

Loulou

un élève non-lecteur, un réseau d'aide

NB : Pour préserver l'anonymat, l'élève en question est ici dénommé « Loulou », du nom d'un des héros du tout premier album que cet élève a réussi à lire seul, face au groupe de la Clad, sans pleurs, sans panique.

- Présentation -

Loulou est un élève qui a été orienté vers la Classe d'Adaptation d'une école de ZEP. Il a intégré cette classe courant janvier.

Il s'agit d'un élève de CE1, âgé de huit ans et 1 mois lors de sa prise en charge en CLAD.

Il a été maintenu au CP, a suivi un CE1, mais, n'ayant toujours pas acquis la lecture, effectue un second CE1.

Dès septembre, l'enseignant a fait appel au réseau, qui a alors proposé un séjour en classe d'adaptation.

L'objectif de sa présence dans la Clad : acquérir la lecture.

Le premier trimestre de la Clad étant réservé au cycle III, il a intégré la structure, seulement courant janvier. Il avait donc un capital de 5 mois pour acquérir un maximum de lecture, avant de poursuivre sa scolarité en CE2.

Elève souriant, Loulou accepte sa nouvelle classe, le groupe, le maître, et ce, de bonne grâce, tout en regrettant ouvertement les camarades de CE1 de son école d'origine. Il fait preuve de philosophie et relève le défi qui lui est proposé : accepter notre aide pour sortir de cette longue spirale d'échecs à répétitions dans le domaine de la lecture.

Quelques jours se passent. Loulou est en observation dans la classe. Il lui est proposé, afin de démarrer en douceur, des lectures d'albums, (dans lesquels l'écrit n'est ni abondant, ni nécessaire à la compréhension des histoires), quelques jeux sur ordinateur, des fiches de repérage dans des séries d'icônes (afin d'évaluer ses capacités de discrimination).

Je remarque qu'il n'a aucun problème en mathématique, conformément à la demande d'aide adressée au réseau.

Après quelques jours de présence chez nous, la psychologue scolaire et moi-même, maître de la Clad, proposons à Loulou de nous lire une phrase simple, sans pression de notre part. Il éclate en sanglots. Ceci arrivera deux fois au début de sa présence dans la Clad. Il est clair que la lecture représente pour lui un traumatisme plus que fort, et solidement ancré.

- Janvier -

On pouvait raisonnablement penser que Loulou ne savait rien de la lecture, (du moins en apparence), qu'il s'agisse de mots éventuellement connus globalement, ou même de l'alphabet.

Afin de contrer et d'annihiler cette situation scolaire de stress, de phobie de la chose écrite, il fallait créer un environnement pédagogique porteur de sens qui lui soit individualisé, lui proposer une présence pédagogique et psychologique rassurante, en même temps que susciter la stimulation, l'appétence et, si possible, de l'envie de lire et du plaisir à lire, annihiler ce stress incrusté profondément, associé intimement à l'idée de lire.

Voici la batterie de travaux de lecture proposés à Loulou (ainsi qu'à ses camarades de classe du même groupe de besoins, [les lecteurs faibles]).

1. Lecture et apprentissage sur un manuel d'apprentissage de la lecture.
2. Lectures au grand groupe par le maître, à voix haute, d'albums jeunesse (2 par semaine à des moments privilégiés de calme et de disponibilité, généralement à midi moins le quart, à 14 heures, ou à 16 heures 45).

3. Révisions de sons sur des fiches, ainsi que sur le précieux logiciel 1000 mots (Educampa).
4. Copies du tableau.
5. Dictées de sons : étonnamment, Loulou s'y prête vite et de bon cœur ; il semblerait alors qu'il accepte un redémarrage à zéro - après 3 ans d'échec -, d'une activité qu'il n'avait pas saisie, ou pratiquée auparavant, du moins sous la forme proposée en CLAD.
6. Fiches de lecture « intégrale » et répétitives dans la forme.
(cf. : annexe n°1)

On est là, pendant un mois, dans la *ré*-assurance.

Et ceci finit par porter ses fruits.

Sans aucun doute, le fait d'être à temps plein dans une classe où les arts plastiques, le petit nombre d'élèves, l'écriture en mouvement, la convivialité entre élèves, le temps donné au temps, l'abolition des devoirs du soir, l'annulation de cette pression des contrôles de fin de bimestre, beaucoup d' E.P.S., font partie des éléments qui ont permis à Loulou de démarrer son apprentissage.

- Février / mars -

A cette période, je décide avec mes élèves de rédiger pendant une quinzaine de jours environ, un petit roman-feuilleton, à raison d'un épisode par soir. Cette expérience de lecture-écriture durera une quinzaine de jours. Nous utilisons à cette fin un logiciel de reconnaissance vocale (*Dragon NS 7.1*). Les élèves se prêtent volontiers au jeu. Tous les soirs, ou presque, nous écrivons un nouvel épisode ; en guise de devoirs du soir, les élèves doivent relire nos écrits à la maison puis dessiner ce qu'ils ont lu. Le lendemain, je leur propose, sur le texte du jour précédent, alors bien intégré, une fiche de lecture intégrale (cf. : annexe). Ils apprécient ces fiches d'emblée. Et, surprise, Loulou de même, qui travaille sur ces fiches, en semi autonomie, avec l'aide d'une élève de la Clad, bonne lectrice, autant que bonne camarade. Loulou progressera beaucoup à partir ce moment.

Loulou commence à bien entrer dans la lecture du manuel, la psychologue scolaire me suggère alors de faire l'acquisition pour la CLAD, d'une boîte d'alphabet mobile Montessori. Loulou l'utilise d'abord pour écrire son prénom puis recopier les phrases de base de la méthode et, enfin, écrire des histoires courtes de son invention.

C'est là le deuxième succès. Enfin, Loulou éprouve du plaisir avec des lettres, à agencer des mots, du plaisir à montrer ses succès.

En parallèle, nous continuons les activités de janvier.

En fin janvier, nous allons voir un film australien en version originale.

Le film est assez laconique mais présente quelques sous titres.

Loulou est assis près de moi. Je ne lis pas, pour ma part, les sous-titres, me focalisant sur le jeu des acteurs et les dialogues originaux, simples à comprendre.

A un moment, j'entends une petite voix dire tout haut en français une réplique du film. Loulou, élève non anglophone, l'avait lue au bas de l'écran. Il s'agissait d'une petite phrase courte, celle-ci prouvait que chez cet enfant, lorsqu'il y avait la combinaison lecture + école, il y avait urgence, donc stress. Ceci mettait également en évidence une certaine connaissance cachée de la langue écrite.

- Des vacances de février à la fin de l'année scolaire -

On travaille ici sur **trois volets** :

- Celui de la **Clad**, que Loulou fréquente tous les jours (fragile, il est souvent absent - total d'une quinzaine de jours de janvier à juin)
- Celui de sa **classe** de rattachement, que Loulou, à partir de mars, retrouve le samedi matin.
- Celui du bureau de la **psychologue** scolaire où Loulou ira travailler 2 à 3 fois par semaine à raison d'environ 40 minutes.

Volet CLAD :

Peu de changement dans les pratiques, si ce n'est l'abandon progressif de Boule & Bill pour amener Loulou aux lectures plus courantes de la CLAD, à savoir des comptes-rendus rédigés en grand groupe et individualisés par élève (élision de texte par surlignage, suivant le degré de littérarité des enfants).

Introduction aussi de jeux de lecture plastifiés.

A ce moment de l'année, Loulou rencontre dans la Clad, un autre élève à la problématique similaire. Mais travailler avec cet autre élève s'avère plus complexe. Celui-ci, en effet, refuse l'idée de ses échecs, mais également l'aide que l'adulte pourrait lui prodiguer. Lors des séances de jeux de lecture, cet élève et Loulou travaillent de paire. Ils forment une bonne équipe car ils communiquent. C'est sans doute une des premières fois que Loulou se retrouve, en lecture, dans une situation de conflit socio-culturel qu'il accepte librement.

Volet CE1 :

Loulou retourne volontiers dans sa classe d'origine. Il y fait part de ses progrès qui sont reconnus par son enseignante référente ainsi que par ses pairs. Loulou apprécie toujours plus ses retours au CE1.

Volet « activités avec la psychologue scolaire » :

Il est à noter que Loulou est un enfant d'intelligence normale (QI dans la moyenne des enfants de son âge).

Lors de l'examen psychologique, j'ai tenté d'évaluer ses connaissances du code écrit. Outre le malaise énorme de Loulou face à l'écrit (pleurs), il semblait qu'il n'avait rien intégré, même les voyelles ne semblaient pas connues...

Au titre de la ré-assurance, de la prise de confiance en soi, Loulou va, à compter de cette période, travailler de façon ciblée et systématique, en situation duelle, sur :

- le métalangage
- le code
- la manipulation.

Voici présenté au fil du temps scolaire, le travail effectué par Loulou avec moi.

Fabrication des lettres de l'alphabet avec de la terre à modeler.

Loulou fabrique ses lettres puis les rapporte chez lui.

Ce travail va de paire avec le coffret de lettres Montessori en œuvre dans la CLAD.

Il y a donc travail sur la kinesthésie, par la fabrication et la manipulation de lettres de l'alphabet et en même temps un travail sur la correspondance graphème/phonème.

Travail sur la syllabe, par le biais d'assemblages de lettres en terre et, à l'oral, par le comptage syllabique, puis la suppression de la syllabe initiale, de la syllabe finale de mots, de l'inversion des syllabes (verlan).

- suppression de la syllabe initiale : dire *bateau* sans dire *ba* →
teau
- suppression de la syllabe finale : dire *chameau* sans dire *meau*
→ ***cha***
- syllabes à l'envers : *béton* → ***ton /bé***

Loulou possède un cahier sur lequel sont collées des fiches permettant de «refaire» cette «gymnastique syllabique» avec l'aide d'un adulte à la maison - il semblerait qu'un des frères aînés de Loulou l'ait en effet aidé...

« Gagner des mots »

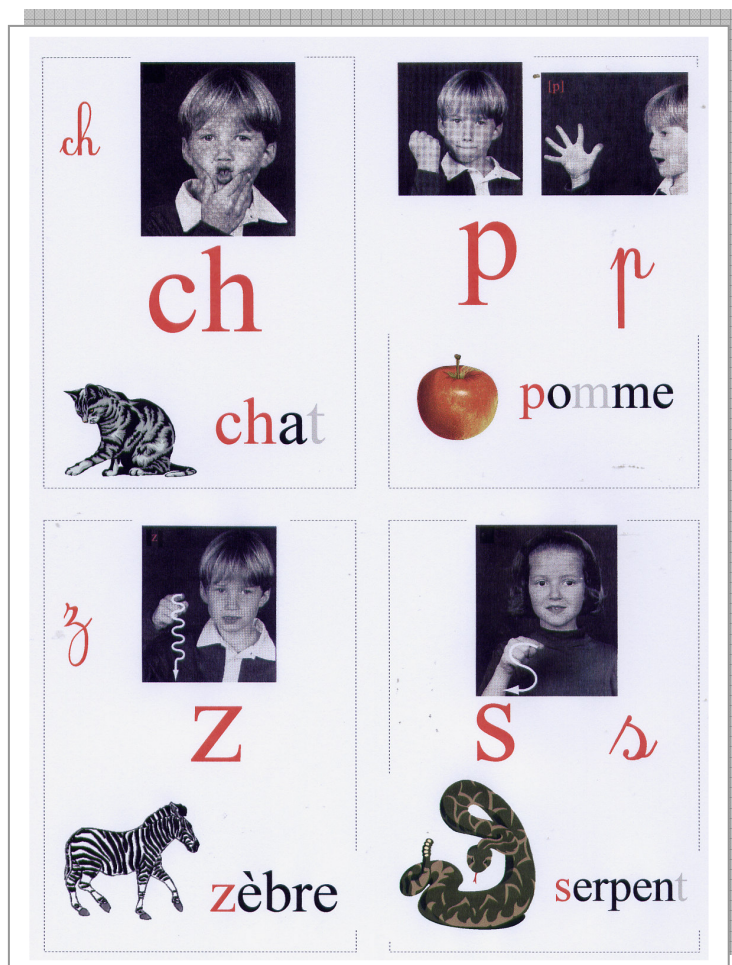
Des mots* à lire sont proposés (un mot à la fois, écrit en grande police de caractère) : chaque syllabe est d'une couleur différente.

domino

Lors de la première séance de lecture de ces mots, l'enseignant de CLAD est passé au moment où Loulou lisait et a déclaré : « Oh, tu as gagné un mot. » Cette phrase a beaucoup plu à Loulou et je lui ai alors demandé s'il voulait garder et emporter chez lui les mots qu'il réussissait à lire, ce qu'il a accepté avec un grand sourire. Et c'est ainsi que lors de chaque séance Loulou repartait avec un stock de mots (entre 20 et 30 à chaque séance soit en tout environ 750). Je pense que cette possibilité d'emporter avec lui les mots qu'il avait réussi à lire a été un déclencheur important pour Loulou, une preuve matérielle ainsi qu'une caution de ses progrès.

* Les mots proposés à Loulou sont écrits au fur et à mesure en tenant compte de ses connaissances, de ses nouvelles acquisitions et des difficultés qu'il rencontre.

Travail sur le geste et les phonèmes par la méthode phonomimique (Borel-Maisonny)



Outre la fabrication des lettres en terre, ont également été introduits, les gestes Borel-Maisonny associés à un mot-outil (voir cartes ci-dessus). Un jeu de cartes a ainsi été progressivement constitué (Loulou en avait un exemplaire qu'il amenait en classe et à la maison).

[Il y a donc deux entrées : geste/son et fabrication/manipulation.]

- | -

Obligation à l'élève de la fidélité au texte écrit : lire ce qui est écrit.

Le carnet d'hypothèses :

Une définition est lue par l'adulte. « C'est un jour de la semaine. »

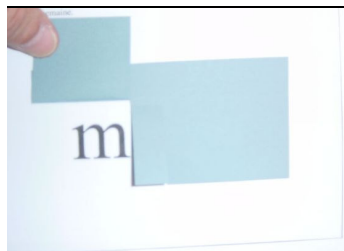
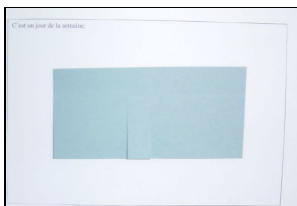
L'enfant émet des hypothèses :

- Lundi.
- Si c'est lundi par quelle lettre ce mot commence-t-il ?
- Un « l ». (L'enfant dit le nom de la lettre et le son correspondant.)

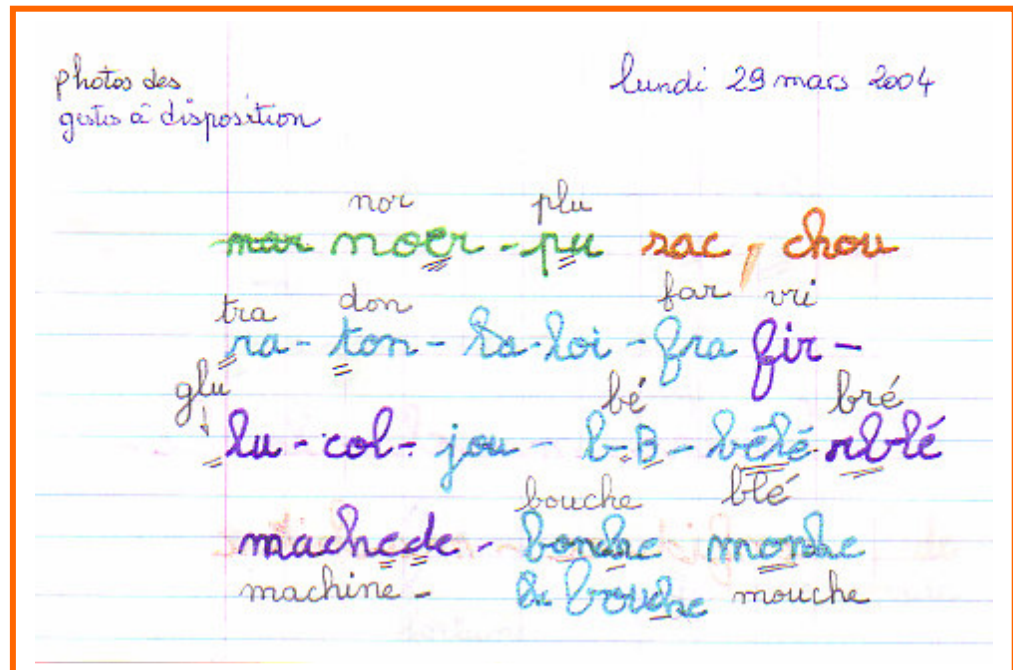
L'enfant soulève le premier volet, voit « m », en déduit :

- Ce n'est pas lundi...
- Alors, quel jour cela pourrait-il être ? ...

Le dialogue se poursuit ainsi jusqu'à la vérification finale.



Carnet de dictée de syllabes :



Dictée de syllabes et de mots en ayant à disposition les cartes « geste-phonème ».

Boîte de phonèmes et sons complexes

Dans une boîte, les lettres Montessori et, pour les sons complexes, des montages réalisés avec de la pâte à modeler et du carton (voir photo de droite ci-dessous).

Par une ouverture pratiquée sur un des côtés de la boîte, Loulou introduit la main dans la boîte, saisit une lettre ou un carton et,

uniquement par le toucher, essaie de reconnaître ce qu'il a saisi et énonce le son correspondant (phonème ou son complexe).

La vérification se fait en sortant la lettre ou le carton-son complexe.

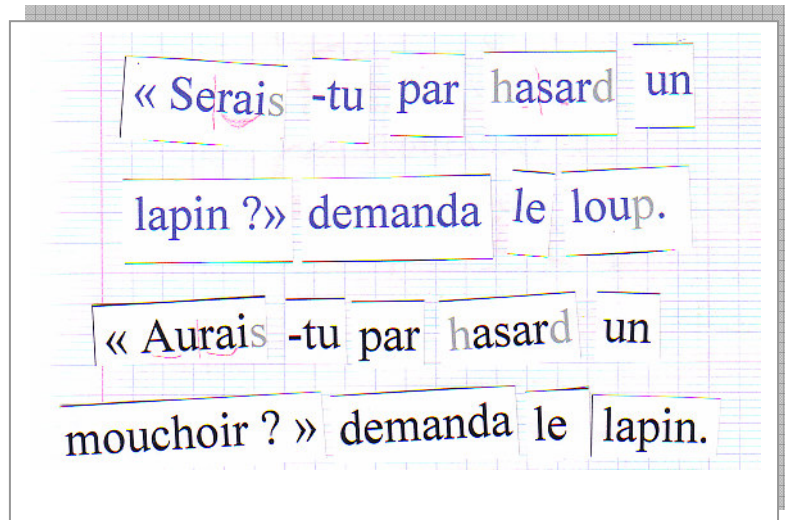
Alphabet Montessori



Cahier des phrases (introduit au courant du mois d'avril)

1. Une phrase, extraite d'un album, est découpée en mots :
sous dictée, Loulou la reconstitue et la colle sur un cahier.
2. Puis il doit reconstituer une phrase similaire, cette fois, sans aide.

(A noter : les lettres qui ne se lisent pas sont de couleur grise
→ aide au déchiffrage.)



Travail sur les albums Jeunesse

(Introduit courant du mois de mai).

Des albums Jeunesse sont repris : le texte est écrit en caractères plus grands et les lignes sont plus espacées pour faciliter la lecture et éviter la désorientation. Pour éviter les sauts de ligne, un cache est utilisé (lecture ligne par ligne). De plus, certains mots sont décomposés en syllabes (code de couleurs connu par l'enfant), les lettres qui ne se « lisent pas » sont en gris, les difficultés liées aux lettres c, g, s sont également marquées par surlignage (code établi avec l'enfant au cours des séances : **g** se lit [ʒ], **osi** : s se lit [z], **c** se lit [s]...).

Au fur et à mesure des albums, ces aides à la lecture sont diminuées en nombre.

Une fois que Loulou a terminé la lecture d'un album, il l'emporte.

Il **éta**it une fois un chat, un chien,
une **sou**ris et une petite poule
rousse.

Ils **vi**vai**ent** tous **ensem**ble dans
une petite **mai**son très **con**fortable.

- Notre conclusion -
--la psychologue du réseau et l'enseignant de la CLAD--

En considérant ce qui s'est passé avec Loulou, le plus frappant est le plaisir qu'il avait à lire et à emporter les mots, puis à lire les albums, le plaisir qu'il avait à montrer ses progrès à l'enseignante référente et aux élèves de sa classe d'origine (chaque fois qu'il y retournait, il demandait à montrer ce qu'il avait appris ; il a ainsi expliqué les gestes Borel-Maisonny, montré son stock de mots, lu des passages d'albums en public scolaire...)

Ce travail systématique sur tous les aspects et composantes de la lecture, nous conforte sur l'idée qu'il est indispensable de mener de front « techniques de décodage et sens de l'écrit » ainsi que construction du savoir. En ce qui concerne Loulou, l'approche kinesthésique a eu un effet de catalyseur. Cette approche, qui a inclus le « toucher », le « modeler », l'a aidé à dépasser sa peur de l'écrit. L'apprentissage de la lecture doit donc porter, à la fois, sur les fonctions basses et hautes de l'activité, afin de conserver du sens chez l'élève, une attitude porteuse de projet.

Nous aurions souhaité que Loulou continue dans la Clad de septembre à décembre 2004 afin de consolider ses acquis et de progresser, notamment au niveau de l'orthographe. Sa famille ne l'a

pas désiré (il est vrai que l'école d'origine de Loulou et l'école où se situe la CLAD sont éloignées et le trajet posait problème à la famille). A l'heure actuelle, Loulou est en CE2, il continue à progresser en lecture mais sa dysorthographe demeure.

Annexe I

Exercice de lecture appliqué régulièrement à l'expérience, mais utilisé souvent aussi pour des lectures d'un autre type.

[Celui-ci a servi pour une évaluation supplémentaire au niveau du roman-feuilleton cité plus haut]

Les garçons étaient ensemble, au terrain, à jouer au foot. Momo a shooté très fort dans la balle. La balle est allée sur une voiture qui passait. La balle a cassé une vitre de la voiture. La dame est sortie de la voiture. Elle a crié très fort et Momo a pleuré. Alors, la dame a dit : « - ne pleure pas, ce n'est pas si grave. » Et Momo a souri. Il a repris son ballon, et tout le monde est rentré chez lui.

1- Retrouver les mots : pleure souri monde dans le texte et les surligner :

Alors, la dame a dit : « - ne pleure pas, ce n'est pas si grave. » Et Momo a souri. Il a pris sa balle, et tout le monde est rentré chez lui.

2- séparer les mots avec un trait vertical :

toutlemondeestrentréchezlui.

3- écris les mots qui manquent :

La dame est de la voiture. Elle a très fort.

4- retrouver la phrase et l'écrire :

voiture La dame sortie la est de

5- vrai ou faux :

La dame est sortie de chez elle	V	F
Yann a shooté très fort	V	F
La balle a cassé un phare	V	F
Momo a bien ri	V	F
Zaza a pris une voiture	V	F
La dame est allée à l'hôpital	V	F
Les enfants ont joué au terrain	V	F

Annexe II

Apprendre ça s'apprend. Dans la poursuite du questionnement sur le rapport entre styles et intelligence, Flessas confirme qu'il est possible d'éveiller la curiosité, de faire naître le raisonnement de même que d'éduquer la capacité d'écoute et d'observation. L'auteure réunit Alexander Luria pour son étude du style cognitif et Antoine de La Garanderie pour ses stratégies d'intervention. Le premier démontre les liens inextricables qui existent entre la fonction séquentielle du cerveau avant et celle simultanée du cerveau arrière de même qu'entre la fonction verbale de l'hémisphère gauche et celle visuo-spatiale de l'hémisphère droit. Il reconnaît de plus le lien inextricable entre le traitement cérébral de l'information et la façon dont celle-ci est proposée à l'élève. Selon Flessas, sa théorie se marie aisément à celle d'Antoine de La Garanderie puisque ce dernier tente d'assurer un meilleur arrimage entre style d'apprentissage et style d'enseignement en déterminant si l'élève est auditif et ou visuel (respectivement hémisphères gauche et droit), appliquant ou expliquant (cerveau avant et arrière). En s'appuyant sur ces deux théoriciens, Flessas suggère qu'une application possible touche la lecture. Elle consiste à alterner entre une pédagogie plus visuelle et kinesthésique capable de stimuler l'association son / lettre (hémisphères gauche et droit) et un enseignement plus explicite du sens des mots susceptible d'accélérer la prise d'informations signifiantes (cerveau avant-arrière).

Michelle Bourassa

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Annexe III

○ [Résumé](#)

Lire est conçu à l'heure actuelle comme un acte de recherche de sens dans lequel le lecteur fait interagir des stratégies de différents niveaux. Chauveau et Rogovas-Chauveau (1990, p.24) écrivent: «L'acte de lire serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de mots ou de syllabes) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant et suivant les éléments à identifier). Il se situerait au croisement de mécanismes ascendants et descendants». Différents profils de lecteur en difficulté ont été dégagés à partir de l'analyse des connaissances et stratégies qu'utilisent effectivement des élèves pour reconnaître les mots d'un texte. Trois stratégies semblent essentielles: la reconnaissance visuelle immédiate, la segmentation des mots et les correspondances grapho-phonologiques, l'utilisation du contexte. Ces stratégies s'appuient sur diverses connaissances de la langue.

L'élève en difficulté a tendance à surutiliser une stratégie au détriment des autres. Selon la stratégie préférentielle, l'élève peut être qualifié de surdécodateur, de surdevineur, de chercheur de mots. Ou encore, il peut changer de stratégies en cours de lecture sans les faire interagir. Se démarquant des grands courants classiques en rééducation de la lecture, le modèle d'enseignement défendu ici est basé sur une conception cognitive de l'acte de lire et préconise l'alternance entre séances de structuration visant l'accroissement des connaissances sur la langue et situations signifiantes de lecture à l'intérieur desquelles l'apprenti-lecteur apprend à utiliser fonctionnellement ses connaissances et à développer un vrai comportement de lecteur.

L'enseignement des connaissances et des stratégies de lecture s'accompagne d'une sensibilisation de l'élève aux procédures mentales qu'il doit déployer pour apprendre. Cette prise de conscience par l'élève de son fonctionnement mental paraît essentielle pour l'amener à gérer de façon autonome les stratégies indispensables à la découverte des mots et du sens d'un texte.

La démarche pédagogique décrite s'adapte au profil du lecteur. Les interventions vont varier selon ce dernier. Les stratégies non ou peu utilisées s'introduisent sans bannir la stratégie surutilisée mais dans une nécessaire complémentarité.

Nicole Van GRUNDERBEECK

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal