillées. La grille 1 (Annexe 2), propose une porte d'entrée assez large pour débiter l'observation en début d'année. Celle-ci pourra être adaptée en fonction des objectifs de l'enseignant, des compétences travaillées et des stratégies de lecture développées.

Il est à noter que cette pratique de l'observation nécessite une planification en amont. Caron (2003) propose de mettre en place également un journal de bord de l'enseignant permettant de garder une trace des questions, des réflexions, des dispositifs de différenciation proposés dans la classe. Ce support pourra également permettre à l'enseignant de prendre un temps de recul par rapport à chaque élève et de mettre en lumière les éléments à travailler, à approfondir, etc. Ce support permettra également d'échanger avec les collègues et éventuellement avec les enseignants.

Dans « l'outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> primaire » de la FWB (2007), les auteurs se basent sur un puzzle reprenant différentes facettes de la lecture. Celui-ci peut être une porte d'entrée pour l'observation des élèves.

Ce puzzle, présente plusieurs pièces<sup>13</sup> :

- ✓ **Le projet de lecteur** : Représentations des fonctions de la lecture, représentations de l'apprentissage de l'acte de lire. Connaissance de quelques supports écrits et de leurs fonctions.
- ✓ **Les composantes sonores de la langue** : Prendre conscience de la structure syllabique des mots, identifier le phonème à l'oral.
- ✓ **La clarté cognitive** : Connaissance du nom des lettres de l'alphabet, connaissance du vocabulaire technique, sens conventionnel de la lecture.
- ✓ **La correspondance entre l'oral et l'écrit** : Interprétation des parties de la phrase écrite, Interprétation des parties du mot écrit, connaissance du code (correspondances graphophonétiques), relation entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit.

---

<sup>13</sup> Ces différentes pièces du puzzle sont détaillées dans l'annexe 3.

- ✓ **Lexique mental** : Reconnaissance immédiate de mots familiers, Reconnaissance globale de mots.
- ✓ **Stratégie de lecture** : Stratégies d'identification d'un mot nouveau (analogie), interprétation de légendes (mots et phrases) et construction du sens d'une phrase accompagnée d'une illustration.

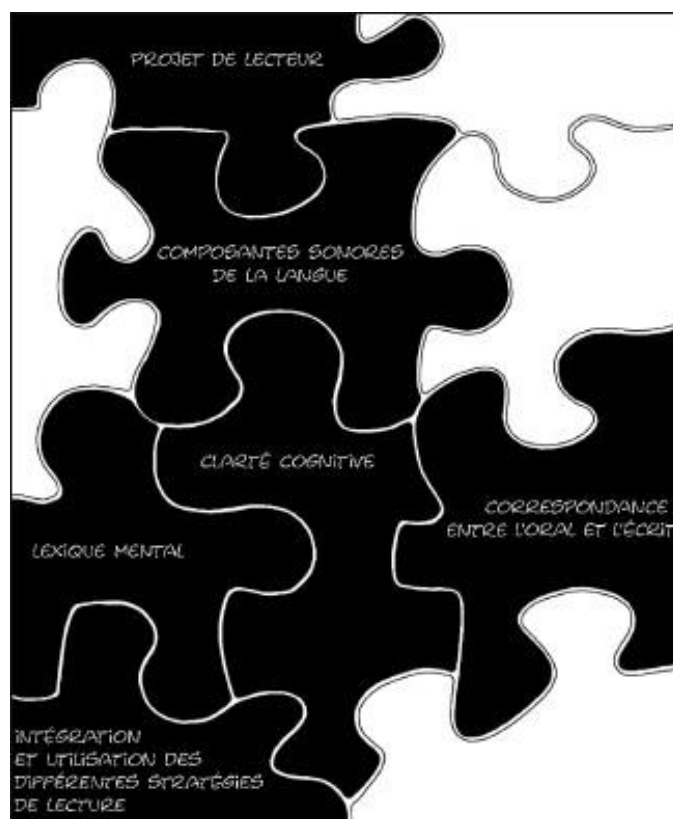


Figure 4: Facettes de l'apprentissage de la lecture (Lafontaine & al (2007).

### 3.1.1 L'utilisation de grilles d'observation

Les grilles d'observation sont à construire et à décliner en fonction des éléments travaillés par l'enseignant lors de sa séquence d'apprentissage. Elles prennent place dans une démarche d'observation continue des élèves tout au long de l'année en adéquation avec le programme et les compétences à atteindre. Elles peuvent prendre appui sur les stratégies de lecture à développer (Annexe 5) ou sur les compétences choisies.

Il est important de limiter les critères à observer car il faut que la tâche soit réalisable pour l'enseignant.

Ces grilles permettent d'établir un diagnostic. Elles sont utilisées comme un filtre lorsque des élèves rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, elles permettront à l'aide d'indicateurs de définir plus précisément la ou les difficultés rencontrées par les élèves afin d'y apporter une réponse adaptée.

Elles permettent également d'aiguiller l'enseignant sur les tendances qui se dessinent au sein du groupe classe afin de guider la méthodologie à adopter. Ces tendances pourront déterminer les remédiations à apporter pour le groupe, par niveaux, par besoins, etc.

L'utilisation régulière de ces grilles d'observation, couplées à différents moments de tests pendant l'année permet de suivre la progression des élèves durant l'année. Cette démarche peut donc être mise en place au sein du cycle 5-8 afin de permettre le développement de la continuité.

### 3.1.2 L'utilisation de tests

Afin de compléter et de pouvoir développer un regard global et progressif sur l'apprentissage en lecture de l'élève, il est intéressant de mettre en place des tests diagnostiques à plusieurs moments de l'année. Nous proposons un test (Annexe 4) reprenant différentes facettes de la lecture. Le test diagnostique peut être passé trois fois sur l'année afin de permettre à l'enseignant de cibler les éléments à interroger et lui permettre, pour chaque enfant de faire le point sur ses apprentissages. Nous proposons la mise en place de ce test en septembre, janvier et mai.

### 3.1.3 Partage de bonnes pratiques

Dans l'une des écoles accompagnées dans le cadre du projet pilote, une grille d'observation des élèves (Annexe 1) reprenant les principales compétences travaillées en lecture durant une période donnée est installée sur le bureau de l'enseignante et est complétée tout au long de la semaine, quelle que soit l'activité en cours, par l'ensemble des enseignants accompagnant les élèves, tant pour souligner des difficultés que de belles acquisitions/progressions chez les élèves.

Sur base des éléments ainsi recueillis et des besoins ou forces identifiés, l'enseignante et la personne AP répartissent les élèves dans les centres de littératie, voire créent de nouvelles activités pour alimenter et faire évoluer les centres de manière adaptée.

## Bibliographie

Aylwin, U. (1992). La pédagogie différenciée fait son entrée au collège. *Pédagogie collégiale*, 5(3), 30-37.

Banducco, C. et Touchard, E. (2012). La différenciation pédagogique, comment faire ? <https://pdf4pro.com/view/la-diff-233-renciation-p-233-dagogique-comment-faire-20f7b3.html>

Caron, J. (2003). *Différencier au quotidien*. Québec : Erasmé.

Diller, D. (2010). *Les centres de littératie. Susciter l'engagement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale*. Chenelière éducation. 190 p.

Forget, A. et Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants. *Formation et profession* 23(3), 70-84.

Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. In M. Fayol et D. Gaonac'h (éd), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Paris : Hachette, p.182-204.

Goigoux, R., Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*.

Lafontaine D., Deum M., Gabelica C., Lafontaine A. Et Nyssen M.-C. (2007). Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1re et 2e années primaires. FWB [https://pren-sonuma-be.s3.amazonaws.com/attachedfiles/AGE\_0454.pdf, consulté le 10 juin 2020]

Mauffrey, A. et Cohen, I. (2001). *Lecture: Éléments pour une pédagogie différenciée*. Paris : Bordas pédagogie.

Mérieu, P. (2004). *L'école, mode d'emploi - des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. ESF : Paris.

Moldoveanu, M., Grenier, N. & Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51 (2), 745–769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>

Suchaut, B. (2017). Différencier le temps d'apprentissage selon les besoins des élèves : une illustration avec un dispositif ciblé sur l'acquisition des compétences phonologiques.

Perrenoud, P. (2000). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. ESF : Paris.

Przesmycki (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette Education : Paris

VANGRUNDERBEEK, N. (1999). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. DeBoeck, Outils pour enseigner.

## ANNEXE 1

Dans les grilles suivantes, les éléments jugés les plus pertinents en fonction des apprentissages en cours peuvent être sélectionnés pour créer une grille d'observation, par exemple sous la forme suivante :

|            | Compétence 1          |                    |                    | Compétence 2       |                    |                   | Compétence 3      |                   |                   | Notes |
|------------|-----------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------|
|            | Date/<br>Semaine<br>1 | Date/<br>Semaine 2 | Date/<br>Semaine 3 | Date/<br>Semaine 1 | Date/<br>Semaine 2 | Date/Semaine<br>3 | Date/Semaine<br>1 | Date/Semaine<br>2 | Date/Semaine<br>3 |       |
| Elève<br>1 |                       |                    |                    |                    |                    |                   |                   |                   |                   |       |
| Elève<br>2 |                       |                    |                    |                    |                    |                   |                   |                   |                   |       |
| Elève<br>3 |                       |                    |                    |                    |                    |                   |                   |                   |                   |       |

|                                   |                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                   | <b>Nom :</b><br><b>Prénom :</b><br><b>Age :</b> | <input type="checkbox"/> droitier <input type="checkbox"/> gaucher <input type="checkbox"/> ambidextre<br><input type="checkbox"/> lunettes<br><input type="checkbox"/> appareil dentaire                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
| <a href="#">Les comportements</a> |                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Installation matérielle <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repérage rituels et règles de vie</li> <li>• Attitude vis à vis des pairs, du maître</li> <li>• Attitude vis à vis d'une tâche imposée, libre</li> <li>• Intérêt vis à vis des situations pédagogiques. Lesquelles ?</li> <li>• Intérêt vis à vis des situations collectives ou individuelles</li> </ul> </li> <li>• Niveau de communication gestuelle, orale</li> <li>• Représentation de l'école, de la tâche scolaire</li> <li>• Représentation du métier d'élève</li> </ul> |  |
| <a href="#">L'autonomie</a>       | <u>Autonomie par rapport aux objets</u>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacité à se prendre en charge</li> <li>• Capacité à prendre soin de lui-même</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |  |

|  |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |
|--|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  |                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Capacité à faire seul les gestes de la vie quotidienne (habillage - chaussage - rangement - se nourrir)</li> <li>Maîtrise gestuelle par rapport aux objets : <ul style="list-style-type: none"> <li>De la vie courante</li> <li>De la vie scolaire</li> </ul> </li> <li>capacité à repérer « les outils » dont il a besoin pour effectuer une tâche donnée</li> </ul>                                                                                                                              |  |
|  | <u>Autonomie par rapport aux personnes</u>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Est dépendant complètement de l'adulte</li> <li>Sollicite l'autorisation de l'adulte avant de faire</li> <li>Se débrouille</li> <li>ne veut pas d'aide</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
|  | <u>Autonomie par rapport à la tâche :</u>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Capacité à faire ce qui lui est demandé (fait - ne fait pas) <ul style="list-style-type: none"> <li>Seul</li> <li>En relation duelle avec l'adulte</li> <li>En petits groupes</li> </ul> </li> <li>A besoin de l'autorisation de l'adulte pour démarrer une activité donnée</li> <li>Est dans « l'activisme » sans donner de sens à ce qu'il fait</li> <li>Détruit de façon systématique le travail qu'il vient de faire</li> <li>Va au bout de la tâche</li> <li>abandonne si obstacle</li> </ul> |  |
|  | <u>Autonomie par rapport aux apprentissages :</u> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Capacité à entrer dans une consigne donnée</li> <li>Capacité à comprendre une consigne <ul style="list-style-type: none"> <li>Simple</li> <li>Plus élaborée (plus complexe ?)</li> </ul> </li> <li>Capacité à se donner et à respecter une consigne</li> <li>Capacité à respecter une consigne donnée par l'adulte pour mener à terme une tâche donnée</li> </ul>                                                                                                                                  |  |



|                                               |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |
|-----------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                               |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |
| <a href="#">Le fonctionnement cognitif</a>    |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Écoute, regarde, cherche, attend, se précipite</li> <li>• Regarde les autres, imite, ne fait rien</li> <li>• Capacité à se concentrer</li> <li>• Rentre dans la tâche</li> <li>• Va jusqu'au bout, seul avec de l'aide, de qui ?</li> <li>• Blocage au niveau de la compréhension de la tâche</li> <li>• A peur de commencer seul</li> <li>• Fait le lien avec les activités ou les acquis précédents</li> <li>• Utilise les outils d'aide personnels, collectifs</li> <li>• Demande de l'aide ou abandonne</li> <li>• Mémorise</li> </ul> |  |
| <a href="#">Les productions</a><br>(= traces) |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le soin apporté</li> <li>• Le degré d'accomplissement de la tâche</li> <li>• Procédures</li> <li>• Capacités <ul style="list-style-type: none"> <li>- D'analyse</li> <li>- À faire le lien</li> <li>- À anticiper</li> <li>- À mémoriser</li> <li>- À analyser ses erreurs</li> <li>- à revenir sur ses productions</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                 |  |
| <b><u>Le niveau d'effcience :</u></b>         |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investissement par rapport à la tâche</li> <li>• Les procédures mises en œuvre</li> <li>• Les méthodologies et les techniques de travail personnel de l'élève</li> <li>• La capacité à revenir sur sa production</li> <li>• La capacité d'anticipation</li> <li>• La mémorisation</li> <li>• La capacité à se projeter dans une activité</li> <li>• Le désir et la motivation d'apprendre</li> <li>• la capacité de distanciation</li> </ul>                                                                                               |  |

|                                     |                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |  |
|-------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b><u>L'analyse de l'erreur</u></b> |                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacité à accepter l'idée de l'erreur</li> <li>• Blocage devant une erreur</li> <li>• Repérage : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seul ?</li> <li>- Avec l'aide du groupe ?</li> <li>- Avec l'aide De l'adulte ?</li> </ul> </li> <li>• Analyse de l'erreur ? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seul ?</li> <li>- Avec l'aide du groupe ?</li> </ul> </li> <li>• Discours sur les réussites ? sur les difficultés ?</li> <li>• Remise en question de ses productions seules ?</li> <li>Sous l'influence des pairs ?</li> <li>• Utilisation de l'erreur pour aller plus loin ?</li> </ul>                                                                                                             |  |
| <b><u>Les difficultés</u></b>       |                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• De quel ordre ?</li> <li>• Dans quel domaine ?</li> <li>• À quel niveau ? (Manipulation, exercice d'entraînement, de maîtrise)</li> <li>• quelle mémorisation, (plutôt visuelle ? plutôt auditive)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |  |
| <b><u>Psychomotricité</u></b>       | <u>Quelle compétence au niveau du geste graphique ?</u> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle capacité à accepter de laisser une trace ?</li> <li>• Quel degré de maîtrise au niveau du geste graphique ? (Crayons - feutres - stylos - ciseaux - pinceaux)</li> <li>• Quelle utilisation des couleurs ?</li> <li>• Quelle capacité à reproduire un modèle donné ?</li> <li>• Quelle capacité à reproduire son prénom (<i>capitales d'imprimerie - cursives</i>) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcription manuelle</li> <li>- transcription au traitement de texte</li> </ul> </li> <li>• Quelle capacité à reproduire un texte court (<i>phrases</i>) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcription manuelle</li> <li>- transcription au traitement de texte</li> </ul> </li> </ul> |  |
| <b><u>La communication</u></b>      |                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication passe par le regard, la gestuelle, la verbalisation</li> <li>• Ne répond pas aux sollicitations de l'adulte</li> <li>• Capacité à accepter la communication avec l'adulte (<i>détourne la tête, le regard, regard fuyant.....</i>)</li> <li>• Quelle acceptation de la proximité physique des pairs ? de l'adulte ?</li> <li>• Isolement</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |

|                                 |                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                 |                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repli sur soi</li> <li>• besoin de toucher physiquement les autres</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
| <b><u>La langue orale</u></b>   |                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Écholalie (répétitions)</li> <li>• Utilisation du « je »</li> <li>• Problème d'élocution</li> <li>• Clarté du discours (<i>mise en mots - reformulations</i>)</li> <li>• La difficulté à rester centré sur un seul discours</li> <li>• La pertinence des prises de paroles</li> <li>• Le niveau de langue, le lexique</li> <li>• Capacité à produire un discours cohérent</li> <li>• L'incapacité à faire du lien</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |
| <b><u>Rapport au savoir</u></b> |                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles représentations du métier d'élève ? de l'école ?</li> <li>• Quelles représentations de l'apprentissage ?</li> <li>• Capacité à prendre en compte la parole des autres (pairs - adulte), à changer de point de vue</li> <li>• Capacité à remettre en cause sa méthodologie, ses stratégies ses savoirs</li> <li>• Capacité à se décentrer / l'activité</li> <li>• Motivation</li> <li>• A envie d'apprendre</li> <li>• Est curieux (quels centres d'intérêt ? accepte l'inconnu ? pose des questions ? a de l'imagination ?)</li> <li>• Sentiment de compétence et confiance en soi</li> <li>• Rapport à l'erreur (capacité à revenir dessus, à les accepter, les corriger, les cacher)</li> <li>• apprendre avec les autres : conflit sociocognitif</li> </ul> |  |
| <b><u>L'écrit</u></b>           | <u>Quel projet de lecteur ?</u> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles représentations de la lecture (lire pour quoi faire ? : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Représentations fonctionnelles ? culturelles ? (<i>Quelle expérience de l'écrit social ?</i>)</li> <li>- Représentations scolaires (<i>pour grandir il faut lire</i>)</li> </ul> </li> <li>• Quel rapport avec le livre ? (<i>Familiarité - pratiques sociales - familiale</i>)</li> <li>• Quelles représentations de l'apprentissage de la lecture ? (<i>Connaissances métacognitives : comment fait-on pour lire ?</i>)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                          |  |

|  |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | <p>Quelle conceptualisation de la langue ?</p>                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacité à se repérer dans l'organisation spatiale d'un texte (<i>sens conventionnel de la lecture</i>)</li> <li>• Capacité à faire la relation entre nombre de mots à l'oral et nombre de mots à l'écrit</li> <li>• Capacité à repérer des unités dans une phrase (<i>segmentation de l'écriture en mots</i>)</li> <li>• Capacité à repérer la permanence de l'écriture d'une même Unité linguistique</li> <li>• Capacité à discerner « phrases » et « mots » par reconnaissance des repères typographiques</li> </ul>                                                                                                                                                                                         |  |
|  | <p><u>Quelles connaissances des fonctions de l'écrit ?</u></p>                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle connaissance sociale et culturelle des albums ? : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comportement par rapport à « l'objet livre »</li> <li>- Intérêt manifesté</li> <li>- Connaissances de qqs indices écrits</li> <li>- Capacité à investir l'histoire</li> <li>- capacité à imaginer un embryon d'histoire à partir des illustrations de l'album</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
|  | <p><u>Quelle familiarité avec différents types d'écrits fonctionnels ?</u></p>                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacité à identifier et à nommer des écrits fonctionnels d'usage courant en : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Émettant des hypothèses</li> <li>- Mettant en lien ses connaissances</li> <li>- en s'appuyant sur des indices de surface</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
|  | <p><i>Quelle maîtrise de la langue et connaissances encyclopédiques (= facteurs spécifiques de l'apprentissage de la lecture)</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacité à anticiper le sens d'une histoire à partir d'une illustration très structurée (ex : l'illustration de couverture d'un album)</li> <li>• Capacité à coordonner des informations prises dans un support imagé et à les coordonner pour mettre en relation des éléments séparés de l'illustration et à les organiser : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reste dans l'énumération des personnages</li> <li>- Peut construire un début de récit à partir des relances du maître en le menant ou non à son terme</li> <li>- Prend en compte dans son récit des connaissances d'ordre culturel</li> </ul> </li> <li>• Capacité à anticiper la suite d'un récit lorsque le début est connu</li> </ul> |  |

|  |                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
|--|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  |                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>capacité à anticiper le sens d'un écrit en s'appuyant sur la connaissance d'un contexte fréquent de communication (lettre aux familles : connaissances extra textuelles )</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |  |
|  | <u>Quel comportement d'apprenti lecteur ?</u> | <ul style="list-style-type: none"> <li>capacité à faire <b>interagir image ⇔ oral ⇔ texte</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>Ne s'intéresse pas spontanément au texte mais parle sur l'image</li> <li>Parle sur le texte sans relation à l'image</li> <li>Parle sur le texte en relation avec l'image</li> </ul> </li> <li>Capacité à traiter des informations prises dans le texte <ul style="list-style-type: none"> <li>S'intéresse spontanément au texte</li> <li>A compris la correspondance quantité d'oral quantité d'écrit mais ne peut tenir compte des aspects qualitatifs de l'écrit</li> </ul> </li> <li>Capacité à reconnaître des unités linguistiques :<br/>Manifeste des connaissances sur l'écrit (reconnaissance de qqns graphies - de qqns mots - tient compte du nombre de mots</li> <li>Capacité à utiliser ses connaissances : <ul style="list-style-type: none"> <li>Prend des indices graphiques pour deviner un mot, une syllabe</li> <li>Utilise les mots qu'il connaît pour accéder au texte</li> <li>coordonne <b>identification directe des mots ⇔ décodage ⇔ divinement</b></li> </ul> </li> </ul> |  |
|  | Quelles capacités d'identification des mots ? | <ul style="list-style-type: none"> <li>Capacité à reconnaître des mots appartenant au lexique initial (prénom - mots du capital mots - mots outils)</li> <li>Reconnaissance du nom des lettres</li> <li>Quelle conscience phonique : <ul style="list-style-type: none"> <li>Capacité à compter les syllabes</li> <li>Capacité à isoler la 1<sup>ère</sup> syllabe</li> </ul> </li> <li>Quelle conscience phonique : <ul style="list-style-type: none"> <li>Capacité à compter les syllabes</li> <li>Capacité à isoler la 1<sup>ère</sup> syllabe</li> </ul> </li> <li>quelles stratégies l'élève met-il en œuvre pour mémoriser un mot</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
|  | <u>Quel fonctionnement cognitif par</u>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Quelle capacité de l'élève à mettre en relation des informations</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |

|  |                                        |  |  |
|--|----------------------------------------|--|--|
|  | <u>rapport à la</u><br><u>lecture.</u> |  |  |
|--|----------------------------------------|--|--|

### ANNEXE 3

D'après Lafontaine D., Deum M., Gabelica C., Lafontaine A. Et Nyssen M.-C. (2007). Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1re et 2e années primaires. FWB [[https://pren-sonuma-be.s3.amazonaws.com/attachedfiles/AGE\\_0454.pdf](https://pren-sonuma-be.s3.amazonaws.com/attachedfiles/AGE_0454.pdf), consulté le 10 juin 2020]

| PROJET DE LECTEUR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Les indicateurs                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Les pistes d'intervention                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève exprime qu'il n'aime pas lire.</li> <li>- L'élève ne veut pas lire.</li> <li>- L'élève n'a pas conscience de l'existence de différents types d'écrits.</li> <li>- L'élève n'a pas une représentation de la façon dont on apprend à lire.</li> <li>- L'élève ne différencie pas et ne connaît pas les usages de divers supports écrits.</li> <li>- L'élève ne sait pas choisir les supports de lecture correspondant à ses buts.</li> <li>- L'élève n'a pas conscience des différentes fonctions de la lecture (s'informer, agir, communiquer, plaisir).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se présenter comme un lecteur « modèle »: expliciter ses propres stratégies de lecture, interroger les élèves sur ce qu'ils voient de l'activité d'un adulte en train de lire (geste, regard, suivi du texte, intonation)</li> <li><i>Chaque élève observe ses proches dans la vie quotidienne afin de récolter des informations sur l'acte de lire. Il interroge les membres de sa famille sur ce qu'ils lisent, dans quel but</i></li> <li>Inviter des personnes ressources en classe (auteurs, conteurs,).</li> <li>Organiser des visites à la bibliothèque locale et habituer les élèves à la recherche personnelle.</li> <li>Varié les types d'écrits en classe en veillant à questionner ces écrits et à souligner leurs fonctions.</li> <li>Inversement, faire verbaliser aux élèves les types de supports requis pour rencontrer leurs buts personnels ou lors d'une activité de classe.</li> <li>Susciter des discussions autour des lectures faites en classe ou à la maison.</li> <li>Demander aux élèves d'anticiper l'histoire, sa suite, à partir d'illustrations ou de mots clés.</li> <li>Utiliser les termes suivants: première de couverture, quatrième de couverture, auteur, illustrateur, éditeur</li> <li>Inviter les élèves à recourir à un classement pour ranger la bibliothèque de la classe, en définissant des critères précis (thème, auteur, éditeur, type ...)</li> </ul> |

## Composantes sonores de la langue

| Les indicateurs                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Les pistes d'intervention                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève ne parvient pas à réaliser diverses manipulations syllabiques : segmenter, dénombrer, permuter</li> <li>- L'élève ne manifeste pas dans des jeux ou exercices une « sensibilité phonologique » : production de rimes, mots intrus.</li> <li>- L'élève ne parvient pas à réaliser diverses manipulations sur des phonèmes : les identifier, les permuter, les dénombrer.</li> <li>- L'élève ne distingue pas des phonèmes proches : t-d; p-b; k-g; ch.- j; m-n.</li> <li>- L'élève maîtrise mal la tâche associée (frapper des mains lors de l'énonciation des syllabes). Il coordonne mal le geste et la parole. L'élève répond par association d'idées (on cherche des mots qui se terminent par le son « on » et il Répond « chèvre » alors que l'on vient de dire « mouton »).</li> <li>- L'élève a des difficultés à prendre en compte la position du son dans le mot (on cherche des mots qui finissent par à et il dit « avion »).</li> <li>- L'élève ne fait pas la différence</li> <li>- entre phonème et syllabe.</li> </ul> | <p>Travailler la <b>conscience phonologique</b> afin de développer certaines opérations mentales :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Des opérations de <b>reconnaissance</b> : rime, syllabe, phonème</li> <li>- Des opérations de <b>manipulation</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Segmenter</b> en syllabes, phonèmes</li> <li>- <b>Compter</b> les syllabes, les phonèmes</li> <li>- <b>Supprimer</b> une première syllabe ou premier phonème</li> <li>- <b>Inverser</b> les syllabes</li> <li>- <b>Fusionner</b> des syllabes, des phonèmes</li> </ul> </li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pratiquer régulièrement des activités d'écoute, de répétition et d'invention orale de comptines, de chansons, de formules et de poèmes jouant sur les rimes, les assonances.</li> <li>• Inviter oralement les élèves à dégager une syllabe commune à plusieurs mots à partir d'un texte ou une Faire découvrir aux élèves la règle du tri (ex : proposer des noms d'animaux qui comportent même phonème, apparier des mots en fonction d'un phonème ou d'une syllabe commune).</li> <li>• Demander ponctuellement aux élèves si tels mots contiennent tels sons.</li> <li>• Demander ponctuellement aux élèves de segmenter en syllabes des mots rencontrés dans les textes ou phrases vus en classe. Phrase lus en classe.</li> </ul> |



## Clarté cognitive

| Les indicateurs                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Les pistes d'intervention                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève ne comprend pas les consignes de la classe, le vocabulaire d'enseignement utilisé par l'enseignant (phrase, ligne, mot).</li> <li>- Il n'utilise pas ces termes à bon escient.</li> <li>- Il ne différencie pas des termes tels que: ligne/phrase, phrase/paragraphe, mot/lettre, lettre/majuscule?</li> <li>- Il a des difficultés à se situer dans l'espace de la page (haut/bas, droite/gauche, près de la marge, ...)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre en place des <b>activités de motricité</b> (rythme pour prendre conscience par le corps des éléments de la phrase).</li> <li>- <b>Matérialiser</b> par des jetons la <b>chaîne parlée</b>.</li> <li>- Demander à l'élève de <b>nommer des lettres</b> dans les mots, les phrases ou les textes vus en classe et de les reconnaître à l'intérieur d'un mot.                         <ul style="list-style-type: none"> <li>Quelle est cette lettre ?</li> <li>Par quelle lettre ce mot commence-t-il ? Quelle est la lettre commune ?</li> <li>Entourez la lettre "a" dans tel mot.</li> </ul> </li> <li>- Créer un <b>abécédaire</b> propre à la classe ou à l'élève</li> <li>- Solliciter le nom des lettres pour distinguer ce qui différencie deux mots. Faire des <b>comparaisons</b></li> <li>- <b>Montrer les mots</b> en lisant.                         <ul style="list-style-type: none"> <li>Aussi souvent que possible demander aux élèves de repérer, de venir montrer, le début et la fin d'un texte, d'un paragraphe, des mots, phrases, lettres, signes de ponctuation</li> <li>Vérifier que les élèves ne confondent pas certains termes (ligne et phrase; phrase et paragraphe; mot et lettre; lettre et majuscule)</li> </ul> </li> </ul> |

## Correspondance entre l'oral et l'écrit

| Les indicateurs                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Les pistes d'intervention                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>- L'élève ne parvient pas à situer les mots d'une phrase écrite après Lecture par l'adulte</p> <p>- L'élève ne parvient pas à déchiffrer un mot régulier nouveau en dehors de tout contexte.</p> <p>-Après une lecture par l'adulte, l'élève ne sait pas situer des mots dans une phrase écrite (montrer un mot qui est prononcé et dire quel est le mot qu'on lui montre)?</p> <p>-L'élève a des difficultés à analyser un mot en syllabes. Et les syllabes en unité plus fines.</p> <p>- L'élève ne connaît pas le code, ne maîtrise pas la combinatoire.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repérer dans les textes ou phrases vus en classe, des rimes et des assonances en début de mots et faire découvrir aux élèves les syllabes semblables.</li> <li>• Repérer à partir de textes ou phrases vus en classe, des mots courts du point de vue phonologique mais représentant un objet de grande taille (train, bus, boa...) et des mots longs du point de vue phonologique mais représentant des objets de petite taille (allumette, champignon, coccinelle...) et les comparer.</li> <li>• Pendant toute activité d'apprentissage, L'enseignant montre que <b>chaque mot dit est écrit</b>. Ecrit devant les élèves, tout en prononçant à haute voix ce qu'il écrit.</li> <li>• Susciter des <b>substitutions</b>: proposer une phrase de référence puis la phrase initiale avec une modification (un mot qui a changé) que les élèves doivent repérer.</li> <li>• Aider les élèves à la <b>découpe syllabique</b>: en mettant en évidence le découpage en syllabes par des couleurs ou des encadrés, en utilisant un cache qui dévoile les syllabes progressivement, en mettant en parallèle les Mots difficiles/inconnus avec des mots connus (analogie).</li> <li>• Intervenir dans le processus de lecture par <b>analogie</b>, par exemple en demandant à l'élève de verbaliser les mots avec lesquels il peut faire des analogies (« ça commence comme » ou « c'est comme dans... »).</li> <li>•Susciter des <b>comparaisons graphophonétiques</b><br/>« J'entends... MAIS je ne vois pas... »;<br/>« J'entends... ET je vois... »; «je vois... MAIS je n'entends pas... ». Organiser des classements</li> <li>• Recourir à la <b>dictée à l'adulte</b>, qui peut s'appliquer à une grande variété d'objets et de disciplines.<br/>Une phase de <b>réflexion individuelle</b> (les élèves réfléchissent à ce qu'ils vont dire et comment ils vont le dire) est importante pour susciter un engagement réel des élèves.<br/>L'enseignant fait travailler la « <b>mise en mots</b> » à l'écrit, aide les élèves à l'améliorer, écrit en commentant la procédure et relit.</li> </ul> |

| Lexique mental                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Les indicateurs                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Les pistes d'intervention                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>- L'élève manque d'outils, de « Comment faire » pour mémoriser.</p> <p>- L'élève ne reconnaît pas immédiatement:</p> <p>Les mots du « répertoire » de la classe</p> <p>Les mots-outils les plus fréquents</p> <p>- L'élève a des difficultés à identifier un mot connu dans un support donné.</p> <p>- L'élève a des difficultés avec les petits mots (parfois peu significatifs)</p> <p>- L'élève confond des mots proches graphiquement : le/la, ne/en<br/>poussin/coussin, marie/marine</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demander régulièrement aux élèves s'ils reconnaissent certains mots familiers parmi ceux d'une page d'album ou d'un texte avant même de lire le texte oralement.</li> <li>• L'enseignant fait régulièrement lire, écrire et classer certains mots-outils fréquents (articles, connecteurs (constitution d'un capital-mots).</li> <li>• Construire des abécédaires thématiques (les prénoms de la classe, les animaux, ...), des lexiques.</li> <li>• Organiser des jeux autour des mots de la classe afin d'entraîner la mobilisation de la mémoire et de vérifier la stabilité des acquis: memory (avec paires de mots à retrouver), mots croisés, jeux de cartes</li> <li>• Proposer des exercices développant la discrimination visuelle: inviter les élèves à entourer, dans une liste, des mots identiques au modèle et à faire identifier ce qui est identique et ce qui diffère, à entourer des mots courts dans des mots longs (« jour » dans «journal/aujourd'hui/journée»),</li> </ul> |

| Stratégies de lecture                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Les indicateurs                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Les pistes d'intervention                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>- L'élève privilégie une stratégie et ne parvient pas à en changer lorsqu'il rencontre un obstacle dans sa lecture (globalisation, décodage, anticipation...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se concentre uniquement sur le déchiffrage.</li> <li>- Bute sur des mots avec des marques grammaticales : « ent » des verbes, les pluriels</li> <li>- N'a pas compris le principe de la combinatoire lui permettant de lire les mots qu'il n'a pas mémorisés</li> <li>- Repère les mots reconnus sans chercher à construire du sens.</li> <li>- A des difficultés à reconnaître les mots, à les mémoriser.</li> <li>- Ne tire pas parti d'un contexte (sens de la phrase, illustration</li> </ul> <p>Pour identifier un mot nouveau)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève ne parvient pas à relier les informations au fur et à mesure de sa lecture.</li> <li>- L'élève ne parvient pas à lire seul et à comprendre un court texte dont le thème et les mots sont familiers.</li> </ul> <p>L'élève ne parvient pas à lire seul et comprendre une consigne?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire découvrir les <b>trois principales stratégies</b> 1- reconnaissance de mots mémorisés dans le capital lexical 2- identification de mots en rapport au contexte 3- segmentation du mot en unités plus petites soit par découpage syllabique, soit par morphèmes sémantiques ou grammaticaux</li> <li>• Habituer l'élève à <b>combiner les stratégies</b> Pour <b>contrôler</b> et <b>valider ses hypothèses</b>. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lorsque j'ai identifié un mot par le contexte, je vérifie par le déchiffrage</li> <li>- Lorsque j'ai déchiffré un mot, je vérifie par le sens</li> </ul> </li> <li>• Demander à l'élève <b>d'expliquer</b> comment il a procédé (ou va procéder) pour <b>justifier</b> sa réussite ou se rendre compte de son erreur en se référant aux stratégies</li> <li>• Prendre l'habitude de <b>pauses méthodologiques</b> au cours des activités de lecture afin que les élèves puissent s'enrichir les uns les autres.</li> <li>• Solliciter l'élève pour <b>prédire</b> des suites possibles en cours de lecture (<b>anticipation</b>). Solliciter des <b>analogies</b> face à ces mots (<i>Est-ce qu'il y a un mot que tu connais et qui te fait penser à ce mot?</i>). Si l'élève se trompe, désigner le mot écrit proposé par l'élève (et ne correspondant pas au mot recherché) et <b>faire comparer</b> les deux mots (<i>Est-ce que c'est la même chose?</i>). Insister sur la prise en compte de l'information graphophonétique dans les hypothèses des élèves.</li> <li>• <b>Intervenir sur les erreurs</b> commises et susciter des rectifications par retour aux mots et par <b>analyse</b>.</li> <li>• Lors de la lecture de textes, l'enseignant invite les élèves à <b>verbaliser leurs stratégies</b> face à des mots inconnus, difficiles à déchiffrer/lire (<i>Comment Sais-tu que c'est "lapin"? Donne-moi une preuve</i>)</li> <li>• Veiller à situer la lecture à haute voix dans un contexte fonctionnel (lecture d'une consigne, d'une réponse lors d'une recherche réalisée, d'une recette, relecture d'un passage apprécié dans un texte)</li> <li>• Confronter régulièrement les élèves à la lecture de consignes courtes (1 à 2 lignes) et simples (comportant le vocabulaire usuel des consignes).</li> </ul> |



## Annexe 4

### Test diagnostic cycle 5-8

#### 10. Prénom

| Enfants                                                                  | Enseignant                        |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| « Entoure ton prénom dans ce cadre. »<br>(Lire la consigne à l'enfant)   | « L'élève a reconnu son prénom. » |
| [L'enseignant écrit dans ce cadre trois prénoms, dont celui de l'enfant] | Oui - Non                         |

| Enfants                                                              | Enseignant                                   |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| « Ecris ton prénom dans ce cadre. »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a écrit son prénom correctement. » |
|                                                                      | Oui - Non                                    |

#### 11. Lettres

| Enfants                                                                        | Enseignant                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| « Dis-moi le nom de chacune de ces lettres. »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a effectivement reconnu cette lettre. » |
| i                                                                              | Oui - Non                                         |
| u                                                                              | Oui - Non                                         |
| m                                                                              | Oui - Non                                         |
| d                                                                              | Oui - Non                                         |
| h                                                                              | Oui - Non                                         |

| Enfants                                                                                 | Enseignant                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| « Retrouve les lettres <i>a, j, s</i> dans ces mots. »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a effectivement retrouvé ces lettres dans le mot. »          |
| tableau                                                                                 | Oui - Un <i>a</i> sur 2 - aucune                                       |
| pyjama                                                                                  | Oui - Le <i>j</i> - Le <i>j</i> et 1 <i>a</i> - Deux <i>a</i> - Aucune |
| astuce                                                                                  | Oui - Non                                                              |

J'ai lu les mots à L'élève - L'élève a lu les mots seul (Entourer)

## 12.Syllabes

| Enfants                                                                  | Enseignant                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| « Combien de syllabes compte ce mot ? »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a trouvé le bon nombre de syllabe dans ce mot. » |
| maison                                                                   | 2 syllabes : Oui - Non                                     |
| champignon                                                               | 3 syllabes : Oui - Non                                     |
| roi                                                                      | 1 syllabe : Oui - Non                                      |

J'ai lu les mots à L'élève - L'élève a lu les mots seul (Entourer)

## 13.Mots

| Enfants                                                      | Enseignant                            |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| « Lis chacun de ces mots. »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a lu ce mot correctement. » |
| il                                                           | Oui - Non                             |
| rue                                                          | Oui - Non                             |
| tout                                                         | Oui - Non                             |
| chausson                                                     | Oui - Non                             |
| crayon                                                       | Oui - Non                             |
| femme                                                        | Oui - Non                             |
| épagneul                                                     | Oui - Non                             |

## 14. Phrases

| Enfants                                                          | Enseignant                                                   |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| « Lis chacune de ces phrases. »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a lu cette phrase correctement. »                  |
| Je lis un texte.                                                 | Oui - Non                                                    |
| Nous jouons dans le jardin.                                      | Oui - Non                                                    |
| Iras-tu à la piscine ?                                           | Oui - Non<br>(avec une intonation interrogative : Oui - Non) |
| Sans ami, c'est moins amusant.                                   | Oui - Non<br>(avec les liaisons : Oui - Non)                 |

| Enfants                                                                                        | Enseignant                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| « Entoure les phrases que tu vois dans le cadre ci-dessous. »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a entouré cette phrase. » |
| Le chat dort. il est fatigué. Nuit courte sa été a. Je jouerai avec lui ce soir.               | La première phrase : Oui - Non      |
|                                                                                                | La dernière phrase : Oui - Non      |
|                                                                                                | Une autre proposition : Oui - Non   |

## 15. Compréhension

| Enfants                                                                                       | Enseignant                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| « Illustre dans chaque cadre la phrase qui y est inscrite. »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a illustré cette phrase correctement. » |
| Le chat est poursuivi par la souris.                                                          | Oui - Non                                         |

J'ai lu la phrase à L'élève - L'élève a lu la phrase seul (Entourer)

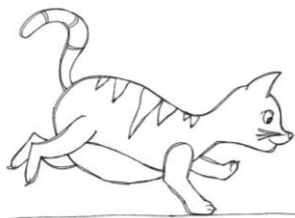
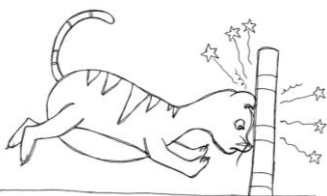


| « Illustre dans chaque cadre la phrase qui y est inscrite. »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a illustré cette phrase correctement. » |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Il est chou.                                                                                  | Oui - Non                                         |

J'ai lu la phrase à L'élève - L'élève a lu la phrase seul (Entourer)

## 16.Récit

| Enfants                                                                                                                                                                  | Enseignant                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| « Dans la troisième case ci-dessous, complète l'histoire commencée dans les premières et deuxième cases, par le dessin et l'écriture. »<br>(Lire la consigne à l'enfant) | « L'élève a complété l'histoire. » |
|                                                                                                                                                                          | Oui - Non                          |

|                                                                                           |                                                                                           |                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| <br>1. | <br>2. | <br><br><br>3.   |
| Le chat court.                                                                            | Il percute un poteau.                                                                     | ... ..<br>... .. |

J'ai lu le récit à L'élève - L'élève a lu le récit seul (Entourer)

## 17.Lecture

| Enfants                                                                          | Enseignant                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| « Pour chaque phrase, entoure la proposition qui te semble être la plus juste. » | « Pour chaque phrase, entourez la proposition qui vous semble être la plus juste. » |
| J'aime lire.<br>Oui - Non                                                        | « L'élève aime lire. »<br>Oui - Non                                                 |
| Je lis beaucoup.<br>Oui - Non                                                    | « L'élève lit beaucoup. »<br>Oui - Non                                              |
| Je lis bien.<br>Oui - Non                                                        | « L'élève lit bien. »<br>Oui - Non                                                  |
| Qu'est-ce que tu aimes lire ?<br>... ..<br>... ..                                | « Qu'est-ce que L'élève aime lire ? »                                               |

J'ai lu les phrases à L'élève - L'élève a lu les phrases seul (Entourer)

### Sources :

- Cf. Lafontaine D., Deum M., Gabelica C., Lafontaine A. Et Nyssen M.-C. (2007). *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1re et 2e années primaires*. FWB [https://pren-sonuma-be.s3.amazonaws.com/attachedfiles/AGE\_0454.pdf, consulté le 30 septembre 2019]
- Cf. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. (2013). *Socles de compétences*. FWB [http://www.enseignement.be/index.php?page=24737, consulté le 30 septembre 2019]

### Annexe 5

| INDICATEURS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | FACETTES                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> L'élève exprime-t-il qu'il déteste lire?<br><input type="checkbox"/> L'élève ne veut-il pas lire?<br><input type="checkbox"/> L'élève a-t-il conscience de l'existence de différents types d'écrits?<br><input type="checkbox"/> L'élève a-t-il une représentation de la façon dont on apprend à lire?<br><input type="checkbox"/> L'élève différencie-t-il et connaît-il les usages de divers supports écrits?<br><input type="checkbox"/> L'élève sait-il choisir les supports de lecture correspondant à ses buts?<br><input type="checkbox"/> L'élève a-t-il conscience des différentes fonctions de la lecture (informer, communiquer, plaisir, agir, ...)?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | PROJET DE LECTEUR                |
| <input type="checkbox"/> L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations syllabiques (segmenter, dénombrer, permuter, ...)?<br><input type="checkbox"/> L'élève manifeste-t-il dans les jeux ou exercices une «sensibilité phonologique» (production de rimes, détection de mots intrus, ...)?<br><input type="checkbox"/> L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations sur des phonèmes (les identifier, les permuter, les dénombrer, ...)?<br><input type="checkbox"/> L'élève est-il capable de distinguer des phonèmes proches (t-d; p-b; k-g; ch-j; m-n; ...)?<br><input type="checkbox"/> L'élève maîtrise-t-il la tâche associée (frapper des mains lors de l'énonciation des syllabes)? Coordonne-t-il le geste et la parole?<br><input type="checkbox"/> L'élève répond-il par association d'idées? (on cherche des mots qui se terminent par le son «on» et il répond «chèvre» alors que l'on vient de dire «mouton».)<br><input type="checkbox"/> L'élève a-t-il des difficultés à prendre en compte la position du son dans le mot (on cherche des mots qui finissent par «a» et il dit «alouette».)<br><input type="checkbox"/> L'élève fait-il la différence entre phonème et syllabe? | COMPOSANTES SONORES DE LA LANGUE |
| <input type="checkbox"/> L'élève comprend-il les consignes de la classe, le vocabulaire d'enseignement utilisé par l'enseignant (phrase, ligne, mot, ...)?<br><input type="checkbox"/> Utilise-t-il ces termes à bon escient?<br><input type="checkbox"/> L'élève différencie-t-il des termes tels que: ligne/phrase, phrase/paragraphe, mot/lettre, lettre/majuscule?<br><input type="checkbox"/> L'élève a-t-il des difficultés à se situer dans l'espace de la page (haut/bas, droite/gauche, près de la marge, ...)?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | CLARTÉ COGNITIVE                 |
| <input type="checkbox"/> L'élève peut-il situer les mots d'une phrase écrite après lecture par l'adulte?<br><input type="checkbox"/> L'élève est-il sensible à des similitudes entre deux mots à l'écrit et à l'oral? Les met-il en relations?<br><input type="checkbox"/> L'élève est-il capable de déchiffrer un mot régulier nouveau en dehors de tout contexte?<br><input type="checkbox"/> Après une lecture par l'adulte, l'élève sait-il situer des mots dans une phrase écrite (montrer un mot qui est prononcé et dire quel est le mot qu'on lui montre)?<br><input type="checkbox"/> L'élève a-t-il des difficultés à analyser un mot en syllabes? Et les syllabes en unité plus fines?<br><input type="checkbox"/> L'élève connaît-il le code?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | CORRESPONDANCE ORAL/ÉCRIT        |

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

Source :

Lafontaine D., Deum M., Gabelica C., Lafontaine A. Et Nyssen M.-C. (2007). Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1re et 2e années primaires. FWB  
[[https://pren-sonuma-be.s3.amazonaws.com/attachedfiles/AGE\\_0454.pdf](https://pren-sonuma-be.s3.amazonaws.com/attachedfiles/AGE_0454.pdf), consulté le 10 juin 2020]

## ANNEXE 12 : Les centres de littératie

### Les centres de littératie

---

#### —— Principe

Les centres de littératie consistent en un dispositif didactique élaboré par D. Diller (2010) visant à susciter l'engagement des élèves dans l'apprentissage de la langue française. Initialement dédiés aux élèves du cycle 5-8, ces centres ont ensuite été déclinés vers d'autres âges du primaire et d'autres matières (notamment les mathématiques).

#### —— Définition

« *Un centre de littératie* consiste en un coin dans la classe où les élèves travaillent seuls ou avec d'autres en se servant de matériel pédagogique pour explorer et accroître leurs habiletés en littératie.

*Dans cet endroit, diverses activités consolident ou élargissent l'apprentissage, souvent sans aide de l'enseignant. Le temps consacré à un tel centre permet aux élèves de s'exercer à lire, à écrire, à s'exprimer oralement, à écouter et à travailler avec les lettres et les mots »<sup>14</sup>.*

#### —— Objectif

Les centres de littératie visent l'exercitation d'un apprentissage, en différenciation, par une pratique signifiante et autonome, en cohérence avec ce qui a au préalable été modélisé par l'enseignant.

Lorsque la pratique des centres est bien établie, ceux-ci permettront à l'enseignant de consacrer ce temps à l'accompagnement d'un petit groupe d'enfants dans la lecture à voix haute.

#### —— Déroulement

Le dispositif des centres de littératie se décline en trois temps spécifiques :

- les centres eux-mêmes,
- les mini-leçons qui les précèdent,
- les discussions qui les suivent.

#### — 1. Les centres

---

<sup>14</sup> Cf. DILLER, D. (2010). *Les centres de littératie. Susciter l'engagement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale*. Chenelière Education, p.4

Chaque centre se consacre à un domaine de la langue française (« Coin lecture », « Centre des grands livres », « Centre d'écriture », « Centre de théâtre », « Centre de l'alphabet et d'étude de mots », etc.) et propose différentes tâches à accomplir, parmi lesquelles choisissent les élèves.

★ Par petits groupes, tous les **élèves** se partagent entre les différents centres proposés, selon des modalités précises et connues de tous, pour un temps déterminé. Ils changent ensuite de centre, selon des modalités fixées.

- **Les groupes**

Généralement, les élèves se regrouperont en binômes pour réaliser les activités proposées dans les centres.

Des groupes plus importants risquent de générer du bruit, de l'énervement, de la distraction. Néanmoins, des groupes de 3 à 4 élèves peuvent être constitués pour certains centres, à certains moments.

A l'inverse, les élèves qui préfèrent travailler seuls peuvent également le faire, lorsque l'activité ne s'y oppose pas, les objectifs de mettre l'apprentissage en pratique et de travailler en autonomie étant rencontrés sous cette forme également.

La constitution des binômes ou groupes se fera en fonction des objectifs visés.

Les interactions entre les élèves peuvent notamment s'organiser en groupes <sup>15</sup> :

- de besoins
- d'intérêt
- d'affinités (relation d'amitié)
- de complémentarité (caractéristiques non cognitives différentes)
- de profils cognitifs homogènes
- de profils cognitifs hétérogènes (caractéristiques cognitives différentes)
- d'apprentissage (enfants différents qui ne peuvent résoudre la tâche qu'ensemble, dans la confrontation des points de vue)
- de projet (passion pour une même question).

Pour maintenir l'intérêt des élèves, ne pas en stigmatiser, ne pas cristalliser de tensions, etc., ces dyades seront régulièrement changées.

- **La durée**

Il semble que la durée idéale de la pratique d'un centre soit entre 15 et 20 minutes, pour 2 à 3 centres par session - avec des élèves qui sont habitués à travailler dans ce dispositif-, ou 1 à 2 centres - au début ou avec les petits -.

Des durées trop longues risquent d'engendrer des problèmes de comportement. A l'inverse, des durées trop courtes risquent de restreindre l'implication des élèves dans l'activité.

Pour rester vigilant au temps pendant l'accompagnement de la lecture à voix haute (voir 2<sup>ème</sup> paragraphe ci-dessous), l'enseignant peut s'aider d'un minuteur (et d'un élève qui joue le rôle de gardien du temps).

- **Les rôles spécifiques**

Des rôles spécifiques sont assignés aux élèves - en collaboration avec eux - pour accompagner la fluidité de la mise en pratique des centres (un rôle relatif au rangement du matériel, un autre dédié à la remise en place de la classe, un assurant la transition entre les centres - faire sonner une cloche, taper un rythme dans les mains... quand la grande aiguille de l'horloge est à tel endroit - ...).

---

<sup>15</sup> BOUCENNA, S. (2011). *101 fiches pour différencier*. Presses Universitaires de Namur, pp. 6-14.

★ Pendant que les élèves travaillent dans les centres, l'enseignant se consacre entièrement à l'accompagnement spécifique d'un petit groupe d'élèves dans le centre de la lecture à voix haute. Néanmoins, si un élève est face à un problème qui nécessite l'intervention de l'enseignant, il peut faire appel à lui selon des modalités définies (par exemple, les élèves établissent la liste des prénoms des enfants dans le besoin dans un endroit spécifique du tableau noir, prévu à cet effet. Entre deux temps de lecture à haute voix, l'enseignant sait quel élève aller voir en priorité).

- Nombre de centres à mettre en place

Le nombre de centres à mettre en place doit être suffisamment élevé pour que différentes matières puissent faire l'objet d'une mise en pratique régulière et pour maintenir l'intérêt des élèves. Néanmoins, un nombre trop important de centres risque de surcharger l'espace disponible dans la classe, mais également de rendre leur gestion compliquée pour les élèves et l'enseignant. Une dizaine de centre à exploiter tout au long de l'année semble idéal.

- La progression entre centres et activités

Pour que la gestion du groupe reste maîtrisée mais que les élèves puissent poser des choix, l'idéal est que l'enseignant prenne en charge la répartition entre centres de manière organisée, mais que les élèves choisissent l'activité (les activités) qu'ils réalisent à l'intérieur de ceux-ci parmi celles qui sont proposées.

Si les élèves n'ont pas la possibilité de passer dans tous les centres sur la semaine, cela ne pose aucun problème puisque les centres ne sont pas modifiés de manière hebdomadaire.

- Gestion des enfants turbulents

Si des enfants sont turbulents alors que tout leur a clairement été expliqué tant au niveau de la tâche à réaliser que du comportement à adopter, une possibilité est de les installer à côté de l'enseignant jusqu'au changement de centre suivant. Cela leur permet d'exercer leur lecture, tout en les privant de l'activité dans les centres, qui leur plaît généralement.

Une autre solution est de leur proposer de dessiner ce qu'ils modifieraient à leur comportement pour ne plus être coincés à côté de l'enseignant.

Enfin, en ce qui concerne les élèves qui se font régulièrement remarquer, il sera sans doute inévitable de discuter avec eux pour comprendre contre quoi ils agissent de la sorte (que ce soit en lien avec la pratique des centres de littératie ou non).

## — 2. Les mini-leçons

★ Se fondant sur les préceptes de la pédagogie explicite<sup>16</sup> - qui fera l'objet de la prochaine fiche outil -, les mini-leçons consistent en une courte phase (entre 5 et 10 minutes) d'explication de la matière ou de modélisation des tâches qui seront à réaliser dans les centres de littératie. L'exploitation, l'application, des nouvelles connaissances est présentée avec minutie, précision et clarté par l'enseignant. Ces mini-leçons peuvent également être l'occasion de montrer aux élèves les erreurs susceptibles d'être commises lors de la réalisation de la tâche demandée. Des solutions possibles pour les problèmes pratiques potentiellement rencontrés dans les centres sont également exposées à cette occasion, de même que la présentation de nouveaux outils, de nouveaux centres.

Ces mini-leçons pourront être répétées à de multiples reprises, notamment en fonction des observations réalisées par l'enseignant lors de la réalisation des tâches par les élèves.

Pour les enfants, comme pour les adultes, une seule démonstration ne suffit pas.

---

<sup>16</sup> Cf. BOCQUILLON, M., GAUTHIER, C., BISSONNETTE, S., TRUDEL, L., DECELLES, S., EVA, M. (2019). « L'enseignement explicite : une approche pédagogique efficace pour favoriser la réussite du plus grand nombre ». *Apprendre et enseigner aujourd'hui*. Volume 8, n.2, printemps 2019. Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec [consulté le 22 juillet 2019]



**NOTE** : moins les élèves seront habitués aux centres de littératie, plus les mini-leçons devront se centrer sur des petites tâches, couvrir chaque élément du fonctionnement des centres, être explicites (comment utiliser le matériel, en quel quantité, comment le ranger ; comment se comporter avec les autres, dans des groupes de quel nombre, avec quel tour de rôles ; comment savoir dans quel centre se rendre, sur quel élément centrer son attention, quel apprentissage est visé, etc.). Rien ne doit être tenu pour acquis, tout doit être précisé.

★ La participation active des **élèves** est suscitée pour illustrer concrètement l'explication, montrer au groupe l'expérimentation attendue, tant sous les aspects de la matière que ceux du comportement ou du matériel. Des jeux de rôles peuvent servir d'exemple à commenter ensuite avec la classe.

Lors de ces mini-leçons, une liste reprenant les tâches présentées et à réaliser dans les centres peut être établie en guise d'**aide-mémoire** pour accompagner le travail en autonomie.

Le lien entre les exercices (centres) et les enseignements (mini-leçons) doit être effectif et formulé explicitement à destination des élèves.

Pour compléter cet aide-mémoire et rendre les attentes les plus concrètes possible :

- Une réflexion peut être initiée avec les élèves sur ce qui doit être vu, entendu, ressenti quand on regarde le centre en fonctionnement. Les termes des élèves servent alors pour constituer une liste à ajouter à l'aide-mémoire (par exemple, « on y voit des élèves qui lisent silencieusement », « on y voit des élèves qui discutent en binôme à voix basse », « on y ressent du calme », etc.).
- Une liste de « ce que je peux faire dans le centre », « ce que je ne peux pas faire dans le centre » pour être dressée.
- Un tableau reprenant chaque problème potentiellement rencontré et la solution qu'on peut lui apporter en autonomie est constitué (« S'il n'y a plus de papier -> je demande à l'enfant responsable du matériel/je vais chercher 10 feuilles dans telle boîte en carton/etc. »).

### — 3. Les temps de discussion

A l'issue des périodes consacrées aux centres de littératie, une discussion avec l'ensemble de la classe s'avère nécessaire pour revenir avec les élèves sur ce qu'ils ont appris, les difficultés qu'ils ont rencontrées, les ressources qu'ils ont mobilisées pour y apporter des solutions, les stratégies et connaissances antérieures qu'ils ont mises en œuvre, etc.

Ces moments dédiés à la métacognition, réflexifs et de structuration, contribuent à approfondir l'apprentissage.

Ils peuvent éventuellement s'organiser autour d'une question plus spécifique, ciblée quotidiennement, qui peut aussi se rapporter à l'amélioration d'un centre ou à l'apport du travail collaboratif, par exemple.

Exemples de questions :

- Qu'est-ce que j'ai pris du plaisir à faire aujourd'hui ?
- Qu'est-ce que je pense qui devrait être changé dans le centre dans lequel je travaillais ?
- Ai-je été confronté à un problème aujourd'hui ? Comment m'en suis-je sorti ?
- En quoi le travail en collaboration m'a-t-il été utile aujourd'hui ?
- ...

Il est primordial, durant ces discussions, que l'enseignant accompagne l'élève vers une formulation précise et enrichissante de sa pensée.

Lors de ces discussions, les enfants aident également l'enseignant à élaborer le contenu et l'organisation des centres, faisant le lien entre les connaissances qu'ils possèdent déjà et celles qu'ils sont en train d'acquérir.

Les difficultés évoquées par les élèves durant ces discussions, qu'elles soient relatives à la matière exercée ou au comportement, pourront faire l'objet d'une mini-leçon dans les jours suivants.



Enfin, l'enseignant peut inviter certains élèves à présenter ce qu'ils ont réalisé dans leur centre (pour mettre en valeur leur travail ou pour les motiver à ne pas rester inactifs durant les temps de travail autonome).

### ★ Les traces

Idéalement, le travail dans les centres de littératie doit favoriser un équilibre entre les temps consacrés aux processus et ceux consacrés aux productions.

Un portfolio de l'élève permettant d'(auto)évaluer les progrès peut être mis en place, par exemple, pour recueillir certaines productions réalisées lors d'activités spécifiques, dans certains centres.

Un lieu où déposer systématiquement les productions peut également être prévu, notamment pour permettre à l'enseignant et aux élèves de visualiser leur progression (et pour ne perdre aucune production).

★ L'**autonomie** des élèves, sur laquelle repose la mise en place de ces centres de littératie, doit également faire l'objet d'un apprentissage, d'un accompagnement. Elle nécessite :

- Que l'enseignant ait clairement modélisé, à plusieurs reprises, au préalable, les actes appropriés - tant au niveau du comportement que de l'apprentissage -.
- Que l'accroissement de la responsabilité des élèves soit progressif. Suivant le modèle de l'enseignement explicite, la responsabilité dans la prise en charge de la tâche doit être croissante, dans le flux de multiples modélisations (étayage).
- Que l'environnement soit exempt de tout risque. Les élèves doivent pouvoir s'exercer et commettre des erreurs pour s'améliorer, en dehors de toute menace de sanction (cristallisée par la notation, notamment).
- Que la charge de travail à accomplir soit adéquate. Il est nécessaire que la tâche se situe dans la zone proximale de développement des enfants, pour favoriser la motivation au détriment de la frustration. Il faut également que les conditions pratiques nécessaires à la réalisation de la tâche soient rencontrées, en laissant un temps nécessaire à l'établissement de nouvelles routines, par exemple.
- Que les attentes soient explicitement communiquées, avec des listes de « Je peux... » à afficher dans chacun des centres, par exemple, dressées de concert avec les élèves pour les rendre plus compréhensibles.
- Que les enfants soient investis dans leur rôle (en les consultant pour leur mise en place, par exemple).

★ Pour une **mise en place harmonieuse** des centres de littératie en classe, D. Diller conseille par ailleurs :

- De faire le choix de la simplicité :
  - Eviter de proposer trop de matériel, trop de tâches en parallèle. S'il y a trop de matériel dans les centres, les élèves auront plus de difficultés à les gérer et à les maintenir en ordre. Commencer par un petit nombre pour éventuellement en ajouter progressivement.
  - Eviter de créer de la nouveauté plus que cela n'est nécessaire (possible). Prendre le temps d'exploiter ce qui est proposé.
  - Eviter de compliquer la création du matériel ou les méthodes de gestion de groupe. S'il faut plus de temps à l'enseignant pour fabriquer quelque chose qu'il n'en faut aux élèves pour s'en servir de façon instructive, ça n'en vaut pas la peine.

Pour ce faire, il est préférable de se concentrer au préalable sur les apprentissages et les objectifs poursuivis plutôt que sur le matériel proposé dans les centres.

- De ralentir pour mieux prendre de la vitesse. Il faut prendre le temps d'établir des bases solides avant de pouvoir les utiliser plus rapidement.
- De s'autoriser à s'approprier l'outil : en discuter avec les élèves, modifier les centres qui fonctionnent moins bien.

### — Avantages

- Les centres de littératie remplacent les exercices au crayon sur papier, permettant aux élèves de bouger, d'utiliser leurs différents sens, dans des tâches et des contextes variés, pour ancrer leurs apprentissages.
- Ils permettent de faire le lien entre les connaissances antérieures et celles à acquérir, entre les enseignements et leur mise en application.
- Ils développent le travail en autonomie chez les élèves.
- Ils augmentent également leur motivation, en s'appuyant sur les choix posés par les élèves, le rééquilibrage du contrôle de l'activité entre l'enseignant et l'élève.
- Ils favorisent la collaboration et l'entraide entre les élèves.
- Ils luttent contre les problèmes de comportement, en proposant des tâches qui motivent les enfants, les impliquent émotionnellement.

- Ils permettent à l'enseignant de différencier l'apprentissage, par la diversité des tâches et du matériel proposés (en utilisant un code couleur rendant visible le degré de difficulté sur le matériel proposé, par exemple).
- Ils permettent la mise en place d'un accompagnant étroit et conséquent des élèves dans l'apprentissage de la lecture à haute voix.

En comparaison avec la pratique traditionnelle des ateliers, les centres de littératie ont pour avantage :

- De faire participer l'enfant à la prise de décision, en aidant par exemple l'enseignant à déterminer le moment opportun pour remplacer le matériel, en faisant valoir ce qu'il aimerait mettre en pratique à chaque centre ou quel rôle il trouverait pertinent.
- De proposer un apprentissage pratique qui soit directement en lien avec ce qui est enseigné par ailleurs.
- De faire intervenir la métacognition.
- De proposer des tâches qui concernent tous les élèves, quel que soit leur niveau.

### — Intégrer les centres de littératie dans sa pratique quotidienne

- L'espace

La pratique des centres de littératie ne demande pas plus de place que celle de l'enseignement traditionnel.

Il sera peut-être nécessaire d'agencer certains coins de la classe de manière différentes pour accueillir l'un ou l'autre centre, mais le matériel qui s'y trouve pourra certainement être réinvesti dans un des centres.

- Le temps

La mise en place du dispositif des centres de littératie demande idéalement :

- 1h par jour au primaire (mini-leçon - 2 à 3 centres - discussion),
- 30 à 45 minutes au préscolaire (mini-leçon - 1 à 2 centres - discussion).

Comme en ce qui concerne la gestion de l'espace, pour intégrer la pratique des centres de littératie dans un horaire déjà surchargé, il sera utile d'analyser les activités qu'ils pourront utilement remplacer (notamment celles qui sont liées à la pratique de la lecture à voix haute).

Par ailleurs, il sera peut-être nécessaire de faire le point sur l'horaire établi :

- Toutes les activités sont-elles importantes pour les élèves ou y suis attaché.e pour d'autres raisons ?
- Toutes les activités suscitent-elles l'implication des élèves ou pourraient-elles être utilement converties en centres de littératie ?

Des changements conséquents, tant au niveau de l'espace que de l'horaire, ont besoin d'être testés dans le temps et la routine, d'être adapté pour s'ajuster progressivement aux besoins et attentes de chacun. Plus les centres seront accessibles régulièrement (jusqu'à une fois par jour), plus les habitudes se construiront rapidement.

**NOTE :** Les centres de littératie ne doivent pas nécessairement remplacer la pratique traditionnelle des ateliers, qui ne poursuivent généralement pas les mêmes objectifs. En revanche, les centres de littératie peuvent éventuellement être ouverts durant les périodes consacrées aux ateliers.

---

## Exemples concrets

### —— Le coin lecture<sup>17</sup>

#### — 1. Objectifs

- (Faire semblant de) lire des textes documentaires ou de fiction
- Travailler des textes vus en classe, pour accroître les connaissances sur les textes écrits et la fluidité de lecture
- Développer le plaisir de lire, aimer les livres
- Partager autour de ses lectures, pouvoir parler des livres
- Ecrire des avis, commentaires, notes explicatives sur base des livres lus
- Découvrir (le fonctionnement de) la bibliothèque de la classe (ou d'une bibliothèque communale, scolaire...)
- Choisir de manière consciente un livre (déjà travaillé en classe ou à découvrir) pour une lecture autonome, conforme à ce qui est souhaité, adapté au niveau de lecture
- Travailler seul ou en binôme

#### — 2. Activités proposées

##### Visiter une bibliothèque - ou comment introduire les centres de littératie en classe ?

Pour arranger, ranger, organiser, classer le coin lecture et les livres de manière efficace et pertinente, il est possible de visiter une bibliothèque avec les élèves, pour y observer tous ces éléments avec eux. De retour en classe, une conversation permettra aux élèves de formuler ce qu'ils ont observé, apprécié ou non, ce qui favorisait leur envie de lire ou au contraire, ce qui les rebutait. Des critères de rangement, organisation, classement du coin lecture peuvent alors être élaborés en commun.

---

<sup>17</sup> DILLER, D. (2010). *Les centres de littératie. Susciter l'engagement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale*, pp. 25-36

Ensuite, par binômes, les enfants peuvent prendre un livre et le ranger en suivant ces critères. Cette activité peut se répéter, pour créer le premier centre de la classe, puis pour y intégrer de nouveaux livres (et déterminer ceux qui doivent être enlevés pour céder leur place).

Elle peut s'accompagner d'une activité pour concevoir, réaliser et illustrer les étiquettes de classement (au centre d'écriture, éventuellement, qui peut alors être le deuxième créé en classe).

De cette manière, les enfants s'approprient le concept et le fonctionnement d'une bibliothèque (et du coin lecture de leur classe), ils peuvent alors s'y sentir bien et la garder plus facilement rangée. Cette première activité peut également permettre de se familiariser avec le fonctionnement des centres de littérature.

Plus le coin lecture créé sera confortable et conforme aux attentes des élèves, plus le travail qui y sera produit sera efficace.

Un fois le coin lecture créé, les élèves peuvent y :

- **Lire** les renseignements figurant sur les étiquettes de classement des livres reprenant les caractéristiques principales d'un auteur, d'une thématique, etc. (elles peuvent avoir été créées avec l'ensemble de la classe à la suite de l'étude de ce sujet) : « Ce que nous savons de... ». Ces étiquettes peuvent éventuellement être complétées au fil des lectures, sous des modalités précises, grâce à des post-it, par exemple.
- Suivre l'affiche « Comment choisir un livre » - conçue avec les élèves lors de la modalisation/mini-leçon - pour faire un choix pertinent de lecture autonome.
- Lire des textes (choisis de manière pertinente) de façon autonome. Pour les livres travaillés au préalable en classe, être attentif à l'écriture : Quels sont les mots que je trouve jolis, que je pourrais réutiliser ? Où est-ce que je retrouve les caractéristiques de l'auteur ? Est-ce que les personnages sont conformes à leurs stéréotypes ? L'avis de quel personnage le livre véhicule-t-il ?
- Lire des livres (ou magazines) à des animaux en peluche, qui constituent un auditoire patient et calme.
- **Parler** du passage préféré d'un livre avec un camarade : pour développer le langage oral, l'argumentaire, accroître le plaisir de la lecture.
- Rédiger un commentaire ou une critique personnelle, pour lancer un défi de lecture, pour donner son avis sur un livre lu (après en avoir discuté en binôme) ; sur des post-it (rendus disponibles avec le livre pour les élèves suivants).
- **Ecrire** des remarques ou des questions sur des post-it pendant la lecture du livre, après modélisation (activant certaines stratégies de lecture, par exemple).
- Ecrire une note à un camarade au sujet d'un livre qu'on a aimé, avec du joli papier, des crayons colorés, pour agrémenter l'action d'écrire (qui rebute certains enfants).
- Ecrire le titre des livres lus au coin lecture dans un carnet personnel de lecture (avec un système d'appréciation, éventuellement).

Pour les plus jeunes :

- Regarder les images d'un livre pour en **raconter** l'histoire - comme modélisé en classe -, ce qui perfectionne également le langage oral, préalable important à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

★ Pour chaque activité, le comportement attendu et les objectifs visés doivent avoir été **modélisés** en classe, par l'enseignant, par le mime de quelques enfants, par un partage avec les autres sur ce qui a été dit, observé, questionné.

Les démarches principales à modéliser sont :

- **Comment choisir un livre ?**

Vérifier que la première page ne comporte pas plus de 5 mots compliqués, verbaliser ce qui m'attire dans ce livre (titre rigolo, images lumineuses, personnage déjà connu, etc.).

Dès que l'enseignant lit un livre en classe, il peut formuler les raisons qui ont conduit à son choix précis.

- **Comment (faire semblant de\*) lire un livre ?**

Le comportement précis attendu doit être modélisé, expliqué explicitement, montrer.

\* Pour les plus jeunes, les élèves qui n'ont pas encore accès à la lecture.

- **Comment parler d'un livre ?**

Créer des liens avec les connaissances antérieures, expliquer ce qu'on a aimé et pour quelles raisons, ce qu'on a moins aimé et pourquoi, en s'appuyant sur des éléments concrets du livre (mots, images, etc.).

- **Comment rédiger une question, un commentaire, un avis sur le livre ?**

Préciser ce qu'on souhaite dire, sélectionner les informations importantes, les rendre compréhensibles pour un autre élève. Utiliser avec soin le matériel adéquat.

- **Comment ranger le coin lecture ?**

Savoir qui a la responsabilité de quelle partie du rangement, respecter le classement des livres, ranger le matériel à l'endroit prévu. Savoir quand le moment est venu de ranger.

**NOTES :** - Tout le matériel nécessaire doit être disponible sur place.

- Il peut y avoir plusieurs coins lectures, reprenant des livres ou activités spécifiques.

- Les coins lectures peuvent être partagés entre plusieurs classes (selon l'organisation).

★ La **différenciation** peut s'organiser dans le choix des activités, mais également dans la sélection des livres (classés ou estampillés par niveau), et par des consignes différentes selon une organisation déterminée.

★ L'**intérêt des élèves** peut être maintenu :

- par une rotation dans les livres proposés (avec un nombre qui reste raisonnable, gérable, accueillant),

- la présence dans le centre de tous les livres utilisés par ailleurs (ou en lien avec une thématique étudiée en classe, par exemple),

- par un partage entre les élèves : mettre deux semaines en évidence les livres du « Choix de Jules », créer une étagère avec les « Livres préférés de la classe », etc.

★ L'**évaluation** peut se pratiquer :

- en observant deux élèves chaque jour dans le centre

- en consultant les carnets de lecture individuels

- en proposant à un élève de présenter un livre en début de discussion, juste après la pratique dans les centres.

- en vérifiant que chaque élève a écrit une note concernant un livre à l'issue du passage de toute la classe (si c'est spécifié dans les consignes, modalisé, etc.).

## — Le centre des grands livres<sup>18</sup>

### — 1. Objectifs

- Se familiariser avec la forme écrite de mots courants. Travailler sur la langue écrite.
- Développer la fluidité de la lecture.
- Développer la compréhension.
- Travailler la lecture à voix haute, jouer avec les voix et les expressions des personnages.
- Prendre du recul par rapport au texte, adopter une posture critique pour proposer des défis à l'autre élève du binôme.

### — 2. Activités proposées

Les grands formats de livres<sup>19</sup> travaillés en lecture partagée en classe sont disponibles. Les élèves en choisissent un et le dispose sur un chevalet, avant de se placer debout devant pour s'exercer à :

- **Pointer** les mots à l'aide d'une baguette<sup>20</sup> pour accompagner la lecture de leur coéquipier (correspondance mot à mot, pour les lecteurs apprentis).
- **Retrouver** des mots connus dans le grand livre.
- Lancer des défis sur les mots du grand livre : trouver un mot de 3 syllabes, deux mots qui riment dans le texte, un mot avec 2 *a* et 2 *o*, etc.
- **Associer** des mots volants (d'une boîte à mot par exemple) avec les mots du grand livre sur base de critères sémantiques (signification) ou morphologiques (forme) : retrouver toutes les couleurs dans la boîte à mots sur base du mot « vert » trouvé dans le grand livre, les jours de la semaine, des mots de terminant par « -able », commençant par « ca- », ...
- **Recopier** dans un livre d'écriture des mots spécifiques ou mis en évidence dans les grands livres.
- **Lire** des phrases à haute voix, pour développer la fluidité (en respectant les mots pointés par le coéquipier).
- Lire un grand livre documentaire pour y trouver des renseignements spécifiques, utiliser la table des matières, le glossaire, etc.
- Lire un livre de fiction en empruntant des voix pour chaque personnage et en exagérant les expressions.
- **Remplacer** des mots du grand livre par d'autres mots (d'une boîte à mot par exemple), en conservant une phrase correcte (dit -> crie, chuchote, suggère... ; chat -> animal, chien, ...).
- Rendre explicite les **stratégies** de lecture modélisées pendant les lectures partagées.
- **Rejouer** l'histoire lue dans le grand livre avec quelques accessoires de théâtre ou des petites marionnettes.
- **Parler** de son passage préféré d'un grand livre.
- **Ecrire** des liens avec ses connaissances antérieures (mon vécu, ce que j'ai lu dans un autre livre, etc.) et poser des questions d'interprétation sur des post-it (signés) intégrés au grand livre.
- Rédiger un commentaire personnel, pour défendre le livre auprès des lecteurs suivants, par exemple.

---

<sup>18</sup> *Op. cit.*, pp. 37-48

<sup>19</sup> Des reproductions en grand format de livres de petit format peuvent également être réalisées. Des grands livres fabriqués par des élèves (une phrase et une illustration par page par exemple) peuvent également y être proposés.

<sup>20</sup> Les baguettes peuvent se trouver dans des ustensiles du quotidien : cuiller en bois retournée, long crayon non taillé, vieille antenne de radio, branchette d'arbre bien droite, etc.

- Rédiger des défis pour les autres lecteurs.

**NOTES :** - Les grands livres doivent être choisis avec soin pour soutenir au mieux les activités proposées (et ne pas décourager les apprentis lecteurs).

- Le centre des grands livres peut être positionné à proximité des référentiels pour la lecture (lettres de l'alphabet, liste des prénoms de la classe, etc.) qui pourront soutenir l'activité des élèves.

- Une fausse loupe et un bâtonnet à bulles peuvent respectivement être utilisés comme outil de recherche des mots et des lettres.

- Il existe des rubans surligneur, qui permettent de mettre en évidence des mots dans le texte avant de se décoller facilement lorsque l'activité est terminée. Leur utilisation doit également être encadrée (ne pas oublier des morceaux dans un livre au risque de les coller de manière permanente, les ranger sur une feuille ad hoc lorsqu'ils sont coupés pour que d'autres groupes puissent les utiliser, etc.).

- Des accessoires simples (un foulard, un ruban, des lunettes) suffisent à entrer dans un rôle. Des marionnettes simples (reproduction d'un personnage collée sur une paille, cuiller en bois maquillée) également.

**RAPPEL :** La lecture de grands livres est modélisée (à plusieurs reprises) en lecture partagée, les activités proposées également, de même que les modalités pratiques (on n'écrit pas dans les livres mais sur les post-it, on les manipule soigneusement, on range les déguisements à l'endroit prévu, on utilise uniquement les baguettes proposées, on ne se frappe pas avec - même pour jouer -, etc.).

★ **La modélisation** de ce centre pourra spécifiquement porter sur :

- Comment tourner les pages d'un livre ?
- Comment se servir d'une baguette ? Pourquoi (d'abord, pour pointer tous les mots - de manière saccadée -, puis pour les phrases - en glissant sous les mots - et la ponctuation, etc.) ?
- Comment choisir un grand livre ?
- Comment positionner un grand livre sur le chevalet ?
- Comment collaborer dans l'activité, s'entraider, intervertir les rôles ?
- Comment utiliser les accessoires de théâtre ?
- Comment ranger le centre des grands livres ?
- Comment écrire, avec quel matériel, sur quel support, suivant quelle consigne, etc. ?

★ **Des cartes de tâches** permettront aux enseignants de proposer aux élèves des défis adaptés à leur niveau et à chaque grand livre. Disponibles à proximité des grands livres - modifiées au fil des apprentissages - et clairement étiquetées pour montrer à quel livre et à quel type d'activités elles se rapportent, elles pourront chacune comporter un défi comme : « Trouver un mot qui se termine par une voyelle ».

Elles permettront également d'organiser la **différenciation** dans le centre des grands livres, sous des modalités spécifiques (tri, code couleur, étoiles, parcours par étapes, etc.).

★ **L'intérêt des élèves** peut être maintenu :

- En ajoutant et supprimant des grands livres au fil des apprentissages
- En fabriquant des grands livres avec les élèves pour les proposer dans ce centre
- En faisant évoluer les cartes de tâches au fil des apprentissages
- En modifiant les dyades
- En modifiant les accessoires théâtraux disponibles
- En rendant disponibles les commentaires des élèves, les défis qu'ils ont élaborés, etc.

## —— Le centre de lecture à deux<sup>21</sup>

### — 1. Objectifs

- Lire ensemble un même livre (chacun sa version)
- Partager autour d'une même lecture

### — 2. Activités proposées

Par groupes de deux, en ayant chacun un exemplaire d'un même livre :

- **Inventer** l'histoire de chaque page sur base des images, ensemble ou en alternance
- **Raconter** l'histoire (images ou texte) à son partenaire
- **Lire** à tour de rôle une page du livre
- Lire chacun à son tour la même page avant de passer à la suivante
- Lire à l'unisson
- Lire le livre en se partageant les dialogues
- **Partager** autour de sa lecture : sur ce qu'on a compris - avec les indices relevés dans le livre à l'appui -, ce qu'on a aimé - pourquoi -, ce qu'on a moins aimé - pourquoi -,

### ★ L'intérêt des élèves peut être maintenu :

- En modifiant les paires de livres disponibles au fil des apprentissages, des périodes de l'année,
- En aménageant un espace de lecture à deux confortable et intime.

## —— Le centre de l'alphabet et de l'étude des mots<sup>22</sup>

### — 1. Objectifs

- Se familiariser avec la langue écrite, avec les caractéristiques visuelles des lettres
- Comprendre le fonctionnement de la langue écrite
- Tracer, écrire
- Déciffrer, mémoriser, reconnaître des mots
- Utiliser des référentiels
- Orthographier correctement les mots courants

### — 2. Activités proposées

Un tableau sur lequel du matériel magnétique - mur de mots interactif - vient se positionner, accompagné d'un petit bureau avec des fournitures scolaires et des référentiels, permettront aux élèves de :

- **Classer** des lettres, en fonction de différentes caractéristiques (celles avec des traits droits, des arrondis, les deux, des points, celles qui montent haut, descendent bas, font les deux, ...). Le matériel aimanté peut, dans un premier temps, être en mousse, en relief ou en creux, avant que les lettres soient simplement imprimées sur des cartes.

---

<sup>21</sup> *Op. cit.*, pp. 103-105

<sup>22</sup> *Op. cit.*, pp. 71-84



- **Former** des lettres, d'abord sur de grands espaces (horizontaux ou verticaux), avec différents outils ou dans différentes matières, sur différents supports, avec des repères plus ou moins contraignants.
- **Lire** des abécédaires, consacrés à des lettres ou des mots, de différents niveaux.
- **Ecrire** des abécédaires, en illustrant des lettres ou des mots dans un format spécifique pour pouvoir relier les différentes productions.
- **Classer** des mots, selon différents critères (nombre de lettres, de syllabes, lettre initiale, finale, son initial, final, nombre de voyelles, comportant une lettre muette, un son spécifique, décrivant une couleur, un objet de la classe, etc.). Les homophones peuvent commencer à être observés, distingués dans ce cadre avec les P2.
- **Former** des mots à l'aide de lettres aimantées, de tampons encreurs, de jetons de *scrabble*, de pâtes, de cartes de lettres, de morceaux de ficelle, etc.
- **Illustrer** des mots après en avoir recherché le sens (des mots compliqués rencontrés durant une activité de la semaine, par exemple). Les enfants peuvent ainsi constituer leur dictionnaire illustré.
- Partir à la chasse aux mots, **rechercher** dans des livres familiers des mots répondant à différentes caractéristiques.
- Travailler avec des **dictionnaires** ou des imagiers, pour trouver des significations, trouver les mots adaptés à ce qu'on souhaite exprimer, etc. Les mots trouvés peuvent être recopiés dans un lieu déterminé.
- Jouer avec des **casse-têtes** de l'alphabet, jeux associant les lettres, les illustrations, les pièces de puzzle, disponibles dans le commerce.
- Jouer avec des **jeux de mots** soit issus du commerce également, comme *Boggle Junior* par exemple, ou fabriqués par l'enseignant comme un *Petit bonhomme pendu*, un *bingo* des lettres, un *memory* de mots ou d'illustrations et de mots (ou associant les deux), etc.

**NOTE :** Le **mur de mots** peut être un outil permanent de la classe, où s'ajoutent les mots découverts durant les cours, tant au niveau du vocabulaire que de l'orthographe. Les mots y sont organisés par ordre alphabétique, chaque lettre (majuscule/minuscule) étant disposée au-dessus d'une zone où accueillir les mots dont elle est l'initiale. Les prénoms des enfants y seront placés dès le début de l'année. Les sons étudiés (et leurs graphèmes) peuvent ensuite être ajoutés. Les difficultés langagières, orthographiques peuvent ensuite y être intégrées. En revanche, les mots parfaitement maîtrisés par tous les élèves de la classe peuvent progressivement être enlevés du mur de mots. Ils peuvent alors être classés dans des pochettes de « banques de mots », utiles pour des activités d'écriture par exemple. Idéalement, si la classe dispose d'un mur de mots, le centre de l'alphabet et de l'étude des mots sera disposé à proximité.

★ **La modélisation** doit, comme pour les autres centres, porter sur toutes les facettes des activités proposées dans le centre (activité, comportement, utilisation et rangement du matériel). Pour ce centre, elle pourra spécifiquement porter sur :

- Comment bien se positionner et tenir son outil pour écrire ?
- Comment former des lettres correctement (en travaillant en continuité M3-P1) ?
- Comment lire un abécédaire ?
- Comment utiliser les référentiels ?
- Comment ranger le mur de mots et le matériel du centre (idéalement, chaque famille d'éléments ayant un compartiment étiqueté qui lui correspond) ?

★ Des **cartes de tâches** permettront aux enseignants de proposer aux élèves des activités de classements (de lettres, de mots, avec ou sans minuteur, etc.), de mots à chasser dans les livres, à définir, à illustrer, etc.

**NOTES :** - Les activités arriveront dans le centre au fur et à mesure, au gré des apprentissages des enfants. **Inutile de rendre trop de matériel disponible dans ce centre et de le changer trop vite !** Par ailleurs, certaines activités peuvent en générer d'autres (par exemple, la chasse aux mots d'enfants de P2 pourra servir de base de mots à classer d'enfants de P1).

- A nouveau, les enfants gèreront mieux les éléments qu'ils auront contribué à concevoir et/ou fabriquer (cartes de jeux, étiquettes de rangement, organisation de l'espace, etc.).

- Ce centre comportant beaucoup de petits objets, parfois absolument nécessaires à la bonne réalisation d'une activité (toutes les cartes pour un memory, par exemple), il peut être utile de placer une boîte « objets perdus » dans le centre, et de nommer un responsable de rangement spécifique qui inspecte le centre quotidiennement (avec une tournante hebdomadaire), par exemple.

★ La **différenciation** est cruciale dans ce centre, qui permet d'exercer de nombreuses compétences de base dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est donc important d'observer attentivement les enfants pour les orienter vers les activités et les consignes qui seront les plus propices et les plus adaptées à leur niveau et leurs besoins. A nouveau, un code couleur ou des rangements par niveaux permettront d'organiser facilement la différenciation dans le matériel à utiliser. Un tableau personnalisant le parcours de chaque enfant (avec des pinces à linge nominatives accrochées aux différentes activités, par exemple) pourra également être mis en place.

★ L'**intérêt des élèves** peut être maintenu :

- en ne surchargeant pas le centre et en organisant la rotation des activités proposées de manière optimale, en proposant un mur de mots régulièrement actualisé.
- en apportant des changements au matériel proposé pour écrire, aux supports et référentiels.
- en laissant concevoir et élaborer de nouvelles activités aux élèves les plus avancés.

★ L'**évaluation** de l'efficacité du travail fourni par les élèves dans ce centre peut se pratiquer en fonction d'indicateurs individuels. Sur base d'une grille d'exercices commune à tous, l'enseignant peut identifier les difficultés spécifiques de chaque enfant et lui assigner des activités exerçant spécifiquement les habiletés qui y correspondent. Une feuille d'exercices analogues à la première peut ensuite permettre d'évaluer la progression de chaque enfant dans les matières qu'il avait plus de difficultés à mobiliser. Par ailleurs, une corrélation directe devrait être observée entre l'exercisation dans ce centre et le décodage des mots durant la lecture à haute voix.

## ——— Le centre d'écriture<sup>23</sup>

### — 1. Objectifs

- Se familiariser avec l'acte d'écriture
- Prendre plaisir à écrire
- Percevoir la spécificité d'un document écrit
- Indirectement, exercer ses habiletés de lecteur

---

<sup>23</sup> *Op. cit.*, pp. 49-62

## — 2. Activités proposées

- S'exercer à bien **tracer** les lettres ou des mots courants, recopier les mots qui se trouvent autour de nous.
- **Raconter** une histoire à un camarade pour mettre oralement ses idées en ordre.
- **Ecrire** une histoire qu'on a racontée auparavant.
- En partant d'un mot, écrire une liste de tous les mots qu'on y associe. Les listes thématiques ainsi créées pourront alimenter d'autres travaux d'écriture.
- Ecrire un texte à destination d'une autre personne de la classe, à glisser dans sa boîte aux lettres individuelle (et qui fera éventuellement l'objet d'une réponse lors d'un prochain centre).
- Rédiger la description (de ce qu'on voit dans la pièce, de son animal de compagnie, d'une personne de sa famille, etc.) d'une chose réelle que les élèves sont en mesure de toucher, voir, entendre, sentir, pour alimenter une description complète.
- Ecrire sur un sujet dans lequel on « est expert », s'exprimer à propos de ce qu'on connaît, qui nous intéresse.
- Poursuivre la rédaction de textes commencés lors d'un atelier d'écriture.
- Jouer avec les idées créatives : laisser écrire ce qu'ils souhaitent aux élèves, en partant de matériaux spécifiquement mis à disposition dans le centre (images de magazines, objets incongrus, poèmes, début d'histoires, etc.).
- Ecrire en partant de modèles de livres travaillés en classe (écrire *à la manière de*, ou sur un même thème ou à une même époque, etc., qu'un livre vu en lecture partagée et rendu spécifiquement disponible - de préférence, un livre choisi pour ses qualités littéraires et esthétiques -).
- Aider un camarade à **relire et corriger** son texte, suivant une liste d'étapes définies.
- Se servir d'**outils de référence** (mur de mots, dictionnaire, imagiers).
- Ecrire à l'**ordinateur** (si la classe en possède un, enseigner aux enfants à utiliser les programmes simples d'écriture et à enregistrer de manière organisée les documents ainsi produits). Cela peut rendre des tâches de correction ou de révision plus attrayantes pour certains élèves.

**NOTES :** - L'activité peut se faire de manière autonome, en binôme (pour des corrections croisées, par exemple), voire sous forme de cercle d'écriture.

- Outre de nombreuses modélisations et les ouvrages de référence, l'élève pourra idéalement s'appuyer sur des exemples de qualité à disposition - épinglés sur le mur le long du centre, par exemple, choisis en fonction des activités proposées : des lettres, des descriptions, des articles, des albums de littérature jeunesse, des idées de départ, des textes de qualité produits par les élèves, etc. -.

- Des boîtes aux lettres individuelles peuvent être disposées dans le centre lui-même qui, par ailleurs, ne doit pas comporter beaucoup de matériel (des feuilles de papier, des référentiels, des exemples d'écrits, des outils pour écrire, un lieu où ranger les travaux finis et en cours voire un ordinateur).

- Eventuellement, pour les enfants plus jeunes, un tableau peut être disposé dans ce centre, pour qu'ils puissent s'exercer à écrire en grand, à la verticale.

★ La **modélisation** doit, comme pour les autres centres, porter sur toutes les facettes des activités proposées et être répétée à de nombreuses reprises. Elle peut plus spécifiquement porter sur :

- Comment trouver une idée d'écriture (en se plongeant dans les exemples, objets insolites, son quotidien, en déterminant quelque chose qu'on a envie de partager, quelqu'un avec qui on souhaite communiquer, etc.) ?
- Comment orthographier un mot dont on n'est pas certain de l'orthographe ?

- Comment envoyer une lettre ?
- Comment se servir des ouvrages de référence ?
- Comment utiliser le matériel adéquatement (en quelle quantité, pour quel usage, etc.) ?

★ La **différenciation** sera inévitablement nécessaire dans ce centre où les compétences des élèves seront très hétérogènes. Une manière de faire consiste à laisser le choix dans le texte à écrire, augmentant ainsi les chances de réussir de chacun. Au contraire, certains enfants avec des difficultés spécifiques peuvent être orientés vers des activités permettant d'exercer l'habileté qui y est liée. Le matériel à disposition peut également servir la différenciation. Enfin, l'organisation en binômes peut permettre à des élèves de même niveau de s'entraider, ou à mettre en place du tutorat entre élève, etc.

★ L'**intérêt des élèves** peut être maintenu :

- Par des changements dans le matériel (couleur du papier, exemples de référence, crayons fantaisie, retrait des boîtes aux lettres pendant un temps, ajout d'une agrafeuse - à bien modéliser - pour créer des livres, etc.), en amenant la nouveauté avec parcimonie.
- La mascotte de la classe ou une peluche vivant dans le centre peut écrire des mots aux élèves qui arrivent dans leur boîte aux lettres individuelle « pendant la nuit », appelant une réponse.
- Les « nouvelles du jour » peuvent être écrites de manière quotidienne par les élèves du centre.

★ L'**évaluation**, comme dans les autres centres, peut se faire sur base d'une grille d'observation. Elle peut également se fonder sur la collecte des textes écrits par les élèves pendant la semaine, qui peuvent par ailleurs influencer les mini-leçons à venir. Enfin, des textes écrits dans ce centre peuvent également être présentés ou lus au début d'un temps de discussion.

## —— Le centre de calligraphie<sup>24</sup>

### — 1. Objectifs

- Apprendre à se positionner correctement et à bien tenir son outil pour écrire.
- Apprendre à tracer les lettres.
- Observer des lettres.
- Développer une écriture soignée, propre et fluide, pour être facilement lu.

### — 2. Activités proposées

- S'exercer à **tracer** des lettres avec différents outils, sur différents supports, dans différentes matières.
- Utiliser des pochoirs pour tracer des lettres.
- Suivre des fiches reprenant le tracé de lettres.
- **Repérer** la plus belle lettre d'une ligne et expliquer à mon camarade en quoi j'estime que c'est la plus réussie. Tenter de la répliquer en respectant ces caractéristiques.
- **Expliquer** à un ami comment tracer convenablement une lettre.
- **Recopier** un poème.

**NOTES :** - Le centre de calligraphie peut se trouver dans un bac que les enfants emportent près de leur bureau.

- Les activités de ce centre doivent également faire l'objet de nombreuses modélisations.

---

<sup>24</sup> *Op. cit.*, pp. 113-114

## —— Le centre de poésie<sup>25</sup>

### — 1. Objectifs

- Créer des images mentales
- Jouer avec la langue
- Décomposer les mots, les phrases, créer des correspondances
- Jouer avec le rythme de la langue
- Découvrir sa dimension esthétique

### — 2. Activités proposées

- Illustrer un poème travaillé en classe
- Recopier un poème
- Ecouter un poème grâce à un lecteur CD
- Enregistrer un poème et ensuite écouter sa lecture
- Retrouver des mots ou parties de mots dans un poème
- Lire un poème vu en classe, seul ou en dyade
- Compléter un poème vu en classe dont certains mots ont été effacés
- Reconstruire un poème dont les phrases ont été mélangées
- Modifier un poème, en changeant l'ordre des phrases, certains mots, certaines rimes, etc.
- Composer un poème à l'aide de banques de mots (créées au centre d'écriture, par exemple)
- Ecrire un poème
- Découvrir la structure d'un poème (rimes, vers)
- Comparer deux poèmes (structure et message)
- Se renseigner sur des auteurs de poème

**NOTES :** - Le centre de poésie est un petit centre, qui comporte quelques poèmes voire des recueils de poésie voire des banques de mots, des feuilles de papier, des crayons, éventuellement des informations sur des auteurs de poésie. Certains poèmes peuvent être suspendus, certaines illustrations des élèves également. Il peut également comporter un lecteur CD-enregistreur.

- Le centre des poèmes peut également se consacrer à des comptines et vire-langues, à des chansons, ou travailler les trois en alternance (et repérer les différences).

★ La **modélisation** doit, comme pour les autres centres, porter sur toutes les facettes des activités proposées dans ce centre et être répétée à de nombreuses reprises. Elle peut plus spécifiquement porter sur :

- Comment lire un poème avec fluidité (éventuellement en écho : un lit, l'autre répète) ?
- Comment lire avec de bonnes intonations ?
- Comment retrouver des mots qui riment (à l'oral et à l'écrit) ?
- Comment déterminer la structure d'un poème ?
- Comment faire un lien entre un poème et mes pensées, émotions, sentiments ?
- Comment susciter des images mentales ? Pendant la lecture d'un poème, l'enseignant peut faire des pauses et expliquer ce qu'il voit dans sa tête avec précision (les couleurs, les tailles, les emplacements, etc.)

---

<sup>25</sup> *Op. cit.*, pp. 85-97

- Comment illustrer un poème ? Comment utiliser du matériel artistique ?
- Comment écrire un poème ?

★ La **différenciation** pourra se construire sur le choix des poèmes à travailler, sur les binômes constitués, sur les activités à réaliser.

★ L'**intérêt des élèves** peut être maintenu par une rotation entre poésie, comptine, chansons, mais également par le choix de textes adaptés à différents niveaux (et pas trop compliqués).

## Proposition d'expérimentation

### — 1. Horaire

Analyser avec finesse l'horaire hebdomadaire de la classe pour identifier les temps - les séances d'exercices en priorité - qui pourraient être consacrés aux centres de littératie.

**NOTE :** Il est préférable, dans un premier temps en tout cas, de privilégier deux temps consacrés à un passage unique dans un centre par semaine (avec un temps de mini-leçon et un temps de discussion), plutôt qu'un long temps unique hebdomadaire - avec un passage dans 2 voire 3 centres - (auquel s'ajoutent un temps de mini-leçon et un temps de discussion).

### — 2. Espace

Analyser avec finesse l'agencement actuel de la classe pour identifier les lieux déjà existants qui pourraient facilement se transformer en centres de littératie, mais également les espaces peu ou pas utilisés, qui pourraient accueillir d'autres centres.

**NOTE :** - Il est préférable de commencer par un petit nombre de centres (et d'activités) bien agencés et réfléchis, plutôt que de saturer l'espace par des centres peu investis par les élèves et l'enseignant.

- Les premiers temps consacrés aux centres de littératie peuvent consister en des moments d'élaboration et d'installation des centres avec les élèves.

- Quand des temps consacrés aux activités dans les centres de littératie sont systématiquement mis en place dans l'horaire, il faut en revanche que suffisamment d'activités, dans suffisamment de centres, soient accessibles pour accueillir tous les élèves de la classe et nourrir les apprentissages de chacun.

### — 3. Le coin lecture

La plupart des classes disposent d'une bibliothèque.

La mise en place des centres de littératie peut facilement commencer par une réappropriation et une réorganisation de cet espace par les élèves et l'enseignant, introduisant petit à petit le principe des centres de littératie (mini-leçon de modélisation, centres d'exercitation, discussion de métacognition) en parallèle à l'élaboration de ce premier centre.

Lorsque le *coin lecture* est prêt, que les enfants et l'enseignant ont pris l'habitude de consacrer un temps de la journée ou de la semaine au fonctionnement spécifique des centres de littératie, un *centre de lecture à deux* et/ou un *centre des grands livres* et/ou un *centre d'écriture*, peuvent

rapidement être constitués (ils nécessitent peu de matériel), en parallèle (ou en complémentarité) au *coin lecture*, qui reste en fonctionnement.

Lorsque ces quelques centres sont en activité, d'autres centres peuvent être constitués petit à petit, en collaboration avec les élèves lors de mini-leçons.

Lorsque l'enseignant a mis en place l'ensemble des centres qu'il souhaite accueillir dans sa classe et que leur fonctionnement est adopté par les élèves, il peut consacrer le temps d'exercisation des centres de littératie à l'accompagnement de la **lecture à haute voix** d'un petit groupe d'enfants (tout en restant attentif au travail des autres élèves, par des modalités spécifiques et/ou grâce à la pratique du coenseignement).

---

## Sources :

BOCQUILLON, M., GAUTHIER, C., BISSONNETTE, S., TRUDEL, L., DECELLES, S., EVA, M. (2019). « L'enseignement explicite : une approche pédagogique efficace pour favoriser la réussite du plus grand nombre ». *Apprendre et enseigner aujourd'hui*. Volume 8, n.2, printemps 2019. Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec [consulté le 22 juillet 2019]

BOUCENNA, S. (2011). *101 fiches pour différencier*. Presses Universitaires de Namur. 104 p.

DILLER, D. (2010). *Les centres de littératie. Susciter l'engagement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale*. Chenelière éducation. 190 p.

## ANNEXE 13 : Approcher l'écrit à pas de loup

### Fiche outil 5 - Approcher l'écrit à pas de loup

Morin M.-F., Montésinos-Gelet I. (2007) *Approcher l'écrit à pas de loup*. La littérature de jeunesse pour apprendre à lire et écrire au préscolaire et au primaire. Chenelière Education. 185 p.

## ——— Projet

« Approcher l’écrit à pas de loup » est un projet visant à favoriser l’apprentissage de la lecture en l’intégrant à celui de l’écriture, à prendre en compte le lien interactif entre ces deux domaines. Pour ce faire, le projet utilise les œuvres de la littérature jeunesse, sélectionnées autour d’un thème spécifique (celui du loup, dans ce cas).

Ce projet a été testé lors d’une expérience pilote de dix semaines dans 19 classes québécoises du préscolaire et du primaire.

## ——— Objectifs

### — 4. Utilisation de la littérature jeunesse

La littérature jeunesse constitue un réservoir de textes variés écrits dans une langue modèle, riche et nuancée.

Dans ce projet, l’utilisation de la littérature jeunesse sert à construire une approche signifiante et active, qui permet :

- de donner un ancrage socioculturel aux activités de lecture/d’écriture,
- de donner un sens à l’acte de lecture/d’écriture
- de développer l’intérêt des élèves pour la lecture/l’écriture (comme l’explique Tauveron).

Les élèves sont de plus placés face à des écrits globaux et complexes, proches de la vie sociale, plutôt que face à un langage décomposé en bribes à synthétiser.

L’étude de Pasa menée en France en 2005 montre qu’en première primaire, les habiletés des élèves en lecture et en écriture sont plus élevées quand leur apprentissage est soutenu par la littérature jeunesse plutôt que par des manuels.

En revanche, Fijalkow montre en 2003 que les enseignants n’ont pas l’habitude d’utiliser la littérature jeunesse pour l’apprentissage de la lecture/de l’écriture et se sentent démunis pour s’en saisir.

L’ouvrage sur lequel se base cette fiche outil apporte des pistes et exemples pour essayer d’y remédier.

Enfin, la littérature jeunesse est ici utilisée dès le début des apprentissages plutôt qu’au terme de ceux-ci, appuyant l’idée qu’on apprend à lire en lisant et à écrire en écrivant.

### — 5. Les principes

L’approche intégrée a pour principes de :

- Placer l’élève dans une situation où il doit **utiliser** la langue écrite, porter attention à son fonctionnement et ses usages.
- Faire émerger les **connaissances antérieures** et représentations des élèves, pour consolider ce qui est déjà compris, y prendre appui pour progresser, quel que soit le niveau initial de l’élève.
- Accompagner la reconnaissance des représentations de l’élève d’une **valorisation** de ce qu’il a construit, pour accroître sa motivation pour la pratique de la langue écrite.
- Adopter une **attitude réflexive**, en installant par la valorisation un nouveau rapport à l’erreur, perçue comme la trace d’un savoir en construction plutôt que comme un manquement. Analyser les erreurs, en comprendre les sources, trouver des stratégies pour ne pas les répéter et donc adopter une attitude réflexive pour soutenir l’apprentissage.



- Favoriser le **jugement critique** chez les élèves, fondé sur l'attitude réflexive.
- Favoriser le **partage** des connaissances et des stratégies d'écriture et de lecture en multipliant les occasions de discussions ouvertes sur les faits de langue.

Idéalement :

- L'exercice est **régulier** : des courts textes lus ou écrits régulièrement sont privilégiés, au détriment de grands textes occasionnels.
- Les textes sont **variés**, de fiction mais pas seulement.
- L'exercice a du **sens**, dans la lecture comme dans l'écriture (et son partage).
- L'exercice est soutenu, enrichi par le développement d'**habiletés métacognitives**.
- L'exercice est soutenu par le **travail collaboratif**, la réflexion et les échanges avec l'enseignant et les autres élèves.

## — Déroulement

### — 1. La chronologie du projet

Le projet se construit en progression sur dix semaines, réparties en deux étapes distinctes : nourrir les élèves, réinvestir ces connaissances.

#### ★ Nourrir les élèves :

- Les semaines 1 à 4 :
  - ont pour **but** de travailler sur la culture littéraire des élèves et leur connaissance des personnages
  - **à travers** les lectures à voix haute par l'enseignant de 8 albums (2 par semaine)
  - **pour** familiariser les élèves avec les contes (traditionnels et/ou contemporains), explorer les caractéristiques des personnages, dont celui du loup dans ce cas.
- Les semaines 5 et 6 :
  - ont pour **but** de travailler sur la structure du texte et les informations implicites qu'il véhicule
  - **à travers** les lectures à voix haute par l'enseignant de 2 livres, 1 informatif et 1 narratif
  - **pour** familiariser les élèves avec les différentes structures de texte, en dégager les informations implicites.

#### ★ Réinvestir ces connaissances :

- Les semaines 7 et 8 :
  - ont pour **but** d'initier un projet d'écriture (tout en continuant à nourrir les élèves de lectures à voix haute - éventuellement sélectionnées parmi leurs coups de cœur ou les lectures des premières semaines -)
  - **à travers** la planification et la mise en texte
  - **pour** engager les élèves dans un projet de communication signifiant.  
Pour ce faire, il s'agit d'amener les élèves à définir leurs personnages, leur donner des buts, les mettre en action, imaginer les différentes séquences du récit, choisir un type de narration.
- Les semaines 9 et 10 :
  - ont pour **but** de travailler au projet d'écriture (tout en continuant à nourrir les élèves de lectures à voix haute - éventuellement sélectionnées parmi leurs coups de cœur ou les lectures des premières semaines -)
  - **à travers** la révision et la mise au propre de leur projet d'écriture

- **pour** engager les élèves dans la poursuite de leur projet.  
Pour ce faire, il s'agit de revenir sur les premiers jets et d'en enrichir certains aspects (intention, contenu, forme) ; d'encourager les élèves à finaliser leur production avant de la faire lire à d'autres.

## — 2. La sélection des albums

Pour sélectionner les albums sur lesquels le projet va se centrer, fixer d'un thème permet de réduire les choix tout en constituant un réseau de textes. Ensuite, différents éléments peuvent entrer en considération :

- La richesse du contenu linguistique (lexique et structure)
- La qualité des illustrations
- L'originalité de l'œuvre
- La référence explicite à des contes traditionnels
- Le plaisir de lire
- L'adéquation avec le programme

## — 3. Les compétences travaillées

Les compétences travaillées dans à ce projet, dans les domaines de la lecture et de l'écriture, sont plus spécifiquement de l'ordre de :

- La culture littéraire (acculturation)
- La structure de texte
- La planification et la mise en texte
- La révision de texte

## — 4. Les justifications pédagogiques

★ La **lecture à voix haute** a un effet positif sur le développement des habiletés de compréhension des élèves : augmentation du vocabulaire, sensibilisation à la structure des histoires, expérience de langue moins contextualisée que celles de la vie quotidienne (comme cela a été montré par les recherches de Ros-Dupont en 2004). Elle permet également à l'enseignant d'être un modèle de la lecture experte et aux élèves de s'approprier le plaisir de la lecture.

★ L'examen des **personnages** principaux et secondaires permet à l'élève de mieux comprendre l'histoire racontée ou lue, à travers la cohérence construite par leurs caractéristiques et actions. Cet examen permet également d'appréhender les procédés d'écriture propres au développement d'un personnage, que l'élève sera amené à utiliser lors de l'écriture de textes.

★ Le travail sur un **thème** commun permet les comparaisons. Les élèves, après une lecture, peuvent être amenés à chercher les liens (relations intertextuelles), en se fondant sur des indices précis.

★ Le **travail collaboratif** enrichit les apprentissages.

- Le travail en équipe favorise la discussion et permet notamment aux élèves d'être particulièrement attentifs à la manière de présenter les idées.
- En dyade ou en trio, les élèves échangent sur les stratégies et « se mettent à l'épreuve » auprès d'un auditoire limité.
- La lecture de l'écrit intermédiaire par un autre élève permet d'apprendre/entendre que certains éléments peuvent être difficiles à comprendre, à lire.

- L'entraide en petits groupes permet de compléter des textes qui manquent de précisions, de trouver une solution à des problèmes orthographiques, syntaxiques, textuels.
- Dans un livre collectif, chacun peut participer au projet en fonction de ses compétences.

Il est important que les élèves puissent se tourner vers les pairs pour améliorer leurs écrits à travers leurs idées et connaissances, avant de se tourner vers les référentiels puis vers les adultes.

★ Les activités proposées ont du **sens**, l'enfant connaît le but de l'activité d'écriture, celui-ci le motive. Il peut alors s'investir plus facilement dans la rédaction et comprend le sens de l'écriture, parfois méconnu d'élèves en difficulté qui pensent que c'est une activité de maîtrise de l'orthographe plutôt que de communication de quelque chose à quelqu'un.

L'écriture peut alors être perçue comme un processus planifié et réfléchi, avec des étapes (premier jet et corrections), dans le but d'être compris (structure). Pour ce faire, l'énergie est d'abord consacrée à la mise en mots des idées, ensuite à la forme du message (orthographe, syntaxe).

La mise au propre permet de se rappeler qu'un écrit s'insère dans un contexte de communication, s'adresse à quelqu'un. Elle permet également la mise en valeur de la création personnelle (fierté, estime de soi). Enfin, elle permet d'enrichir le texte par des connaissances littéraires (dédicace, illustration, création de la page de titre, etc.). La dimension artistique, interdisciplinaire, du projet est alors développée.

La dernière étape a aussi pour objectif de faire connaître le résultat du projet à d'autres (présentation du livre créé à une autre classe, aux parents, etc.).

★ Les **stratégies métacognitives** font prendre conscience aux élèves qu'ils sont capables d'améliorer eux-mêmes leur texte en recourant à des connaissances ou stratégies à leur portée.

Parfois, cela permet également de prendre conscience de forces et faiblesses personnelles, à exploiter ou surmonter avec l'aide des autres et de l'enseignant.

Cela favorise enfin l'adoption d'un comportement métacognitif transférable.

★ L'**enseignement explicite** permet de faire progresser l'ensemble des élèves en partant de leurs compétences et capacités pour les mener vers un objectif commun, en construisant avec eux des stratégies efficaces et solides de compréhension et de production de textes, également transférables.

## —— Les impacts de l'approche intégrée

### — 1. L'apprentissage des élèves

- Au préscolaire :
  - L'approche intégrée favorise l'éveil à l'écrit et le développement de connaissances (comme celle des lettres) considérées comme des prédicteurs importants de la réussite en lecture en première primaire, notamment pour les élèves à risque.
  - La reconnaissance de graphèmes simples et complexes sont meilleurs pour le groupe expérimental au post-test (même si les deux progressent de manière significative) alors que les résultats étaient équivalents au prétest pour les deux groupes. La progression de 5% pour le groupe contrôle est de 13% pour le groupe expérimental. Des connaissances ainsi construites au préscolaire, comme le traitement des graphèmes complexes, sont reconnues comme de forts prédicteurs de réussite de l'apprentissage de la lecture (comme l'expliquaient Elbro et Scarborough en 2004).
- Au primaire :
  - L'approche intégrée semble particulièrement bénéfique pour le développement des compétences orthographiques au début de primaire, ce qui laisse penser qu'elle facilite l'accès à différentes dimensions du français écrit (phonologique mais aussi

morphologique). L'évaluation est réalisée dans une dictée selon trois axes : orthographe lexicale, accords grammaticaux, majuscules (indices paraorthographiques). La maîtrise des accords et des majuscules fait l'objet d'une progression plus importantes pour le groupe expérimental en première, deuxième et troisième primaire, tandis que le groupe contrôle ne progresse pas (reste stable).

- Les textes produits par le groupe expérimental sont de meilleure qualité (au niveau de la description des personnages et des actions, de la langue utilisée, de la syntaxe, de la quantité d'idées produites), surtout en première année.
- Les résultats provenant des tâches de lecture et d'écriture sont corrélés, ce qui appuie la pertinence de l'approche intégrée.

## — 2. L'impact du projet sur les enseignants (recueilli en entretiens individuels en fin de projet)

- L'impact conceptuel : certains enseignants ont témoigné d'une évolution de leur conception de l'enseignement du français écrit et du lien entre lecture et écriture, notamment avec une volonté de commencer à écrire en début d'année en première primaire, sans attendre de progrès en lecture. Une vision plus large de l'écriture a aussi émergé, au-delà de l'orthographe d'usage.
- L'impact matériel : une modification considérable est opérée dans l'utilisation du matériel, avec un renforcement de l'usage des ouvrages de littérature jeunesse, des romans, des livres informatifs et des albums (du préscolaire à la fin du primaire). Par ailleurs, les démarches et aspects travaillés ont été approfondis (avec des éléments comme la dédicace, la quatrième de couverture, etc.).
- L'impact pédagogique : la modification des pratiques pédagogiques a été considérable pour les enseignants, qui souhaitent conserver ces changements dans leur pratique, notamment par un accroissement du travail en équipe et l'utilisation accrue de la littérature jeunesse.
- L'impact sur la motivation et les apprentissages des élèves : les enseignants sont unanimes au sujet de la motivation et des apprentissages accrus durant le projet pour les élèves. Une compréhension de ce qui fait la base du système écrit a été pointée au préscolaire (lien graphème-phonème).

## Exemples de séquences - de difficulté progressive - pour le préscolaire et le premier cycle du primaire<sup>26</sup>

### 1. Philippe Corentin (2003) *Plouf*

**Compétence visée :** Ecrire des textes variés - Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation d'écriture

**Savoirs essentiels :** connaissances liées au **texte** : exploration d'éléments littéraires et utilisation de la structure des textes.

#### 1.1. Lecture et discussion

##### Avant la lecture :

- Attirer l'attention des élèves sur la première de couverture
  - L'auteur et illustrateur
  - La maison d'édition
  - Le pays d'édition
  - Lire le titre
  - Observer l'illustration
    - « À votre avis, que va raconter ce livre ? », « À votre avis, le livre raconte-t-il une histoire réelle ou imaginaire ? »
- Faire le lien avec la quatrième de couverture
  - « Quels éléments voyez-vous sur cette page ? », « Quels liens faites-vous avec la page du titre ? »

##### Pendant la lecture :

- L'enseignant lit à voix haute, de manière dynamique.
- Il demande aux élèves de prêter attention aux illustrations du livre. Par exemple, elles comportent presque toutes une petite grenouille, souligner cette observation, pendant ou après la lecture.

##### Après la lecture, le temps de discussion :

- Inciter les élèves à résumer l'histoire.  
Sans relire le texte, montrer une seconde fois les illustrations pour permettre de se remémorer l'histoire depuis le début et demander aux élèves de la raconter avec leurs propres mots.
- Revenir avec les élèves sur l'observations qu'ils ont réalisée pendant la lecture des illustrations du livre.
- Poser des questions sur les personnages principaux et secondaires et le texte, en se fondant sur les indices trouvés dans le livre.
  - « Qui est le **personnage principal** ? Comment le sais-tu ? »
    - « Quelles sont les caractéristiques physiques (au niveau du corps) et psychologiques (au niveau du caractère, du comportement) du loup ? »
    - « Pourquoi le loup veut-il sauter dans le puits ? »
    - « Est-ce que le loup réussit à manger quelque chose ? »
  - « Qui sont les **personnages secondaires** ? Comment le sais-tu ? »

---

<sup>26</sup> Extraits des pages 85 à 111 de Morin M.-F., Montésinos-Gelet I. (2007) Approcher l'écrit à pas de loup. La littérature de jeunesse pour apprendre à lire et écrire au préscolaire et au primaire.

- « Quelles sont les relations entre les personnages, sont-ils amis, ennemis ? Où le vois-tu dans le texte ? »
- « Est-ce que les personnages sont bien décrits par le **texte** ? »
  - « Quel est le mot qui est le plus répété dans le texte ? »

### 1.2. Compétences linguistiques développées à l'aide du texte : L'éveil à l'écriture grâce aux caractéristiques des personnages et à la structure du récit

- Activation des connaissances

Les élèves racontent l'histoire avec leurs mots.

L'enseignant les amène à se souvenir de la présence silencieuse de la petite grenouille.

- Application, mise en commun et évaluation formative
  - L'enseignant propose aux élèves de réécrire l'histoire, mais en faisant de la grenouille le personnage principal.  
Pour ce faire, chacune des illustrations de l'histoire est mise à disposition et une phrase par illustration est produite par les élèves (deux périodes peuvent être prévues pour cette activité).  
Un titre est trouvé pour la nouvelle histoire ainsi créée.
  - Les élèves sont invités à recopier, individuellement, une phrase par illustration, afin de posséder un nouveau livre pour la classe.

Les élèves pourront éventuellement apporter le livre à la maison pour le lire aux parents, voire l'échanger avec celui réalisé par une autre classe.

### 1.3. L'appréciation du texte

Faire évaluer le livre oralement par les élèves.

- « Avez-vous apprécié le livre *Plouf* ? Pourquoi ? Quelle partie avez-vous préférée ? Pourquoi ? »
- « Comment avez-vous trouvé les illustrations ? »

Éventuellement, faire remplir une fiche de lecture « type », reprenant les références du livre et un système d'évaluation personnelle, qui sera réutilisée pour chaque lecture.

## 2. Becky Bloom, Pascal Biet (2004) *Le loup conteur*

**Compétence visée** : Lire des textes variés (éveil à la lecture) - Construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences

**Savoirs essentiels** : Évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer. Stratégie de lecture de gestion de la compréhension.

### 2.1. Lecture et discussion

Avant la lecture :

- Attirer l'attention des élèves sur la première de couverture
  - L'auteur et l'illustrateur
  - La maison d'édition
  - Le pays d'édition
  - Lire le titre
  - Observer l'illustration
    - « À votre avis, que va raconter ce livre ? »
    - « À votre avis, le livre raconte-t-il une histoire réelle ou imaginaire ? »
    - « Pensez-vous que cette histoire sera triste, drôle, etc. ? Pourquoi ? »

- Observer la quatrième de couverture  
« Quels éléments voyez-vous sur cette page ? »

#### Pendant la lecture :

- L'enseignant lit à voix haute, de manière dynamique.
- Présenter la deuxième et la troisième pages aux élèves et les leur faire décrire.
- Ensuite, faire comparer les illustrations de ces deux pages : celle du début, où il marche dans le village ; celle de la fin, où il lit une histoire à des enfants.

#### Après la lecture, le temps de discussion :

- Inciter les élèves à résumer l'histoire  
Sans relire le texte, montrer une seconde fois les illustrations pour permettre de se remémorer l'histoire depuis le début et demander aux élèves de la raconter avec leurs propres mots.
- Poser des questions sur les personnages principaux, secondaires et le texte, en se fondant sur les indices trouvés dans le livre.
  - « Qui est le **personnage principal** ? Comment le sais-tu ? »
    - « Quelles sont les caractéristiques physiques (au niveau du corps) et psychologiques (au niveau du caractère, du comportement) du loup ? »
    - « Quel est l'objectif du loup, dans cette histoire ? L'atteint-il ? »
  - « Qui sont les **personnages secondaires** ? Comment le sais-tu ? »
    - « Quelles sont les relations entre les personnages, sont-ils amis, ennemis ? Où le vois-tu dans le texte ? »
    - « Les personnages secondaires aident-ils le loup à atteindre son but ? »
    - « Est-ce que la relation entre les personnages évolue au cours de l'histoire ? »
  - « Est-ce que les personnages sont bien décrits par le **texte** ? »

#### 2.2. L'éveil à la lecture : première partie de la séquence didactique

- Activation des connaissances

Les élèves racontent l'histoire avec leurs mots.

L'enseignant les amène à partager sur leurs motivations comme lecteur :

- « Pourquoi veux-tu apprendre à lire ? »
- « Pourquoi les adultes ou les enfants plus âgés lisent-ils ? »
- Application, mise en commun et évaluation formative
  - Les élèves s'expriment chacun à leur tour sur leurs motivations à apprendre à lire. L'enseignant renforce cette motivation en soulignant la pertinence. L'enseignant demande aux élèves s'ils connaissent des exemples de modèle de lecteur dans leur entourage. Il leur demande quel est leur livre préféré.
  - Il leur demande de partager un bon souvenir de lecture qu'ils ont (à la maison ou à l'école). L'enseignant demande aux élèves d'illustrer ce moment et d'essayer d'écrire en dessous de ce dessin le nom des autres personnes représentées en sa compagnie. Ce dessin peut être présenté/remis à la personne illustrée dessus.

#### 2.3. L'éveil à la lecture : deuxième partie de la séquence didactique

- Activation des connaissances

L'enseignant demande aux élèves ce que fait le loup pour apprendre à lire.

Il propose ensuite aux élèves d'aller emprunter/chercher un livre dans la bibliothèque de l'école/de la classe (le choix du livre peut idéalement être accompagné par une réflexion telle que proposée dans la fiche outil sur les centres de littératie).

- Application, mise en commun et évaluation formative
  - Les élèves vont devoir se faire lire le livre choisi par leurs parents.
  - Sur base volontaire, les enfants racontent ensuite en classe l'histoire lue par leurs parents et décrivent ce moment partagé.

## 2.4. L'appréciation du texte

Faire évaluer le livre oralement par les élèves.

- « Avez-vous apprécié le livre *Le loup conteur* ? Pourquoi ? Quelle partie avez-vous préférée ? Pourquoi ? »
- « Comment avez-vous trouvé les illustrations ? »

Eventuellement, faire remplir une fiche de lecture « type », reprenant les références du livre et un système d'évaluation personnelle, qui sera réutilisée pour chaque lecture.

## 3. Ragnhild Scamell, Tim Warnes (2000) *Louis chanteur de charme*

**Compétence visée :** Ecrire des textes variés - Exploiter l'écriture à diverses fins

**Savoirs essentiels :** Connaissances liées au texte : exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation

### 3.1. Lecture et discussion

Avant la lecture :

- Attirer l'attention des élèves sur la première de couverture
  - L'auteur et l'illustrateur
  - La maison d'édition
  - Le pays d'édition
  - Lire le titre
  - Observer l'illustration
    - « À votre avis, que va raconter ce livre ? »
    - « À votre avis, le livre raconte-t-il une histoire réelle ou imaginaire ? »
    - « Pensez-vous que cette histoire sera triste, drôle, etc. ? Pourquoi ? »
  - Attirer l'attention sur la dédicace en début de livre : « A quoi sert-elle ? », émettre des hypothèses sur l'intention de l'auteur « Qui est la personne citée par rapport à l'auteur ? Quel rôle a-t-elle joué dans l'écriture du livre ? »
- Observer la quatrième de couverture
  - « Quels éléments voyez-vous sur cette page ? Quelle est leur utilité ? »

Pendant la lecture :

- L'enseignant lit à voix haute, de manière dynamique.
- Attirer l'attention des élèves sur la chanson de Louis : c'est un poème avec des rimes.

Après la lecture, le temps de discussion :

- Inciter les élèves à résumer l'histoire.  
Sans relire le texte, montrer une seconde fois les illustrations pour permettre de se remémorer l'histoire depuis le début et demander aux élèves de la raconter avec leurs propres mots.
- Poser des questions sur les personnages principaux, secondaires et le texte, en se fondant sur les indices trouvés dans le livre.
  - « Qui est le **personnage principal** ? Comment le sais-tu ? »



- « Quelles sont les caractéristiques physiques (au niveau du corps) et psychologiques (au niveau du caractère, du comportement) du loup ? »
- « Qui propose à Louis de chanter ? Qui chante avec lui ? »
- « Qui sont les **personnages secondaires** ? Comment le sais-tu ? »
  - « Quelles sont les caractéristiques physiques de la louve ? »
  - « Quelles sont les relations entre les personnages, sont-ils amis, ennemis ? Où le vois-tu dans le texte ? »
  - « Quelles sont les relations entre Louis et la louve ? »
- « Est-ce que les personnages sont bien décrits par le **texte** ? »

### 3.2. La rime et l'écriture de poème

- Activation des connaissances

Les élèves racontent l'histoire avec leurs mots.

L'enseignant attire leur attention sur la chanson de Louis :

- « Savez-vous ce qu'est un poème ? Est-ce que vous connaissez des poètes ? »
- « À quoi sert un poème ? »

- Application, mise en commun et évaluation formative

- L'enseignant propose aux enfants d'écrire collectivement un poème, qui pourrait avoir comme sujet « le loup ».  
L'activité commence par un partage d'idées sur les qualités du loup.  
Les enfants construisent ensuite des rimes en « -ou ».  
Sur ces deux bases, composer un poème (de huit vers au maximum).
- Quelques jours plus tard, ce poème sert de base pour une dictée « trouée ».  
L'enseignant relit le poème et les élèves essayent de compléter en orthographiant correctement les mots absents.

### 3.3. L'appréciation du texte

Faire évaluer le livre oralement par les élèves.

- Avez-vous apprécié le livre *Le loup conteur* ? Pourquoi ? Quelle partie avez-vous préférée ? Pourquoi ?
- Comment avez-vous trouvé les illustrations ?

Éventuellement, faire remplir une fiche de lecture « type », reprenant les références du livre et un système d'évaluation personnelle, qui sera réutilisée pour chaque lecture.

## 4. Pierre Coran, Dominique Beccaria (2001) *Papi Loup perd tout*

**Compétence visée** : Ecrire des textes variés - Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation d'écriture

**Savoirs essentiels** : Connaissances liées à la phrase : exploration et utilisation du vocabulaire en contexte

### 4.1. Lecture et discussion

Avant la lecture :

- Attirer l'attention des élèves sur la première de couverture

- L'auteur et l'illustratrice
- La maison d'édition
- Le pays d'édition
- Lire le titre
- Observer l'illustration
  - « À votre avis, que va raconter ce livre ? »
  - « À votre avis, le livre raconte-t-il une histoire réelle ou imaginaire ? »
  - « Pensez-vous que cette histoire sera triste, drôle, etc. ? Pourquoi ? »
- Attirer l'attention sur la dédicace en début de livre : « A quoi sert-elle ? », émettre des hypothèses sur l'intention de l'auteur « Qui est la personne citée par rapport à l'auteur ? Quel rôle a-t-elle joué dans l'écriture du livre ? »
- Attirer l'attention des élèves sur les informations données sur l'auteur et l'illustratrice
- Observer la quatrième de couverture
  - « Quels éléments voyez-vous sur cette page ? Quelles informations sont transmises ici ? »

#### Pendant la lecture :

- L'enseignant lit à voix haute, de manière dynamique.
- Attirer l'attention des élèves sur l'objet perdu dans les illustrations, leur demander de le retrouver, les aider à le faire si les illustrations sont trop petites.

#### Après la lecture, le temps de discussion :

- Inciter les élèves à résumer l'histoire.  
Sans relire le texte, montrer une seconde fois les illustrations pour permettre de se remémorer l'histoire depuis le début et demander aux élèves de la raconter avec leurs propres mots.
- Poser des questions sur les personnages principaux, secondaires et le texte, en se fondant sur les indices trouvés dans le livre.
  - « Qui sont les **personnages principaux** ? Comment le sais-tu ? »
    - « Quelles sont leurs caractéristiques physiques et psychologiques ? »
    - « Est-ce que Papi Loup oublie ses promesses pour les cadeaux ? »
  - « Qui est le **personnage secondaire** ? Comment le sais-tu ? »
    - « Quelles sont les relations entre les personnages, sont-ils amis, ennemis ? Où le vois-tu dans le texte ? »
    - « Est-ce que Malou et Grand-Mère aident Papi Loup dans ses recherches ? »
  - « Est-ce que les personnages sont bien décrits par le **texte** ? »

#### 4.2. L'écriture d'un petit texte

- Activation des connaissances antérieures

Les élèves racontent l'histoire avec leurs mots.

Ensuite, l'enseignant les invite à illustrer Papi Loup en train de perdre un nouvel objet.

Les élèves sont alors invités à écrire sous cette illustration une phrase nommant l'objet perdu.

- Application, mise en commun et évaluation formative

Individuellement ou en équipe (avec une négociation sur le choix de l'objet perdu sélectionné parmi ceux imaginés par les membres de l'équipe), les élèves écrivent et illustrent une nouvelle péripétie de la vie de Papi Loup et Malou (en 3 phrases).

Les élèves présentent le fruit de leur travail à l'enseignant et au reste du groupe.

#### 4.3. L'appréciation du texte

Faire évaluer le livre oralement par les élèves.

- Avez-vous apprécié le livre *Papi Loup perd tout* ? Pourquoi ? Quelle partie avez-vous préférée ? Pourquoi ?
- Comment avez-vous trouvé les illustrations ?
- Êtes-vous parfois comme Papi Loup ? Connaissez-vous quelqu'un qui est comme Papi Loup ?

Eventuellement, faire remplir une fiche de lecture « type », reprenant les références du livre et un système d'évaluation personnelle, qui sera réutilisée pour chaque lecture.

---

## 5. Laurence Ottenheimer, Benoît Charles (2000) *Les loups. Quelle histoire !*

**Compétence visée** : Ecrire des textes variés - Exploiter l'écriture à diverses fins ; utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation d'écriture

**Savoirs essentiels** : Connaissances liées au texte : exploration et utilisation d'éléments caractéristiques de différents genres de textes ; prise en compte d'éléments de cohérence

### 5.1. Lecture et discussion

#### Avant la lecture :

- Attirer l'attention des élèves sur la première de couverture
  - L'auteur et l'illustrateur
  - La maison d'édition
  - Le pays d'édition
  - Lire le titre
  - Observer l'illustration
    - « À votre avis, que va-t-on trouver dans ce livre ? »
    - « À votre avis, le livre raconte-t-il une histoire réelle ou imaginaire ? »
- Observer la quatrième de couverture

#### Pendant la lecture :

- L'enseignant lit à voix haute, de manière dynamique, une capsule à la fois (étant donné le grand nombre d'informations), une par cours par exemple.
- Attirer l'attention des élèves sur la table des matières, deviner/expliciter ce que c'est, quelle en est l'utilité.
- Attirer l'attention des élèves sur les photos et illustrations de loups, leur particularité par rapport à celles des livres précédents.

#### Après la lecture, le temps de discussion :

- Inciter les élèves à résumer l'histoire  
Sans relire le texte, montrer une seconde fois les illustrations pour permettre de se remémorer globalement le contenu et demander aux élèves de le restituer avec leurs propres mots.
- Cibler une partie précise et demander aux élèves quelle en était l'information principale.
- Poser des questions sur le loup :
  - « Quel est l'animal présenté dans ce livre ? »
    - « Quelles sont ses caractéristiques physiques (au niveau de son corps) et psychologiques (au niveau de son caractère, de son comportement) ? »
    - « Quelles informations as-tu retenues/apprises à son propos ? »
  - « Est-ce que les informations sur le loup sont bien présentées par le **texte** ? Le texte est-il facile à comprendre ? »

### 5.2. Le développement du lexique

- Activation des connaissances

Les élèves sont invités à discuter collectivement sur ce qu'ils ont appris sur le loup.

- Application, mise en commun et évaluation formative
  - L'enseignant propose aux élèves de réaliser une carte sémantique ou mind map en six parties (autour du mot « loup ») représentant le livre (et ses six parties). Pour chaque partie est complétée par des mots qui en sont représentatifs.
  - Chaque élève choisit ensuite un aspect de la vie des loups, écrit un court texte informatif (ou un voire quelques mots) à son propos et l'illustre.  
Après avoir évalué/corrigé les productions, elles peuvent être reliées pour créer un livre informatif collectif sur le loup.

### 5.3. L'appréciation du texte

Faire évaluer le livre oralement par les élèves.

- « Avez-vous apprécié le livre *Les loups. Quelle histoire !* ? Pourquoi ? Quelle partie avez-vous préférée ? Pourquoi ? »
- « Comment avez-vous trouvé les illustrations ? »

Éventuellement, faire remplir une fiche de lecture « type », reprenant les références du livre et un système d'évaluation personnelle, qui sera réutilisée pour chaque lecture.

## 6. Karin Serres, Hervé Le Goff (2003) *Le voyage de Lou*

**Compétence visée :** Ecrire des textes variés - Recourir à son bagage de connaissances et d'expériences

**Savoirs essentiels :** Connaissances liées à la phrase : exploration et utilisation du vocabulaire en contexte

### 6.1. Lecture et discussion

Comme pour les exemples précédents :

- **Avant la lecture** : attirer l'attention sur la couverture et les éléments liés
- **Pendant la lecture** : lecture dynamique à voix haute de l'enseignant
- **Après la lecture**, le temps de discussion :
  - Inciter les élèves à résumer l'histoire
  - Poser des questions sur le personnage principal, les personnages secondaires, le texte.

### 6.2. L'écriture d'une lettre

- Activation des connaissances

Les élèves racontent l'histoire avec leurs mots.

L'enseignant les invite à imaginer une activité que Lou et Ange pourront faire lorsqu'ils se reverront.

- Application, mise en commun et évaluation formative
  - L'enseignant propose aux élèves d'illustrer individuellement une activité (parmi celles imaginées lors de l'« Activation des connaissances ») et de noter en-dessous (en fonction des possibilités propres, éventuellement en recopiant une dictée à l'adulte voire un ou plusieurs mots) ce qui est représenté : « Lou et Ange jouent au ballon », par exemple.
  - Les illustrations ainsi décrites sont ensuite exposées dans la classe.

### 6.3. L'appréciation du texte (procéder de la manière décrite dans les exemples précédents).

## 7. Alexis Lecaye, Nadja (2001) *La bergère qui mangeait ses moutons*

**Compétence visée :** Communiquer oralement - Partager ses propos durant une situation d'interaction

**Savoirs essentiels :** Connaissances liées au texte : exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ; exploration et utilisation de la structure des textes.

### 7.1. Lecture et discussion

Comme pour les exemples précédents :

- **Avant la lecture** : attirer l'attention sur la couverture et les éléments liés.
- **Pendant la lecture** : lecture dynamique à voix haute de l'enseignant.
- **Après la lecture**, le temps de discussion :
  - Poser des questions sur le personnage principal, les personnages secondaires, le texte.
  - Demander aux élèves comment ils expliquent le choix du titre.
  - Faire résumer l'histoire par les élèves en trois temps : mise en situation - intrigue - dénouement

### 7.2. La structure du récit - les personnages

- Activation des connaissances et exploration

En sous-groupes, les élèves identifient les différentes parties du récit et leurs personnages. Éventuellement, le livre peut être mis à la disposition des élèves.

- Mise en commun, évaluation formative et réinvestissement
  - Une synthèse du travail en sous-groupes est réalisée avec l'ensemble de la classe.
  - Les élèves résument d'autres histoires (précédemment lues en classe) en utilisant cette structure en trois parties.

### 7.3. L'appréciation du texte (procéder de la manière décrite dans les exemples précédents).

---

## 8. Grégoire Solotareff, Olga Lecaye (2000) *Neige*

**Compétence visée :** Ecrire des textes variés - Evaluer sa démarche d'écriture en vue de l'améliorer

**Savoirs essentiels :** Stratégies d'écriture : stratégies de révision, stratégies d'évaluation de sa démarche

### 8.1. Lecture et discussion

Comme pour les exemples précédents :

- **Avant la lecture** : attirer l'attention sur la couverture et les éléments liés (ainsi que sur d'autres livres du même auteur déjà travaillés en classe)
- **Pendant la lecture** : lecture dynamique à voix haute de l'enseignant
- **Après la lecture**, le temps de discussion :
  - Poser des questions le personnage principal, les personnages secondaires, le texte.
  - Demander ce qui se passe dans l'histoire.
  - Demander comment intervient chaque ami du loup dans l'histoire.

### 8.2. Le lexique - les personnages

- Activation des connaissances et exploration

En sous-groupes, les élèves identifient les différentes parties du récit et leurs personnages.

- Déroulement (« Les orthographes approchées »)

- L'enseignant réalise une dictée sur base des noms des animaux de l'histoire. « Ce n'est pas grave de faire des fautes, il faut essayer de s'approcher le plus possible de l'orthographe du mot ».
  - Par équipes de 3, les élèves comparent leur dictée. Ils discutent à propos de chaque proposition des membres du groupe pour essayer d'arriver à un consensus sur l'orthographe de chaque mot.
  - Les élèves peuvent ensuite consulter les ouvrages de référence.
- Objectif : Amener les élèves à se rendre compte qu'ils ont plus de ressources qu'ils ne le pensent, à prendre confiance dans leur rapport à l'écriture.
- Mise en commun, évaluation formative
    - Mise en commun générale sur l'orthographe des mots et les stratégies d'écriture et de vérification orthographique.
    - Les mots peuvent éventuellement être ajoutés dans le glossaire des élèves.

8.3. L'appréciation du texte (procéder de la manière décrite dans les exemples précédents).

---

## 9. Geoffroy de Pennart (1999) *Le déjeuner des loups*

**Compétence visée** : Ecrire des textes variés - Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation d'écriture

**Savoirs essentiels** : Connaissances liées au texte

### 9.1. Lecture et discussion

Comme pour les exemples précédents :

- **Avant la lecture** : attirer l'attention sur la couverture et les éléments liés (ainsi que sur d'autres livres du même auteur déjà travaillés en classe)
- **Pendant la lecture** : lecture dynamique à voix haute de l'enseignant
- **Après la lecture**, le temps de discussion :
  - Poser des questions sur le personnage principal
  - Demander ce qui lui arrive dans l'histoire.

### 9.2. La focalisation - les procédés narratifs

- Définition
- Définir ce qu'est la focalisation.
- Déroulement
    - Atelier 1 : Caractérisation des personnages par les illustrations :  
Observer comment l'auteur donne des informations sur les personnages grâce aux illustrations.
    - Atelier 2 : Réécriture des 4 premières pages du point de vue de Maurice
    - Atelier 3 : Réécriture des 4 premières pages du point de vue de Lucas
    - Atelier 4 : Mise en relief de la manière dont progresse l'histoire (pp. 14 à 17 et 19 à 23)
    - Atelier 5 : Mise en relief de la manière dont progresse le personnage (pp. 25 à 37)
  - Mise en commun générale des fruits du travail en ateliers.

### 9.3. Les orthographes approchées

Réalisation d'une dictée en orthographes approchées (d'un extrait de la page 21 par exemple) :

- Noter la dictée dans le cahier

- En trios, comparaison et défense des 3 dictées pour arriver à une dictée commune. Un trio travaille au tableau (modélisation).
- Correction du texte du tableau avec mise en relief des difficultés orthographiques qui s’y trouvent.

9.4. L’appréciation du texte (procéder de la manière décrite dans les exemples précédents).

---

## 10. Geoffroy de Pennart (1999) *Le loup sentimental*

**Compétence visée** : Ecrire des textes variés - Exploiter l’écriture à diverses fins

**Savoirs essentiels** : Connaissances liées au texte : exploration de quelques éléments littéraires à des fins d’utilisation ; stratégies d’écriture : stratégies de correction.

### 10.1. Lecture et discussion

Comme pour les exemples précédents :

- **Avant la lecture** : attirer l’attention sur la couverture et les éléments liés (ainsi que sur d’autres livres du même auteur déjà travaillés en classe)
- **Pendant la lecture** : lecture dynamique à voix haute de l’enseignant
- **Après la lecture**, le temps de discussion :
  - Demander aux élèves de résumer l’histoire
  - Faire le lien avec *Le déjeuner des loups*

### 10.2. Les procédés narratifs

- **Déroulement**
  - Atelier 1 : Expliquer en quoi Lucas est un loup sentimental, en se basant sur le texte et les illustrations
  - Atelier 2 : Ecrire le témoignage du Petit Poucet sur la mystérieuse disparition de l’ogre (voir le journal lu par le Père de Lucas en quatrième de couverture)
  - Atelier 3 : Faire une description des parents de Lucas en s’appuyant sur *Le déjeuner des loups* et *Le loup sentimental*
  - Atelier 4 : Faire une description des grands-parents de Lucas en s’appuyant sur *Le déjeuner des loups* et *Le loup sentimental*
  - Atelier 5 : Faire une description des frères de Lucas en s’appuyant sur *Le déjeuner des loups* et *Le loup sentimental*
- Mise en commun générale des fruits du travail en ateliers

### 10.3. La syntaxe

- L’enseignant transforme un passage du texte en y intégrant des erreurs syntaxiques telles que des mots inversés, des accords verbaux erronés et des accords nominaux erronés (qui « s’entendent »), des mots oubliés, etc.
- Les élèves repèrent ces erreurs individuellement puis les comparent en trio. Un trio de modélisation présente son travail au tableau, commenté par le reste de la classe.
- Un outil de révision syntaxique est ensuite proposé aux élèves :
  - Ai-je bien déterminé le sujet des verbes conjugués ?
  - Est-ce que mes négations sont doubles (ne... pas, etc.) ?

- Est-ce que mes questions sont posées correctement (inversion sujet-verbe, ponctuation, etc.) ?
  - Est-ce que les mots sont dans le bon ordre ?
  - Est-ce que les pronoms respectent le sens du texte ?
  - Etc.
- Il est ensuite demandé aux élèves de réviser les textes écrits dans les ateliers (description des parents de Lucas, de ses grands-parents, etc.) en utilisant cet outil.

#### 10.4. L'appréciation du texte (procéder de la manière décrite dans les exemples précédents)

---

## 11. Autres idées d'activités pour accompagner en différenciation des élèves du cycle 5-8 dans la compréhension et la production d'un récit

### Réception d'un récit

#### 11.1. L'affiche

Elle permet de sélectionner et mettre en forme les éléments principaux du récit, d'attirer l'attention des élèves sur les informations techniques ou contextuelles du livre.

##### Préparation :

- L'enseignant prépare le matériel nécessaire à la réalisation d'une affiche.
- Éventuellement, l'enseignant crée des groupes répartissant les élèves de manière pertinente en fonction de la tâche à accomplir et des compétences (y compris artistiques) de chacun.
- L'enseignant sensibilise les élèves à la présence, la signification et l'utilité du titre, de l'illustration, etc. lors de lectures préalables en classe.

##### Déroulement :

- L'enseignant et la classe déterminent un objectif, une utilité à l'affiche qui va être réalisée.
- Une discussion avec toute la classe permet de négocier les éléments qui se trouveront sur l'affiche, en justifiant pourquoi, ainsi que la manière dont ils seront présentés, illustrés, calligraphiés, positionnés, etc.
- Les élèves réalisent ensuite l'affiche, seuls, en groupes ou tous ensemble, en rencontrant les consignes et éléments de justification qui avaient été formulés lors de la discussion.

#### 11.2. La lecture puzzle

Elle permet de travailler sur la structure du texte, la construction progressive du sens.

Elle nourrit le plaisir de lire des élèves, notamment pour ceux qui éprouvent plus de difficultés.

##### Préparation :

- L'enseignant divise le texte en autant de parties qu'il y a de groupes d'élèves, et prévoit deux parties supplémentaires. La division du texte est pertinente, chaque partie contient des indices qui permettent de la resituer dans le récit global.
- L'enseignant crée des groupes répartissant les élèves de manière adéquate en fonction de la tâche à accomplir.

##### Déroulement :

- L'enseignant lit la première partie du texte. Il questionne ensuite les élèves pour qu'ils fassent ressortir les éléments clefs du récit.



- Il distribue alors une partie du texte à chaque groupe d'élèves. Les parties les plus faciles (par la longueur, la place en début de récit, le vocabulaire qu'elles comportent, etc.) peuvent être données aux groupes d'élèves connaissant des difficultés plus importantes.
- Chaque groupe lit son extrait (un élève peut être désigné par groupe pour faire une lecture à voix haute) et construit ensuite un résumé de son extrait (oralement, par écrit ou sous forme de plan, etc.).
- Chaque groupe présente ensuite son résumé à l'ensemble de la classe. Idéalement, les groupes prennent la parole en fonction de leur position supposée dans le récit. Après leur présentation, les autres groupes peuvent valider cette place ou se manifester s'ils pensent que leur extrait arrive avant celui proposé dans l'histoire.  
Durant ce temps de présentation, il est nécessaire que la parole de chacun soit libre, pour que la construction du sens et l'identification de la structure du récit puissent être commentées et explicitées au fur et à mesure par/pour tous. Chaque hypothèse est débattue et se fonde sur des indices recherchés dans le texte. L'enseignant est chargé de gérer le partage de la parole et d'accompagner les élèves dans la construction de leur compréhension du texte.
- L'enseignant lit le dernier extrait.
- L'enseignant invite les élèves à faire part de :
  - leurs incompréhensions face à l'histoire restées en suspens,
  - leur appréciation du récit,
  - leur appréciation de l'activité.
- Éventuellement, cette lecture peut être suivie par une lecture individuelle du récit (ou d'une de ses parties) pour en avoir une compréhension plus fine, une fois que sa structure générale a été identifiée grâce à la lecture puzzle.

Cette lecture puzzle peut également faire intervenir les illustrations du récit, s'il en comporte, dès le début en complément du texte, comme relance, pour une lecture puzzle en tant que telle, etc.

### 11.2. La fresque

Elle permet d'identifier et comprendre plus en profondeur la signification d'un élément principal rencontré lors d'une ou plusieurs lectures.

#### a. La fresque des « loups préférés » rencontrés dans les histoires lues en classe

Elle nécessite de poser un jugement de valeur et de le mettre en lien avec des caractéristiques physiques ou psychologiques. Elle permet également de faire le lien entre des éléments de compréhensions abstraits et leur représentation concrète. Elle permet enfin de se rendre compte de la diversité des loups choisis, rencontrés, des nuances mises en lumière par les différentes illustrations.

##### Préparation :

- L'enseignant prépare le matériel nécessaire à la réalisation d'une fresque commune en classe.
- Il fait découvrir aux élèves des techniques artistiques spécifiques permettant de réaliser la fresque.

##### Déroulement :

- L'enseignant met en place les conditions permettant aux élèves de poser un choix parmi tous les loups rencontrés dans les histoires lues en classe, et de le nourrir de justifications liées aux caractéristiques physiques et/ou psychologiques du personnage. Les élèves sont amenés à verbaliser et expliciter leur choix.
- L'enseignant accompagne les élèves dans l'organisation spatiale et la réalisation concrète de la fresque.
- La classe est invitée à observer et commenter l'ensemble ainsi créé.

- b. La fresque d'expressions contenant le mot « loup » ou mosaïque illustrant l'expression « marcher à pas de loup » ou...

**Préparation :**

- L'enseignant prépare le matériel nécessaire à la réalisation d'une fresque commune en classe.
- L'enseignant fait découvrir aux élèves toutes les expressions comportant le mot « loup » ou la signification de l'expression choisie.
- L'enseignant fait découvrir aux élèves des techniques artistiques spécifiques permettant de réaliser la fresque.

**Déroulement :**

- L'enseignant met en place les conditions permettant aux élèves de choisir l'expression qu'ils illustreront ou la représentation figurative qu'ils feront de l'expression à illustrer. Ils les invite également à verbaliser et expliciter leur choix.
- L'enseignant accompagne les élèves dans l'organisation spatiale et la réalisation concrète de la fresque.
- La classe est invitée à observer et commenter l'ensemble ainsi créé.

## Réception ou production d'un récit

### 11.2. Le loup de la classe

Il sert à construire ou restituer les caractéristiques physiques voire psychologiques d'un personnage avec détail et précision, soit pour asseoir la compréhension d'une histoire, soit pour débiter la création d'un récit.

**Préparation :**

- L'enseignant prévoit l'espace et le matériel nécessaires pour réaliser « le loup de la classe », ainsi que d'éventuelles utilités futures au personnage ainsi créé.
- Éventuellement, l'enseignant crée des groupes répartissant les élèves de manière pertinente en fonction de la tâche à accomplir et des compétences (y compris artistiques) de chacun.

**Déroulement :**

- Sur base des livres lus et d'une discussion avec l'ensemble de la classe (nourrie par des relances et questions de l'enseignant), les élèves dressent la liste des caractéristiques physiques voire psychologiques de leur personnage.
- Les élèves réalisent ensuite, seuls, en groupes ou tous ensemble, une marionnette, un bricolage géant, etc., représentant concrètement et en détail ce personnage.

## Production d'un récit

### 11.2. L'écriture partielle d'une histoire

Elle permet d'écrire une histoire avec des élèves ne maîtrisant pas l'écriture et de mettre en évidence les trois temps forts qui structurent un récit : mise en situation, intrigue, dénouement.

**Préparation :**

- L'enseignant prépare le matériel nécessaire à l'illustration et la confection d'un petit livre/carnet (par exemple, une feuille A4 pliée en deux : les quatre faces ainsi créées constituent une page, la première étant dédiée à la première de couverture).

#### Déroulement :

- L'enseignant écrit les trois étapes principales d'une histoire (existante ou inventée avec l'ensemble de la classe) au tableau. Il en met un mot clef en évidence par phrase.
- Les élèves recopient ces mots-clés (un par page) et les illustrent.
- Éventuellement, ils recopient leur livre ainsi illustré au propre.

#### 11.3. Le jeu du dé

Il sert à fixer les grandes lignes d'un projet d'écriture individuelle, d'en compléter et clarifier les différents axes.

#### Préparation :

- L'enseignant construit autant de dés qu'il y a de groupes dans sa classe. Chaque face est consacrée à des questions relatives à un pan structurel du récit à construire.
  - Face 1 : Qui ? Décris les caractéristiques du ou des personnages.
  - Face 2 : Où ? Décris les caractéristiques du ou des lieux.
  - Face 3 : Quand ? Décris l'époque, la saison, les moments de la journée durant lesquels se passera le récit.
  - Face 4 : Quoi ? Décris le problème qu'un ou plusieurs personnages vont rencontrer.
  - Face 5 : Dénouement ? Décris la solution trouvée pour résoudre le problème rencontré, ainsi que la fin prévue pour l'histoire, une fois le problème résolu.
  - Face 6 : Style ? Décris l'ambiance et le style que tu souhaites donner à ton récit, les sentiments que ressentiront ses lecteurs.
- L'enseignant crée des groupes répartissant les élèves de manière pertinente en fonction de la tâche à accomplir.

#### Déroulement :

- Individuellement, les élèves réfléchissent au récit qu'ils souhaitent construire.
- Les élèves sont ensuite placés en groupes.
- Chaque élève lance à tour de rôle le dé et propose ses idées en réponse à la question posée. S'il n'a pas de réponse pour certaines questions, il en construit une, avec l'aide des autres membres de son groupe. Si les autres élèves ne comprennent pas les idées émises ou identifient des incohérences, ils l'expriment pour qu'une réflexion commune aide l'élève à améliorer la structure et la clarté de son projet de récit.

---

## Source

Morin M.-F., Montésinos-Gelet I. (2007) Approcher l'écrit à pas de loup. La littérature de jeunesse pour apprendre à lire et écrire au préscolaire et au primaire. Chenelière Education. 185 p.

## ANNEXE 14 : Focus sur les stratégies de lecture

### Focus : Les stratégies de lecture<sup>27</sup>



Quand nous lisons, nous mobilisons différentes stratégies, parfois sans nous en rendre compte, parfois en utilisant plusieurs en même temps.

Certains élèves, durant leur pratique de la lecture, construisent spontanément ces stratégies, ou certaines d'entre elles, de manière plus ou moins stable et efficace.

Pour que chaque élève puisse s'appuyer au mieux sur ces stratégies, mais également pour pouvoir réguler les pratiques de lecture de chacun avec finesse, il est important que les élèves et les enseignants aient conscience de ces stratégies et de l'utilisation qu'ils en ont. Ainsi, ces différentes facettes de la compréhension à la lecture pourront faire l'objet d'un entraînement, d'une progression, d'une amélioration.

Le choix des stratégies de lecture utilisées et l'intensité de leur mobilisation vont dépendre de chaque acte de lecture (et des trois variables en interaction qui les composent : le lecteur - le texte - le contexte).

---

— Les stratégies de lecture pour un **texte narratif**

---

<sup>27</sup> Giasson, J. (2005) *La lecture. De la théorie à la pratique*

Pour comprendre un texte narratif, le lecteur va activer les stratégies d'une manière spécifique, qui ne correspondra pas exactement à celle déployée pour comprendre un texte informatif, documentaire.

Par ailleurs, bien que l'ensemble des stratégies soient susceptibles d'être activées à tout moment de la lecture, éventuellement en collaboration, certaines vont être mobilisées plus spécifiquement avant, pendant ou après la lecture.

## 1. Stratégies **avant** la lecture

- a. L'**intention de lecture** : identifier les raisons pour lesquelles le texte est lu, indiquant de ce fait sur quelles informations se centrer.

**Exemples** : lire une annonce immobilière en tant que locataire ou en tant que cambrioleur et constater les informations sur lesquelles on s'est concentré ; lire une recette pour faire les courses ou pour la réaliser ; etc.

- b. Le **survol du texte** : analyser la couverture d'un livre, lire son résumé, un début de chapitre et pouvoir y relever des informations générales sur le texte.

**Exemple** : je souhaite lire un livre avant de m'endormir et j'essaie de déterminer s'il risque d'être effrayant ou pas, en fonction de l'illustration sur la couverture, le titre, la quatrième de couverture, etc.

- c. L'**activation des connaissances antérieures** : mettre en lien le texte, son auteur, sa thématique, ses illustrations, etc. avec des connaissances qui préexistent à la lecture.

**Exemple** : un titre comporte le mot « lion » et je sais déjà que ce n'est pas un animal que l'on trouve chez nous dans la nature, qu'il vit en Afrique, qu'il peut être féroce, mais qu'il est également parfois considéré comme le roi des animaux, etc. Toutes ces informations conditionneront ma lecture et éveilleront ma vigilance si le premier chapitre du livre me dit que lion vit sur la banquise, par exemple.

## 2. Stratégies **pendant** la lecture

- a. La **prise d'indices** : relever les éléments essentiels à la construction du sens du texte (que ce dernier met en évidence - textes lisses - ou non - textes résistants -).

**Exemple** : relever le nom des personnages principaux.

- b. La **formulation** et la **vérification d'hypothèses** : sur base des indices relevés, imaginer quelle sera la suite du texte et (in)valider ces hypothèses au fur et à mesure des réponses fournies par le texte.

**Activité type** : la lecture par dévoilement progressif (des temps de pause sont prévus à des endroits stratégiques du livre et les élèves doivent deviner ce qui se passera ensuite, en fondant leurs hypothèses sur des éléments relevés dans le texte. Les hypothèses sont ensuite précisées ou invalidées).

- c. La **construction** et la **verbalisation d'une image mentale**<sup>28</sup> :

- i. Sélectionner, rassembler et organiser les éléments importants du texte pour en construire une représentation mentale. Pouvoir faire évoluer celle-ci au fur et à mesure des nouveaux éléments fournis par le texte.

**Exemple** : pouvoir illustrer un moment donné de l'histoire.

- ii. Pouvoir redire le texte avec ses propres mots ou formulations.

**Exemple** : pouvoir raconter une histoire à un autre élève.

- d. L'**inférence** : comprendre l'implicite du texte, dépasser la compréhension littérale tout en ne trahissant pas le texte.

- i. L'inférence **logique** est celle qui découle avec certitude du texte.

**Exemple** : « Quand la cloche retentit, tous les enfants quittent la classe » : on infère que la cloche retentit à la fin des cours.

- ii. L'inférence **optionnelle** est construite par le lecteur sur base de son expérience du monde.

**Exemple** : « Quand la cloche retentit, tous les enfants quittent la classe » : on imagine que les élèves sont heureux et pressés, parce que c'est une image souvent véhiculée dans notre société ou parce que c'est ainsi qu'on l'a vécu enfant, mais ce n'est pas nécessairement et systématiquement le cas pour toutes les sorties de classe.

- iii. L'**anaphore** : pouvoir comprendre les inférences construites par l'usage de la langue elle-même (les pronoms, les substituts lexicaux, etc.).

**Exemple** : « Quand la cloche retentit, tous les enfants quittent la classe. Les lardons se pressent. » : on sait que dans ce cas, « les lardons » reprend le sens du « les enfants » de la phrase précédente et ne renvoie pas à un élément culinaire.

## 3. Stratégies **après** la lecture

- a. La **structure du texte** (pouvoir dégager l'introduction - le développement - la conclusion ; la situation initiale - l'élément perturbateur - les péripéties - le dénouement - la situation finale).

**Exemple** : retrouver le schéma narratif d'un conte.

**Activité type** : la lecture puzzle (retrouver l'ordre des passages d'un texte et/ou des illustrations).

- b. Le **résumé de texte** : pouvoir appliquer la stratégie de l'image mentale à l'ensemble du texte.

---

<sup>28</sup> Cèbe, S., Goigoux, R. (2009) *Lector et Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*

## —— Les stratégies de lecture pour un **texte informatif**

Bien que les stratégies de lecture soient globalement utilisées pour lire tout type de texte, certaines seront plus spécifiquement mobilisées pour comprendre un texte informatif, ou seront quelque peu modifiées dans leur utilisation.

### 1. Stratégies **avant** la lecture

- a. L'**intention de lecture** : elle sera utile pour savoir quelle source choisir pour trouver l'information recherchée.
- b. Le **survol du texte** : il permettra de comprendre l'organisation spatiale du texte - parfois organisé de manière non linéaire, dans les articles de presse, par exemple - et les indices qui le structurent (titrairie, colonnes, etc.).
- c. L'**activation des connaissances antérieures** : elle permettra d'activer un vocabulaire, des règles de fonctionnement spécifiques à un domaine précis.

### 2. Stratégies **pendant** la lecture

- a. L'**inférence** : les textes informatifs laisseront le moins de place possible à l'inférence, à l'interprétation.
- b. Le **rapport texte - image** : comprendre la relation qu'entretiennent le texte et les images (redondance, complémentarité, dissociation) et ce qu'ils apportent chacun au message véhiculé. Cette stratégie se retrouve également lors de la lecture d'albums jeunesse.

### 3. Stratégies **après** la lecture

- a. Le **résumé de texte** : résumer un texte informatif est une activité très présente en milieu scolaire bien qu'elle ne fasse pas (n'a pas toujours fait) nécessairement l'objet d'un apprentissage explicite, en tant que telle, pas à pas : repérer la division en paragraphes, l'idée principale de chaque paragraphe, la structure d'un paragraphe, les liens qui organisent les paragraphes entre eux, le mode d'organisation des paragraphes, la structure en introduction-développement-conclusion, etc.

## Sources :

- Cèbe, S., Goigoux, R. (2009) *Lector et Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Retz. 162 p.
- Giasson, J. (2005) *La lecture. De la théorie à la pratique*. De Boeck. 402 p.

## ANNEXE 15 : La lecture interactive enrichie

### Constats

Les résultats de l'évaluation externe internationale PISA<sup>29</sup> 2018 portant sur la lecture révèlent que les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont un niveau inférieur à celui des élèves néerlandophones et germanophones bien qu'on observe une diminution de performance des élèves de ces deux communautés par rapport aux résultats de 2015. L'enquête PIRLS<sup>30</sup> de 2011 mettait en avant plusieurs constats à savoir que d'une part, les élèves considérés bons voire très bons en lecture sont considérés faibles ailleurs. D'autre part, entre 9% et 21% des citoyens déclarent n'avoir aucun livre à la maison<sup>31</sup>. Les résultats<sup>32</sup> de 2016 de cette même enquête relèvent que l'enseignement de stratégies de compréhension est loin d'être une pratique ancrée dans le quotidien des classes. La lecture interactive est un moyen pour permettre aux enfants de prendre conscience de bonnes stratégies de lecture et de favoriser la compréhension de texte.

### La lecture interactive

« La lecture partagée ou lecture interactive est un dispositif qui a pour but d'encourager la rencontre avec l'écrit, d'enseigner la lecture au départ du texte d'un album et de rendre explicites les stratégies de lecture de manière à approfondir la compréhension d'un texte. Lors de la séance de lecture interactive, l'enseignant lit le texte avec la participation croissante des élèves ; il explore le texte en interaction constante avec eux<sup>33</sup> ».

Concrètement, la lecture d'un livre sera organisée sur la semaine en différentes étapes, poursuivant des objectifs très précis et fixés par l'enseignant au préalable, permettra à tous les élèves d'accroître leurs connaissances/compétences linguistiques, littéraires, inférentielles et phonologiques, sur base d'un partage en enseignement explicite.

### Les intérêts de la lecture interactive

La lecture interactive favorise des stratégies d'enseignement aidant la compréhension des élèves en difficulté et conduit à mobiliser leurs habilités métacognitives.

Elle stimule plusieurs habiletés langagières et d'éveil à l'écrit. En effet, cette approche est qualifiée de préventive sur le plan du **vocabulaire** et de la **conscience phonologique**. La lecture interactive a des effets durables et permet de développer les **habilités inférentielles** au préscolaire, habilités considérées comme capitales dans le développement de la compréhension à la lecture<sup>34</sup>.

### Mobilisation de 4 composantes

---

<sup>29</sup> [PISA 2018 - Premiers résultats en FWB \(2019-12-06 - ULiege - aSPe\) \(ressource 15614\) \(1\).pdf](#)

<sup>30</sup> Enquête mesurant le niveau de compétence des élèves en lecture

<sup>31</sup> <https://edipro.wordpress.com/2015/03/10/le-plan-de-lecture-de-joelle-milquet/> consulté le 9 novembre 2020

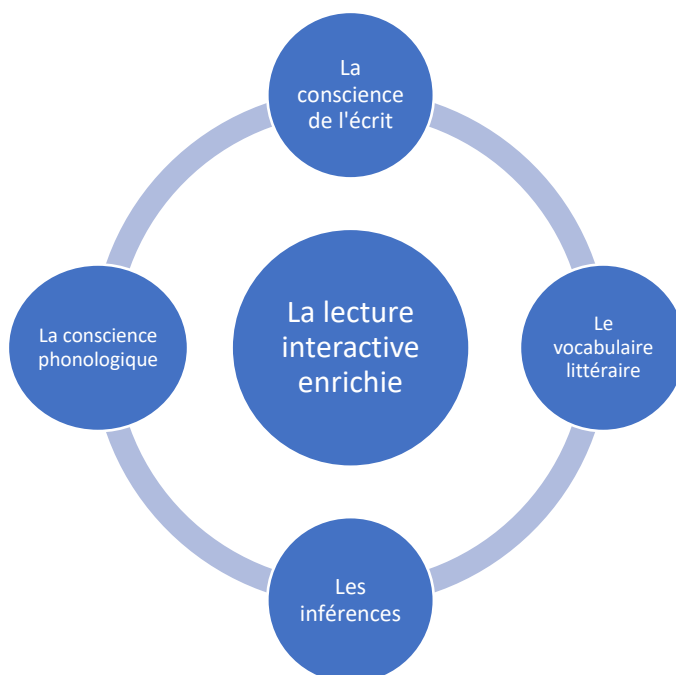
<sup>32</sup> [Recherches en éducation - PIRLS 2016 - article de synthèse \(ressource 14257\) \(1\).pdf](#)

<sup>33</sup> Remy, P. et Leroy P.M., (2016). Comment explorer l'album de jeunesse. Floreffe : Atzéo. P.134

<sup>34</sup> Dutemple, M. et al. Effets positifs de la lecture interactive chez des élèves du préscolaire éprouvant des difficultés langagières.



Lors de la lecture interactive dite « enrichie » de nombreuses interactions sont présentes tout au long du processus ; avant, pendant et après la lecture en mobilisant quatre composantes.



### 1. *La conscience de l'écrit*

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un processus qui débute bien avant l'entrée à l'école primaire. Les enfants issus d'un milieu plus défavorisé auront des connaissances moindres au niveau de l'écrit en entrant à l'école. En effet, certaines familles encouragent moins une démarche d'appropriation de l'écrit et de la lecture et ce pour diverses raisons (peu de connaissance de celle-ci par exemple) ce qui entraîne des difficultés dans l'apprentissage à l'entrée en primaire. Les enfants qui ont rencontré l'écrit plus tôt auront donc plus de facilité. Il est dès lors important de faire vivre des expériences stimulantes de lecture et d'écriture, dès que possible.

La conscience de l'écrit comprend l'ensemble des connaissances et des habiletés liées à l'aspect fonctionnel de l'écrit (outil de communication véhiculant un message), des caractéristiques du langage écrit (reproduire les comportements du lecteur), de l'orientation de la lecture (la lecture et l'écriture s'effectuent de gauche à droite, de haut en bas), des concepts de lettre-mot-phrase, aux liens entre le langage oral et le langage écrit (traduction du langage écrit par le langage oral et inversement), et à la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue ainsi qu'à la découverte du processus d'écriture (manipulation des phonèmes).

Les concepts liés à cette composante peuvent être abordés lors de trois moments bien distincts. Des exemples de ces concepts sont repris ci-dessous :

- *au départ de la couverture* ; durant cette étape la fonction du livre, de l'auteur, de l'illustrateur est abordée mais aussi l'orientation du livre, la quatrième de couverture et le résumé.
- *au début de la lecture* ; une observation est menée sur les concepts de sens de la lecture (de gauche à droite et de haut en bas), sur son point de départ ainsi que la distinction entre image et texte.
- *en cours de la lecture* ; un point d'attention est réalisé sur les différents types de ponctuation, les lettres majuscules et minuscules, l'observation des marques de dialogues...

Trois concepts seront abordés sur la semaine. L'enseignant déterminera ceux qu'il souhaite aborder.

## *2. Le langage littéraire*

Le langage littéraire est spécifique aux textes littéraires et il se distingue par l'utilisation de mots ou expressions bien différents de ceux employés au quotidien, par une recherche esthétique sur le texte et le message transmis. Les mots, notamment, sont plus recherchés et riches. Les enfants seront familiarisés avec ces mots avant leur entrée dans l'écrit et la lecture. Cela favorisera leur compréhension des mots lorsqu'ils seront amenés à lire seuls des livres employant ce type de langage.

L'enseignant utilisera diverses stratégies pour exploiter ce vocabulaire littéraire. Ainsi, il pourra :

- mimer le mot lui-même puis le faire mimer par les enfants
- rechercher un synonyme
- donner la définition du mot
- faire répéter le mot par les enfants
- situer le mot dans un autre contexte ou faire des liens avec le vécu
- illustrer le mot par des images

Trois mots dits littéraires seront choisis par l'enseignant et exploités sur la semaine.

## *3. Les inférences prises des textes*

La compréhension d'inférences est définie comme l'habileté à intégrer les connaissances linguistiques (mots et règles grammaticales) aux connaissances sociales et contextuelles (entre autres), dans le but d'interpréter la portée du message d'un interlocuteur. La compréhension des inférences est une habileté de compréhension fine des messages qui impose d'interpréter ce qui n'est pas dit/écrit explicitement par l'interlocuteur.

L'enfant comprend le sens de l'histoire racontée grâce à diverses questions qui pourront l'aider telles que :

- Qu'est-ce que c'est ? Que fait-il ? (Expliquer la situation)
- Peux-tu me raconter une histoire semblable ? (Lien avec le vécu de l'enfant)
- Comment le personnage se sent-il ? (Reconnaître les émotions)
- ...

Trois types d'inférences sont choisies par l'enseignant dans le même livre et ces mêmes types d'inférences seront travaillées à chaque lecture. Cependant, lors de l'exploitation d'autres livres, l'enseignant ciblera d'autres types d'inférences. Le but étant de les solliciter toutes.

## *4. La conscience phonologique*

C'est l'aptitude à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments tels que la syllabe, la rime et le phonème.

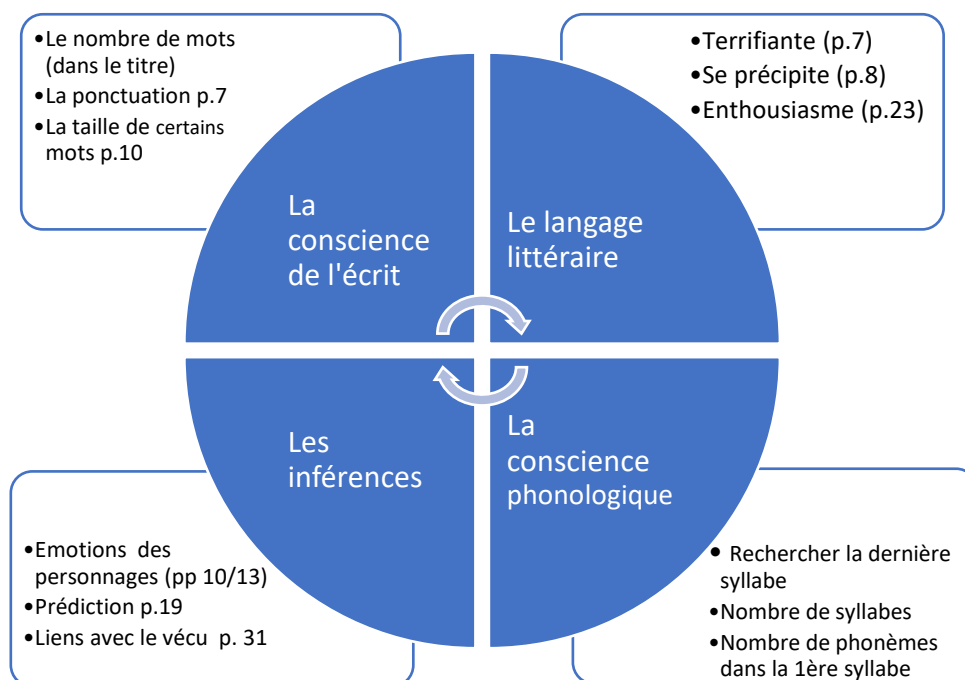
En fonction du niveau de connaissance des enfants, l'enseignant travaillera sur les syllabes, les rimes ou les sons.

Ainsi on peut jouer avec les syllabes en les comptant, les « tapant » en les isolant, les fusionnant... Pour les rimes, on peut rechercher des mots contenant les mêmes rimes, retrouver l'intrus... Pour les phonèmes, rechercher deux mots commençant par « la même façon », repérer le son à l'intérieur d'un mot....

Contrairement aux 3 autres composantes, l'enseignant choisira chaque jour 3 mots différents de ceux choisis pour le vocabulaire.

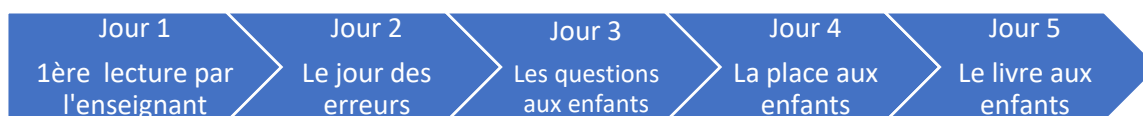
## Un exemple vaut mieux qu'un long discours

D'après le livre, Le loup est revenu, Geoffroy de Pennart. L'école des loisirs



### Une planification en minimum 3 temps

Avant d'entamer la première lecture, l'enseignant se fixera des objectifs en lien avec les 4 composantes citées précédemment. Ainsi pour chacune d'entre elles, il sélectionnera 3 concepts de l'écrit, 3 nouveaux mots de vocabulaire et 3 inférences, qu'il travaillera chaque jour de la semaine. Ils seront identiques pour toute la semaine. En ce qui concerne la dernière composante « Conscience phonologique », il pourra, dès le deuxième jour, travailler sur 3 concepts différents et ce chaque jour.



**Jour 1** : une première lecture de modélisation<sup>35</sup>. L'enseignant se montre expert en faisant la lecture aux enfants. Au fur et à mesure de sa lecture, il va explicitement attirer leur attention sur les éléments qu'il aura sélectionnés précédemment. Aucune question n'est posée aux enfants lors de cette première lecture. L'enseignant va, lors de cette étape, insister sur les éléments qu'il souhaite aborder avec les enfants. Pour les mots de vocabulaire, il pourra par exemple proposer des synonymes ou mimer le mot afin de permettre aux enfants de consolider les nouvelles connaissances. Les gestes utilisés pour illustrer certains mots méconnus peuvent aider les enfants qui ont des difficultés à s'exprimer oralement. Sur la couverture, il pourra par exemple montrer le nombre de mots qu'il y a dans le titre, montrer où se situe l'illustrateur, l'auteur, expliquer quelles sont leurs fonctions...

« Aujourd'hui, je vais vous lire un nouvel album et je lirai celui-ci 3 fois sur la semaine. »

<sup>35</sup> En référence à l'enseignement explicite

*« Regardez dans le titre, il y a 4 mots », « ... », ...  
« Terrifiante signifie qui fait vraiment peur », « ... », ...  
« Les cochons ont leurs pattes devant leur bouche car ils ont peur », « ... »*

**Jour 2 :** Jour des erreurs. Jour particulièrement apprécié des enfants qui vont devoir jouer aux détectives en repérant les erreurs intentionnelles de l'enseignant. Ainsi, sur base des éléments mis en avant lors de la première lecture, les enfants vont repérer les erreurs commises par l'enseignant en levant le doigt. De plus, à partir de cette journée, l'enseignant intégrera 3 éléments relevant de la conscience phonologique. Les enfants ont une attention soutenue lors de cette activité sur les informations données par l'enseignant.

*« Aujourd'hui, c'est le jour des erreurs. Je suis un peu distrait(e) et je vais certainement faire des erreurs. Dès que vous les repérez, vous levez le doigt. »  
« Dans le titre, il y a 5 mots », « ... »,...  
« Terrifiante signifie amusante », « .... »  
« Les cochons ont leurs pattes devant leur bouche car ils sont fatigués », « .... », ...  
« Combien de syllabes y a-t-il dans le mot « soulagé » ? », « ... »,...*

**Jour 3 :** Jour des questions posées aux enfants. C'est toujours sur les éléments sélectionnés en amont que vont porter les questions.

*« Aujourd'hui, je vais vous poser quelques questions, si vous avez la réponse, vous levez le doigt »  
« Combien de mots y-a-il dans le titre ? », « .... », ...  
« Que signifie le mot « terrifiante » ? », « .... », ...  
« Pourquoi les cochons ont-ils leur pattes devant la bouche ? Quelle est leur émotion ? », « ... »,...*

**Jour 4 :** La place aux enfants. En fonction des capacités de lecture des enfants, un enfant sera invité à faire la lecture au groupe soit en lisant le livre soit en racontant l'histoire.

**Jour 5 :** Le livre aux enfants. Celui-ci est à leur disposition et ils peuvent le découvrir seuls.

### L'intérêt et le choix des albums en classe

La lecture d'un album de jeunesse par l'enseignant encourage les enfants à apprendre à lire non seulement par la présence des images et des textes de qualité mais aussi parce que lors de la lecture à haute voix l'enseignant montre du plaisir à lire.

Tous les livres ne se prêtent pas à la lecture interactive. Certains critères sont à respecter pour le choix de l'album à exploiter. Ainsi, une attention particulière doit être apportée à :

- L'aspect physique du livre
  - Grand format et/ou formes variées
  - Solide
  - Répartition images/texte équilibrée
  - Images en lien avec le texte
- Le contenu du livre
  - Texte universel
  - Vocabulaire riche
  - Structure narrative répétitive
  - Personnages attachants
  - Maximum 15 pages doubles (pour le préscolaire)

- Les textes dans le livre
  - Lettres du titre visibles
  - Texte situé à des endroits spécifiques sur les pages
  - Polices de caractères variées
  - 2 à 4 phrases/page (pour le préscolaire)

### Quelques idées de livres à exploiter en classe<sup>36</sup>

#### *Pour les classes de 3ème maternelle*

- Fergus est furieux, Robert Starling. Gallimard jeunesse
- La chasse à l'ours, Michael Rosen & Helen Oxenbury. Kaléidoscope
- Le loup qui voulait changer de couleur, Orianne Lallemand & Eléonore Thuillier. Auzou
- Un éléphant légèrement encombrant, David Walliams & Tony Ross. Albin Michel Jeunesse
- La grenouille qui avait une grande bouche, Keith Faulkner & Jonathan Lambert. Casterman
- Au lit, les affreux !, Isabelle Bonameau. L'école des loisirs
- Le bain de Berk, Julien Beziat. L'école des loisirs
- Maintenant ! Tout de suite !, Tim Warnes et Tracey Corderoy. Mijade

#### *Pour les classes de 1ère et 2ème primaire*

- Le loup tombé du livre, Thierry Robberecht & Grégoire Mabire. Mijade
- Ce lapin appartient à Emily Brown, Cression Cowell & Neal Layton. Casterman
- C'est moi le plus beau, Mario Ramos. L'école des loisirs
- L'ami du petit tyrannosaure, Florence Seyvos & Anaïs Vaugelade. L'école des loisirs
- Plouf !, Philippe Corentin. L'école des loisirs
- Le loup est revenu, Geoffroy de Pennart. L'école des loisirs
- C'est l'histoire d'un loup, Nancy Guilbert & Nicolas Gouny Frimousse
- Lis-moi une histoire!, Michaël Derullieux et Bénédicte Carboneill Mijade

### L'aménagement

Il est nécessaire d'aménager un endroit chaleureux où les enfants seront assis confortablement de façon à pouvoir observer les illustrations. Les enfants pourront être assis au sol en deux demi-cercles par exemple et l'enseignant se placera à leur niveau.

Afin de capter leur concentration au maximum, les distracteurs visuels et sonores seront évités.

### Les attitudes de l'enseignant

La posture de l'enseignant est primordiale afin de susciter le plaisir de lire mais aussi afin d'animer au mieux ces moments de lecture.

#### *Avant*

L'enseignant montre une attitude positive face à l'écrit. Il exprime son plaisir de lire aux enfants et accorde une importance à l'écrit.

---

<sup>36</sup> Exemples issus de la brochure : La lecture interactive : un outil de stimulations des habilités langagières et d'éveil à l'écrit grâce aux albums de jeunesse.

### Pendant

L'enseignant favorise les interactions entre les enfants en suscitant le questionnement. Il lit avec entrain et intonation. Il accentue son expression verbale et non verbale.

### Après

L'enseignant exprime aux enfants le plaisir qu'il a partagé avec eux en lisant le livre. Il met en avant tous les apprentissages rencontrés lors de ce moment de lecture.

### Bibliographie

- Desmarais, C. et al. (2012). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 38, n°3
- Dutemple, M. et al. Effets positifs de la lecture interactive chez des élèves du préscolaire éprouvant des difficultés langagières.
- Giasson, J. (2012). La lecture. Apprentissage et difficulté. De Boeck
- Remy, P. et Leroy P.M., (2016). Comment explorer l'album de jeunesse. Floreffe : Atzéo
- Thériault, P. Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *Université du Québec à Chicoutimi. McGill Journal of education*. Vol. 45 n° 43 fall 2010
- Thomas, N. et Regaert, C. La lecture interactive : un outil de stimulation des habiletés langagières et d'éveil à l'écrit grâce aux albums jeunesse.
- Thomas, N. Programme d'intervention Lecture interactive. Non publié
- <http://www.reseauseussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2017/10/La-lecture-interactive-enrichie-37.pdf>
- <https://www.taalecole.ca/la-lecture-interactive-enrichie/#:~:text=Pour%20ce%20faire%2C%20des%20commentaires,%C3%A0%20lire%20et%20%C3%A0%20%C3%A9crire.>

## ANNEXE 16 : Le sens de l'écrit

### Focus - Sens de l'écrit en lien avec l'apprentissage de la lecture et ses représentations

---

#### 1. Contexte du focus group

Dans chacune des 16 écoles accompagnées par notre équipe, un focus group a été réalisé auprès de 5 élèves des trois années concernées par le projet pilote, soit 15 enfants par école en moyenne. Ce focus

group était guidé par le chercheur associé à chaque établissement et s'adressait à des élèves sélectionnés de manière aléatoire, sur base de leur mois de naissance. Les entretiens réalisés par le chercheur, semi-directifs, se fondaient sur les quatre dimensions constitutives, selon S.-G. Chartrand<sup>37</sup>, du « rapport à l'écrit », qu'elle définit comme la relation de sens et donc de valeurs entre un sujet et l'écrit dans toutes ses dimensions (tant en ce qui concerne sa production que sa réception).

Ainsi, le chercheur interrogeait :

- La dimension affective (sentiments et émotions face à l'écrit se manifestant par l'investissement en temps, en fréquence, en énergie, pour les pratiques et les produits relatifs à l'écrit) :
  - « Que t'inspirent ces différentes images (Celle d'un album jeunesse ; d'un enfant lisant un album jeunesse ; d'une dame lisant un album jeunesse à une enfant ; de quatre enfants lisant un livre, couchés dans l'herbe) ? »
  - « Es-tu parfois dans cette situation (celle de l'image) ? Cela te fait-il plaisir ? »
- La dimension axiologique (valeurs attribuées à l'écrit pour vivre, s'épanouir, réussir) :
  - « Pourquoi lis-tu ? »
  - « Est-ce que c'est important pour toi d'apprendre à lire, pourquoi ? »
- La dimension conceptuelle/idéelle (conceptions, représentations de l'écrit dans la société, ses usages, sa fonction dans l'apprentissage) :
  - « Où peut-on trouver des livres ? »
  - « À quoi cela sert-il d'apprendre à lire ? »
  - « Quand, où lit-on ? »
- La dimension praxéologique (activités concrètes, manifestations, en matière d'écriture et de lecture, les moments consacrés, les lieux investis, les finalités poursuivies...) :
  - « Qu'est-ce que tu lis ? »
  - « Quand lis-tu ? »
  - « Comment lis-tu ? »

Dans la suite du document, nous faisons le point sur les représentations liées à la lecture dans la littérature scientifique, en les mettant en lien avec les tendances dégagées des focus group réalisés. Puis, nous proposons une liste non exhaustive d'albums permettant de faire évoluer les représentations des élèves face à la lecture. Ensuite, pour aller plus loin, nous apportons un éclairage sur les différents facteurs liés aux représentations et aux possibilités d'action de l'enseignant.

---

<sup>37</sup> Emery-Bruneau J. (2010)

## 2. Ce que disent les représentations

La **littérature scientifique**<sup>38</sup> tire les constats suivants de l'analyse des conceptions que se font les jeunes élèves de l'acte de lire ou d'apprendre à lire :

- Une confusion entre lire et imaginer ou interpréter. Lire devient alors synonyme de se raconter une histoire dans sa tête (représentation éventuellement construite lors de la pratique sociale ou scolaire de la lecture d'un livre jeunesse par un adulte à un enfant).  
Verbatims : « *Un livre, c'est pour raconter des histoires, imaginer des choses* », « *Ça nous fait un peu rêver* » (P2).
- Une confusion entre lire et se remémorer une histoire entendue (racontée ou lue par un adulte notamment).  
Verbatims : « *Pour avoir des idées dans la tête* » (P1).
- Une confusion fréquente entre lire et dire, entre l'oral et l'écrit (éventuellement renforcée par la pratique scolaire de la lecture à voix haute).  
Verbatims : « *Pour écouter Madame* » (M3). « *Ça sert à apprendre à son petit frère* », « *C'est pour bien parler* » (P1).
- La croyance fréquente que les adultes savent lire parce qu'ils en ont l'âge, que lire est le résultat d'un développement ordinaire. Chez certains élèves, cette représentation engendre une attitude passive et en attente face à cet apprentissage.  
Verbatims : « *C'est pour devenir grand* » (M3). « *Apprendre à lire c'est grandir, être intelligent* », « *On a un mauvais comportement si on ne sait pas lire. Papa et Maman savent lire et ils sont gentils avec moi* » (P1). « *Quand on sera grand, on saura lire* », « *Quand on sera grand, pouvoir lire un livre et se servir du téléphone* » (P2).

Une minorité des élèves seulement font intervenir le code ou des opérations sur ce dernier dans leurs représentations de l'acte de lire ou d'apprendre à lire.

En ce qui concerne les représentations culturelles de la lecture, dans ses supports et finalités notamment, la littérature scientifique relève une connaissance assez pauvre des élèves :

- « Le livre » est le seul support générique identifié par les élèves, qui ignorent souvent les autres formes de support de l'écrit telles que les albums jeunesse, la presse, les supports électroniques, etc. Les habitudes pédagogiques peuvent en partie expliquer cette faible représentation de la multiplicité des supports de l'écrit. De plus, même lorsque les pratiques scolaires tendent à diversifier les supports, ces derniers font rarement l'objet d'un enseignement explicite autour de leurs caractéristiques formelles et d'usage.
- En ce qui concerne les finalités, le sens de la lecture ou de la culture écrite, les représentations des jeunes élèves sont généralement de deux ordres :
  - Des représentations tautologiques (lire sert à savoir lire).  
Verbatims : « *C'est pour lire. On n'a jamais lu, nous* » (M3). « *Lire, c'est pour lire* » (P1). « *Oui, je sais ce que c'est un livre, c'est pour lire* » (P2).
  - Des représentations centrées sur la pratique scolaire (lire sert à apprendre à lire, à avoir des beaux points, à faire plaisir à la maitresse et/ou aux parents).  
Verbatims : « *Lire des livres, aller à l'école, bien travailler, papa et maman sont fatigués de lire pour nous* », « *On pourra montrer aux parents qu'on sait lire* » (M3). « *Pour lire mieux, pour apprendre. Ça sert à travailler* », « *Pour aller en deuxième* », « *Pour que maman soit fière* » (P1). « *Être intelligent* » (P1-P2). « *Un livre, c'est pour apprendre à lire* » (P2).

Ces représentations sont orientées vers des finalités très lointaines (réussir plus tard) tout en se centrant sur des objectifs pédagogiques très précis (donner la bonne réponse). La synthèse entre des tâches scolaires parcellaires d'une part, et un processus d'apprentissage ou une

---

<sup>38</sup> Barré-de Miniac C. (2003)



compétence globale d'autre part, n'est pas réalisée par la plupart des élèves. Cette rupture est, dans certains cas, renforcée par des pratiques scolaires décontextualisées ou laissant l'objectif, le sens, dans l'implicite.

Verbatims : « *Pour lire de belles histoires à ses enfants* » (P1-P2). « *Quand on travaillera, on aura des choses à lire donc on apprend. J'ai déjà vu mon cousin lire un gros livre donc si on apprend à lire on lira plus vite des très gros livres* » (P2).

Or, les représentations jouent un rôle clef dans l'apprentissage. Ainsi, le lien entre les difficultés en lecture en début de secondaire et des représentations de l'écrit spécifiques à l'entrée en primaire a été établi par la littérature scientifique.

**Les focus group réalisés** mettent en avant plusieurs tendances qui correspondent aux différents éléments évoqués dans la littérature scientifique.

Concernant **la lecture**, les élèves semblent avoir plusieurs motivations intrinsèques comme lire des livres, apprendre par la découverte d'histoires et de livres documentaires, développer ses compétences de lecteur, devenir autonome. Ils font également état de motivations extrinsèques comme le fait de faire plaisir à l'adulte, que ce soit les parents ou l'enseignant.

Les élèves mettent également en avant le fait que savoir lire, être lecteur renvoie à une certaine forme d'intelligence et de réussite (immédiate dans la scolarité ou dans le futur dans sa vie d'adulte). Certains évoquent même le fait que ne pas savoir lire peut avoir des conséquences très négatives, susciter des maladies par exemple. La lecture semble être liée à l'intelligence et à une prédication pour la réussite scolaire et de sa vie.

Les élèves semblent avoir une vision assez floue de **l'utilité de la lecture**. Ils évoquent plusieurs applications visant l'autonomie dans le présent : lire la carte du restaurant, ne plus avoir besoin des parents ; et dans le futur : utiliser le gsm, lire les panneaux pour conduire, pouvoir lire à quelqu'un d'autre. Ce dernier semble être en miroir de ce qu'ils vivent avec des adultes de leur entourage.

### 3. Des albums jeunesse

Voici une liste, non exhaustive, d'albums jeunesse mettant en scène l'apprentissage de la lecture, son sens, sa pratique, son utilité personnelle et sociale. À utiliser, compléter, exploiter, partager, sans modération...

- Cécile Bergame, Magali Dulain (2019). Où tu lis, toi ?
- Becky Bloom, Pascal Biet (2000). Le loup conteur
- Kitty Crowther (1996). Mon ami Jim
- Laurence Herbert (1990). Léonie dévore les livres
- Chloé Legeay (2010). Un livre, ça sert à quoi ?
- Lucy Rowland (2018). Le petit chaperon rouge qui adorait lire

### 4. Pour aller plus loin : d'où viennent ces représentations ?

- La personnalité<sup>39</sup>

Le rapport à l'écrit des élèves s'établit entre un sujet et un objet social historiquement construit, dans la manière dont il le met en œuvre dans sa vie personnelle, culturelle, sociale (et professionnelle).

---

<sup>39</sup> Chartrand S.-G., Prince M. (2009)

Chaque individu entretient dès lors un rapport particulier à l'écrit, constitué d'un ensemble complexe de variables, de facteurs, d'interactions entremêlés.

De plus, chacun de ces éléments pourra faire l'objet d'évolutions, suivant le contexte, l'entourage ou les conditions matérielles dans lesquelles se déroule la lecture/l'écriture, sa finalité, mais aussi en fonction d'expériences précédentes en la matière.

- Le genre<sup>40</sup>

D'autres paramètres entrent également en ligne de compte. Ainsi, l'investissement dans l'écrit scolaire et extrascolaire est plus intense et diversifié chez les filles qui, pour des raisons historiques et sociales, seraient plus assidues, appliquées et « scolaires ». Les études soulignant cette différence indiquent par ailleurs que le rapport à l'écrit des femmes n'est pas non plus le même que celui des hommes, pour des raisons comparables.

- La rencontre entre un contexte social et un milieu scolaire<sup>41</sup>

#### *Les différents rapports sociaux à l'écrit*

Une série de caractéristiques relatives au milieu dans lequel évolue chaque élève peuvent avoir un impact sur ses représentations face à la lecture, particulièrement en contexte scolaire.

En effet, il existe autant de littératies, de cultures écrites sociales, qu'il existe d'univers sociaux. De ce fait, l'école est dans l'impossibilité d'apprendre l'ensemble des littératies propres aux mondes professionnels, par exemple. L'école vise dès lors indirectement ces différentes littératies, au travers de littératies scolaires. En d'autres termes, l'école ne vise plus la maîtrise de la lecture et de l'écriture de toutes les pratiques sociales qui s'y rapportent, mais uniquement de la pratique scolaire de la lecture.

Ensuite, les multiples littératies relatives aux élèves issus de groupes sociaux différents peuvent être classées en deux groupes distincts, selon le rapport au langage et au monde qu'elles construisent.

D'une part, la forme « scripturale-scolaire » regroupe les relations sociales pour lesquelles les pratiques d'écritures comme les compétences culturelles peuvent être converties en savoirs objectivés, cohérents. Les littératies qui en dépendent ont un rapport de mise à distance par rapport au langage, considéré comme un objet étudiable en lui-même, sous de multiples points de vue (phonologique, lexical, grammatical, textuel), objet d'une manipulation consciente, volontaire, intentionnelle.

D'autre part, la forme sociale « orale-pratique » correspond à un rapport pratique au monde, avec un faible degré d'objectivation, un rapport concret aux savoirs.

#### *Les conséquences en milieu scolaire*

Dans cette optique, les élèves en difficultés ou en échec ne le sont pas nécessairement face à la lecture ou à l'écriture de manière générale, mais face aux univers scolaires de l'écrit et de son enseignement. Plus spécifiquement, pour les élèves évoluant dans une « forme sociale orale », il n'est pas naturel de prendre le langage, la langue, comme objets d'analyse en tant que tels, de les détacher des situations de communication.

Cela se traduit concrètement par un manque de conscience phonologique et des difficultés de découpage de la chaîne sonore, d'identification des mots en tant que tels. Les difficultés orthographiques ensuite sont des indices de difficultés à prendre une posture réflexive par rapport au langage. Le rapport aux productions orales et écrites enfin, où l'implicite, l'esthétique, la prise de recul par rapport au langage, ne peuvent être satisfaits et entraînent des jugements scolaires déficitaires : pauvreté, banalité du propos, incohérence, manque d'organisation des idées... Pour simplifier : face à une tâche « d'expression écrite » autour des vacances, les élèves ayant un rapport « oral-pratique » au langage se centreront sur « l'expression » et listeront les activités effectivement réalisées, quel que soit

---

<sup>40</sup> Ibid.

<sup>41</sup> Lahire B. (1992), Lahire B. (1993), Reuter Y. (2011)

leur degré d'intérêt ; tandis que les élèves ayant un rapport « scriptural-scolaire » à la langue se centreront sur « écrite » et veilleront à construire un propos cohérent et organisé, avec une introduction, une conclusion et une logique interne, sélectionnant des éléments dignes d'intérêt, quitte à opter pour un rapport souple avec la réalité effectivement vécue.

Or, cette incompréhension fondamentale se retrouvera dans toutes les disciplines scolaires. En effet, la maîtrise de la langue française écrite est une compétence transversale qui donne accès à tous les autres domaines d'apprentissage, est « *le langage de référence de tout apprentissage*<sup>42</sup> ».

#### *Les conséquences sociales*

Plus largement, « *un niveau de littératie élevé est devenu une condition essentielle d'épanouissement personnel et social dans les sociétés développées*<sup>43</sup> ».

En effet, le rapport au monde d'un être social ne prend forme qu'à travers les pratiques langagières à travers lesquelles un groupe a organisé ses relations sociales ; dans un rapport de domination des formes « scripturales-scolaires » sur les formes « orales-pratiques », dans notre société. L'échec scolaire lié à une incompréhension du rapport spécifique à la langue construit dans les littératies scolaires, ira de pair avec une incompréhension des rapports de domination régissant notre société « scripturale-scolaire »<sup>44</sup>.

### 5. Pour aller plus loin : le rôle de l'enseignant

- Accueillir les différences<sup>45</sup>

Les systèmes scolaires qui accueillent les cultures des élèves comme un atout plutôt qu'un handicap semblent moins porteurs d'échec. Permettre à la culture des élèves d'investir un espace de pouvoir - ici et maintenant (et non dans un futur lointain et indéterminé) -, à travers des projets, des discussions critiques, des moments de recherche (avec le temps nécessaire pour les réaliser en classe), la diversité et l'intensité des pratiques, la prise en compte du cheminement de chacun, la coopération, des conseils d'élèves dotés de pouvoirs, etc.

- Réduire l'implicite<sup>46</sup>

Comme cela sera présenté lors d'une prochaine démarche à expérimenter, consacrée à l'enseignement explicite, moins les élèves seront confrontés à des attentes, logiques ou objectifs implicites et plus ils pourront ajuster leur comportement et construire leurs compétences en adéquation avec l'univers scolaire.

Un retour réflexif individuel sur les acquis et faiblesses constatés, menant à un réinvestissement de la tâche investiguée pour l'améliorer en toute connaissance de cause, paraît fondamental.

Dans le même ordre d'idées, un accès clair et précis à son degré réel de maîtrise d'une matière donnée en fonction des objectifs poursuivis par l'enseignant, à travers des feedbacks réguliers, est nécessaire. Une partie des élèves semblent en effet avoir une vision inexacte de leurs compétences réelles face aux attentes de leurs enseignants.

- Maintenir des objectifs qualitatifs<sup>47</sup>

Les différents contextes scolaires eux-mêmes ne permettent pas tous de développer des compétences scripturales de façon égale. Ainsi, la transmission des normes et stratégies scripturales, de même que l'exécution de tâches menées à terme avec une progressivité adaptée, semblent moins présentes dans les milieux scolaires accueillant des élèves de milieux populaires en difficultés scolaires. Dans ces écoles,

---

<sup>42</sup> Cf. Principes généraux des socles de compétences du « Français »

<sup>43</sup> Chartrand S.-G., Prince M. (2009)

<sup>44</sup> Lahire B. (1993)

<sup>45</sup> Reuter Y. (2011)

<sup>46</sup> Chartrand S.-G., Prince M. (2009)

<sup>47</sup> Romainville A.-S. (2020)

le mode conversationnel est plus facilement accepté, les textes résistants mis de côté, les questions sur les textes sont factuelles plutôt que conceptuelles, l'attention porte sur les connaissances de base au détriment des compétences plus complexes...

Si ces pratiques s'expliquent par une série de contraintes organisationnelles et pratiques, elles engendrent la reproduction des inégalités sociales en milieu scolaire.

Sur base de diagnostics précis, il est dès lors important de se fixer des objectifs qualitatifs pour les élèves en difficultés également, de les amener par une démarche logique et progressive à intégrer la forme « scripturale-scolaire », par un accompagnement explicite, des feedbacks réguliers, un temps consacré à l'élaboration de stratégies efficaces, à la présentation du sens et des objectifs...

- Agir sur les représentations

#### *Des enseignants*

Une prise en compte de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de manière transversale, dans toutes les disciplines, s'attachant à tous les types de textes, en fonction des attendus de contextes et matières variés, permettra aux élèves (et aux enseignants) de vivre le sens de ces apprentissages, leur nature transversale et fondamentale en milieu scolaire, dans l'apprentissage, dans la société<sup>48</sup>.

#### *Des élèves*

Si les représentations des élèves se construisent aussi suivant toute une série de facteurs qui ne dépendent ni des enseignants, ni du milieu scolaire, il est important de pouvoir agir sur ceux qui y sont liés. Tout d'abord en élargissant, contextualisant significativement, explicitant les pratiques, en les prenant intégralement en charge en classe.

Ensuite, en ayant conscience que l'écrit est un univers menaçant pour de nombreux élèves (et leurs familles), vécu comme lieu d'évaluation et de sélection, de contrôle, d'opacité, d'exclusion. Travailler sur le sens de l'apprentissage de la lecture avec les élèves, mais également sur le plaisir qui peut en découler, est dès lors un enjeu fondamental pour cet apprentissage<sup>49</sup>.

---

## Bibliographie

- Reuter Y. (2011). Faire en sorte que les portes des univers de l'écrit s'ouvrent le plus possible au maximum d'élèves. Université Lille 3, Laboratoire Théodile - CIREL (E.A.4354). DIALOGUE Hors Série « Prendre pouvoir sur l'écrit ». Décembre
- Barré-de Miniac C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. Revue française de linguistique appliquée 2003/1 (Vol. VIII), pp. 107-120
- Emery-Bruneau J. (2010). Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en didactique du français pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.)
- Lahire B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. Lyon : PUL, 310 p. Note critique de Elisabeth Bautier, Université Paris VIII
- Chartrand S.-G., Prince M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois
- Lahire B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'« expression écrite » à l'école primaire. Sociétés contemporaines N°11-12, Septembre / Décembre. Regards sur l'éducation. pp. 167-187

---

<sup>48</sup> Chartrand S.-G., Prince M. (2009)

<sup>49</sup> Reuter Y. (2011)

- Principes généraux des socles de compétences du « Français »
- Romainville A.-S. (2020). Les faces cachées de la langue scolaire. Libres propos. Magazine Prof n.45

## ANNEXE 17 : Le plaisir de lire

### **Comment développer/favoriser le plaisir de lire dans sa classe ?**

---

« L'enfant est un infatigable chercheur de plaisir (...). S'il a été heureux pendant la lecture d'une histoire, il s'en souvient, il la redemande. (...) D'histoire en histoire, le plaisir de lire se développe, s'affine et devient désir d'autres livres. »<sup>50</sup>

## 1. Constats scientifiques

De nombreuses recherches (dont PIRLS, PISA) ont établi un lien entre le plaisir de lire et le milieu socio-économique. En effet, l'environnement familial influence directement la perception du livre et de la lecture et le fait d'être en contact avec le livre dès le plus jeune âge favorise les représentations positives et la motivation face à la lecture.

Néanmoins, les recherches montrent également qu'il est toujours possible de faire découvrir ce plaisir plus tard dans la scolarité et que l'école est un des principaux leviers à cette découverte.

Dès lors, il est possible de travailler ce plaisir de lire autour des pistes suivantes (non exhaustives) :

- **L'aménagement du local** : que ce soit la classe ou un autre espace (comme la bibliothèque de l'école), il peut être intéressant de mettre en valeur les livres et de créer différents espaces (fauteuil, tapis, coussin, cabane, etc.).
- **L'instauration de rituels** : le rituel permet d'ancrer la pratique, celle-ci devient une habitude. De nombreuses écoles ont adopté un temps de lecture individuel dans leurs journées et bien souvent pour toutes les années.
- **La mise en place d'activités en classe ou interclasses** : il existe de nombreuses activités à mener pour développer le plaisir de lire que cela soit avec son groupe d'élèves ou en collaborant avec d'autres classes. C'est le cas par exemple lorsque des classes de P5-P6 viennent lire des histoires aux plus petits.
- **Proposer des animations** durant lesquelles les enfants présentent des ouvrages en animant :
  - un club de lecture : les enfants partagent leur lecture et leur plaisir de lire. Ils parlent (et non racontent) du livre lu, expriment les émotions ressenties ou lisent un passage qu'ils ont particulièrement apprécié. À l'issue de ce dispositif, il peut y avoir un échange de livres c'est-à-dire que d'autres enfants ressentent l'envie de se les procurer.
  - une émission littéraire : durant ce dispositif, il y a l'interview du lecteur visant à promouvoir la lecture et à donner l'envie aux autres élèves de découvrir d'autres albums. Ainsi, chaque enfant choisit un livre qu'il a lu et prépare l'interview sur base d'une série de questions habituelles (fiche reprenant par exemple le titre de l'ouvrage, l'auteur, l'illustrateur, le thème, l'intrigue...). Par duos, les enfants se filment en présentant leur livre à l'aide de la fiche. Ensuite, ces courtes vidéos sont présentées à l'ensemble de la classe. Ainsi, après ces présentations, les enfants qui le souhaitent peuvent emprunter les livres.

## 2. Conseils préalables

Avant de développer les différentes pistes, voici quelques conseils à investiguer :

---

<sup>50</sup> CAUSSE Rolande, *Qui lit petit lit toute sa vie*, Paris, Albin Michel, coll. Questions de parents, 2005, 346 p.

- Proposer un choix varié de livres qui permettra à chacun de sélectionner un livre qui lui parle particulièrement (en classe, à l'école, à la bibliothèque, etc.).
- Sélectionner les livres avec soin : les livres s'adressent à l'imaginaire, en plus des albums, il peut être utile de proposer des livres documentaires. Il peut être intéressant de se construire un répertoire pour l'enseignant de livre jeunesse de qualité.
- Ne pas confondre lecture-plaisir et lecture-compréhension.
- Laisser le temps nécessaire à chacun, ne pas imposer un rythme.
- Inciter à lire sans contraindre.
- Aider les enfants dans leur choix en proposant des livres à leur portée.
- Ne pas substituer les temps de lecture plaisir aux temps d'apprentissage de la lecture (dans ses versants compréhension, interprétation, acculturation, notamment).

### 3. Propositions d'activités pour développer le plaisir de lire

Comme évoqué dans le premier point, il existe différentes approches pour développer la lecture plaisir.

- Les élèves des classes supérieures viennent faire la lecture aux plus petits.
- Participer à un jury de lecteurs (Prix Versele, Farniente, La petite Fureur, etc.)<sup>51</sup>
- Planifier un temps de lire plaisir en classe, en l'instituant sous forme de rituel par exemple.
- Développer un cahier du lecteur, chaque enfant peut faire un suivi de ses lectures (en y collant des images, en notant ce qu'il a ressenti en lisant, etc.). Celui-ci peut également être un support d'échanges entre enfants ayant lu le même livre, ou pour un cercle de lecture par exemple.
- Lecture de livres par l'enseignant avec différents supports comme le Kamishibai, la boîte à raconter, marionnettes, etc. Cette lecture à voix haute doit se faire de manière régulière et non comme source de récompense.

*Nous proposons également différentes ressources sur le Netboard dans l'onglet « Lecture plaisir ». N'hésitez pas à partager vos activités et vos ressources également !*

### 4. Pour aller plus loin... quelques publications de référence

DESARTHE Agnès, « Pourquoi développer le goût de la lecture ? », intervention au colloque sur l'avenir du livre, organisé par Sophie Barluet pour le CNL, le 22 février 2007, p. 1.

Moret Dominique - Les stéréotypes dans la littérature enfantine. Comment les reconnaître ?  
<http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2010/2710stereotypes-dans-litterature-jeunesse.pdf>

Patte Geneviève – Laissez-les lire ! Gallimard Jeunesse

Poslaniec Christian – Donner le goût de lire

Sallenave Danièle - Silence on lit !

## Bibliographie

<sup>51</sup> Liste de ressources : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=2738>

Choain, M. (2018). Cultiver le plaisir de lire à l'école. ESPE. Doi <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01917624>

Remy, P. et Leroy, P.-M. (2016). Comment explorer l'album de jeunesse. Du plaisir d'écouter ou pouvoir de créer. Floreffe : Atzéo