

**Conférence pédagogique du 17 mars 2004
De Gérard CHAUVÉAU
IEN de Strasbourg 5**

Présentation de Gérard CHAUVÉAU

↳ Ancien instituteur dans la région parisienne.

↳ Chercheur à l'INRP pendant 25 ans, ses travaux ont porté :

- sur l'acquisition de la lecture chez l'enfant de 3 à 12 ans, sur les obstacles et les difficultés de certains pour accéder à la lecture

- sur les conditions pédagogiques et éducatives pour la réussite scolaire dans les zones d'éducation prioritaire

↳ Auteur de plusieurs publications, notamment aux éditions RETZ :

- Comment l'enfant devient lecteur *Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture* – 1997

- Comment réussir en ZEP *Vers des zones d'excellence pédagogique* - 2000

- Comprendre l'enfant apprenti lecteur *Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*- 2001

Ainsi que des outils :

- Méthode de lecture « Mika » (de la GS au CE1)

- Les clubs de coup de pouce-CLE, accompagnement périscolaire du CP

de 9h à 12h, intervention destinée aux enseignants de l'école maternelle et du CP

Comment favoriser les apprentissages de chaque élève autour du parler / lire / écrire ?

Plan de l'intervention

1. Remarques générales sur les particularités de l'éducation prioritaire
2. Importance du langage parlé à l'école maternelle
3. Introduction nouvelle dans les missions de l'école maternelle du travail autour de l'écrit
4. Le CP : enseignement de la lecture écrite

1. Remarques générales sur les particularités de l'éducation prioritaire ou l'école en milieu populaire ou très populaire

Préalable important : pour les enseignants présents sur ces quartiers, il ne sert à rien de déplorer le manque de culture écrite, de suivi, d'implication...dans le milieu familial, puisque c'est bien cela qui définit le rôle n°1 de l'école de la République : apporter des savoirs, des savoir-faire et des pratiques culturelles dans les milieux où ils n'existent pas encore.

Cf. 1792, la 1^{ère} République, qui la première définit l'idée de l'instruction publique et de sa mission première (→ « *apporter les savoirs là où ils n'existent pas* »).

C'est bien dans ces milieux populaires et très populaires que l'école de la République a toute sa raison d'être.

Pour l'enseignant, la position à adopter est la suivante : si cela n'existe pas, apportons le.

Comment ? que faire avec les enfants de ces milieux ?

La même chose que ce que nous faisons avec nos propres enfants d'enseignants ; si c'est bon pour nos enfants, cela est bon pour ces enfants.

Par exemple :

- favoriser l'implantation d'un accueil périscolaire pertinent : aide à la relecture du texte le soir (cf. Clubs coup de pouce)
- mise à disposition de livres de différents types pour que les enfants puissent développer ces pratiques à la maison.

L'Éducation prioritaire : qu'est-ce que cela signifie ?

Il s'agit de cibler une priorité : apporter 2 fois plus d'aide aux élèves en ZEP qu'ailleurs.

Un constat fait apparaître qu'il y a 2 fois plus d'élèves fragiles en lecture et en écriture aux évaluations CE2/6^{ème} en ZEP qu'hors ZEP (idem en math, idem autour des outils de la langue) ; cela signifie qu'il faut développer 2 fois plus d'efforts dans ces domaines pour combler ces différences ; cela relève de la démocratisation de l'accès aux savoirs et à la culture.

Comment s'y prendre ?

1^{ère} réponse : renforcer de façon nette l'action de l'école ; l'école doit mettre l'accent sur les pédagogies de la réussite, par exemple en centrant son action autour du parler, lire, écrire.

2^{ème} réponse : élargir l'action de l'école, déborder l'école, en construisant des réseaux d'activité intellectuelle au niveau du territoire (par ex. : travailler avec des partenaires extérieurs à l'école sur les questions de lecture, dans un partenariat intellectuel et culturel).

« Donner plus à ceux qui ont moins », cela signifie :

donner plus : plus d'apport intellectuel ; plus d'occasion de résolution de situations problèmes ; plus de situations où les enfants sont chercheurs.

Attention, un des dangers pour les enseignants et les élèves en ZEP, c'est la dispersion, ainsi que la démobilité et le défaitisme.

On s'est souvent demandé : travailler en ZEP cela signifie-t-il pour l'enseignant, exercer un autre métier qu'ailleurs ?

En fait, il s'agit toujours du même métier, mais qu'il faut faire encore « mieux » (en ayant le souci des difficultés particulières de ces élèves). D'où cette idée de zones d'excellence pédagogique : il faut y apporter une pédagogie de grande qualité.

2. Importance du langage parlé à l'école maternelle

Avec les nouveaux programmes de 2002, on assiste à l'affirmation d'une nouvelle conception de l'école maternelle autour de la primauté de la langue (+ cf. circulaire de S.Royal de 99 « l'école maternelle, c'est l'école de la parole » ; à l'opposé des programmes de 1977 où le langage ne figure qu'en 5^{ème} position de l'ensemble des objectifs de l'école maternelle).

La question qui se pose est bien sûr : comment faire ?

Quelques pistes :

-La mise en œuvre matérielle :

Dans les années 60, on trouvait en maternelle des classes de 40 à 45 enfants ; dans ce contexte, il est très difficile de placer le langage en 1^{ère} position des objectifs à atteindre.

Les conditions matérielles sont très importantes pour pouvoir placer le langage comme la priorité des missions de l'école ; avec les effectifs actuels cela est possible.

La variété de l'organisation matérielle de la classe est une pratique ancienne de l'école maternelle : travail en petits groupes, en ateliers, de façon individuelle, avec le maître de la classe ou un autre adulte en co-intervention (assistant d'éducation, ATSEM, RASED, intervenant extérieur...) ; cela favorise également la conduite d'une pédagogie au service de la maîtrise de la langue.

-Pour les enfants, que signifie apprendre à parler ?

Le 1^{er} « pouvoir » à acquérir (= compétence) : prendre la parole (Rappel : ¼ des enfants de milieux défavorisés ne prennent jamais la parole en classe). Il s'agit de permettre à chaque enfant d'accéder à la parole ; cette prise de parole par l'enfant est un bon indicateur prédictif de la bonne réussite du CP ; il faut en maternelle être très vigilant face aux enfants « mutiques ».

-Il faut établir une différence entre les compétences.

- Il y a 40/30ans, toutes les études étaient centrées uniquement sur l'acquisition des compétences linguistiques (=les outils de la langue), en référence au système phonologique, lexical, syntaxique.
- Or développer le langage, c'est aussi développer des compétences langagières : c'est à dire maîtriser la communication verbale, maîtriser différents types de communication verbale (raconter une histoire à quelqu'un, dialoguer, expliquer, argumenter.....). L'enfant doit ainsi maîtriser différentes situations sociales de communication verbale, en s'adaptant continuellement aux formes qui lui sont proposées (au sein de différents groupes, en lien avec différents individus, plus ou moins proches...).
- Il y a également des compétences langagières particulières pour favoriser l'entrée dans l'écrit ; il faut permettre à ces enfants d'utiliser la langue orale comme outil intellectuel : il n'y a que l'école qui peut faire ça ; il s'agit de leur faire acquérir « la langue des apprentissages » : la langue qui organise les idées, le raisonnement, celle avec laquelle ils explicitent leur démarche (cf. travaux de Laurence LENTIN sur le langage explicite) ; pour cela il faut donner aux enfants la possibilité d'utiliser un langage décontextualisé : raconter un événement à un absent (par téléphone, avec un magnétophone...) ; les enfants doivent réfléchir à comment bien dire les choses pour être compris uniquement par la parole (cf. situations de lecture-écriture où l'émetteur ou récepteur est absent).
- Il convient aussi de développer des activités langagières poétiques ou ludiques : on joue avec la langue (charades, rébus...), on s'intéresse aux sons (jeux autour des assonances...sur des chants, des comptines, des poèmes) : on a alors une activité réflexive sur la langue et cela facilite également l'accès à l'écrit.

3. Introduction nouvelle dans les missions de l'école maternelle du travail autour de l'écrit

Longtemps, l'écrit était proscrit en maternelle. Cela reposait sur des théories qui fixait l'âge de l'entrée dans l'écrit de l'enfant à 6 ans.

L'école maternelle avait alors un rôle de préparation autour de « pré-apprentissages » (→activités psychomotrices, graphiques, repérage spatial, temporel...). Or, ils s'avèrent que ces activités ne préparent pas énormément à l'entrée dans l'écrit.

Aujourd'hui, du fait des travaux des chercheurs et de l'évolution de la société, l'approche a complètement changé.

Les travaux de chercheurs qui ont particulièrement fait avancer cette approche remontent à 25 ans environ. Il s'agit de :

-Laurence LENTIN pour ses travaux sur le langage de l'enfant

-Emilia FERREIRO pour ses recherches sur l'entrée dans l'écrit de l'enfant

La conclusion est que les jeunes enfants entrent dans l'écrit avant l'âge de 6 ans.

L'explosion de la publication enfantine (albums, magazines, bibliothèques publiques pour les enfants dès l'âge de 6mois...) à la fin des années 70, fait l'effet d'une « révolution culturelle » : on peut mettre des livres entre les mains des plus petits ; la barrière de l'âge de 6 ans tombe.

Aujourd'hui, en 2004, l'école maternelle a un rôle considérable à jouer, différent de celui qu'elle jouait il y 30 ans.

Avant la phase de maîtrise de l'écrit (=l'enfant est capable de déchiffrer, parcourir, comprendre et reformuler avec ses mots, un petit texte événementiel d'une phrase), qui constitue la 3^{ème} étape de la construction des compétences de l'écrit, réservée au CP, l'école maternelle va pouvoir travailler en amont sur **les 2 étapes précédentes**.

La 1^{ère} étape : c'est une étape pragmatique où l'enfant va développer des expériences. On agit sur le comportement. Le jeune enfant prend des habitudes par rapport à la culture écrite en observant les « lettrés » (= ceux qui utilisent l'écrit : enseignant, éducateurs, parents, ...) qui l'entourent. En particulier, 3 habitudes primordiales (pratiques régulières, quotidiennes).

→L'enfant se fait lire des histoires par un lettré : il s'approprie certaines pratiques de la lecture grâce à la pratique de celui qui sait lire. Il va interpeller lui même le lettré pour lui demander de lui lire une histoire. Ceci constitue un élément prédictif d'une bonne réussite au CP).

→L'enfant prend l'habitude d'observer les lettrés dans leurs pratiques liées à l'écrit : il cherche à les comprendre (d'où l'intérêt d'emmener les enfants de maternelle voir les grands dans la BCD de l'école élémentaire).

→L'imitation : les enfants commencent à imiter les lettrés ; ils utilisent des techniques de pseudo-lecture (il récite le texte qu'il connaît par cœur, se sert de l'image qu'il interprète pour raconter) ou de pseudo-écriture.

Le retour du lettré est important : l'adulte va expliciter les pratiques réelles pour éviter que ne s'installent de fausses représentations.

↳Le premier rôle de l'école maternelle par rapport à l'entrée dans l'écrit c'est de développer ces 3 habitudes. Il ne faut pas hésiter à faire intervenir les différents lettrés qui agissent dans et autour de l'école.

C'est une base indispensable avant d'aborder de façon systématique la combinatoire au CP, qu'il convient d'évaluer avant l'entrée au CP ou au début, pour savoir si elle en place pour chaque enfant, en ZEP tout particulièrement.

La 2^{ème} étape à travailler vers l'âge de 5/6 ans, en GS. A partir de ces pratiques, l'enfant se questionne. Il se pose 3 questions :

- 1) Pourquoi lire et écrire ?
- 2) Comment fonctionne le système d'écriture ?
- 3) Que faut-il faire pour lire ?

C'est la période de compréhension ; l'enfant va devoir comprendre ce qu'est la lecture et l'écriture : c'est la mission première de la GS de maternelle (N.B. : la GS ne doit pas imiter ce qui se fait au CP, c'est à dire développer un enseignement systématique du lire-écrire).

Ainsi chaque enfant devrait sortir de la GS :

→En ayant développé un projet personnel de lecteur : être en mesure de citer 5 réponses qui motivent son désir d'apprendre à lire et écrire au CP.

→En ayant compris le principe alphabétique de l'écriture (exemple : le mot chat s'écrit avec au moins 2 marques écrites).

4. Le CP : enseignement de la lecture écriture

Le CP doit permettre à chaque enfant d'atteindre le savoir-lire minimum de base (l'enfant est capable de déchiffrer, parcourir, comprendre et reformuler avec ses mots, un petit texte événementiel d'une phrase : ex. « 2 petits ours jouent dans la neige. »).

Il y a 2 types de mécanisme de base à développer chez l'enfant :

-le décodage, ou déchiffrage (cf. la lecture mécanique des mots) : c'est absolument nécessaire, mais insuffisant.

-le savoir explorer et questionner des phrases écrites ; l'unité de travail est la phrase : il faut apprendre aux enfants à s'arrêter au point.

L'enfant doit pouvoir parcourir la phrase, la relire...pour traiter l'ensemble de cette unité.

L'exploration doit être un travail intelligent; un guide de lecture est nécessaire pour aider l'enfant dans cette tâche avec des questions : qui ? quoi ? où ?...

Réponses aux questions posées par les enseignants :

I. Complément concernant la lecture au CP :

Quand on aborde la 3^{ème} étape, 2 compétences linguistiques particulières sont en jeu :

a) le décodage : c'est un traitement grapho-phonique des mots ; il s'agit de déchiffrer ces mots et de les identifier ; pour développer une bonne compétence grapho-phonique, les élèves doivent avoir une vision d'ensemble du système grapho-phonique, dès le début du CP.

C'est à dire que l'enfant doit avoir compris le principe de base de notre système d'écriture : la correspondance lettres-sons (composé de 40 à 45 éléments) ; c'est ce qui va lui servir pour apprendre à lire et écrire.

Cela signifie pour les maîtres du CP de développer un travail explicite dans ce domaine , avec des activités rigoureuses et systématiques.

☑ Mais il ne faut reproduire une erreur trop souvent commise en se limitant à cette compétence.

b) Il faut amener les enfants au traitement sémantique des énoncés écrit, avec la phrase comme unité.

Dès le début du CP, on va travailler sur le mot, et très vite sur la phrase. Pour le repérage de cette unité de base, le travail sur la ponctuation est capital.

L'utilisation du guide de lecture (qui ? quoi ? où ? comment ? quand ?...) va faciliter la découverte du texte écrit (ceci ne doit pas être une pêche aux mots, mais une pêche aux informations sémantiques).

- ↗ une activité linguistique (reconnaître des mots)
- ↔ La lecture est à la fois ↗ une activité de recherche d'informations sémantiques
- ↘ La 3^{ème} activité consiste à mettre tout cela en relation

Si ces enfants ne maîtrisent pas ce savoir minimum :

-d'abord, on se pose la question : nous sommes-nous bien donné cet objectif d'atteindre ce savoir minimum pour chaque enfant ?

-Si cela a bien été mis en place, et qu'il reste un petit nombre d'élèves en difficulté, qu'en ferons-nous ?

Le problème du redoublement se pose .

Rappel : dans les années 60, 1 élève sur 4 redoublait son CP ; les statistiques montraient que cela ne servait pas à grand chose ; très souvent, ce n'était pas une mesure pédagogique au service de l'élève, mais une sanction.

Il faut absolument éviter de placer ces enfants en échec tout au long de leur scolarité élémentaire, et qu'ils prennent place parmi les 15% d'élèves qui sortent du CM2 en ne maîtrisant pas les compétences de base en lecture.

1) Si on décide qu'un enfant faible en lecture passe au CE1 :

-il faut que ce soit une décision de cycle, prise en équipe

-il faut qu'un projet pédagogique, qui comporte des mesures pédagogiques supplémentaires, soit élaboré pour cet enfant; ce projet doit lui être expliqué ainsi qu'à sa famille

2) En cas de redoublement, ce qui doit être plus rare :

-là encore, il faut qu'il s'agisse d'une décision collective de l'équipe, qui doit être prise en accord avec l'enfant et ses parents ; il faut bien expliquer qu'il ne s'agit pas d'une punition.

-il faut là aussi qu'un projet pédagogique soit défini pour l'enfant (avec, par exemple, des aménagements particuliers pour lui au niveau de l'organisation de l'école).

II. Question : précisez ce qu'est la culture écrite

Dans la maîtrise de la langue écrite, l'enfant apprenti lecteur doit s'approprier :

→ les outils de l'écrit : système, code, mécanismes de base

→ mais également, nos pratiques culturelles de l'écrit, qu'il s'agisse de lecture ou de production d'écrit.

Le rôle de l'école et des enseignants ne doit pas se limiter à la transmission des connaissances ; les enseignants doivent aussi être les transmetteurs des pratiques de l'écrit.

La culture de l'écrit est composée de l'ensemble des :

Objets (supports d'écrits : albums, journaux , affiches...)	Lieux (librairies, bibliothèques...)	Pratiques de l'écrit	Personnes (=lettrés)
↓ Composantes physiques		↓ Composantes animées	

L'entrée dans l'écrit relève d'une pédagogie cognitive, et également d'une dimension culturelle.

III. Question sur les relations école-familles.

C'est une question fondamentale ; l'enfant pour réussir son entrée dans l'écrit a besoin de ses parents ; il faut les mobiliser à tout prix pour qu'ils puissent accompagner leur enfant de façon régulière :

- en s'intéressant à ce que l'enfant a fait à l'école avec son maître
- en lui demandant chaque soir « montre moi ce que tu as lu aujourd'hui »
- en trouvant dans son entourage quelqu'un qui pourra lui lire des histoires

Cette question mériterait une intervention complète (*Gérard CHAUVEAU propose de revenir une autre fois pour intervenir uniquement sur ce sujet*).

IV. Question sur le rapport entre langue orale et langue écrite : l'enfant qui ne maîtrise pas l'oral, peut-il maîtriser l'écrit ?

Cela renvoie à la théorie langagière et culturelle de l'écrit.

La lecture (et l'écriture) est avant tout un acte de langage.

L'activité langagière consiste à interroger un texte écrit en se demandant : « que veut me dire celui qui a écrit cela ? »

Le dernier des mécanismes à mettre en place chez l'enfant est de lui faire reformuler à sa façon l'énoncé verbal produit par l'auteur. Ceci montre bien que les 3 compétences, parler/lire/écrire, sont étroitement liées et en interaction.

V. Question sur les missions de l'école maternelle : que penser de l'école maternelle d'abord lieu de vie ?

L'école maternelle est avant tout une école les programmes de 2002 le réaffirment « l'école maternelle est d'abord une école. »

Il s'agit d'y développer surtout des activités intellectuelles, d'y former des enfants chercheurs, intelligents et qui pensent.

de 14h à 17h, intervention destinée aux enseignants de CE1 et du cycle 3

**Quel enseignement pour permettre la réussite de chaque élève ?
Face aux élèves en difficulté, de quelles difficultés parlons-nous ?**

Plan de l'intervention

Présentation des 7 difficultés faisant obstacles à la réussite pour tous et pour chacun
(exposé à partir des recherches effectuées auprès du public en difficulté)

Tout le monde parle d'enfants en difficulté ; souvent cela reste des formules vagues : on a du mal à faire la différence entre les troubles du comportement et l'activité cognitive des élèves, leur intelligence, leur capacité à construire des connaissances.

Les difficultés évoquées lors de cette intervention concernent l'activité cognitive des élèves.

Il s'agit d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage normales (au sens non pathologiques) et qui relèvent de la prise en charge pédagogique par le maître et l'équipe de maîtres.

7 sortes de difficultés d'apprentissage sont les plus fréquemment rencontrées ; Il est intéressant de préciser la nature de ces difficultés pour pouvoir mieux agir, être plus efficace pour aider l'élève concerné. Cela permet de sortir de la formule générale et de réfléchir d'emblée à comment intervenir auprès de l'enfant après diagnostic de la difficulté.

C'est une démarche relativement nouvelle ; elle remonte aux années 89/90 avec l'arrivée des évaluations nationales CE2/6^{ème} : les maîtres ont alors pu se servir de ces outils pour mieux repérer les difficultés de leurs élèves.

Depuis un an seulement, les maîtres de CP disposent du livret « Lire au CP » qui proposent des aides au repérage des difficultés des élèves (Gérard CHAUVÉAU a participé à l'élaboration de ce document).

Cela facilite la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique.

Les moyennes nationales révèlent que :

-20 à 25% des enfants du CP sont en difficulté en lecture-écriture

-15% en 6^{ème} n'ont pas acquis les compétences de base, et seront en échec au collège par la suite.

Les 7 principales difficultés.

1. Le manque d'activité intellectuelle .

Rappel : les travaux d'André INIZAN, fin des années 60 début 70, avaient montré que sur une leçon de lecture d'1h, en moyenne, les futurs bons lecteurs étaient actifs sur l'écrit pendant 17mn, les futurs mauvais lecteurs eux l'étaient durant 8mn. C'est trop peu : ces enfants sont en déficit d'activité intellectuelle.

Cela illustre le 1^{er} facteur de difficulté : certains enfants sont 2 fois moins actifs sur les apprentissages proposés par l'école que d'autres.

Comment rétablir l'équilibre ? comment augmenter le temps réel d'apprentissage pour ces élèves fragiles ? comment apporter plus d'aide à ceux qui en ont le plus besoin ?

La co-animation ou co-intervention constitue une réponse. Là où c'est possible (assistant d'éducation, intervenant extérieur...), on peut placer 2 éducateurs face à la classe ; l'enseignant s'occupera des élèves les plus faibles ; cela peut aussi se faire dans le cadre des interventions du RASED (pour éviter de sortir les élèves de la classe durant les séances d'apprentissage de l'enseignant).

Autre exemple : Arletta GRISAY a mené des recherches sur des collèges situés en ZEP ; elle constate que dans les collèges efficaces, les enfants sont actifs en français ou en math, en moyenne, pendant les ¾ du temps ; à l'inverse, dans les collèges les moins efficaces, ils ne sont actifs que sur 10% du temps. Là aussi, les élèves sont en situation de manque d'activité intellectuelle.

2. La médiocrité des capacités intellectuelles de l'enfant.

Ils n'ont pas pour autant de handicap (ne sont pas débiles), mais ces élèves (env. 3 à 4% par classe) sont « limites » (leur QI se situe entre 80 et 90). Leur intelligence est sub-normale (d'après les travaux d'Alfred BINET ; cf. test d'intelligence Binet-Simon).

Que fait-on avec ces enfants là ? quelle mesure spécifique propose-t-on pour eux ? il faut envisager une intervention au sein de la classe, un tutorat, mais cette intégration doit absolument s'organiser.

3. Les difficultés langagières ou linguistiques

La question du langage est prioritaire ; il s'agit d'enfants qui « apparemment » savent parler, communiquer, mais qui ne maîtrisent pas la langue de l'école.

L'évaluation d'une épreuve de vocabulaire (cf. tests d'intelligence) - exemple : sais-tu ce qu'est une voiture ? l'enfant doit donner une définition claire de ce que c'est ; cette épreuve fait apparaître que certains élèves sont en échec pour cela. Pour ces enfants, il est important de mieux maîtriser la langue pour pouvoir parler sur la langue. C'est une des clés de la réussite à l'école (cf. le langage explicite développé en maternelle).

Cela concerne l'intelligence verbale, en référence aux tests d'intelligence qui évaluent 2 types d'intelligence, l'intelligence pratique, non verbale, qui repose sur les performances, et l'intelligence verbale où on utilise le langage. Chez les enfants en difficulté, on observe un déséquilibre entre ces 2 types d'intelligence.

4. Les difficultés liées à l'activité

Ces élèves ont beaucoup de problèmes pour apprendre car ils manquent de compétences stratégiques.

Exemple d'enfants qui apprennent à lire au CP :

-comment fais-tu pour lire pendant la séance en classe ?

-je ferme les yeux et je vide ma tête

Ces enfants sont en non activité intellectuelle pendant les séances d'apprentissage ; ils ont peu d'activité méta-cognitive.

Autre exemple, en mathématiques : une enfant explique que pour résoudre un problème mathématique, elle prie Dieu.

Il est important de développer une pédagogie de l'explicitation (comment as-tu fait pour trouver ? traitement de l'erreur...). En petits groupes, au sein de la classe, on peut instaurer le dialogue méta-cognitif : il s'agit de discuter avec les enfants pour mieux comprendre leur façon de procéder (pour lire, résoudre un problème ...) ; c'est une forme d'aide que peuvent utiliser les personnes du RASED.

5. Les enfants ne comprennent pas ce que fait le maître

Ils n'arrivent pas à comprendre les intentions du maître.

Exemple : le maître demande aux enfants si on entend le son [a] dans les mots chat, salade, papa...

Un enfant a l'air de ne pas entendre le son [a].

L'enseignant lui demande : qu'entends-tu dans chat ? l'enfant répond « j'entends miaou ».

Pour ces enfants, la tâche attendue par le maître ne leur parle pas, ils ne la comprennent pas ; il s'agit d'un malentendu pédagogique.

Autre exemple : un adolescent, déscolarisé, qui fait partie des 9% des jeunes qui sortent du système sans aucun bagage minimum, explique qu'il est en échec par la faute d'un professeur « bidon » qui lui a fait faire toute l'année du théâtre au lieu de lui apprendre à lire et à écrire.

Ce qui nous semble évident à nous enseignants ne l'est pas pour tous les élèves.

Il faut développer la pédagogie la plus explicite possible, se méfier des pseudo-évidences.

Pour identifier ces difficultés, il faut bien observer les élèves fragiles ; la co-intervention en facilite souvent le repérage.

6. Les enfants ont du mal à comprendre la situation éducative

Ces élèves ont du mal à établir le lien entre ce qu'ils font et apprennent le jour même, en classe, et ce qu'ils ont fait et appris la veille à la maison ou ailleurs.

Exemple : Marie est en ZEP. En situation de difficulté en lecture elle est vue lors d'un entretien.

-lis nous ce livre → elle commence à déchiffrer avec beaucoup de difficultés.

-que fais-tu ? → je lis

-comment fais-tu pour lire ? → je lis comme avec maman.

-Marie, c'est une histoire ; tu dois comprendre l'histoire en lien avec l'image → Marie raconte l'histoire qu'elle imagine

-que fais-tu ? → je lis

-comment fais-tu pour lire ? → je lis comme avec la maîtresse.

Entre la maîtresse et la maman il y a visiblement un conflit ; l'enfant n'arrive pas à se situer dans ce contexte, où elle est confrontée à 2 approches du savoir-lire ; cela lui pose problème sur le plan intellectuel. Elle a besoin de comprendre ce qui est pertinent et de combiner les 2.

Cela souligne à nouveau l'importance du dialogue méta-cognitif, par exemple en faisant discuter les enfants entre eux : les bons lecteurs peuvent expliquer comment ils font pour lire en utilisant leurs propres mots.

7. Les difficultés concernant l'objet même de l'étude

En particulier à travers l'exemple de la lecture-écriture. On distingue différentes difficultés en lecture. Elles peuvent être liées à l'âge de l'enfant et à son niveau de développement.

1) Vers 6 ans, à l'entrée au CP, certains enfants sont déjà en difficulté en lecture (*cf. intervention du matin sur l'entrée dans l'écrit*) ; ils n'ont pas de projet personnel de lecteur (5 raisons culturelles et sociales d'apprendre à lire). Il faut parler avec ces enfants pour bien préciser où sont leurs difficultés. Il faut alors leur permettre de rencontrer toutes sortes de personnes qui utilisent l'écrit, les faire dialoguer avec des enfants plus âgés qui peuvent expliciter leurs raisons.

2) Il peut s'agir d'un problème linguistique : les enfants ont des difficultés de compréhension de notre système d'écriture (ex. : train et bicyclette ; quel est le mot le plus long ? les enfants restent attachés à la représentation physique de l'objet).

3) La nature de l'activité de lecture pose problème. Il faut leur expliquer que lire ce n'est pas raconter une histoire en la devinant.

A la fin du cycle 2 et au début du cycle 3, on rencontre des enfants qui ont encore plusieurs sortes de difficultés :

-Les enfants mauvais décodeurs ; le décodage doit continuer à être travaillé du CE2 au CM2 ; il faut proposer aux élèves des situations d'entraînement qui vont leur permettre de s'exercer à lire.

-Le traitement sémantique d'un texte écrit pose problème.

Cf. travaux de Roland GOIGOUX et Sylvie CEBE – dans un petit texte à lire les enfants ne cherchent les réponses que dans les premières lignes.

Ces habiletés sont mal installées ; il faut les travailler au CE1 de façon prioritaire.

En fait, ce sont des enfants qui n'ont toujours pas compris où se situe la réelle activité dans la lecture ; leur conception de la lecture est insuffisante. Là encore, il faut la préciser par un travail d'explicitation et de dialogue.

4) Après 2 ans d'école élémentaire, certains enfants n'ont toujours pas de projet de lecteur personnel. Il leur manque notamment un projet par rapport à :

-la lecture intellectuelle pour apprendre, comprendre

-la lecture littéraire

Réponses aux questions posées par les enseignants :

I. Complément concernant le point 7 pour les élèves du cycle 3

a) Les problèmes de compréhension des textes écrits auxquels sont confrontés certains élèves ne sont pas nécessairement liés à des difficultés spécifiques en lecture. Pour le savoir, il faut vérifier si l'enfant a les mêmes difficultés de compréhension du texte quand on lui lit le texte oralement.

Ces difficultés peuvent alors être travaillées à l'oral.

Ceci est également valable pour les problèmes de compréhension en mathématiques . Cela peut être dû :

-au langage spécifique des math qui pose problème

-à des difficultés logico-mathématiques

-au rapport négatif de l'enfant aux math

Le problème se pose aussi souvent face aux textes littéraires où l'enfant se heurte :

-au vocabulaire

-à la nature de la langue littéraire

Pour éviter de les mettre en échec, il faut leur lire des histoires, même au CM, les amener à manipuler certains outils linguistiques (anaphores, substituts...).

Toutes ces activités peuvent être travaillées plus efficacement à l'oral.

b) Les élèves ont également des difficultés de compréhension liées au décodage.

Rappel : 30% d'enfants ne marquent pas le point de la phrase : ils ne distinguent pas la fin de l'information sémantique à traiter.

Certains enfants n'ont pas bien intégré ces mécanismes de base, qui permettent d'installer le décodage comme une activité automatique, inconsciente et très rapide, qui va pouvoir libérer leur intelligence pour la mobiliser sur la compréhension fine du texte.

Pour permettre aux enfants du cycle 3 d'arriver à cette compétence de décodage automatique, il faut:

-les faire lire souvent et beaucoup

-leur proposer des exercices qui les entraînent à la vitesse et à la précision du décodage

En complément, on développera également le mécanisme d'exploration du texte (cf. guide de lecture : qui ? quoi ? où ?...) pour qu'il devienne lui aussi automatique.

II. Question : comment faire pour que le RASED intervienne dans le sens de la co-intervention en classe ?

Il faut leur en parler et leur demander de travailler ainsi.

III. Question : comment aider un enfant à prendre conscience de ses difficultés ?

La pédagogie de l'explicitation est une réponse efficace :

-le maître explicite aux enfants ce qu'il fait ; cela suppose d'explicitier des termes usuels (p.ex. lire), qui peuvent être interprétés de multiples façons et qui renvoient directement au contenu de l'activité et à la tâche attendue.

-Faire expliciter à l'élève ses démarches de résolution :

→ne pas se contenter de la bonne (ou mauvaise) réponse, mais demander systématiquement : «comment as-tu fait pour trouver ça ?»

→dans les entretiens méta-cognitifs, avec l'adulte, ou entre enfants, au sein d'ateliers qui favoriseront les conversations entre eux.

IV. Question : que faire quand un enfant présente plusieurs types de difficultés d'apprentissage ?

Il faut essayer de trouver une solution avec toute l'équipe.
