

# Cible de la lecture

*Positionner l'élève dans son processus  
d'acquisition de la lecture, mieux  
cibler ses difficultés pour répondre  
plus efficacement à ses besoins*

*Circonscription Avesnes-Fourmies*

*Mme Halle-Marquet - Mme Lousse - Mr Maes -  
Mme Michel - Mr Walgraef*

## INTRODUCTION

« Apprendre à lire est un processus tout aussi naturel qu'apprendre à parler »

« C'est à force de lire et de relire que se développe la compréhension en lecture »

Voici deux exemples de mythes qui entourent la lecture et qui ont longtemps été véhiculés.

Mais qu'est ce que la lecture ?

On réduit souvent la lecture à la capacité à décoder les mots d'une part et à comprendre ce qui a été lu d'une autre part. Or, il semblerait que la lecture recouvre une multitude d'autres capacités comme celle à se repérer dans l'espace, être en capacité de réguler sa lecture, à se mettre en projet de lecture, à prendre un regard distancié et critique avec sa lecture, mettre en lien sa lecture avec ses connaissances personnelles...

Jocelyne Giasson en donne un essai de définition dans son ouvrage *La Lecture, de la théorie à la pratique* en ces mots :

*La lecture a longtemps été perçue uniquement comme un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite. La façon de concevoir la lecture est en fait restée la même pendant des siècles. Ce n'est qu'au début des années 1980 que se sont répandues de nouvelles conceptions de la lecture, conceptions fondamentalement différentes des points de vue classiques. Dans ces nouvelles perspectives, la lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication.*

Après cette définition de la lecture, il faut se demander ce qu'est un lecteur autonome et comment faire pour rendre nos élèves autonomes en lecture ?

Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, il est dit qu'un élève en fin de cursus d'école élémentaire est capable « d'adapter sa lecture et la moduler en fonction de la nature et de la difficulté du texte. Pour construire ou vérifier le sens de ce qu'il lit il doit combiner avec pertinence et de façon critique les informations explicites et implicites issues de sa lecture. »

Nous avons souhaité créer un outil qui relève toutes les habiletés que doit maîtriser un élève pour devenir un lecteur autonome. La cible remplit ainsi cette fonction et sert d'outil de positionnement.

Un document d'accompagnement la complète afin de proposer, pour chaque habileté non maîtrisée et chaque difficulté repérée :

- des points théoriques,
- des idées d'activités
- des adaptations possibles.

L'objectif est de permettre à chaque enseignant de repérer, pour un élève, les habiletés non acquises dans le processus d'apprentissage de la lecture et de pouvoir y remédier.

Cet outil ne vise pas l'exhaustivité mais relève simplement quelques idées de pratiques menées en classe depuis plusieurs années et qui ont montré leur efficacité avec certains élèves.

Il se veut également collaboratif et mutualisant : si vous avez expérimenté des activités, remédiations, « trucs et astuces » qui fonctionnent pour vos élèves, vous pouvez nous en faire part afin que nous puissions partager cette expérience avec le plus grand nombre.

## SOMMAIRE

Outil de positionnement ..... 1

Documents d'accompagnements et ressources..... 2

Facteurs / points de vigilance ..... 3

Capacités attentionnelles..... 3

Capacités sensorielles ..... 3

Capacités mnésiques..... 4

Posture face aux apprentissages ..... 4

Lexique..... 5

Projet de lecteur ..... 6

A qui ça sert de lire ?..... 6

Les types et les fonctions de l'écrit..... 7

Comment fait-on pour lire ?..... 8

Composantes sonores de la langue ..... 9

Conscience de la structure syllabique des mots ..... 9

Identifier un son à l'oral ..... 10

Identifier tous les mots d'une chaîne orale..... 11

Conceptualisation de la langue.... ..... 13

Distinguer phrases/mots/syllabes/lettres..... 13

Comprendre relation oral / écrit ..... 14

Correspondances grapho-phonétiques..... 15

*Lexique mental..... 16*

*Reconnaître les mots familiers ..... 16*

*Mémoriser un capital de mots outils..... 17*

*S'orienter dans l'espace..... 18*

*Connaître le sens conventionnel de la lecture..... 18*

*Se repérer dans un mot / dans une phrase ..... 18*

*Se repérer dans un texte / dans un document..... 19*

*Stratégies..... 20*

*Stratégies d'identification des mots ..... 20*

*Stratégies de compréhension..... 21*

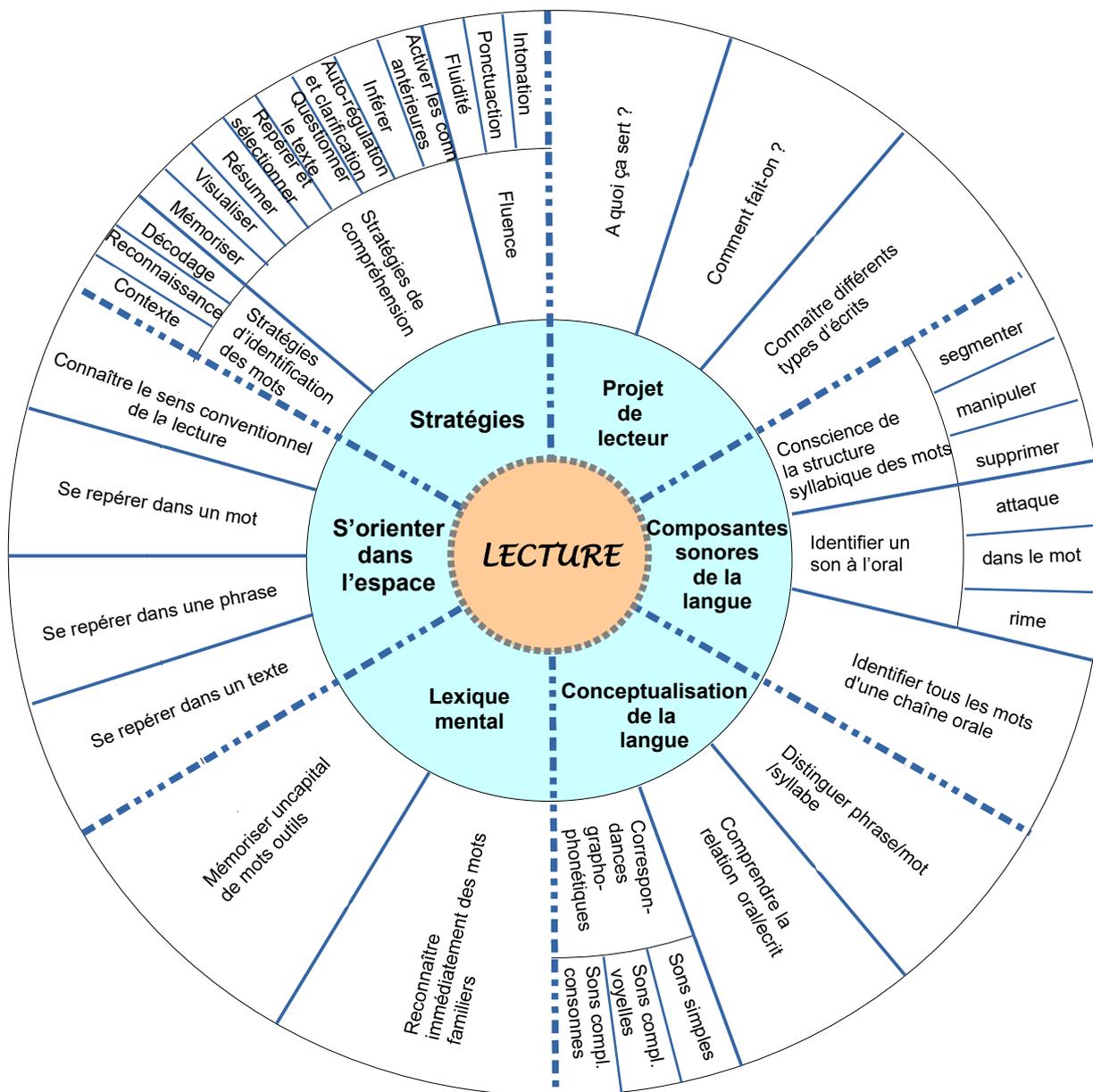
*Fluence..... 23*

*Annexes..... 25*

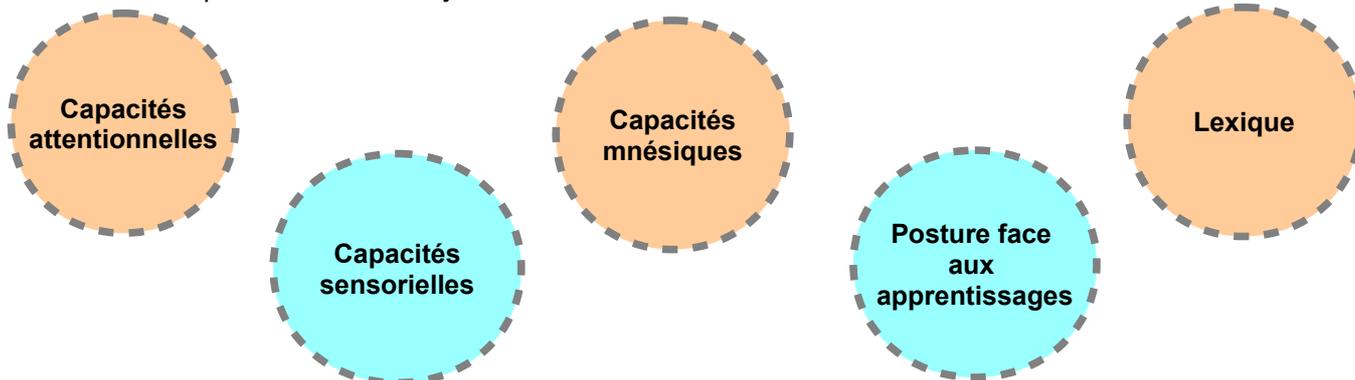
# CIBLE DE LA LECTURE - Outil de positionnement

## Profil des habiletés en lecture de l'élève

Prénom : ..... Nom : ..... Date : .....



Les facteurs ci-dessous peuvent avoir une influence dans le processus d'acquisition de la lecture, il est donc nécessaire de se questionner à leur sujet avant d'entrer dans la lecture.



## *CIBLE DE LA LECTURE*

### *Document d'accompagnement & ressources*

Ce document complète l'outil de positionnement en proposant des pistes de travail sur les habiletés évaluées en lecture.

La première partie concerne les différents facteurs à évaluer avant d'entrer dans la lecture , notamment les gestes professionnels et/ou les adaptations à mettre en place si l'élève rencontre des difficultés sur ce(s) point(s).

La seconde partie du document traitera des habiletés nécessaires à la lecture et proposera, pour chacune d'entre elles, trois axes :

- les points théoriques, démarches et gestes professionnels : dans cette colonne, il s'agira plus de remettre certaines habiletés en perspective avec l'apprentissage de la lecture, de mettre en évidence des démarches, des gestes qui peuvent être intéressants ;
- les outils et activités : il ne s'agit pas ici de proposer une liste exhaustive de tous les outils et activités mais de proposer ceux qui paraissent les plus pertinents pour travailler la compétence ;
- les adaptations : enfin, dans cette colonne, il s'agit de proposer des adaptations possibles en classe pour des élèves n'ayant pas acquis l'habileté et pour qui cela fait obstacle à d'autres apprentissages

## Facteurs / points de vigilance

<b>Capacités attentionnelles</b>	<p>Utiliser des repères visuels et sonores (pictogrammes, signal sonore, gestes, ...)</p> <p>Utiliser un cache de lecture pour isoler la phrase à lire (<b>Annexe 1</b>)</p> <p>Utiliser un paravent (morceau de carton, un classeur) pour isoler l'élève des stimuli</p> <p>Adapter la place de l'élève en classe (selon le profil de l'élève, favoriser le contact visuel avec l'enseignant, le placer à l'avant ou à l'arrière...)</p> <p>Éviter les phases orales trop longues / Mise en activité rapide</p> <p>Supprimer les stimuli / le matériel inutile</p> <p>Rappeler / Décomposer les consignes, les tâches à effectuer (<b>Annexe 2</b>)</p> <p>Donner un seul exercice à la fois ou une seule étape à la fois pour éviter la surcharge d'informations</p> <p>Ritualiser certaines activités</p> <p>Capter le regard de l'élève</p> <p>Donner une limite de temps (timer, chrono, sablier)</p> <p>Vérifier le matériel de l'élève afin de s'assurer qu'il dispose des outils nécessaires</p> <p>Utiliser un référent pour aider à maintenir son attention (ex : la main de l'attention, <b>Annexe 3</b>)</p> <p>Fractionner la tâche et penser des courts temps de « pause » (activités d'écoute, relaxantes, Mandala, brain gym, yoga, sophrologie...).</p> <p>Donner à l'élève, en amont de la consigne, une tâche qu'il aura à effectuer ensuite pour le mettre en situation d'écoute active (redire la consigne à un groupe d'élèves, reformuler...).</p> <p>Utiliser un code de couleurs pour les cahiers pour aider à l'organisation du cartable, à sortir le bon matériel au bon moment</p>
<b>Capacités sensorielles</b>	<p>Se questionner sur les capacités visuelles et auditives de l'élève en début d'année</p> <p>Adapter le support écrit (police, interlignes,...)</p> <p>Impliquer le corps dans les apprentissages</p>

<b>Capacités mnésiques</b>	Ritualiser certaines activités, « gestes de tissage » ( <b>Annexe 4</b> )
	Catégoriser pour favoriser la mise en mémoire et la récupération en mémoire
	Recourir à l'insolite, au ludique pour aider à mémoriser, pour favoriser l'intérêt
	Faire des rappels en début de séance, rattacher à des connaissances antérieures, procéder par associations, faire du lien avec le vécu de l'élève (mémoire épisodique)
	Faire verbaliser l'élève sur ce qu'il va faire, comment il va le faire, à quoi ressemblera le produit fini ( <b>Annexe 4</b> )
	Expliciter le fonctionnement de la mémoire, les procédures de mémorisation
	Réaliser le travail de mémorisation en classe
	Passer par divers canaux pour aider à mémoriser (manipuler, bouger, imager, vocaliser...)
	Faciliter la création d'images mentales
	Création de cartes mentales, heuristiques pour aider les profils visuels à mémoriser les informations essentielles (logiciel XMind et FreeMind)
	Passer par la musicalité pour aider à mémoriser, passer par l'enregistrement audio pour s'écouter, écouter les leçons
	Utiliser un stabilo pour surligner les idées essentielles, mettre les mots clefs en évidence
	Penser la place des référents, des fiches outils qui doivent être clairs et concis, sans distracteurs

<b>Posture face aux apprentissages</b>	Veiller à la clarté cognitive Pourquoi on apprend cela ? A quoi cela va servir dans la vie ? Qu'est ce que je connais déjà sur ce point ? Comment je vais faire cette activité? ( <b>Annexe 4</b> )
	Travailler par projet
	Varier l'organisation du travail (en binômes, en groupes...) et les modalités de travail (manipulation, réalisations concrètes, sorties...)

	<p>Favoriser l'auto-évaluation, la visualisation des progrès (le cahier de réussites, les ceintures de compétences...)</p> <p>nb : certains élèves peuvent avoir un blocage psychologique face à la lecture. Dans ce cas, se rapprocher de la famille et du psychologue du réseau.</p>
--	--

<b>Lexique</b>	<p>Utiliser des cartes-mots pour illustrer le lexique non connu</p> <p>Utiliser le mime, les devinettes pour aider à mémoriser le lexique</p> <p>Favoriser les liens sémantiques pour aider à mémoriser un mot isolé</p> <p>Faire des liens entre les mots, le champ lexical, la fleur lexicale</p> <p>Utiliser la morphologie, les préfixes, suffixes pour comprendre le sens des mots inconnus</p> <p>Recourir au contexte pour comprendre le sens d'un mot</p> <p>Exemples d'activités :</p> <p><b>Seul contre tous</b> : un mot cible est choisi en début de séance. Chaque fois que ce mot est utilisé en contexte, il rapporte 1 point à l'équipe. En fin de séance, l'équipe qui a le plus de points gagne.</p> <p><b>Annexe 5</b> : d'autres idées d'enseignement du lexique</p> <p>4 facteurs sont à retenir pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire chez les enfants de 3 à 5 ans, au moyen de la lecture d'albums :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les enfants apprennent peu à la suite d'une seule lecture d'un album. Ainsi, il faudrait planifier 2 voire 3 lectures du même album</li> <li>- Les enfants apprennent plus lorsqu'ils sont activement engagés dans une lecture interactive avec l'adulte, par exemple lorsque ce dernier leur pose des questions afin d'élargir leur vocabulaire</li> <li>- Les enfants semblent avoir besoin de dire les mots nouveaux durant la lecture interactive afin de réaliser des gains en vocabulaire expressif.</li> <li>- Les enfants ayant un vocabulaire plus pauvre apprennent aussi, mais à un rythme plus lent que les enfants ayant un vocabulaire plus riche.</li> </ul> <p><i>Page 122, <u>Comment enseigner la compréhension en lecture</u>, M. Bianco et L. Lima.</i></p>
----------------	---

Concernant les polices d'écriture : certaines écritures peuvent constituer une difficulté supplémentaire pour les élèves, notamment les élèves dyslexiques. Ainsi, les polices à empattement comme Times New Roman sont à éviter, à l'inverse d'autres polices comme Arial, Comic sans MS, Opendyslexique, Verdana, Tahoma plus faciles à lire pour les élèves. Il est également conseillé de mettre un écart de 1,5 minimum pour l'interlignes ; peu ou pas de recto verso ; un espacement entre les caractères, une taille de 14.

# Projet de lecteur

→ Liens intéressants pour l'évaluation du projet de lecteur :

<http://web17.ac-poitiers.fr/Jonzac/spip.php?article548>

[http://amcac.net/download/evaluations/evalaiteurs/projet\\_lecteur.pdf](http://amcac.net/download/evaluations/evalaiteurs/projet_lecteur.pdf)

## A quoi ça sert de lire ?

### Exemples de difficultés repérables :

- l'élève ne veut pas apprendre à lire
- l'élève ne porte pas d'intérêt à la lecture, aux livres...
- l'élève n'associe la lecture qu'aux tâches scolaires
- l'élève a une représentation erronée de la lecture (ex : apprendre à lire pour lire l'horloge...)

<i>Points théoriques / Démarches / Gestes professionnels</i>	<i>Outils / Activités</i>	<i>Adaptations</i>
<p>L'enrôlement de l'élève dans la lecture dépend de son projet de lecteur c'est à dire de sa représentation de ce qu'il va en faire. « A quoi cela va-t-il me servir de savoir lire ? Qu'est ce que cela va changer quand je saurai lire ? ». Ce projet de lecteur est personnel à l'enfant et il peut être très éloigné de ce qu'imagine l'enseignant. Le projet de lecteur est une des composantes d'un apprentissage réussi de la lecture. Il est important d'aborder cette question avec les élèves explicitement.</p> <p><i>Eduscol, Français, Cycle 2, 100% de réussites au CP</i></p> <p>Il est nécessaire pour l'élève de vivre des situations où la lecture a un sens et permet d'atteindre un but, un objectif : il s'agit donc pour l'enseignant de créer des situations de lecture « non artificielles ».</p> <p>Il est certain que le travail par projet est propice à développer ce type de situation.</p>	<p>→ tri de photos et/ou mise en situations permettant d'identifier les situations de lecture (trier des images selon que la personne est ou non en situation de lecture (<b>Annexe 6</b> : images projet de lecteur)</p> <p>→ carnet de lecteur dans lequel l'élève exprime son ressenti face à une lecture (coller des images, illustrer un passage, donner son avis, recopier un passage qui l'a marqué...)</p>	<p>→ revenir régulièrement sur le tri effectué, l'enrichir dès qu'il y a une nouvelle situation de lecture et questionner régulièrement les élèves en difficulté</p>

## *Les types d'écrit / Les fonctions de l'écrit*

### Exemples de difficultés repérables :

- l'élève n'a pas connaissance de l'existence des différents types d'écrit (documentaire, affiche, liste de courses, journaux, recettes...)
- l'élève ne connaît pas la fonction des divers types d'écrits (il ne sait pas que le journal sert à informer...)

<i>Points théoriques / Démarches / Gestes professionnels</i>	<i>Outils / Activités</i>	<i>Adaptations</i>
<p>Une des finalités de l'école est de permettre à chacun de construire les compétences à utiliser l'écrit dans sa vie personnelle, professionnelle, sociale et pour apprendre, ce que l'on nomme la <b>littératie</b>. Elle doit viser la maîtrise des usages littéraciés du langage. <i>Eduscol, Découvrir les fonctions de l'écrit, ressources maternelle.</i></p> <p>Un apprenti lecteur qui n'a pas une idée claire des fonctions, usages et enjeux de la lecture est susceptible de ne pas parvenir à mettre en lien ses stratégies d'apprenti lecteur et à les intégrer en une compétence globale. La perception des usages fonctionnels de la lecture agit comme un déclencheur ou un accélérateur pour les aspects plus techniques de la langue. Pouvoir identifier différents types d'écrits permet à l'élève d'adapter ses stratégies d'apprenti lecteur : on n'envisage pas la lecture d'une recette de cuisine comme celle d'une poésie. <i>Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1er et 2e années primaires, fédération Wallonie/Bruxelles</i></p>	<p>→ trier différents écrits et établir un affichage / une trace écrite évolutif (ve) sur l'année ( ajouter, compléter une catégorie) <b>(Annexe 7)</b></p> <p>→ si l'enseignant le peut, provoquer des séances où l'écrit est utilisé en situation ( recette, fiche de fabrication, ...). Cela peut aboutir à la création de silhouettes, squelettes en fonction des types de textes (la recette a une structure différente de la BD, du documentaire...)</p> <p>→ trouver les critères de rangement des livres de la bibliothèque</p> <p>→ une « chasse aux écrits » peut être proposée aux élèves dans le quartier de l'école afin de les confronter à des écrits qu'ils côtoient tous les jours <b>(Annexe 8)</b></p> <p>→ sorties régulières à la bibliothèque, médiathèque pour multiplier la rencontre avec différents écrits</p>	<p>→ associer des pictogrammes aux différents types d'écrit pour permettre à l'élève de mieux catégoriser et donc comprendre les différentes fonctions de l'écrit</p> <p>→ faire verbaliser régulièrement à l'élève sur quel type d'écrit il travaille, sur sa fonction</p>

## Comment fait-on pour lire ?

### Exemples de difficultés repérables :

- représentation erronée de l'acte de lire (ex : l'élève pense que la lecture se résume à la reconnaissance logographique des mots)
- l'élève ne tient pas correctement le support de lecture
- l'élève n'a pas compris le principe alphabétique de la lecture : les Correspondances Grapho-Phonétiques (CGP), le principe de fusion pour former une syllabe et le principe d'assemblage pour assembler les syllabes (cf partie conceptualisation de la langue).
- l'élève associe la lecture à une devinette, il lit le début du mot et devine la fin
- l'élève associe la lecture à de la mémorisation, il écoute la lecture de ses camarades et essaie de mémoriser les éléments
- l'élève ne pointe pas le mot « lu »

<i>Points théoriques / Démarches / Gestes professionnels</i>	<i>Outils / Activités</i>	<i>Adaptations</i>
Les premières représentations des élèves sur l'acte de lire et d'écrire s'acquièrent en observant les adultes qui l'entourent. Il s'agit donc pour l'enseignant de se positionner en modèle en montrant, explicitant et verbalisant ses stratégies en cours de lecture et écriture (gestes, regard, suivi du texte, intonation...)	→ séances où l'enseignant lit devant les élèves en pointant le mot lu au fur et à mesure → dans le cadre de dictées à l'adulte, relire la production écrite en pointant les mots lus au fur et à mesure	→ questionner régulièrement l'élève lors de situations de lecture sur la manière de lire

# Composantes sonores de la langue

## Conscience de la structure syllabique des mots

### Exemples de difficultés repérables :

- l'élève ne segmente pas le mot en syllabes
- l'élève ne conceptualise pas l'écrit (quand on lui demande ce qu'il entend dans le mot « chat », l'élève n'analyse pas le mot phonologiquement et répond à la place « miaou »)
- l'élève ne sait pas ce qu'est une syllabe, n'a pas conscience de l'unité syllabe
- l'élève ne fait pas la distinction entre phonèmes et syllabes
- l'élève sait décomposer un mot en syllabes mais ne sait pas les dénombrer ; mauvaise coordination entre le geste et la parole
- l'élève n'effectue pas de tâches de manipulation de syllabes (supprimer, ajouter, inverser)
- l'élève reste concentré sur le sens plutôt que sur l'exercice phonologique (travail sur la syllabe [ma], l'élève entend un élève dire « maman » et dira « papa »)

<i>Points théoriques / Démarches / Gestes professionnels</i>	<i>Outils / Activités</i>	<i>Adaptations</i>
<p>La conscience phonologique ne peut être acquise chez l'enfant d'âge préscolaire que par un entraînement spécifique, gradué et régulier, <i>Goigoux, 2005</i></p> <p>De meilleurs résultats ont été obtenus quand l'entraînement à la conscience phonologique a été mis en place simultanément avec un enseignement explicite des relations graphophonémiques. En effet, la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture ont une relation de causalité réciproque. La conscience phonologique est une aide à l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de la lecture renforce le développement de la conscience phonologique. <i>Le travail sur les syllabes, Hachette</i></p> <p>La capacité à manipuler les syllabes d'un mot est fortement reliée à la capacité d'analyse phonémique. Cette dernière permet de comprendre le</p>	<p>→ <i>Phono</i> chez Hatier            → <i>Vers la phono, Accès</i>            → <i>Conscience phonologique</i> chez Pirouette            → Syllabozoo (animaux coupés en fonction du nombre de syllabes)            → Jeux : placer des objets dans des boîtes en fonction du nombre de syllabes            → inventer des chansons avec des rimes            → le jeu de l'enchaînement (ex : bateau-tomate-matelot-loto...)</p>	<p>→ pour les élèves ayant des difficultés de mémorisation, matérialiser les syllabes comptées (doigts, jetons,...)            → utiliser la voie kinesthésique : parcours de syllabes (pas ou sauts pour marquer une syllabe prononcée...) <b>Annexe 9</b>            → matériel ludique comme par exemple les Lègos pour manipuler les syllabes            → utiliser des supports imagés pour soulager la mémoire de travail lorsqu'on demande de trouver un mot contenant une syllabe cible.</p>

<p>principe d'une écriture alphabétique dans laquelle les plus petites unités de la langue écrite, les graphèmes, codent les plus petites unités correspondantes du langage oral, les phonèmes</p> <p><i>Eduscol, 100% de réussite</i></p>		
--	--	--

## *Identifier un son à l'oral*

### Exemples de difficultés repérables :

- l'élève ne perçoit pas d'unité plus petite que la syllabe
- l'élève fait des confusions de sons proches
- l'élève a des difficultés de mémorisation immédiate
- l'élève n'effectue pas de manipulation sur les phonèmes (ajout, suppression, inversion...)

<i>Points théoriques / Démarches / Gestes professionnels</i>	<i>Outils / Activités</i>	<i>Adaptations</i>
<p>Il s'agit de bien repérer le phonème à l'oral, d'apprendre à se concentrer sur la chaîne sonore des mots. Il est important d'apprendre à localiser la syllabe dans le mot (début milieu fin) puis de localiser le phonème dans la syllabe. <i>Eduscol, Développer la conscience phonémique</i></p> <p>3 activités doivent être menées afin de développer la conscience phonologique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- percevoir le phonème</li> <li>- localiser le phonème</li> <li>- rechercher des mots en fonction de critères (j'entends le phonème en premier...)</li> </ul> <p>Dès cette étape, il faut que l'élève s'entraîne à prononcer le phonème.</p>	<p>→ La chasse aux phonèmes (à partir d'objets, d'images puis aucun support)</p> <p>→ les comptines (30 phonèmes)</p> <p>→ Le mot élastique (étirer le mot et en prononcer tous les sons un à un).</p> <p>→ trouver des mots qui riment, trouver des mots qui commencent comme...</p> <p>→ Phono Hatier</p> <p>→ Phono Accès</p> <p>→ Conscience phonologique, Pirouette</p> <p>→ Site internet Maitresseuh @</p> <p>→ Site Aled</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les gestes Borel-Maisony</li> <li>- insister sur les sons quand on prononce les mots</li> <li>- faire verbaliser les ressentis (cordes vocales, gorge, position des lèvres, de la bouche, de la langue, sortie d'air)</li> <li>- rendre ces activités rituelles</li> <li>- fournir un référent sur les confusions de sons</li> </ul> <p><b>Annexe 10</b></p>

## *Identifier tous les mots d'une chaîne orale*

### Exemples de difficultés repérables :

- l'élève confond le mot et la syllabe (l'élève doit écrire le mot « maison » et il écrit « mai son »)
- l'élève segmente par groupes syntaxiques plutôt qu'en mots
- l'élève ne sait pas donner le nombre de mots d'une phrase

<i>Points théoriques / Démarches / Gestes professionnels</i>	<i>Outils / Activités</i>	<i>Adaptations</i>
<p>Dans toutes les situations d'apprentissage, l'enseignant montre que chaque mot dit est écrit.</p> <p>Article La segmentation de la phrase par l'enfant, Carmen Farre et Eliane Fijalkow La théorie de la clarté cognitive estime que pour apprendre à lire et à écrire, il est nécessaire d'avoir une idée claire de la langue écrite, ce qui implique notamment de comprendre ce qu'est une situation de lecture et d'écriture, quelles sont les fonctions de l'écrit, de quelles unités il est constitué et comment celles-ci s'agencent-elles ensemble. Ainsi de ce point de vue, pour apprendre la langue écrite il faut la comprendre. La découverte des unités linguistiques apparaît dès lors comme un des problèmes que les enfants ont à résoudre. La difficulté qu'ils rencontrent pour y parvenir est apparente quand on considère par exemple leur compréhension des termes techniques de la langue écrite tels que lettres, mots, phrases, textes par exemple. Fijalkow (1989-1993) montre ainsi que les enfants en GS de maternelle, au début du CP n'ont pas une idée claire de ce que recouvrent exactement ces termes, les confusions étant manifestes par exemple entre mot et lettre, ou phrase et mot. Le temps nécessaire pour</p>	<p>Dans toutes les activités d'écriture, faire prendre conscience que chaque mot dit doit être écrit, faire segmenter... en utilisant les adaptations citées ci-après.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser le corps pour compter le nombre de mots dans une phrase (1 pas = 1 mot).</li> <li>- utiliser des images pour construire une phrase (1 mot = l'image représentant le mot), utilisation d'un outil type le calepin de la « fabrique de phrases » <b>Annexe 11</b></li> <li>- matérialiser le nombre de mots par des jetons, des cubes, des barres, des étiquettes <b>Annexe 12</b></li> </ul>

<p>acquérir une maîtrise du langage technique de la lecture écriture apparaît des lors comme un indicateur des difficultés qu'ont les enfants à conceptualiser les les unités du langage.</p>		
---	--	--

# Conceptualisation de la langue

## Distinguer phrases / mots / syllabes / lettres

### Exemples de difficultés repérables :

- l'élève confond phrase / mot / syllabe / lettre
- l'élève n'a pas une connaissance suffisante des concepts liés à l'écrit (lettres, syllabes, mots, phrases)
- l'élève ne segmente pas la chaîne orale quand il écrit (exemple : l'élève attache tout « ilboitdulait » ou au contraire segmente les syllabes à l'intérieur du mot « le la pin »)

Points théoriques / Démarches / Gestes professionnels	Outils / Activités	Adaptations
<p>Pour veiller à la clarté cognitive des élèves, veiller à expliciter la différence entre la phrase, le mot, la syllabe et la lettre et à utiliser ces termes le plus souvent possible.</p> <p>L'acquisition de ces concepts permet à l'enfant de communiquer avec l'adulte au sujet de la lecture et de l'écriture.</p> <p>Il existe une corrélation significative entre la maîtrise de ces concepts et la réussite en lecture en CP (Fijalkow, 1993)</p>	<p>→ Ritualiser les activités visant à distinguer phrases, mots, syllabes et lettres, en interrogeant régulièrement les élèves.</p> <p>→ faire des collections de syllabes, de mots, de phrases pour faire prendre conscience de leurs différences</p> <p><u>Pour développer la notion de phrases :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- travailler sur le repérage des signes typographiques de la phrase (ponctuation, majuscules...)</li> <li>- travailler sur la notion de sens de la phrase</li> </ul> <p><u>Pour développer la notion de mots :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- montrer les mots en lisant pour comprendre la notion de mots</li> </ul> <p><u>Pour développer la notion de syllabes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- activité Les animaux imaginaires, Syllabozo : chaque animal est découpé en fonction de son nombre de syllabes (le lapin est coupé en 2 ; l'éléphant en 3 parties...). Les élèves doivent inventer des animaux imaginaires à partir des syllabes des animaux</li> </ul> <p><u>Pour développer la notion de lettres :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- réalisation d'un abécédaire</li> </ul>	<p>→ utiliser un codage, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>un cadre = la phrase</li> <li>une ligne = le mot</li> <li>une vague = une syllabe</li> <li>un point = une lettre</li> </ul> <p>+ noter les lettres muettes en gris ou avec une croix</p> <p><b>Annexe 13</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilisation de cartes images dans le cadre de l'encodage pour aider à comprendre la segmentation de la phrase en mots</li> </ul> <p><b>Annexes 11 et 12</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il est aussi possible d'utiliser les caches de lecture, et d'y ajouter une languette, afin de découvrir les mots au fur et à mesure.</li> </ul>

## *Comprendre la relation oral / écrit*

### Exemples de difficultés repérables :

- l'élève n'associe pas la longueur du message oral et la longueur du message écrit

<i>Points théoriques / Démarches / Gestes professionnels</i>	<i>Outils / Activités</i>	<i>Adaptations</i>
<p>Il s'agit de découvrir que le langage oral peut se traduire en langage écrit. L'élève découvrira d'une part que les mots sont écrits dans l'ordre de leur émission et, d'autre part, que tous les mots sont écrits. Cette découverte ne se fait que graduellement, selon différents stades.</p> <p>Stade 1 :</p> <p>Phase 1, l'enfant pense que seuls les mots désignant des personnes ou des objets sont écrits.</p> <p>Phase 2, l'enfant pense que toute la phrase est contenue dans le premier mot .</p> <p>Stade 2 : l'enfant croit que les noms sont écrits mais que le verbe n'est pas écrit séparément.</p> <p>Stade 3 : l'enfant pense que tout est écrit, sauf les articles.</p> <p>Stade 4 : l'enfant prend conscience que tous les mots sont écrits, y compris les articles.</p> <p><i>La lecture, de la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités consistant à trouver des mots longs sur le plan phonologique mais représentant un petit objet (ex : coccinelle allumettes...) et vice versa (bus, train, boa...)</li> <li>- Proposer des activités de dictée à l'adulte. « Pendant la dictée à l'adulte, le fait de tenir compte du scripteur indique que l'élève a établi une relation entre les mots dictés et les mots écrits. »</li> <li>- Faire produire régulièrement des écrits courts pour mettre en évidence le rapport entre l'oral et l'écrit</li> <li>- Activités de suivi de lecture en faisant pointer les mots lus au fur et à mesure</li> <li>- Activité proposée dans le Medial, « Relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit ». L'enseignant propose 3 étiquettes à l'élève : sur la première est écrit un mot, sur la seconde une phrase et sur la dernière un texte. Il lit l'une des étiquettes et demande à l'élève de pointer ce qu'il vient de lire.</li> </ul>	<p>Utilisation de logiciels de synthèse vocale qui permettent de colorer les mots au fur et à mesure de la lecture (ex : LireCouleurs, Balabolka)</p> <p>Matérialiser la chaîne orale avec du matériel (type jetons, Légos, bouchons, bandes de papier). L'élève doit associer un mot à l'oral à un objet.</p> <p>L'utilisation de bandes de papier permettra ainsi de matérialiser la taille des mots de la phrase</p> <p><b>Annexe 14</b></p>

## *Correspondances grapho-phonétiques*

### Exemples de difficultés repérables :

- l'élève ne connaît pas la valeur sonore des lettres
- l'élève fait des confusions sonores ou visuelles, voire les deux
- l'élève n'a pas saisi qu'un phonème peut être codé par une ou plusieurs lettres
- l'élève n'a pas saisi qu'un même son peut s'écrire de différentes manières (son [o] : o, au, eau)
- l'élève n'a pas saisi qu'une même lettre peut transcrire plusieurs sons (c g s y w x)
- l'élève n'a pas saisi qu'une même lettre peut servir à coder plusieurs sons (le a peut servir à écrire les sons [a] [an] [aon] [au])
- l'élève ne mémorise pas les associations phonies-graphies (problème de mémoire)
- l'élève confond son et nom de la lettre

<i>Points théoriques / Démarches / Gestes professionnels</i>	<i>Outils / Activités</i>	<i>Adaptations</i>
<p>Les élèves doivent comprendre que l'écrit code la parole à l'aide d'unités orthographiques. La conscience phonémique se développe davantage si on intègre les phonèmes et leur(s) représentation(s) graphémique(s) à l'intérieur des mêmes activités.</p> <p>Des principes essentiels sont à prendre en compte pour la construction d'une progression dans l'apprentissage de ces correspondances (<u>Guide pour enseigner la lecture au CP</u>).</p> <p>Il est préconisé de lier décodage et encodage quotidiennement</p> <p><i>« Quand on reprend systématiquement les enfants en échec en lecture avec de la lecture, on va dans le mur », Mireille Brigaudiot</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- construire un abécédaire tactile pour favoriser la mémorisation</li> <li>- créer des référents sons avec l'écriture de la lettre, une image référente, le geste au besoin (<b>Annexe 15</b>)</li> <li>- ritualiser les activités de correspondances grapho-phonétiques : réviser quotidiennement les associations lettres-sons déjà travaillées</li> <li>- proposer quotidiennement des dictées de sons et de syllabes sur ardoise ou avec des lettres mobiles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les Alphas</li> <li>- méthode Borel Maissonny (<b>Annexe 16</b>)</li> <li>- utiliser les 3 voies d'apprentissage pour favoriser la mémorisation</li> <li>- code de couleurs pour les sons complexes (<b>Annexe 17</b>)</li> <li>- lettres rugueuses pour mémoriser la graphie des sons (<b>Annexe 18</b>)</li> <li>- utilisation de lettres mobiles pour ne pas avoir la difficulté graphique (<b>Annexe 19</b>)</li> <li>- application sur tablette « dictée Montessori l'Escapadou »</li> </ul>

# Lexique mental

## Reconnaître les mots familiers

### Exemples de difficultés repérables :

- l'élève n'a pas automatisé la lecture des mots familiers (= mots vus depuis la maternelle, mots souvent rencontrés dans des albums ou en classe)
- l'élève ne connaît pas les stratégies pour mémoriser un mot

<i>Points théoriques / Démarches / Gestes professionnels</i>	<i>Outils / Activités</i>	<i>Adaptations</i>
<p>La voie directe ou voie d'adressage est une des modalités pour lire un mot (en complément du décodage ou voie d'assemblage, les analogies et le contexte).</p> <p>Les 45 à 50 mots les plus fréquents de la langue française représentent en moyenne 50% des textes. Liste de fréquence lexicale sur Eduscol : <a href="http://www.eduscol.education.fr/cid50486/liste-de-frequence-lexicale.html">www.eduscol.education.fr/cid50486/liste-de-frequence-lexicale.html</a></p>	<p>Apprentissage de différentes stratégies pour mémoriser les mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- épeler</li> <li>- la démarche de l'orthographe illustrée qui consiste à illustrer le mot pour souligner la particularité orthographique</li> <li>- passer par d'autres voies que la simple copie : <b>la copie cachée</b> qui consiste à observer le mot pendant un délai, visualiser le mot et l'épeler oralement et enfin le copier sans modèle ; <b>la copie couleur</b> qui consiste à copier le mot en changeant de couleur à chaque lettre ; <b>la copie en escalier</b> dont le but est de copier le mot en escalier en ajoutant une lettre supplémentaire à chaque nouvel étage.</li> </ul> <p>m ma mam mama maman</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- encoder des mots à partir de syllabes ou de lettres mobiles en désordre</li> <li>- <b>mots mêlés</b> : dans une grille de lettres en désordre, repérer le plus vite possible des mots cibles</li> <li>- à partir d'un mot référent modèle mémorisé, repérer le plus vite possible dans une liste de mots proches visuellement le mot cible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prévoir un affichage avec des pictogrammes qui explicitent les étapes de la mémorisation de l'orthographe d'un mot : regarder-écouter-visualiser-épeler-écrire (<b>Annexe 20</b>)</li> <li>- des affiches issues de l'orthographe illustrée ou réalisées par les élèves (<b>Annexe 21</b>)</li> <li>- dossier sur l'orthographe illustrée sur orthoedition ou <a href="http://www.pontt.net/2015/02/lortographe-illustree/">www.pontt.net/2015/02/lortographe-illustree/</a></li> <li>- passer par le kinesthésique en faisant écrire le mot avec les doigts dans différentes matières (semoule, farine, sable...), avec de la pâte à modeler, les lettres mobiles.</li> <li>- dans le cadre de la lecture d'un texte, faire entourer par l'élève les mots qu'il connaît déjà, pour le rassurer et lui montrer les mots qu'il lui reste à lire.</li> </ul>

## *Mémoriser un capital de mots outils*

- l'élève confond des mots outils proches (le/la, un/une, en/ne)
- l'élève ne mémorise pas l'orthographe des mots outils
- l'élève ne comprend pas le sens de certains mots outils (notamment les termes de topologie).

<i>Points théoriques / Démarches / Gestes professionnels</i>	<i>Outils / Activités</i>	<i>Adaptations</i>
<p>A l'inverse d'un mot familier, le mot outil ne peut pas être illustré, n'est pas signifiant tout seul.</p> <p>Qui plus est, un mot outil est plus difficile à décoder qu'un autre mot.</p> <p>Pourtant ces mots représentent une grande part des mots présents dans un texte ou des mots que les élèves auront à utiliser dans le cadre des productions écrites.</p>	<p>Mêmes activités et adaptations que précédemment +</p> <p>Phrases à trous dans lesquelles il faudra compléter avec des mots outils</p>	

# S'orienter dans l'espace

## Connaître le sens conventionnel de la lecture

- l'élève commence sa lecture à droite
- l'élève ne repère pas le début et la fin d'une ligne
- l'élève ne parvient pas à revenir à la ligne

<i>Points théoriques / Démarches / Gestes professionnels</i>	<i>Outils / Activités</i>	<i>Adaptations</i>
<p>Le sens conventionnel de la lecture de gauche à droite de la ligne et de haut en bas de la page doit s'acquérir très tôt, notamment dès la maternelle par l'observation d'adultes en train de lire et d'écrire. Toute écriture consiste à utiliser l'espace pour représenter du temps. Dans le flux de la parole, les éléments de la chaîne signifiante se succèdent les uns après les autres. Pour la perception, les dernières paroles entendues remplacent toutes les précédentes. L'écriture transforme non seulement le mode de perception du langage (celui-ci se présente sous une forme visuelle) mais aussi le rapport entre les éléments verbaux : avec le texte, la chaîne verbale apparaît dans sa totalité, les dernières paroles s'ajoutant aux précédentes. En outre, l'écriture « linéarise » la parole de manière conventionnelle ; elle est orientée (de gauche à droite et de haut en bas pour notre écriture). Ainsi ce qui est dit au début d'un énoncé est écrit à une extrémité du texte correspondant, ce qui est dit à la fin est écrit à l'autre extrémité. Pour retrouver l'écoulement du temps de la parole, il faut se déplacer le long de ce continuum spatial. (Médial sens conventionnel de la lecture et de l'écriture).</p>	<p>S'assurer que l'élève suit le sens de la lecture, expliciter</p> <p>Ritualiser les activités en amont d'une lecture : « montre-moi le début de la ligne », « arrivé à la fin de cette ligne, montre-moi le mot suivant », « montre-moi le chemin que tes yeux vont faire sur la feuille »</p> <p>Rendre quotidiennes ces activités</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le feu vert au début de la ligne et feu rouge à la fin de la ligne pour aider au repérage spatial, à suivre le sens conventionnel de la lecture</li> <li>- utiliser une flèche qui indique le sens de la lecture de gauche à droite</li> <li>- utilisation d'un guide, cache de lecture ajouré sur sa gauche et orienté avec une flèche vers la droite (<b>Annexe 1</b>)</li> <li>- pour l'élève qui a des difficultés à revenir à la ligne, utiliser les lignes de différentes couleurs</li> </ul>

## *Se repérer dans un mot Se repérer dans une phrase*

### Exemples de difficultés repérables :

- l'élève ne suit pas le sens de la lecture dans le mot ou dans la phrase
- l'élève n'a pas les connaissances relatives au concept de phrases (majuscules, points)

<i>Points théoriques / Démarches / Gestes professionnels</i>	<i>Outils / Activités</i>	<i>Adaptations</i>
Le sens conventionnel de la lecture de gauche à droite doit s'acquérir très tôt, notamment dès la maternelle par l'observation d'adultes en train de lire et d'écrire.	Proposer les mêmes activités que précédemment mais adaptées au mot et à la phrase	Noter la ponctuation en gras ou en couleur pour que l'élève s'arrête à la fin de la phrase.

## *Se repérer dans un texte, dans un document*

### Exemples de difficultés repérables :

- l'élève ne se repère pas dans les documents autres que les textes narratifs
- l'élève aborde de la même manière les différents types d'écrits (narratif, explicatif...)

<i>Points théoriques / Démarches / Gestes professionnels</i>	<i>Outils / Activités</i>	<i>Adaptations</i>
Les formes d'enchaînement et les modes d'organisation des informations sont différents selon les types de texte (argumentatif, narratif, documentaire) et des connaissances sur ces modes d'organisation facilitent la compréhension. Plus généralement, pour qu'un texte signifie quelque chose pour le lecteur, il faut qu'il dispose de connaissances préalables sur ce à quoi renvoie le texte, c'est à dire son univers de référence, que cet univers soit le monde réel ou un monde fictif, afin de mettre en relation ces connaissances. ( <i>Guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP</i> )	- construire des squelettes des différents types de texte pour montrer comment les aborder, les lire, y rechercher des informations (la BD, le documentaire, le texte narratif...).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alternier les couleurs des lignes pour aider au repérage</li> <li>- fournir un cache de lecture</li> <li>- point vert au début du texte et rouge à la fin</li> <li>- adapter la présentation : interlignes 1,5 ou 2 ; police 14 minimum, espacement entre les caractères...</li> <li>- aérer les paragraphes pour mieux visualiser l'organisation du texte</li> <li>- marquer la ponctuation avec un codage couleur par exemple ou en gras (<b>Annexe 22</b>)</li> </ul>

# Stratégies

## Stratégies d'identification des mots

### Exemples de difficultés repérables :

- l'élève surexploite une seule stratégie de lecture : il décode tout, il devine tout, il invente en fonction du début du mot...
- l'élève n'a pas compris ce qu'est la lecture : il pense que lire c'est décoder, il pense que lire c'est deviner...
- l'élève n'a pas conscience des différentes stratégies de lecture existantes
- l'élève connaît les sons isolés mais ne parvient pas à fusionner 2 sons pour former une syllabe
- l'élève ne parvient pas à assembler les syllabes lues pour former le mot

<i>Points théoriques / Démarches / Gestes professionnels</i>	<i>Outils / Activités</i>	<i>Adaptations</i>
<p>- Pour identifier un mot, l'élève peut recourir à 4 stratégies : =&gt; le décodage ou voie d'assemblage : l'élève associe des graphèmes à des sons =&gt; la reconnaissance globale ou voie d'adressage : l'élève identifie les mots par leur mémorisation dans leurs formes globales =&gt; les analogies =&gt; le contexte.</p> <p>Eduscol « L'automatisation de l'authentification des mots est une des compétences clefs de l'apprentissage de la lecture »</p> <p>Les recherches en sciences cognitives montrent l'influence déterminante de la qualité du décodage sur la compréhension. Lorsqu'il est insuffisamment automatisé, le décodage représente une opération coûteuse et contraignante qui prive les élèves de leurs ressources attentionnelles, au détriment des traitements cognitifs de haut niveau permettant l'accès au sens, Lectorino/Lectorinette de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe.</p>	<p>- Faire découvrir les 4 modalités de lecture d'un mot en les illustrant : =&gt; Les mots reconnus globalement avec un appareil photos ; =&gt; Les mots à décoder avec la paire de ciseaux ; =&gt; Les mots en fonction du contexte avec une loupe ; =&gt; Les mots à lire en analogie + l'ampoule pour vérifier le sens de la phrase.</p> <p><b>Annexe 23</b></p> <p>- en amont d'une lecture, faire repérer les mots reconnus globalement en les faisant entourer ou dessiner un appareil photos</p> <p>- proposer des activités de phrases lacunaires : l'élève doit trouver le mot manquant en s'appuyant sur le contexte, les indices</p> <p>- utiliser des mots connus pour écrire un nouveau mot, faire des analogies : ex : « moulin » « bouton » =&gt; mouton</p> <p>- s'appuyer sur les écrits de la classe pour encoder une</p>	<p>Pictogrammes : (appareil photos-ciseaux-ampoule-analogie)</p> <p>En amont, mettre en place un travail de mémorisation d'un capital de mots comportant des difficultés de déchiffrage (ex : « monsieur ») et qui seront présents dans le texte à lire.</p> <p>Adapter certains mots pour le décodage de différentes manières, selon les besoins de l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le code couleur pour les sons complexes</li> <li>- la segmentation syllabique en utilisant une alternance de couleurs, utilisation des vagues..</li> <li>- une couleur par ligne : aide pour les élèves qui effectuent des sauts de lignes lors de la lecture</li> <li>- noter les lettres muettes en gris clair</li> </ul> <p>ex : Logiciels Lirecouleurs / Syllabes et Cie / dysvocale/ Le ruban word sur <a href="http://cartablefantastique.fr">cartablefantastique.fr</a></p> <p><b>Annexe 27</b> avec des textes adaptés</p> <p>Proposer un tutorat entre élèves</p>

	nouvelle phrase ou un nouveau mot Le travail par clauses, Freinet <b>Annexe 24</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour fusionner : utilisation du corps et du geste pour comprendre comment fusionner les sons: <b>Annexe 25</b></li> <li>- les gestes BM</li> <li>- les dés de la combinatoire</li> <li>- des cartes manipulables</li> <li>- des syllabaires</li> <li>- la roue des sons</li> <li>- Pour fusionner les syllabes lues : utilisation de boîtes à distance l'une de l'autre pour obliger l'élève à mettre en mémoire la première syllabe et à la fusionner avec la nouvelle syllabe lue <b>Annexe 26</b></li> </ul>	
--	---	--

## *Stratégies de compréhension*

### Exemples de difficultés repérables :

- l'élève ne contrôle pas sa compréhension et est passif face au texte lu ou entendu
- l'élève ne connaît pas les stratégies de compréhension
- l'élève met toujours en œuvre la même stratégie aux dépens d'une stratégie plus efficiente

<i>Points théoriques / Démarches / Gestes professionnels</i>	<i>Outils / Activités</i>	<i>Adaptations</i>
<i>Le modèle simple de la lecture permet de distinguer 4 grandes catégories de lecteur selon que leurs forces et leurs faiblesses renvoient à leurs habiletés à identifier les mots (maîtrise du code écrit) ou à leur capacité à comprendre les messages décodés. Ainsi, il existe deux catégories de lecteurs convergents :</i>	Les outils suivants permettent de mettre en place un travail spécifique sur la compréhension de textes narratifs :  Je lis je comprends (CE1 / CE2 / CM1 / CM2) 11 stratégies pour apprendre à comprendre (cycle 3)  Narramus (Maternelle / CP)	Pictogrammes des stratégies de compréhension utilisables (se faire un film dans la tête, imaginer les pensées des personnages, faire des inférences, comprendre le sens du mot en contexte, comprendre un mot polysémique) <b>Annexe 28</b>  Étayage du maître

<ul style="list-style-type: none"> <li>- les normo-lecteurs qui lisent et comprennent conformément à ce que l'on peut attendre d'eux en fonction de leur âge</li> <li>- les lecteurs en difficultés générales en déchiffrage et compréhension</li> </ul> <p><i>Il existe également deux catégories de lecteurs divergents :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les lecteurs faibles : difficultés en déchiffrage mais bonne compréhension (caractéristique des élèves dyslexiques)</li> <li>- les faibles compreneurs qui déchiffrent et identifient correctement les mots mais comprennent difficilement ce qu'ils lisent</li> </ul> <p><i>L'enseignement de stratégies passe par l'explicitation, la prise de conscience de l'élève et la mise en œuvre délibérée des procédures à travers leur verbalisation mais aussi la discussion, l'argumentation et le débat (Eduscol). On peut distinguer deux approches pour travailler la compréhension de manière explicite : (à compléter avec les programmes sur l'enseignement explicite)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la perspective modulaire basée sur l'enseignement de chaque compétence de manière isolée (Maryse Bianco, Laurent Lima)</li> <li>- l'approche multidimensionnelle intégrée dans laquelle le fil conducteur n'est pas une compétence donnée mais le texte (Sylvie Cèbe, Roland Goigoux)</li> </ul> <p><i>Narramus : Il existe une forte relation entre la quantité de</i></p>	<p>Lectorino Lectorinette (CE1 / CE2) Lector Lectrix (CM1 / CM2)</p> <p>ROLL, AQT, ACT : importance du débat interprétatif dans le processus de compréhension + explicitation des stratégies, métacognition</p> <p>Dispositif AILE</p> <p>Il est important d'amener les élèves à transférer les stratégies travaillées dans d'autres contextes / domaines / situations Exemple : utiliser la stratégie de visualisation dans la compréhension d'un énoncé de problème mathématique</p> <p>Pour travailler le sens des mots, travailler sur le sens des préfixes et des suffixes (voir formation sur le vocabulaire de novembre 2018).</p>	<p>Utilisation du corps, s'impliquer corporellement dans la compréhension via des déplacements de figurines sur maquettes, mimes, théâtre... (cf Narramus).</p> <p>Segmentation du texte en petites parties pour favoriser le contrôle de la compréhension au fur et à mesure, faire des pauses régulières dans la lecture pour faire résumer et intégrer les informations nouvelles (par exemple, placer un repère visuel, comme une étoile, le signe pause..., pour obliger l'élève à faire une pause dans sa lecture et se demander ce qu'il a compris, ce qu'il n'a pas compris... Tout cela dans le but de l'aider à réguler sa lecture au fur et à mesure)</p> <p>Adapter la mise en page du texte pour aider au repérage dans le texte, segmenter le texte en parties pour favoriser la recherche d'indices</p> <p><b>Annexe 29 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- p 139 Lima Bianco, Exemples de Marque-pages à glisser en annexe (prédiction-questionner-clarifier-résumer)</li> <li>- La rue des questions QQQCPO page 140</li> <li>- page 116: auto-évaluation de sa compréhension</li> </ul> <p><b>Annexe 30 :</b> GIASSON grille d'analyse qualitative du rappel du récit, page 368</p>
--	---	--

<p><b>lexique dont dispose l'enfant et la qualité de la compréhension entendue</b> (Florit). La recherche menée par Macarena et Cain (2015) montre qu'entre 4 et 6 ans le vocabulaire joue un rôle décisif dans la capacité à produire des inférences.</p>		
--	--	--

## *Fluence*

### Exemples de difficultés repérables :

- l'élève manque d'habiletés de décodage ;
- l'élève a une faiblesse du lexique orthographique, il ne reconnaît que très peu de mots globalement ;
- l'élève ne dispose pas d'un stock lexical suffisant, il ne connaît pas le sens des mots, sa lecture sera donc ralentie et moins fluide
- l'élève ne met pas l'intonation
- l'élève ne respecte pas la ponctuation

<i>Points théoriques / Démarches / Gestes professionnels</i>	<i>Outils / Activités</i>	<i>Adaptations</i>
<p><i>Giasson : La fluidité repose d'abord sur l'habileté à reconnaître des mots instantanément. Cependant, cette seule habileté n'explique pas tout le phénomène. En effet, des recherches ont montré que des activités de relecture du même texte améliorent plus la fluidité que la reconnaissance de mots isolés. La fluidité repose aussi sur l'habileté à lire par groupes de mots, c'est à dire à utiliser les indices syntaxiques et sémantiques.</i></p> <p><i>Il y a 3 principes pour aider les élèves à acquérir une lecture fluide :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>encourager la lecture quotidienne. Les textes doivent être variés mais ne doivent pas poser de problèmes d'identification ou de compréhension</i></li> <li>- <i>l'enseignant se présente en modèle de lecteur. Il enseigne les trois composantes de la fluence qui sont la lecture par</i></li> </ul>	<p><u><i>Varier les modalités de lecture :</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lecture à l'unisson ou en stéréo : en chœur, lecture par plusieurs élèves en même temps. Elle convient aux élèves ayant besoin de prendre confiance en leurs capacités.</li> <li>- lecture assistée : la lecture est effectuée simultanément à l'écoute avec une lecture enregistrée ou la lecture magistrale de l'enseignant</li> <li>- lecture étayée par un pair : binômes hétérogènes, le plus fort soutenant le plus faible.</li> <li>- la lecture orchestrée : un chef d'orchestre désigne au signal sonore ceux qui devront poursuivre la lecture en pointant un soliste, un petit groupe ou la classe entière.</li> <li>- lecture théâtralisée (après préparation) : lecture avec mise en scène</li> <li>- lecture alternée (par 2) avec changement de lecteur à chacune des phrases</li> <li>- lecture suspendue : interruptions surprises et</li> </ul>	<p>Faire marquer la ponctuation dans un texte en amont de la lecture</p> <p>Utilisation d'un codage des textes avec la ponctuation (pause courte ou longue), intonation, lors des dialogues, qui parle, avec quelle intonation, l'émotion... <b>Annexe 32</b></p> <p>Marquer le texte par groupes de souffle, en unités de sens (<b>Annexe 34</b>)</p>

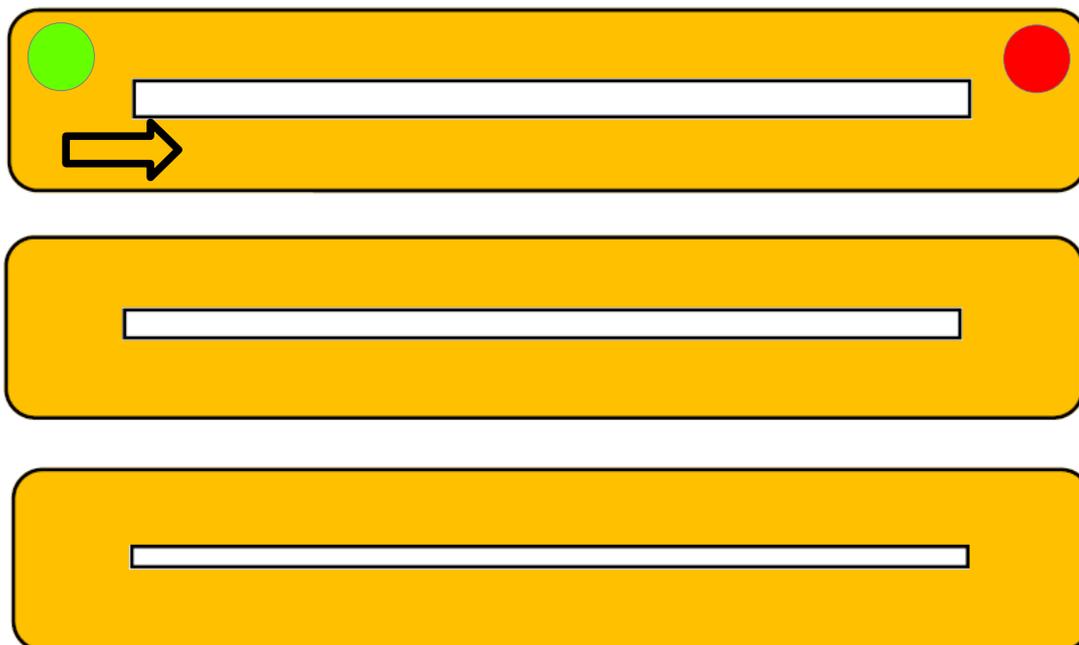
<p>groupes de souffle, l'expression à l'intérieur de la phrase avec la prise en compte de la ponctuation, l'expression à l'intérieur de l'ensemble du texte.</p> <p>- intégrer les activités de lecture répétée, relire plusieurs fois le même texte.</p> <p>Page 132, Comment enseigner la compréhension en lecture ? Lorsque le texte est lu à haute voix, une lecture fluide permet à un éventuel auditeur de comprendre sans effort ce qu'il entend. La dimension prosodique est particulière au texte car elle est tout autant déterminée par la reconnaissance des mots que par la capacité à accéder à l'analyse syntaxique et sémantique des phrases successives. Cette lecture prosodique s'accompagne de la prise en considération de la ponctuation pour marquer des pauses et des intonations adaptées et par la diminution des pauses inappropriées caractéristiques d'une lecture à nonnée. Des recherches récentes montrent d'ailleurs que des pauses inadéquates sont associées à de moins bonnes compétences de compréhension et qu'à l'inverse, un traitement correct de la ponctuation favorise la compréhension. Développer les capacités de lecture fluide tout au long de la scolarité est donc essentiel au développement de la compréhension en lecture. Prosodie = intonation, modulation...</p>	<p>pointage d'un élève ou groupe d'élèves</p> <p>- lecture par « associations de décodeurs » : chaque élève prépare un extrait du texte, nul ne disposant de l'ensemble (cf Lectorino et Giasson)</p> <p>Travailler la lecture expressive sous forme de jeux de cartes : lire une phrase en fonction de la carte émotion tirée, faire deviner une émotion aux autres élèves, travailler les dialogues</p> <p><b>Annexe 31</b></p> <p>Travail sur la ponctuation : proposer le même texte avec une ponctuation différente qui change le sens de la phrase Allons manger mamie ! Allons manger, mamie !</p> <p>Lecture d'un texte sans ponctuation, sans pause VS le même texte avec ponctuation et faire s'exprimer les élèves sur la lecture qu'ils ont préférée, ce qu'ils en ont compris, ont-ils compris la même chose lors des 2 lectures... pour montrer l'importance de la ponctuation.</p> <p><b>Annexe 32</b></p> <p>- <u>La lecture répétée</u> : la lecture répétée d'un même texte a prouvé son efficacité pour améliorer la fluidité des apprentis lecteurs mais aussi très souvent comme un dispositif de remédiation chez les élèves plus âgés.</p> <p><b>Annexe 33 : structure d'une séance de lecture fluence.</b></p> <p><i>Ouvrage 140 jeux pour lire vite avec des idées d'activités de lecture fluence</i></p> <p><i>Faire lire des virelangues</i></p>	
---	---	--

Pour aller plus loin : apprécier une lecture, faire du lien avec d'autres lectures  
=> Un carnet de lecteur

# CIBLE DE LA LECTURE

## Annexes

### Annexe 1 : les caches de lecture.



Source : [lecartablefantastique.fr](http://lecartablefantastique.fr)

### Annexe 2 : la décomposition des tâches



Source : [lecartablefantastique.fr](http://lecartablefantastique.fr)

### Annexe 3 : la main de l'attention



source : [alphalacatalane.canalblog.com](http://alphalacatalane.canalblog.com)

### Annexe 4 : les gestes de tissage

Les questions que je dois me poser lorsque je réalise une tâche. ?

AVANT	PENDANT	APRES
Que vais-je apprendre en réalisant cette tâche ?	Quelle stratégie dois-je mettre en place ?	Ai-je réussi cette tâche ? Comment ai-je fait ?
Que dois-je faire ?	Est-ce que je sais expliquer comment je fais ?	Ai-je trouvé cette tâche difficile ? Pourquoi ?
De quel matériel ai-je besoin ? De quels outils ?		Qu'ai-je appris en réalisant cette tâche ?
		A quoi va me servir ce que j'ai appris ?

source : [coordonnateurs ULIS Avesnes-Fourmies-Trélon](#)

## Annexe 5 : idées d'enseignement du lexique

### ENCADRÉ 8

#### Des activités de vocabulaire<sup>13</sup>

13. Adapté de Clarke et al, 2010

##### ACTIVITÉ 1

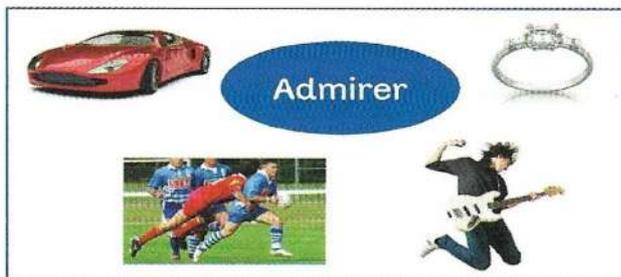
###### Le mot du jour : *conseiller*

- Aujourd'hui le nouveau mot est : *conseiller*.
- L'écrire au tableau et l'entourer.
- Dire : *Pouvez-vous dire le mot « conseiller » ?* Encourager les élèves à le répéter.
- Demander : *Quelqu'un a-t-il déjà entendu le mot « conseiller » ?*
- Discussion : *quand l'avez-vous entendu ? dans quel contexte ?* Encourager les enfants à donner leurs idées, à se rappeler des situations.
- Questions subsidiaires : *Avez-vous déjà vu ce mot ?*
- *À quoi ressemble-t-il ? Peut-on le décomposer (Est-il formé d'autres mots) ?*
- *Qu'est-ce qu'il peut bien vouloir dire ?*
- *Quand peut-on utiliser ce mot ?*

- Donner la définition et/ou synthétiser la discussion ; l'enseignant donne des exemples de situation dans lesquelles il a conseillé ou été conseillé.
- Demander aux enfants de faire de même.

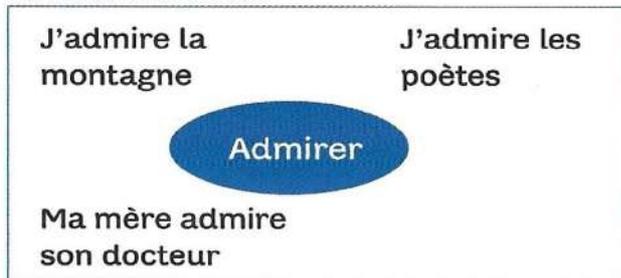
##### ACTIVITÉ 2

###### Indices imagés et « carte d'idées » : Admirer *Qu'admires-tu ?*



Les images fournissent des indices contextuels concrets pour aborder la signification d'un mot abstrait et permettent de renvoyer à différents contextes d'utilisation du mot dont certains sont susceptibles de renvoyer aux expériences des élèves.

###### Une carte d'idées :



##### ACTIVITÉ 3

Trouver des synonymes, des antonymes, des mots de la même famille  
*Des cartes de concepts semblables aux exemples ci-dessus peuvent être utilisées.*

Source : *Comment enseigner la compréhension en lecture ?* (Hatier)

## Annexe 6 : le projet de lecteur

<p>1</p> 	<p>2</p> 	<p>3</p> 
<p>- la maîtresse montre le livre aux enfants - elle ne parle pas</p>	<p>- le livre est fermé sur les genoux de la maîtresse - elle parle</p>	<p>- le livre est ouvert - la maîtresse montre qu'elle est amusée, étonnée... - elle ne parle pas</p>
<p>4</p> 	<p>5</p> 	
<p>- le livre est ouvert - la maîtresse a les yeux fermés, elle ne parle pas</p>	<p>- le livre est ouvert - la maîtresse le regarde - elle parle et on entend l'histoire</p>	

la maîtresse lit

la maîtresse ne lit pas

**Qui est en train de lire ?**

Ils sont en train de lire.











Ils ne sont pas en train de lire.






**Pour lire,**

- il faut regarder des écritures
- il faut avoir appris à lire

## Annexe 7 : les types d'écrit

### Les textes informatifs/explicatifs (pour apprendre !)

Littérature

#### Les jeux Olympiques

Les Jeux se déroulent dans la ville d'Olympie. Ils ont lieu tous les 4 ans et ne durent que 5 jours. Durant ces 5 jours, toutes les guerres sont arrêtées.

**Les règles :**

- Le 1<sup>er</sup> jour des Jeux Olympiques, les athlètes **préparent** devant 10 juges. Ils jurent de respecter les règles.
- En cas de tricherie, ils doivent verser une grosse amende.
- Seuls les hommes sont autorisés à **discuter** les Jeux.
- Les candidats concourent entièrement nus.
- Les champions sont couronnés d'un **gros** d'olivier sacré, coupé avec une **hache** d'or.

L'athlète lance un disque en bronze qui pèse jusqu'à 4 kilos. Pour que le disque ne grisse pas, il est recouvert de sable.

**La course**  
L'épreuve a lieu en général sur la longueur du stade (environ 200 m).

**Le javelot**  
Il est lancé le plus loin possible ou parfois sur une cible à l'aide d'une petite lanterne.

Un documentaire

#### Un article de journal

9 Décembre 1996 Nice Matin

### Une jeune fille sauvée de la noyade

Une jeune Laurentine de 14 ans peut dire merci au Téléthon. En effet, hier, vers 20 heures, alors qu'elle se promenait avec trois amis sur les bords du Var, face à la mairie de Saint-Laurent, elle est brusquement tombée à l'eau.

Aussitôt ses amis allaient prévenir les secouristes de la Protection civile qui étaient de permanence pour le Téléthon, à une centaine de mètres de là. Les radioamateurs de l'ADRA-SEC lançaient immédiatement plusieurs appels par radio pour alerter les sapeurs-pompiers de Cagnes et de Nice.

Bonjour,  
Je vais bien, ici les gens sont gentils pas très caissant mais gentils à bientôt Jabb

M. de la lecture à Jabb  
http://jabbis.cavelley.com  
01010 Blogosplum

Une lettre

**MACHINE** [maʃin] n. f. (v. 1377; empr. au lat. *machina* « invention, machinerie » et aussi « engin » (de guerre, de levage), lui-même emprunté au grec *μηχανή*, forme dialectale de *μηχανή* (« engin » et « combinaison, invention », parfois avec un sens péjoratif. Le sens technique courant date du xiv<sup>e</sup> s. et, au xv<sup>e</sup> s., le champ sémantique du mot s'élargit. Les emplois techniques du mot, liés au développement de l'industrialisation, se répandent au xix<sup>e</sup> s.)

1 (1559) Objet fabriqué, généralement complexe, destiné à transformer l'énergie et à utiliser cette transformation. → **mécanisme**. — Au sens large. Tout système où existe une corres-

Une définition du dictionnaire

### Les textes narratifs (pour raconter)

Littérature

#### Un conte

Il était une fois un prince qui voulait épouser une princesse, mais une vraie princesse. Il fit le tour de la Terre pour en trouver une mais il y avait toujours quelque chose qui clochait ; des princesses, il n'en manquait pas, mais étaient-elles de vraies princesses ?

BOUM... Quand vot' moteur fait Boum... la dépanneuse Simoun... viendra vers vous en vitesse... BOUM!... BOUM!... BOUM!... BOUM!

Une bande dessinée

Le premier soir je me suis donc endormi sur le sable à mille milles de toute terre habitée. J'étais bien plus isolé qu'un naufragé sur un radeau au milieu de l'Océan. Alors vous imaginez ma surprise, au lever du jour, quand une drôle de petite voix m'a réveillé

- S'il vous plaît... dessine-moi un mouton!  
-Hein!  
- Dessine-moi un mouton...

Un roman

## Une recette

*Crêpin de rhubarbe*

250g de rhubarbe en cubes  
25 cl de lait  
1 œuf  
1 c. à café de maizena  
20 g de sucre

Préchauffez votre four à 200°C.  
Frottez dans un bol, les œufs le sucre, la maizena puis ajoutez le lait.  
Dans un plat à gratin répartissez les morceaux de rhubarbe, puis posez dessus le mélange. Enfournez entre 20 et 30 min puis saupoudrez de cassonade et laissez encore 10 min sous le grill. Dégraissez.

## Un problème

1 Quelles masses marquées faut-il placer dans le plateau de droite pour équilibrer la balance ?

2 Que faut-il faire pour équilibrer les plateaux ?

## AUX ÉLÈVES DES ÉCOLES

### IL EST DÉFENDU

- DE CRACHER A TERRE;
- DE MOUILLER SES DOIGTS DANS SA BOUCHE pour tourner les pages des livres et des cahiers;

## la fiche bri(olage)

### Safaribrico

Il vous faut :

- 1 rondelle de bouchon
- 4 corps d'un bouchon de champagne
- 4 allumettes
- 1 de colle liquide

Prêt ? C'est parti !

- Coupez 1 rondelle dans un bouchon et collez-la au corps du bouchon de champagne.
- Prenez 4 allumettes taillées. Prenez les bouchons en roux. Attendez de laisser une marge sans peinture tout autour de la tête pour pouvoir coller le raphia.
- Coupez des brins de raphia d'environ 1 cm et collez-les sur la tête. Collez la queue (5 cm).

Aussi ! Sur le même principe, vous pouvez créer d'autres animaux et personnages...

source : [www.mamaitressedecm1.fr](http://www.mamaitressedecm1.fr)

source : coordonnateurs ULIS Avesnes-Fourmies-Trélon

## Annexe 8 : la chasse aux écrits



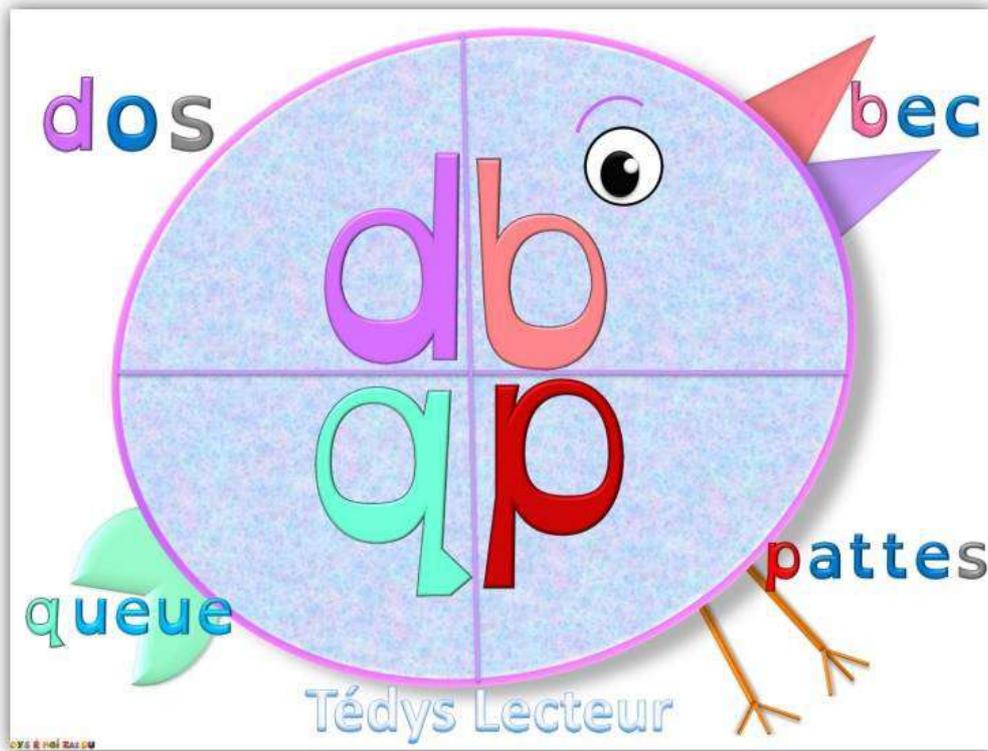
source : coordonnateurs ULIS Avesnes-Fourmies-Trélon

## Annexe 9 :

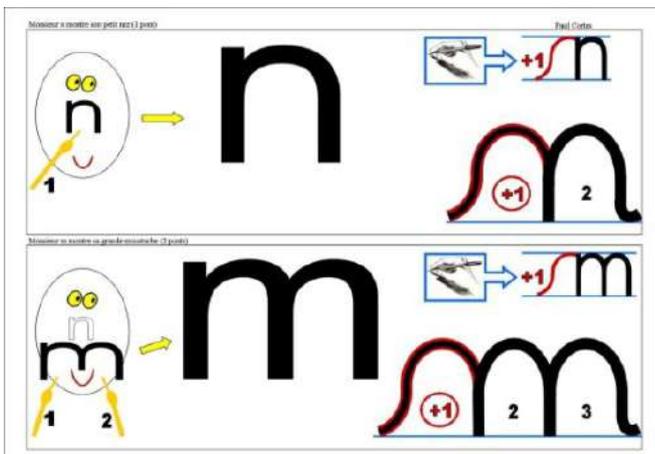


Source : le blog de la classe de SMG

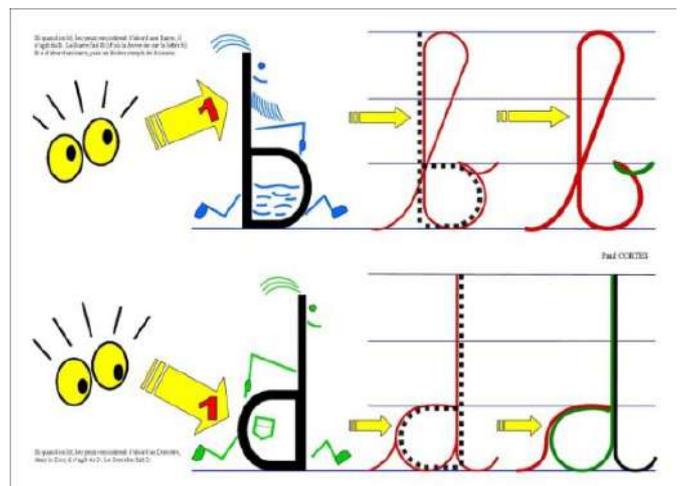
## Annexe 10 : les confusions de sons



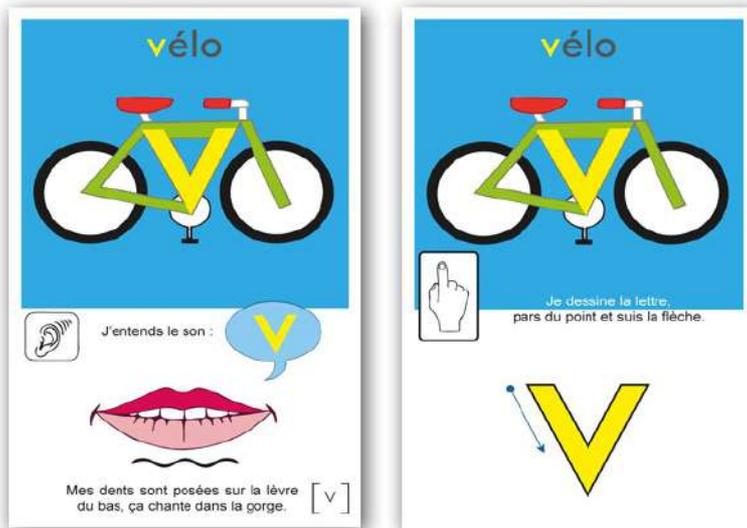
source : [www.dysemoizazoo.fr](http://www.dysemoizazoo.fr)



source : [www.aled.pro](http://www.aled.pro)



s

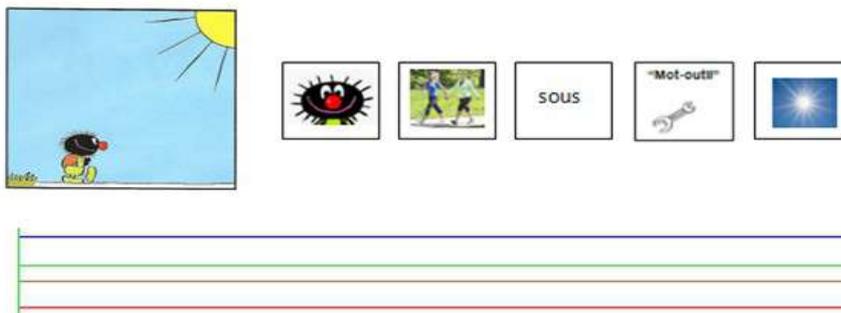


o  
urce : cartes Boom je lis

### Annexe 11 : la fabrique de phrases

Le → <sub>e</sub>	chat 	boit 	le → <sub>e</sub>	lait. 
déterminant	nom	verbe	déterminant	nom
La → <sub>a</sub>	tortue 	mange 	la → <sub>a</sub>	salade. 
déterminant	nom	verbe	déterminant	nom

source : [www.audymaikresse.eklablog.com](http://www.audymaikresse.eklablog.com)



source : coordonnateurs ULIS Avesnes-Fourmies-Trélon

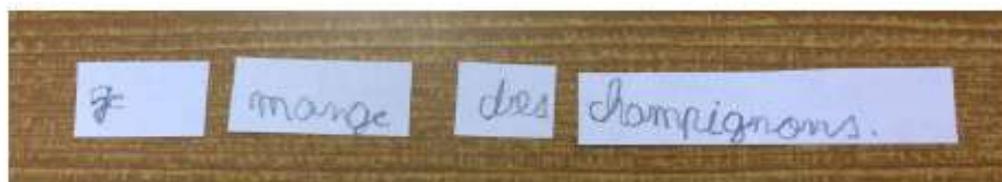
## Annexe 12 : matérialiser le nombre de mots

### **Adaptations pour travailler la segmentation de la phrase en mots.**

L'élève prend le nombre de jetons correspondant au nombre de mots de la phrase qu'il doit écrire. Puis, il retourne ou change la couleur du jeton lorsqu'il a écrit un mot. Avant d'écrire la phrase, l'élève la répète plusieurs fois en associant chaque mot à son jeton.



Pour travailler la segmentation de la phrase en mots ainsi que la longueur des mots, on peut utiliser des bandes de papier découpées de différentes longueurs ( on peut aussi utiliser des lego de différentes tailles pour matérialiser la longueur des mots ).



source : les coordonnateurs ULIS Avesnes-Fourmies-Trélon

## Annexe 13 : les aides en encodage

### Codage pour faciliter les activités d'écriture.

#### Exemples de codage:

- un cadre : une phrase
- une ligne pour chaque mot
- une vague pour chaque syllabe
- un point pour chaque lettre
- un point gris pour les lettres muettes
- des points en couleurs pour les sons complexes ( en lien avec le code couleur utilisé en lecture)

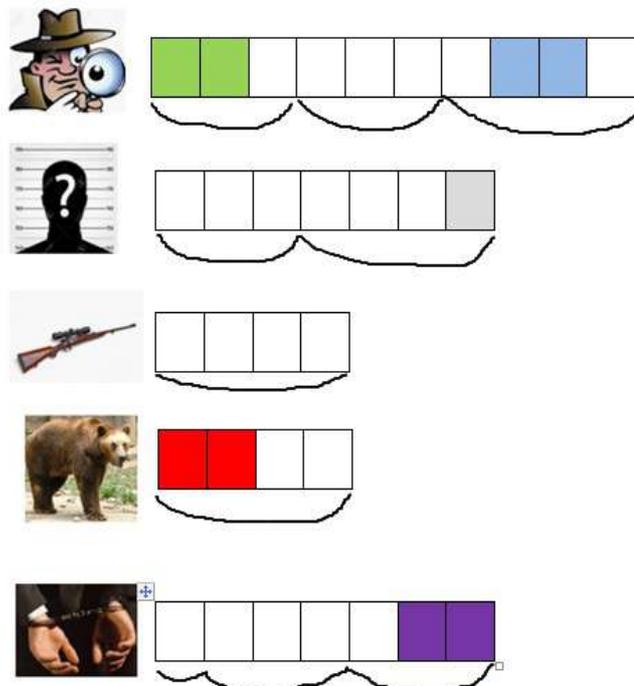
L'enseignant choisit le ou les codage(s) qui correspond(ent) aux difficultés de l'élève.

#### Phrase exemple :

Le petit garçon chante.



Autre exemple avec l'utilisation du code couleur et du codage lettres / syllabes :



source : les coordonnateurs ULIS Avesnes-Fourmies-Trélon

## Annexe 14 : la segmentation en mots

Pour travailler la segmentation de la phrase en mots ainsi que la longueur des mots, on peut utiliser des bandes de papier découpées de différentes longueurs ( on peut aussi utiliser des lego de différentes tailles pour matérialiser la longueur des mots ).



source : les coordonnateurs ULIS Avesnes-Fourmies-Trélon

## Annexe 15 : exemple de référent son



source : les coordonnateurs ULIS Avesnes-Fourmies-Trélon

## Annexe 16 : les gestes Borel-Maisonny

### Les gestes Borel-Maisonny (1)

[a]	a		J'ouvre ma main et je dis « a ».
[i]	i y		Je lève mon doigt et je dis « i ».
[o]	o au, eau		Je forme un rond avec mes doigts et je dis « o ».
[u]	u		Je lève mes deux doigts et je dis « u ».
[è]	é er, ez		Je mets ma main en avant comme un accent et je dis « é ».
[è]	è, ê ai, ei, et		Je mets ma main en arrière comme un accent et je dis « è ».
[e]	e eu, œu		Je forme un creux avec ma main et je dis « e ».
[eu]	eu, œu		Je mets mon pouce entre mes doigts et je dis « eu ».
[ou]	ou		Je forme un o et un u, et je dis « ou ».

### Les gestes Borel-Maisonny (2)

[on]	on om		Je pose le o sur mon nez et je dis « on ».
[an]	an, en am, em		Je pose le a sur mon nez et je dis « an ».
[in]	in im, ain, ein		Je pose le i sur mon nez et je dis « in ».
[oi]	oi		Mes doigts se joignent puis s'ouvrent et je dis « oi ».
[oin]	oin		Je ferme mes deux doigts sur mon nez puis je les ouvre et je dis « oin ».
[ill]	ill euill, euill aill, ouill		Je dis « ill » en soufflant un peu.
[ill]	il eil, euil, ail, ouil		Je dis « ill » en soufflant un peu.
[ill]	ien, ion ier, ieu		Je dis « ill » en soufflant un peu.
[ill]	ay uy oy		Je dis « ill » en soufflant un peu.

*Le Blog de Chat noir*

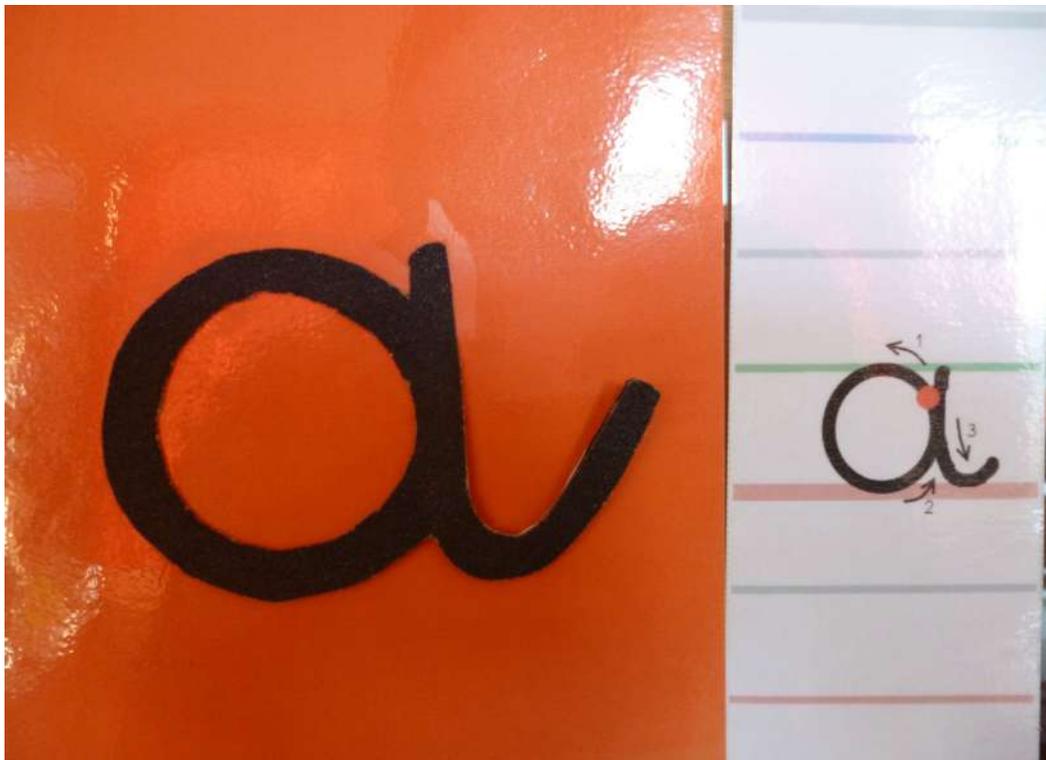
## Annexe 17 : exemples de code couleurs

ou ow oo	en an em am aon	on om	é/è/ê e ai ei er et ez est	o au eau	in un im ain ein aim ym	oi	e eu oEU
----------------	-----------------------------	----------	---	----------------	---	----	----------------

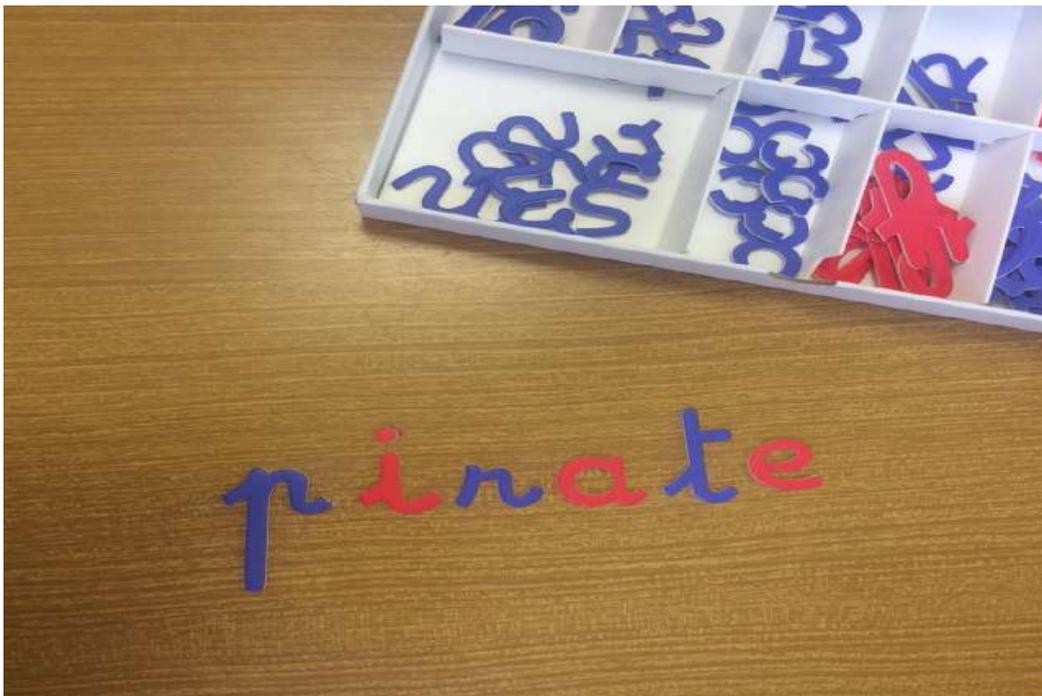
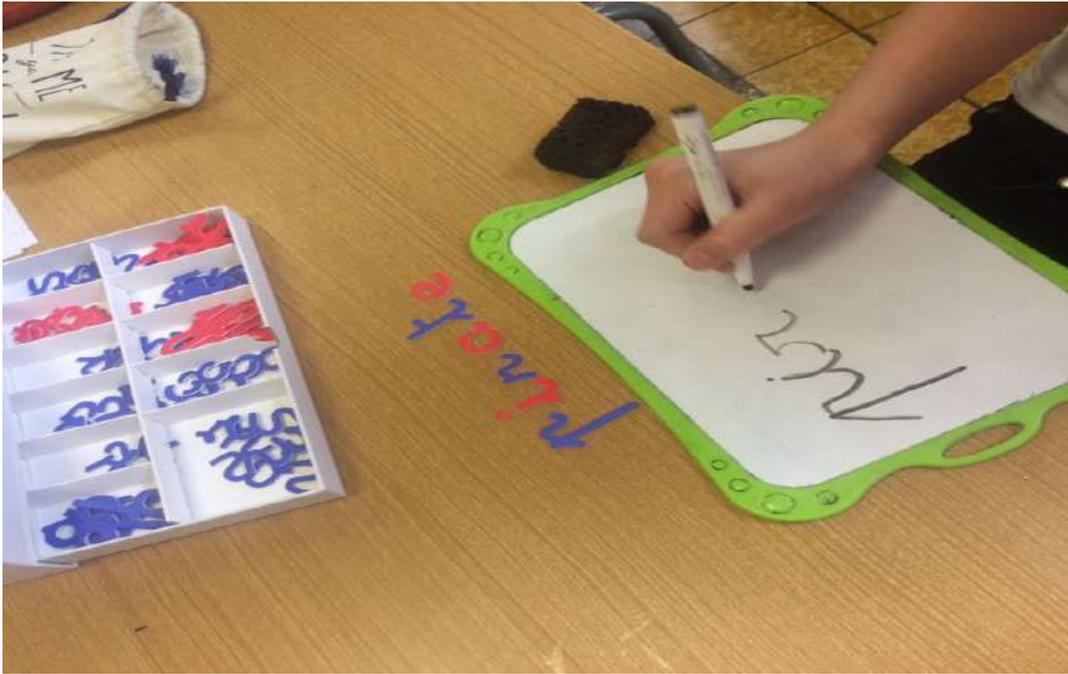


source : les coordonnateurs ULIS Avesnes-Fourmies-Trélon

Annexe 18 : les lettres rugueuses



## Annexe 19 : les lettres mobiles



source : mes lettres mobiles Montessori (Nathan)

## Annexe 20 : apprendre à mémoriser l'orthographe des mots

**Comment mémoriser l'orthographe d'un mot dans sa tête ?**



Action:  
Pour voir le vidéo qui explique cette méthode avec des implications de lecture de 3D Tada et voir le code QR →



étape 1 : je lis le mot et je le découpe en syllabes en traçant des traits.

RHINO|CÉ|ROS

étape 2 : je souligne en rouge les difficultés dans chaque syllabe.

RHI|NO|CÉ|ROS

étape 3 : je ferme les yeux et je l'écris en l'air avec mon doigt en épelant les lettres.

étape 4 : je regarde le mot pour vérifier.

étape 5 : je cache le mot et je l'écris.

source : les coordonnateurs ULIS Avesnes-Fourmies-Trélon

## Annexe 21 : orthographe illustrée

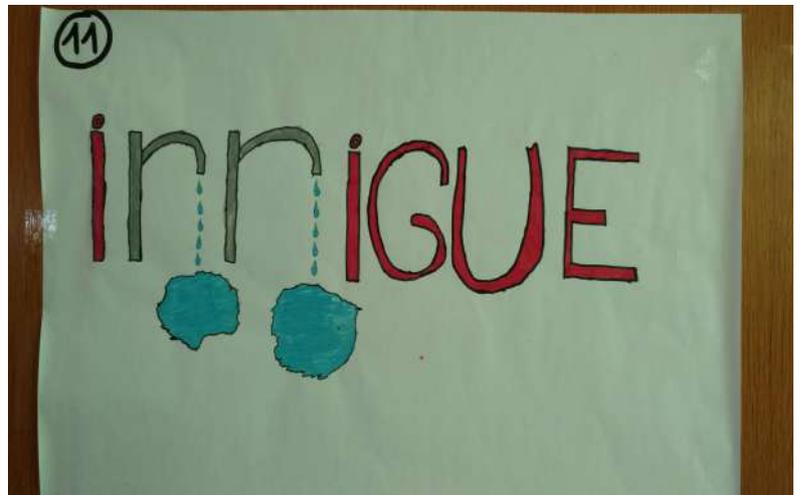


pâte

source : le site du CNRS de Grenoble



PATTE



11  
innigüe



9  
AMÉRICAIN

source : les coordonnateurs ULIS Avesnes-Fourmies- Trélon

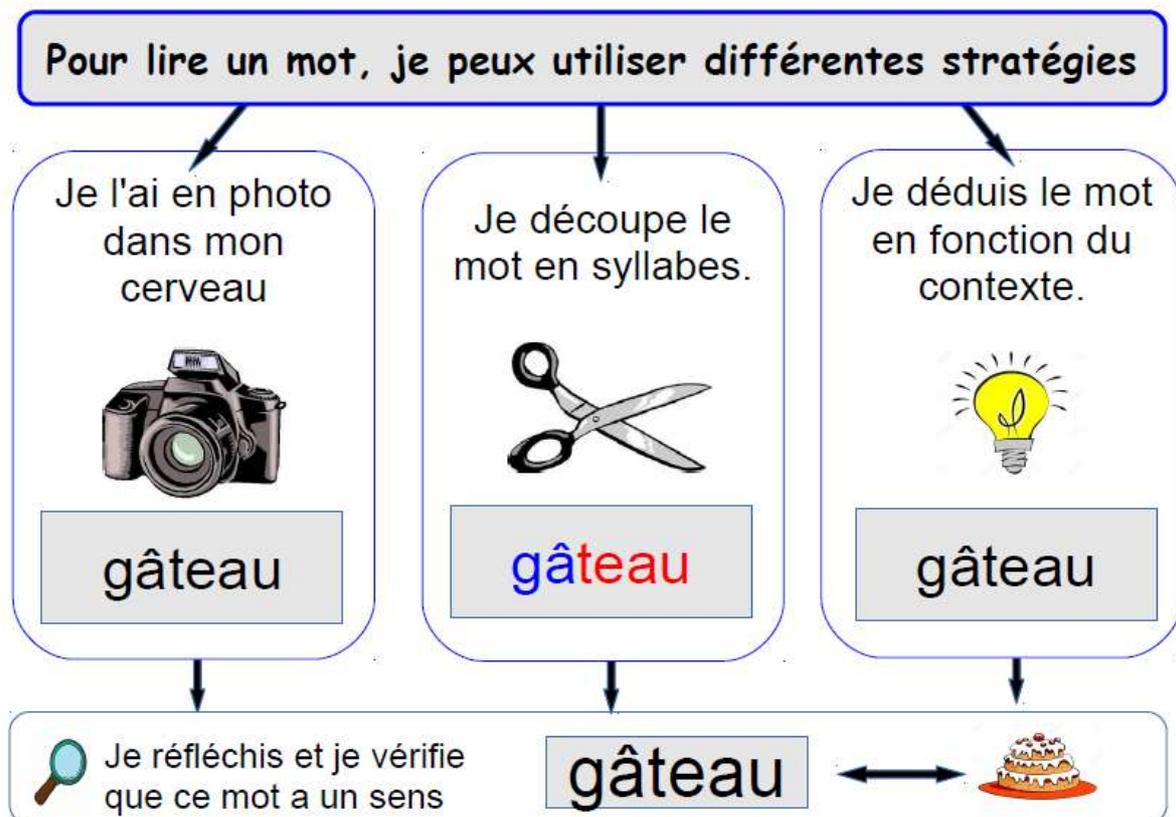
## Annexe 22 :

Renard ! dit Coq , toi t'es malin ! Viens nous aider.

Lapin ne peut pas aller se coucher .

Source : Narramus « la chèvre bicornue »

## Annexe 23 : comment lire un mot ?



source : les coordonnateurs ULIS Avesnes-Fourmies-Trélon

## Annexe 24 : Freinet

Les lignes qui suivent sont un condensé de l'article *La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier* d'André Ouzoulias pages 162-170, in *Comprendre et aider les élèves en difficulté scolaire*, Fname, édition Retz, 2015.

Si les bienfaits pédagogiques de l'écriture sont si nombreux,, une question vient immédiatement à l'esprit : comment faire écrire des enfants non lecteurs ?

On trouve deux sortes de réponse à cette question : d'une part, la démarche dite des écritures inventées qui reprend et prolonge, en tant que technique pédagogique la méthodologie de recherche d'Emilia Ferreiro ; d'autre part des procédés qui conduisent l'élève à s'appuyer sur une base de textes très connus, dans lesquels ils peuvent puiser les mots ou les expressions dont ils ont besoin.

L'écriture de textes à l'aide d'une base de textes archiconnus constitue un prolongement au procédé de la dictée à l'adulte dans le sens où l'élève doit prendre conscience progressivement des caractéristiques de l'écriture : la notion de phrases, la segmentation en mots, la permanence de l'écrit d'un même mot, la représentation des syllabes dans le mot, les marques morphosyntaxiques...

Cette méthodologie s'appuie sur le travail de Danielle de Keyzer (35 années de pratique en GS et CP).

Un exemple concret :

Le texte ci après a été écrit sous la dictée à l'adulte dans une classe de GS de la banlieue parisienne. Il fait suite à une sortie de classe. Ce texte deviendra un référent pour la classe.

La progression est la suivante : reconnaître le texte dictée, redire le texte en montrant les lignes les unes après les autres (donc une phase d mémorisation comme l'apprentissage d'une comptine).

Le texte est présenté de manière volontaire en **clauses**, c'est à dire en **unités naturelles à l'oral**.

Cette organisation va aider l'élève à retrouver les mots ou expressions dont il a besoin pour écrire un autre texte.

L'organisation en lignes-clauses donne aux non lecteurs un pouvoir de localisation des unités écrites qu'ils n'auraient pas sur un texte écrit conventionnellement puisque cela nécessiterait qu'ils sachent segmenter le texte en mots et donc qu'ils sachent déjà un peu lire.

Au bois

Vendredi 5 novembre  
on est allé au bois  
avec Martine et Sylvie.

On a ramassé des feuilles  
de toutes les couleurs

On a ramassé,  
des feuilles marron,  
des jaunes,  
des rouges  
et des vertes.

On les a collées  
et ça a fait  
un grand bonhomme d'automne.

Il est très beau.

Voici un exemple de phrase qu'un élève de cette classe souhaite écrire.

« Dimanche midi, on est allé au restaurant avec papa et maman. »

L'élève utilise le référent jour pour retrouver « dimanche » ; midi est écrit sous la dictée adulte, « on est allé » est écrit à partir du texte de référence « On est allé au bois », « avec » est retrouvé dans le texte de référence, « papa » et « maman » sont des mots connus...

Cet exemple permet à l'élève de prendre conscience qu'il y a :

- certains mots qu'il connaît déjà,
- d'autres qu'il est capable de retrouver dans les affichages de classe
- et d'autres qui lui manquent encore et seront écrits sous la dictée à l'adulte.

Quelques exemples d'activités à mener autour des clauses :

- faire redire les textes en montrant chaque ligne clause. Il s'agit là du préalable à l'écriture d'autres textes (phase de mémorisation)
- Signalement de clauses, de groupes de mots ou de mots : l'enseignant énonce une clause, groupe de mots ou mot et l'élève doit le repérer sur les affichages. On commencera par les clauses, l'élève pouvant alors réciter le texte depuis le début jusqu'à retrouver la bonne clause. On passera ensuite à des activités plus fines de repérage de groupes de mots puis aux mots.

- Activité inverse : l'enseignant montre une clause, groupe de mots ou mot et demande aux élèves de la verbaliser. L'élève est amené à repérer si on se trouve plutôt au début, milieu ou fin, s'il s'agit d'une petite ou grande clause...
- verbalisation de phrases réalisées avec des clauses, des groupes de mots ou des mots, d'abord issus du même texte (plus facile) puis de textes différents (plus difficile). L'enseignant respecte au début la segmentation d'origine : un espace plus grand entre deux éléments empruntés à des clauses différentes ; puis en supprimant ces indices dès que possible. On pourra encore faciliter le travail au début en utilisant des étiquettes de couleur différente. Si un texte est écrit sur une affiche jaune, un autre sur une bleue, un autre sur une verte..., les étiquettes qui représentent des éléments de ces textes seront respectivement jaune, bleue ou verte. Cela aide les élèves à identifier le texte auquel renvoie les différentes étiquettes utilisées pour composer cette phrase.

### **Annexe 25 : comment fusionner**



source : les coordonnateurs ULIS Avesnes-Fourmies-Trélon

## La fusion des sons : la glissade des sons

Prof La glissade des sons

- Dis une consonne en haut de la glissade.
- Place une voyelle dans le rectangle jaune.
- Fais glisser la consonne et place-là près de la voyelle en prononçant bien la syllabe que tu as formée.
- Tu peux faire le même jeu en faisant glisser les voyelles vers les consonnes.

Copier le li...



Regarder sur  YouTube

Application à télécharger sur <http://brigitteprof.brigitteleonard.com/2011/09/11/la-glissade-des-sons-interactive/>

## La fusion des sons : approche corporelle

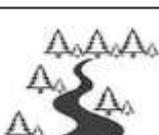
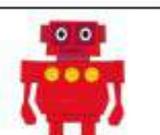
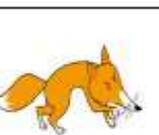


pour ceux qui n'ont pas de lecteur QR code : <http://opn.to/a/adBs6>

## Annexe 26 : les boites syllabes



source : les coordonnateurs ULIS Avesnes-Fourmies-Trélon

	a	i / y	o	u	e
s					
l					
r					
m		1000			

Extrait de l'outil créé par Melle Hurblain et Mme Pardonche

tableaux référents complets:

images : <https://drive.google.com/file/d/1EI0m7A56hXtUgVHnrTCIENZudl9ftdwF/view?usp=sharing>

syllabes : <https://drive.google.com/open?id=14cbz9VIIQQgG1iVvjDuOuyEt2wpQBb2n>

mots : <https://drive.google.com/file/d/1po4aYlaESoE9BKnd4pDeEOtn6IG3-fGQ/view?usp=sharing>

## **Annexe 27 : exemples de textes adaptés**

Lily la souris  
(texte « classique », police 12)

Ce soir, Lily la souris va au bal.  
Elle a déjà mis sa jolie robe rouge mais elle ne trouve plus son collier. Il n'est pas sur le tapis. Il n'est pas sous le lit.  
Tant pis, car son ami Tom arrive. Vite, elle attrape son sac et la voilà partie pour aller danser.

Lily la souris  
(police Comic, interlignes 1,5, espacements entre les lettres)

Ce soir, Lily la souris va au bal.  
Elle a déjà mis sa jolie robe rouge mais elle ne trouve plus son collier. Il n'est pas sur le tapis. Il n'est pas sous le lit.  
Tant pis, car son ami Tom arrive. Vite, elle attrape son sac et la voilà partie pour aller danser.

Lily la souris.

(idem + segmentation en syllabes + lettres muettes  
marquées)

Ce soir, Lily la souris va au bal.

Elle a déjà mis sa jolie robe rouge mais elle ne trouve  
plus son collier. Il n'est pas sur le tapis. Il n'est pas  
sous le lit.

Tant pis, car son ami Tom arrive. Vite, elle attrape son  
sac et la voilà partie pour aller danser.

Lily la souris.

(segmentation syllabique en couleurs)

Ce soir, Lily la souris va au bal.

Elle a déjà mis sa jolie robe rouge mais elle ne trouve  
plus son collier. Il n'est pas sur le tapis. Il n'est pas  
sous le lit.

Tant pis, car son ami Tom arrive. Vite, elle attrape son  
sac et la voilà partie pour aller danser.

Lily la souris.

(aide au repérage dans le texte avec alternance de couleurs pour chaque ligne)

Ce soir, Lily la souris va au bal.

Elle a déjà mis sa jolie robe rouge mais elle ne trouve plus son collier. Il n'est pas sur le tapis. Il n'est pas sous le lit.

Tant pis, car son ami Tom arrive. Vite, elle attrape son sac et la voilà partie pour aller danser.

Lily la souris.

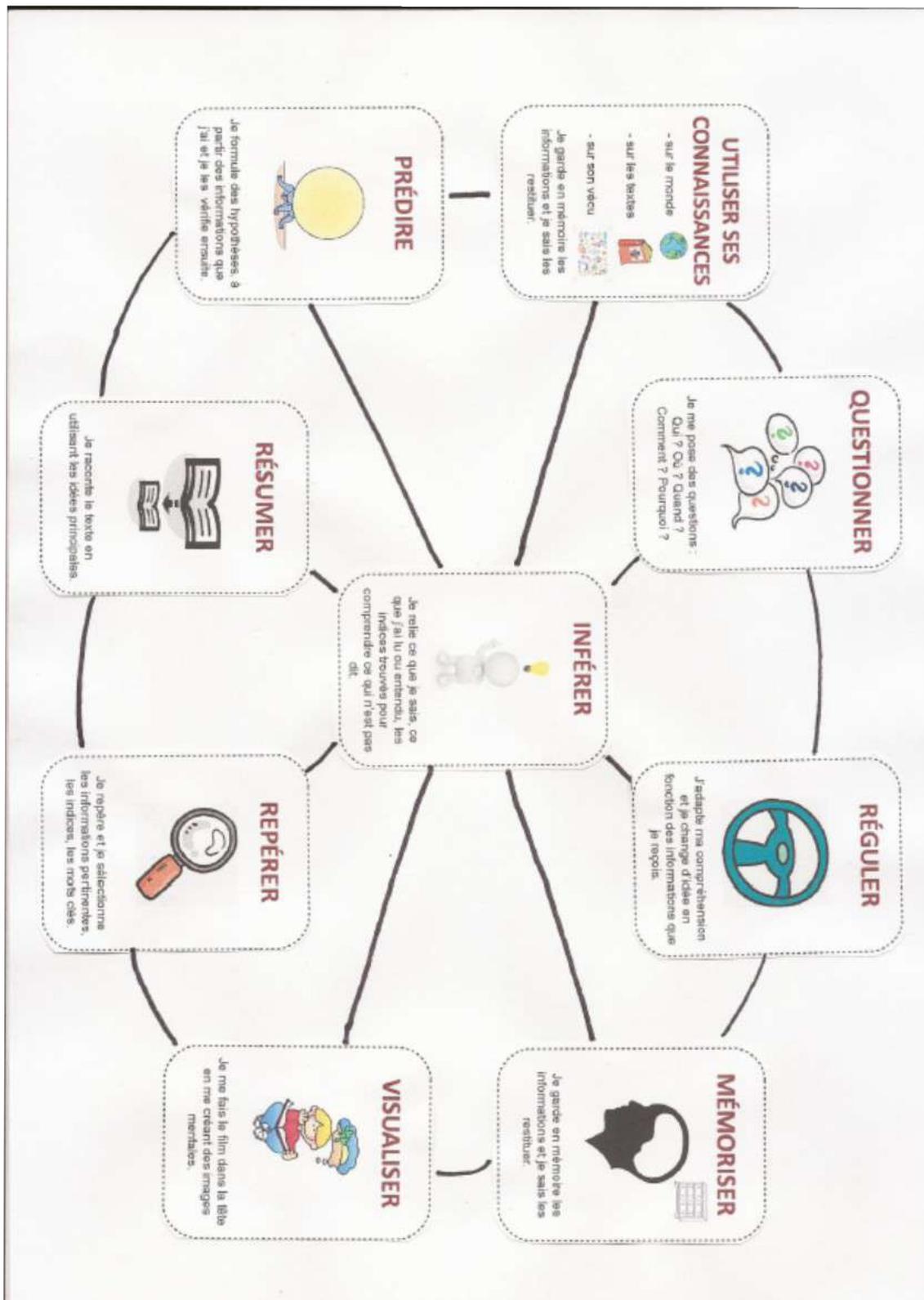
(texte avec codage couleur Facilecture)

Ce soir, Lily la souris va au bal.

Elle a déjà mis sa jolie robe rouge mais elle ne trouve plus son collier. Il n'est pas sur le tapis. Il n'est pas sous le lit.

Tant pis, car son ami Tom arrive. Vite, elle attrape son sac et la voilà partie pour aller danser.

## Annexe 28 : les stratégies de compréhension



source : les coordonnateurs ULIS Avesnes-Fourmies-Trélon

## Annexe 29 : le marque-page

### ENCADRÉ 5

#### Les stratégies de l'enseignement réciproque

Chacune des quatre stratégies est étudiée pour elle-même, selon les principes de l'enseignement explicite. Une synthèse fournit un guide à l'utilisation de chacune d'elles par la formulation de quelques aides. Elles peuvent prendre la forme de « marque-pages » (voir ci-dessous pour les deux premières stratégies) que les élèves pourront utiliser pendant la phase d'entraînement collaboratif.

Aides pour			
Prédire	Questionner	Clarifier	Résumer
Je pense... Je suppose... J'imagine... Je prédis...	Je me demande... Je suis curieux de savoir... Quelles relations puis-je faire (avec ce que je sais, avec mes expériences, avec le reste du texte) ? Comment cela vient-il confirmer ce que je pense ?	Je ne comprends pas la partie où... J'ai besoin d'en savoir plus sur...	L'idée importante dans ce que j'ai lu est... Avec mes propres mots, ce texte est à propos de...

#### Marque-page PRÉDIRE

Faites une prédiction : Que pourrait-il arriver dans la suite du texte ?

Ma prédiction est :

.....  
 .....

Je pense cela parce que :

.....  
 .....

Pistes pour prédire :

Je pense...	Je prédis...
Je parie que...	J'anticipe...
J'imagine que...	Je suppose...
Je fais l'hypothèse...	

#### Marque-page QUESTIONNER

Poser des questions pour :

- identifier des informations importantes ;
- connecter les idées exprimées avec mes connaissances.

Questions :

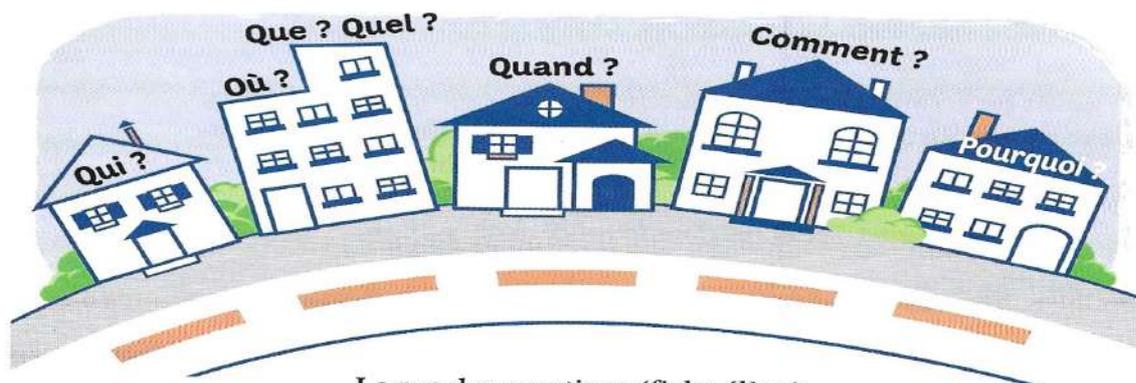
1. ....
2. ....
3. ....

Pistes pour questionner :

Qui est... ?	Pourquoi... ?
Où... ?	Je me demande comment... ?
Quand... ?	Comment... ?
Qu'est-ce que je pense de... ?	
Que se passerait-il si... ?	

source : comment enseigner la compréhension en lecture ? (Hatier)

## La rue des questions



La rue des questions (fiche élève)

Cette activité peut être adaptée avec différents supports déclencheurs du questionnement, par exemple, la roue des questions :



La roue des questions

### ENCADRÉ 6

#### La rue des questions<sup>8</sup>

**Matériel :** un dé, un crayon de couleur, une carte « la rue des bonnes questions » par élève.

#### Règle du jeu :

Se joue par groupes de deux élèves.

Le premier joueur lance le dé. Trouve la maison correspondant au numéro tiré et frappe à la porte.

Le deuxième joueur fait semblant d'ouvrir la porte et salue le premier joueur. Celui-ci pose une question relative au texte du jour en utilisant le terme correspondant à la maison (qui ? quand ?...). Quand le deuxième joueur a répondu à la question, le premier joueur peut cocher (colorier) la maison correspondante sur sa carte. (S'il ne réussit pas à répondre, le premier joueur ne peut pas colorier sa maison.)

Puis, le deuxième joueur lance le dé à son tour et suit la même procédure.

Chaque joueur lance une seule fois le dé, à chaque essai. S'il tombe sur une maison déjà coloriée, il passe son tour.

source : *comment enseigner la compréhension en lecture ?* (Hatier)

## Échelle d'évaluation de sa compréhension

### Exemple 5

#### Échelle d'évaluation de sa compréhension après la lecture d'un paragraphe

J'ai bien compris, je serai capable d'expliquer le paragraphe à mon voisin.	J'ai assez bien compris mais je ne pourrai pas bien expliquer le paragraphe.	Je n'ai pas compris certaines parties ou l'ensemble du paragraphe.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

source : comment enseigner la compréhension en lecture ? (Hatier)

## Annexe 30 : grille d'analyse qualitative et quantitative du rappel de récit.

Grille d'analyse qualitative du rappel du récit	1	2	3	4
1. Le rappel contient des informations formulées explicitement dans le texte.				
2. Le rappel contient des informations inférées à l'aide du texte.				
3. Le rappel inclut les idées importantes du texte.				
4. Le rappel révèle que le lecteur a tenté de relier ses connaissances antérieures au contenu du texte.				
5. Le rappel révèle que le lecteur a tenté de résumer des parties du texte ou qu'il a tenté d'effectuer des généralisations qui vont plus loin que le texte.				
6. Le rappel révèle des réactions très personnelles et créatives face au texte.				
7. Le rappel souligne l'engagement émotif du lecteur face au texte.				
8. Le rappel dénote une utilisation adéquate de la langue (le vocabulaire, la structure des phrases, etc.).				
9. Le rappel indique l'habileté du lecteur à organiser les idées.				
10. Le rappel révèle le « sens de l'auditoire » du lecteur.				
11. Le rappel montre que le lecteur maîtrise la mécanique de l'expression orale ou écrite.				
Légende : 1. Absence 2. Niveau faible 3. Niveau moyen 4. Niveau élevé				
Source : Adapté de S. Valencia, W. McGinley et P.D. Pearson, <i>Assessing Reading and Writing : Building a More Complete Picture for Middle School Assessment</i> , Champaign (Ill.), Center for the Study of Reading, n° 500, 1990.				

source : comment enseigner la compréhension en lecture ?

## Grille d'analyse quantitative du rappel du récit

Nom de l'élève \_\_\_\_\_

Titre de l'histoire \_\_\_\_\_

Directives : Placez un crochet dans une des quatre colonnes pour chaque élément.

	Mentionné de façon détaillée	Mentionné	Non mentionné	Ne s'applique pas
Situation de départ				
• Personnage	_____	_____	_____	_____
• Temps	_____	_____	_____	_____
• Lieu	_____	_____	_____	_____
Élément déclencheur	_____	_____	_____	_____
Réactions du personnage	_____	_____	_____	_____
Péripéties	_____	_____	_____	_____
Dénouement	_____	_____	_____	_____
Situation finale	_____	_____	_____	_____
Total (nombre de ✓)	_____ × 2	_____ × 1	_____ × 0	_____ × 2
Résultat	_____ +	_____ +	_____ +	_____ = _____
				16

Source : Adapté de R.E. Leaman, « Effects of direct instruction of story grammar on story writing and reading comprehension of elementary school learning disabled students », dans T.V. Rasinski et N.D. Padak (dir.), *Inquiries in Literacy Learning and Instruction*, Pittsburg (Kan.), College Reading Association, 1993, p. 15-24.

source : comment enseigner la compréhension en lecture ? (Hatier)

## Annexe 31 : les cartes émotions.

### Lire des groupes de mots sans s'arrêter<sup>4</sup>

À partir de cartes sur lesquelles sont inscrites des expressions de deux à quatre ou cinq mots, par exemple :



Les élèves tirent une carte à tour de rôle et lisent l'expression ; ils s'entraînent à la redire en une seule fois, de manière naturelle. L'enseignant joue le rôle d'expert en montrant comment il énonce lui-même ses expressions.

*source : comment enseigner la compréhension en lecture ? (Hatier)*

## Deviner l'émotion<sup>6</sup>

**Objectif :** Apprendre à utiliser sa voix pour transmettre des émotions.

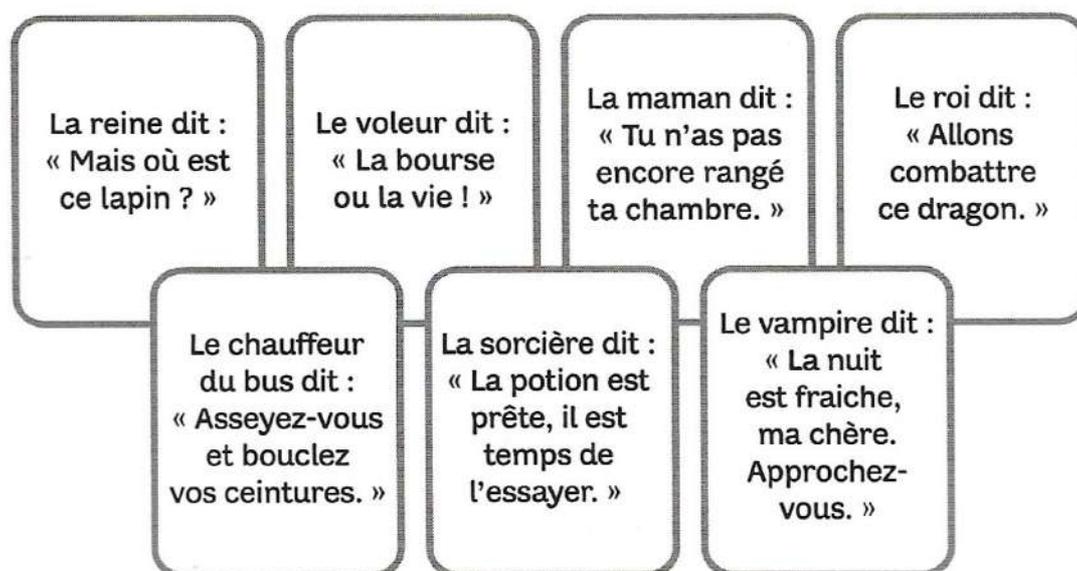
### Travail en groupes

Chaque groupe dispose d'un jeu de carte « émotions » et d'un jeu de cartes « phrases ».

**Aide-mémoire :** chaque élève dispose de la liste des émotions travaillées.

Un élève tire une carte « phrase », la lit silencieusement puis oralement. S'il a des difficultés à la lire, il demande l'aide du groupe. Cet élève tire ensuite une carte « émotion » sans la montrer au groupe. Il relit la phrase en utilisant l'émotion indiquée sur la carte. Les élèves du groupe doivent identifier l'émotion.

Le tour passe ensuite à un autre lecteur jusqu'à ce que chaque élève ait lu et exprimé une émotion au moins une fois.



source : *comment enseigner la compréhension en lecture ?* (Hatier)

## Annexe 32 : la ponctuation

### Super-signes<sup>5</sup>

Choisir un texte contenant les signes typographiques ou de ponctuation à travailler.

Les élèves disposent du texte. Faire une première lecture à haute voix sans pause, ni modification de la prosodie ou de l'intonation. Faire ensuite une seconde lecture en adaptant l'intonation, en marquant les pauses conformément à la ponctuation.

Engager un débat, encourageant les élèves à dire quelle lecture ils ont préférée – celle qui leur a permis de mieux comprendre – et à expliquer ce qui a changé entre les deux lectures. Ce débat doit permettre de mettre en lien les modifications de ton, les pauses et les arrêts avec les signes typographiques, « les super-signes », qui seront repérés sur leur propre texte.

La réflexion sur les signes étudiés pourra conduire à l'énoncé de règles fonctionnelles, par exemple sous forme d'affichage, pour guider les élèves dans leurs lectures ultérieures.

#### Les « super-signes »

- « Point » : faites descendre votre voix.
- « Point d'interrogation » : faites monter votre voix.
- « Point d'exclamation » : changez le volume de votre voix ou accentuez certains mots.
- « Parenthèses » : marquez un bref arrêt avant et après.
- « Guillemets » : lisez comme une personne qui parle.
- « Virgule » : prenez une courte respiration.

Des temps d'entraînement doivent être prévus. Par exemple, à partir de nouveaux textes contenant les signes typographiques étudiés, les élèves font une première lecture silencieuse puis, en petits groupes, une lecture à haute voix montrant qu'ils ont compris les signes.

*source : comment enseigner la compréhension en lecture ? (Hatier)*

## Annexe 33 : structure d'une séance de fluence

### Structure d'une séance d'entraînement à la fluence<sup>3</sup>

Une séance d'entraînement à la fluidité de lecture n'excède pas une demie heure mais doit être quotidienne sur une période de plusieurs semaines (environ 8 à 15 semaines). Elle est conduite avec des petits groupes (4 à 5 élèves) de niveau homogène en lecture. Elle comprend les phases suivantes :

#### Présentation des objectifs de la séance

Expliquer les objectifs et les enjeux de l'activité ; par exemple « Nous allons lire ensemble un petit texte à haute voix et plusieurs fois. Cela va nous aider à mieux lire et mieux comprendre. »

#### Première lecture et aide au décodage

Introduire le thème du texte, le lire (les élèves suivent sur leur feuille) et pointer avec eux quelques mots difficiles (3 ou 4). Les enfants s'entraînent à les lire avant d'entamer la lecture du texte.

#### Deuxième lecture et travail de la compréhension

Relire le texte en fournissant un modèle d'une lecture fluente experte (prosodie...). Chaque élève suit sur sa feuille.

Questionner brièvement les élèves sur le sens du texte afin d'en dégager la trame générale. Expliquer les mots de vocabulaire qui peuvent faire obstacle à la compréhension. Interroger les élèves sur les obstacles qu'ils rencontrent.

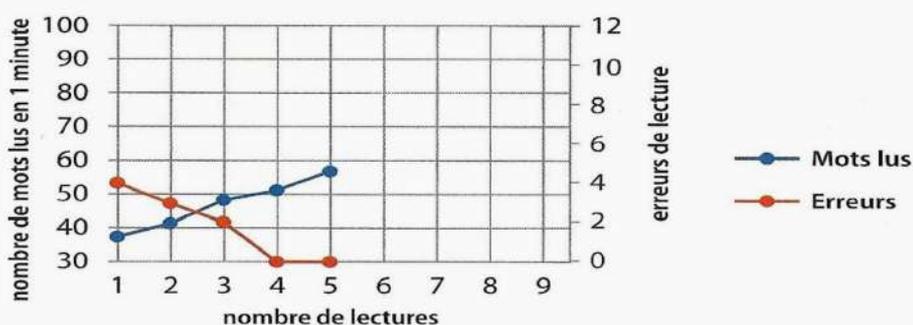
#### Lectures individuelles à haute voix et explication des oublis et erreurs d'identification

Chaque élève lit à haute voix pendant une minute en commençant au début du texte. Les autres élèves suivent et repèrent, sans interrompre le lecteur, les erreurs éventuelles. L'enseignant enregistre la vitesse de lecture (le nombre de mots lus) et l'exactitude. On révisé la lecture des mots lus de manière erronée après chaque lecture.

Répéter l'exercice deux à trois fois en fonction du niveau et des capacités attentionnelles des élèves.

#### Observation et prise de conscience des progrès

Au fur et à mesure des lectures, et pour chaque élève, noter sur une grille (exemple ci-dessous) les performances (nombre de mots lus et erreurs), ce qui permet à chacun de visualiser ses progrès, encourage à poursuivre l'entraînement et accroît la motivation à lire.



source : *comment enseigner la compréhension en lecture ?* (Hatier)

## Annexe 34 : lecture par groupes de sens

Concrètement, il s'agit d'organiser le texte selon l'une ou l'autre des formes suivantes : 1) laisser des espaces blancs très marqués entre les groupes de mots ; 2) séparer les groupes de mots au moyen de barres obliques ; 3) présenter une unité par ligne (voir la figure 7.2).

### Trois façons de découper le texte en unités de sens

Il y a des enfants      qui ont peur de l'orage.      Quand le tonnerre gronde,  
ils vont se cacher      sous leur lit.

Il y a des enfants / qui ont peur de l'orage. / Quand le tonnerre gronde, /ils vont  
se cacher / sous leur lit.

Il y a des enfants  
qui ont peur de l'orage.  
Quand le tonnerre gronde,  
ils vont se cacher  
sous leur lit.

Le découpage par groupes de mots ne sera pas nécessaire pour tous les enfants, mais seulement pour ceux qui éprouvent plus de difficulté à repérer les unités significatives dans une phrase. Il est important d'expliquer à l'élève que les mots compris entre les indices visuels (comme les barres obliques ou les espaces blancs) représentent des unités de pensée et que, s'il lit en utilisant ces indices, il comprendra mieux le texte. Ces indices ne seront employés que temporairement.