



Anne-Françoise de Chambrier
Rachel Sermier Dessemontet
Catherine Martinet

Décodi



niveau 1

Méthode pour enseigner la lecture
aux élèves avec une déficience intellectuelle



RETZ

editions-retz.com

Les droits d'auteurs sont intégralement reversés
à des associations caritatives.

Remerciements

Nous tenons à remercier vivement tous les enseignants qui ont participé soit à la phase pilote soit à la phase expérimentale de notre recherche et qui ont permis d'améliorer cette méthode d'enseignement grâce à leurs mises en œuvre dans leurs classes et à leurs réflexions. Nous remercions également chaleureusement tous les élèves qui ont pris part à ces différentes phases de la recherche, ainsi que leurs parents qui ont accepté que leur enfant y participe.

Nous remercions aussi vivement Nora Sermier, qui s'est chargée de façon très artistique et professionnelle de toutes les illustrations, et ce à titre gracieux. Enfin, nous remercions également chaleureusement Anne-Laure Linder et Natalina Meuli, collaboratrices scientifiques associées à la recherche, qui ont elles aussi substantiellement enrichi la méthode de leurs connaissances et expériences.

Anne-Françoise de Chambrier, Rachel Sermier Dessemontet et Catherine Martinet sont professeures à l'Unité d'Enseignement et de Recherche de Pédagogie Spécialisée (UER PS) de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Suisse).

Les travaux de **Anne-Françoise de Chambrier** portent sur les dispositifs d'enseignement favorisant l'acquisition du langage écrit et des mathématiques pour les élèves rencontrant des importantes difficultés d'apprentissage ; ceux de **Rachel Sermier Dessemontet** sur l'enseignement-apprentissage de la lecture et des mathématiques auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle. Les travaux de **Catherine Martinet** portent sur les dispositifs d'enseignement en lecture-décodage, en orthographe et en copie favorables aux élèves présentant des difficultés voire des troubles d'apprentissage.

© Retz 2021

ISBN : 978-2-7256-4079-2

Direction éditoriale : Céline Lorcher

Édition : Petra Treuer

Correction : Bérengère De Rivoire

Couverture et création maquette : Cécile Rouyer

Adaptation maquette et mise en pages : STDI



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires. Voir le site <http://www.orthographe-recommandee.info> et son miniguide d'information.



Sommaire

Préface de Michel Fayol	4
Présentation	8
1 • Quelles compétences enseigner en lecture ?	8
2 • Enseigner comment ?	13
3 • Présentation générale des leçons	16
4 • Avant de commencer	19
5 • Foire aux questions	19
Références bibliographiques	22
Module 1 /	25
Le graphème « a »	26
Le graphème « r »	35
Le graphème « u »	54
Le graphème « i »	72
Révision du module 1	87
Module 2 /	91
Le graphème « l »	92
Le graphème « o »	104
Le graphème « f »	116
Révision du module 2	128
Module 3 /	133
Le graphème « é »	134
Le graphème « j »	145
Le graphème « v »	156
Lecture de mots déchiffrables – fin de module 3	166
Lecture de mots-outils – fin de module 3	168
Lecture de phrases – fin de module 3	171
Module 4 /	175
Le graphème « b »	176
Le graphème « ou »	185
Le graphème « t »	193
Lecture de mots – fin de module 4	201
Lecture de phrases – fin de module 4	203
Module 5 /	207
Le graphème « ch »	208
Le graphème « m »	215
Le graphème « p »	221
Lecture de mots – fin de module 5	227
Lecture de phrases – fin de module 5	229

Préface

Michel Fayol

Professeur émérite

Université Clermont Auvergne et CNRS

Montluçon, le 12 janvier 2021

Rapprocher la pratique enseignante de la recherche est un objectif annoncé et poursuivi avec plus ou moins de persévérance et de succès par la plupart des systèmes éducatifs. Les pays francophones s'essayaient eux aussi à mener à bien les actions correspondantes, même s'ils éprouvent plus de difficultés que leurs voisins anglo-saxons en raison d'une moindre tradition de recherche empirique, notamment en ce qui concerne l'éducation. Mais que signifie adosser la pratique à la recherche ?

Dans le cas de l'apprentissage de l'écrit, celui qui nous intéresse ici, la recherche a produit un nombre conséquent de résultats au cours des deux dernières décennies. Mais elle a aussi négligé tout un ensemble de situations liées aux pratiques professionnelles. De manière un peu caricaturale, elle a privilégié les données issues de travaux de laboratoire ou d'expérimentations soigneusement contrôlées. En revanche, elle a peu abordé, voire totalement ignoré, les études portant sur la mise en œuvre des enseignements et apprentissages en situations écologiques¹. Ces deux démarches sont pourtant nécessaires et complémentaires. Simplement, elles n'ont pas évolué au même rythme et la première, plus rapide, plus proche des démarches scientifiques classiques, plus apte à conduire à des publications dans des revues référencées, a pris le pas sur la seconde. Cet état de fait a une conséquence. Les tentatives de diffusion des données issues des recherches et de généralisation des pratiques correspondantes ont souvent abouti à des déceptions : soit les interventions ne tenaient pas suffisamment compte de la réalité du terrain, soit les performances obtenues des élèves n'étaient pas à la hauteur de celles qui étaient attendues, soit les deux. Il est ainsi apparu nécessaire de mener à bien deux types de recherches complémentaires : l'une en amont des apprentissages à promouvoir visant à déterminer les savoirs et savoir-faire permettant de faciliter les acquisitions ultérieures ; l'autre en aval des premières s'attachant à tester les instruments et les pratiques d'enseignement les mieux à même d'induire les apprentissages attendus des élèves. L'ouvrage *Décodi*, rédigé par A.-F. de Chambrier, R. Sermier Dessemontet et C. Martinet, tente une synthèse exemplaire de cette double démarche.

Décodi s'appuie d'abord sur l'état des connaissances disponibles relativement à l'apprentissage de l'écrit. Parmi celles-ci, la recherche a montré sur de nombreuses populations et en s'attachant à des systèmes alphabétiques aussi différents que le finnois, l'espagnol, l'italien, l'anglais et le français² que cet apprentissage repose sur une série de savoirs et de savoir-faire de base. Par exemple, comme les systèmes alphabétiques transcrivent la parole et non directement le sens, les enfants doivent en premier lieu découvrir ce principe, dit alphabétique, et comprendre que l'écrit est une transcription de l'oral³. Cette étape première et fondamentale doit être suivie d'un apprentissage des correspondances entre les configurations

1. Voir néanmoins Goigoux R. (2015), *Lire et écrire : Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Lyon, Institut français de l'Éducation.

2. Joshi R.M. & Aaron P.G. (2005), *Handbook of Orthography and Literacy*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

3. Bentolila A. & Germain B. (2019), *L'apprentissage de la lecture*, Paris, Lea et Nathan. Observatoire National de la Lecture (ONL) (1998), *Apprendre à lire puis Maitriser la lecture* (2000), tous deux chez CNDP et Odile Jacob.

de sons et les configurations de lettres propres à chaque système alphabétique. La difficulté de cet apprentissage varie fortement selon la complexité des systèmes orthographiques : faible en italien ou en espagnol, elle est particulièrement élevée en anglais et en français. Il s'ensuit que les jeunes élèves acquièrent les deux premiers systèmes rapidement et sans grand effort. En revanche, plus de temps est nécessaire pour les seconds⁴. Les recherches ont montré que des connaissances préalables facilitent cet apprentissage, par exemple : la connaissance des lettres, de leurs noms et de leurs sons ; ou encore, la capacité à tenir en mémoire des formes sonores (des mots, de petites phrases) et à les segmenter en « morceaux » plus ou moins faciles à isoler. Ainsi, en français, segmenter en syllabes (le/ra/ton/la/veur/) est facile et peut être entraîné par des activités ludiques : frappe dans les mains, jeux chantés, etc. En revanche, isoler les unités abstraites (les phonèmes) qui sont associées aux lettres ou groupes de lettres (les graphèmes) pose des problèmes plus ou moins complexes : les voyelles sont plutôt faciles, certaines consonnes aussi, d'autres moins. Des progressions empiriques existent⁵, souvent élaborées par des praticiens experts au fil de leurs activités professionnelles. Plus récemment, les recherches en imagerie cérébrale ont confirmé l'intérêt d'associer l'écriture à la lecture pour favoriser l'apprentissage et la consolidation des correspondances entre phonèmes et graphèmes⁶.

Au total, une vaste série de travaux a mis en évidence l'importance de mettre en place des activités permettant aux élèves d'apprendre précocement et progressivement les associations entre unités sonores et unités graphiques, ce qui correspond aux approches dites « phonics »⁷. Cet apprentissage permet aux élèves de déchiffrer et de transcrire les mots et ainsi de mettre en relation les formes écrites avec les formes orales qu'ils connaissent déjà : le vocabulaire mais aussi des suites de mots (syntagmes, phrases...). Les premières données en faveur de cette approche ont été recueillies auprès d'élèves tout-venant apprenant à lire dans différents systèmes orthographiques. Plus important pour le document ici présenté, elles ont fait apparaître que les élèves les moins favorisés bénéficiaient encore plus de cette approche que leurs pairs. Toutefois, la plupart des recherches que nous venons d'évoquer sont issues de travaux de laboratoire ou d'expérimentations conduites dans des situations favorisant les interventions (travail en petit groupe, matériel particulier, etc.) et les apprentissages : adaptation et suivi individualisés.

De fait, les tentatives de mise en place et de généralisation des approches inspirées des recherches précédemment évoquées aux situations pédagogiques usuelles par des enseignants informés ou simplement dotés de manuels et de matériel ont souvent abouti à des résultats décevants. Les apprentissages réalisés par les élèves bénéficiant de ces approches différaient peu, voire pas du tout, de ceux des classes témoins⁸. Ces faits ont contribué à focaliser l'attention des chercheurs et des praticiens sur un problème clé : les données de la recherche ne peuvent se transférer en l'état aux situations de la vie courante en général et aux situations pédagogiques en classe en particulier. Il est apparu nécessaire de développer un second volet de travaux portant sur les conditions de « transfert » aux pratiques pédagogiques et à l'évaluation de leur efficacité « écologique ». Cette nouvelle exigence devrait conduire à ce que les innovations pédagogiques soient évaluées en relation avec les objectifs poursuivis, qu'il s'agisse de matériel (jeux, instruments à manipuler), de manuels ou de dispositifs parfois

4. Seymour P.H., Aro M. et Erskine J.M. (2003), "Foundation literacy acquisition in European orthographies", *British Journal of Psychology*, 94, p. 143-174.

5. Dehaene S. (2011), *Apprendre à lire*, Paris, Odile Jacob.

6. Longcamp M., Lagarrigue A., & Velay J.-L. (2010), « Contribution de la motricité graphique à la reconnaissance visuelle des lettres », *Psychologie française*, 55, p. 181-194. Houdé O. & Borst G. (2018), *Le Cerveau et ses apprentissages*, Paris, Lea et Nathan.

7. National Institute of Child Health and Human Development (2000), *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769), Washington DC, U.S. Government Printing Office. Ehri L.C. (2020), "The science of learning to read words : A case for systematic phonics instruction", *Reading Research Quarterly*, 55, p. 45-60 | 4.

8. Seidenberg M.S., Borkenhausen M.C. & Kearns D.M. (2020), "Lost in translation? Challenges in connecting reading science and educational practice", *Reading Research Quarterly*, 55, p. 119-130.

complexes. Cette approche devrait également mener à ce que les enseignants reçoivent une formation adaptée mais aussi à ce qu'ils puissent, en retour, inciter les chercheurs à faire évoluer leurs conceptions, leurs instruments et leurs recommandations relativement à la réalité professionnelle. Les progrès dans les performances des élèves ne pourront venir que d'une collaboration entre chercheurs et praticiens, les uns et les autres contribuant à affiner les théories et les pratiques.

De ce point de vue, l'approche proposée dans *Décodi* est exemplaire. Élaborée par des chercheurs et des praticiens œuvrant conjointement dans une Haute École Pédagogique, la démarche reprend les acquis des recherches cognitives en les ajustant aux besoins et aux capacités d'une population particulière : les élèves à faible potentiel intellectuel, quelle que soit l'origine de celui-ci, une population rarement étudiée. C'est ainsi qu'ont été testées les performances en conscience phonologique, en connaissance des lettres et en décodage de ces élèves pris en charge dans leurs classes par leurs enseignants préalablement formés⁹. Les activités, les exercices mais aussi les rythmes et les modalités d'évaluation ont été adaptés de manière à assurer autant que possible les apprentissages. Des exercices ont été élaborés visant à permettre la découverte puis l'utilisation des relations entre phonèmes et graphèmes à travers des conditions de plus en plus complexes, par exemple dans des mots de plus en plus longs, dans des tâches d'écriture comme de lecture. Les acquis de la recherche dans le domaine des apprentissages n'ont pas été oubliés, par exemple en veillant à consacrer du temps à la consolidation des savoirs et savoir-faire, consolidation particulièrement fragile et nécessaire avec les populations concernées.

L'approche utilisée par *Décodi* est clairement d'inspiration « phonics », à juste raison comme l'ont montré les données de la recherche. Toutefois, *Décodi* ne se contente pas d'enseigner les correspondances entre graphèmes (G) et phonèmes (P) relevant de la lecture. Les associations GP sont également travaillées dans l'autre sens, PG, celui correspondant à l'écriture. Ce sens-là est abordé de façon manuscrite lorsque les élèves en sont capables, ce qui complique les situations compte tenu de la population. Lorsque l'écriture manuscrite n'est pas possible, des compositions PG sont proposées à partir de lettres mobiles, substitut dont l'efficacité semble moindre mais qui se justifie par la situation de certains élèves. Il faut rappeler que les résultats issus des recherches comportementales et en imagerie cérébrale confortent le bienfondé des pratiques associant les activités de lecture (GP) et de production (PG) aussi bien pour les apprentissages des lettres que pour ceux des mots, et au-delà des textes¹⁰. Ces pratiques doivent donc être encouragées, notamment celles qui au début de l'apprentissage mobilisent l'écriture manuscrite, lorsque celle-ci est possible et ne capte pas la totalité de l'attention des élèves.

L'objectif ultime de la lecture ou de l'écriture n'est pas de lire ou d'écrire les lettres ou les mots. Il est de comprendre ou de rédiger des textes en vue d'assurer une communication. Ces dimensions ne doivent pas être perdues de vue sauf à laisser penser aux élèves que déchiffrer et transcrire des mots suffisent. Il est donc nécessaire d'insérer le plus tôt possible dans le cursus des activités de compréhension et de production. Selon la conception dite simple, la compréhension au cours de la lecture serait le produit de la reconnaissance des mots et de

9. Sermier Dessemontet R., Martinet C., de Chambrier A.-F., Martini-Willemin B.-M. & Audrin C. (2019), "A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability", *Educational Research Review*, 26, p. 52-70. Sermier Dessemontet R. & de Chambrier A.-F. (2015), "The role of phonological awareness and letter-sound knowledge in the reading development of children with intellectual disabilities", *Research in Developmental Disabilities*, 41-42, p. 1-12.

10. Graham S., Liu X., Aitken A., Ng C., Bartlett B., Harris K.R. & Holzapfel J. (2018), "Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction : A meta-analysis", *Reading Research Quarterly*, 53(3), p. 279-304.

la compréhension sous la modalité orale¹¹. Cette dernière est un objet d'attention dès les premières leçons de *Décodi* mais doit aussi être mobilisée lors d'autres activités, par exemple lors de la lecture d'albums par les enseignants ou les parents, lors de la narration d'histoires, etc. Dans tous les cas, il ne s'agit pas de laisser les enfants écouter passivement mais de solliciter leur attention et leur compréhension par des questions, de sorte que leur compréhension soit impliquée sous la modalité orale. La compréhension doit aussi être mobilisée dès que possible sous la condition écrite, c'est pourquoi des exercices spécifiques sont prévus dans *Décodi* au fur et à mesure qu'augmente la taille des unités pouvant être lues (mots, phrases, textes). Ces exercices visent à établir un pont entre le traitement oral déjà installé depuis longtemps et le traitement de l'écrit, en cours d'apprentissage.

Au total, les auteures de *Décodi* ont retenu l'essentiel des résultats de la recherche. Elles les ont intégrés dans la réalisation d'un cursus comportant une progression empirique, des activités adaptées à la population de référence et des exercices à des rythmes s'appuyant sur les données des études portant sur l'apprentissage (révisions, consolidations, etc.). Elles ont pour cela établi une collaboration au long cours avec des enseignants impliqués dans la prise en charge des élèves, ce qui a conduit à une coélaboration de *Décodi*. Plutôt que de s'en tenir à un outil nouveau parmi les autres, elles ont également innové en se préoccupant d'évaluer les effets de leur démarche. Elles rapportent dans une publication des données expliquant et justifiant comment elles ont procédé, ainsi que les principaux résultats¹² obtenus. Cette démarche est suffisamment rare pour être soulignée. Elle marque sans doute le début d'une préoccupation nouvelle dans le domaine de l'éducation : veiller à la pertinence et à l'efficacité pédagogiques des outils ou techniques destinés aux élèves et à la formation des enseignants qui les mettent en œuvre. Un esprit nouveau bienvenu et à suivre.

11. Lervåg A., Hulme C. & Melby-Lervåg M. (2018), "Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension : It's Simple, But Complex", *Child Development*, 89(5), p. 1821-1838.

12. Sermier Dessemontet R., de Chambrier A.-F., Martinet C., Meuli N. & Linder A.-L. (2021), "Effects of a phonics-based intervention on the reading skills of students with intellectual disability", *Research in Developmental Disabilities*.

Présentation

Savoir lire est d'une importance primordiale dans le monde actuel, que ce soit pour participer pleinement à l'enseignement des différentes disciplines à l'école, pour se débrouiller dans la vie de tous les jours, pour s'insérer dans le monde du travail, pour communiquer ou pour se divertir. Ceci est valable pour les personnes avec déficience intellectuelle (DI) tout autant que pour les personnes « ordinaires ». Néanmoins, la lecture est un apprentissage complexe qui met en difficulté de nombreux élèves. Par conséquent, on a longtemps pensé que les élèves présentant des limitations conséquentes du fonctionnement intellectuel ne pouvaient pas apprendre à décoder. Or les recherches réalisées ces quinze dernières années viennent clairement contredire cette croyance (Allor *et al.*, 2014 ; Browder *et al.*, 2012 ; Hill, 2016 ; Lemons *et al.*, 2015 ; Lemons *et al.*, 2012 ; Sermier Dessemontet *et al.*, 2019). Elles montrent que ces élèves peuvent eux aussi apprendre à décoder et à comprendre ce qu'ils lisent à condition de bénéficier d'un enseignement intensif, systématique et structuré des différentes compétences nécessaires à la lecture, et ce pendant plusieurs années.

La présente méthode intègre les connaissances actuelles issues de la recherche sur les approches et stratégies les plus efficaces avec les élèves ayant une DI. Elle s'inspire également d'ouvrages édités en anglais et qui ont fait leurs preuves. Ce sont essentiellement les premiers apprentissages en langage écrit qui sont visés, ceux qui sont habituellement réalisés en CP et CE1 (1^{re} - 2^e année primaire pour la Belgique et le Canada, 3^e - 4^e Harmos pour la Suisse). Cette méthode a été pensée pour les élèves présentant une déficience intellectuelle dite moyenne, prévoyant de nombreux modelages, étayages et révisions. Elle a été développée en collaboration avec des enseignants spécialisés qui l'ont testée dans leurs classes et qui ont permis plusieurs améliorations. L'efficacité de la méthode d'enseignement proposée ici a ensuite été évaluée dans le cadre d'une recherche scientifique rigoureuse financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique, menée dans de nombreuses écoles spécialisées de Suisse romande. Les résultats de cette étude ont démontré que cette méthode était efficace : les élèves en ayant bénéficié ont progressé significativement plus que les élèves du groupe témoin (Sermier Dessemontet *et al.*, sous presse). Nous voulons donc mettre à la disposition des enseignants et enseignants spécialisés le fruit du travail réalisé dans le cadre de cette recherche.

Cette introduction présente les grands principes sous-tendant la méthode d'enseignement **Décodi**. Elle se veut « clé en main », afin d'économiser aux enseignants du temps de planification, de conception et de préparation de matériel. Il leur sera toutefois nécessaire de faire des adaptations en fonction de leurs élèves, et c'est en comprenant bien sur quelles bases **Décodi** a été développée qu'ils pourront le faire.

1 Quelles compétences enseigner en lecture ?

Les différentes composantes de la lecture

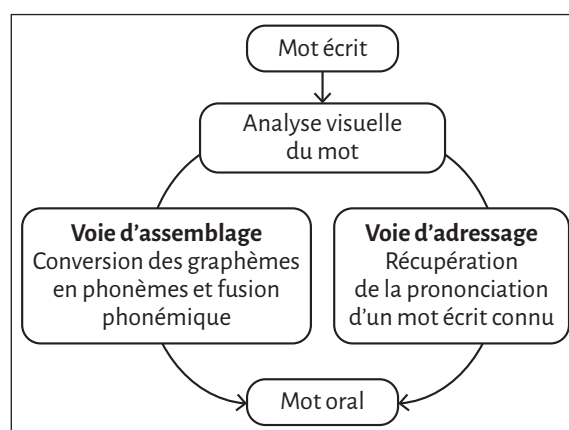
La fin du siècle précédent a vu se confronter des visions très différentes de l'enseignement de la lecture, tant en Amérique du Nord qu'en Europe, notamment concernant l'importance à accorder à l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes et du décodage (Goigoux & Cèbe, 2006). Dans les années 1960-1970, en réaction à l'enseignement assez technique de la lecture qui prévalait jusque-là (les fameux « syllabaires »), l'approche « globale » ou *whole-language* préconise de partir de textes de littérature, considérés comme des activités signifiantes de lecture. Cette approche débute en général par l'apprentissage par cœur d'un corpus de mots et les élèves sont incités à deviner le sens d'autres mots sur la base du contexte et des images accompagnant le texte. Dans ce type d'approche, l'enseignement

des correspondances graphèmes-phonèmes se fait en fonction des correspondances présentes dans le texte, ayant ainsi lieu de manière incidentelle. Ces méthodes ne contiennent donc pas de séquence prédéterminée d'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes ni d'activités pour la pratique du décodage, d'où leur qualification d'enseignement « non-systématique » de la lecture. Dans sa version la plus extrême, la méthode globale dite « idéovisuelle » (Foucambert, 1976) préconise même de ne pas s'intéresser aux lettres composant les mots, mais uniquement à la silhouette de ceux-ci. À l'inverse, l'approche dite d'« enseignement dirigé » (*direct instruction*) préconise un enseignement transmissif et direct des correspondances graphèmes-phonèmes à travers une guidance forte de la part de l'enseignant. Ces méthodes-là, dites « phoniques » ou « syllabiques » (*phonics instruction*), font la part belle à la compréhension du principe alphabétique, c'est-à-dire à la compréhension du fait que dans la plupart des langues l'écrit transcrit l'oral. Des activités de conscience phonologique précèdent et accompagnent en général l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes, abordées dans un ordre prédéterminé, et une part substantielle de l'enseignement est consacré à des activités de décodage (appelées parfois activités de « combinatoire »).

Il est désormais reconnu que les correspondances graphèmes-phonèmes et le décodage doivent être enseignés de façon dirigée (par l'enseignant) et structurée.

Dans les années qui ont suivi, plusieurs travaux de grande ampleur se sont penchés sur l'efficacité de ces différentes approches pédagogiques. La méta-analyse du National Reading Panel (NICCHD, 2000) – comité mis en place en 1997 par le Congrès américain avec comme mission de faire le point sur les méthodes les plus favorables à l'apprentissage de la lecture – a bien mis en évidence la nécessité d'enseigner les correspondances graphèmes-phonèmes de façon explicite et systématique. D'autres recherches expérimentales et méta-analyses ont été conduites depuis et sont arrivées à la même conclusion (Hattie, 2009; Machin *et al.*, 2018; National Institute for Literacy, 2008). Précisons si nécessaire que cette supériorité des méthodes phoniques par rapport aux méthodes globales est également valable pour la langue française (Braibant & Gérard, 1996; Goigoux, 2000; Goigoux *et al.*, 2015). Ces nombreuses données scientifiques ont permis de mettre fin aux « guerres de la lecture » (Castles *et al.*, 2018) et la recherche sur cet apprentissage est depuis un certain temps « remarquablement convergente » (Dehaene *et al.*, 2018, p. 4). Il est désormais bien établi que « les enfants à qui l'on enseigne explicitement quelles lettres correspondent à quels sons apprennent plus vite et comprennent mieux l'écrit que des élèves à qui on laisse découvrir le principe de l'alphabet » (Dehaene, 2011, p. 42). Il en découle donc qu'un enseignement dirigé des correspondances graphèmes-phonèmes est indispensable.

Il faut toutefois préciser que dans une langue comme le français, dans laquelle la consistance entre les graphèmes et les phonèmes n'est pas complètement univoque, un nombre considérable de mots ne peut pas être lu par simple conversion graphophonologique (ou par simple « assemblage », en référence au modèle à deux voies, Coltheart, 1978; Coltheart *et al.*, 2001, cf. schéma ci-dessus). En effet, un même graphème ne correspond pas systématiquement au même phonème. D'une part, certains graphèmes ont tantôt un correspondant phonique, tantôt une valeur grammaticale ou morphologique insonore (« bus » versus « prends » ou « gris »), et d'autres graphèmes ont un correspondant phonique qui dépend du contexte (« ciel » versus « camion », « grenouille » versus « girafe », « bise » versus « bistrot », « chemin » versus « chercher »). D'autre part, dans certains mots dits irréguliers, notamment dans de nombreux mots-outils, la



Modèle à deux voies simplifié
(Coltheart *et al.*, 1978, 2001)

prononciation de certains graphèmes ne correspond pas à la valeur phonique dominante de ces graphèmes ou suite de graphèmes (« chorale » versus « chocolat », « examen » versus « entorse », « le » versus « poule », « tes » versus « voutes » ou « tester »). Dans ce genre de langue, il est donc également utile d'apprendre assez tôt à reconnaître certains mots « en entier », c'est-à-dire à lire certains mots directement par « adressage », en référence au modèle à deux voies susmentionné. Précisons qu'il s'agit alors de faire apprendre aux élèves les suites de lettres qui composent les mots écrits afin de les associer directement aux formes orales correspondantes, et non de leur faire apprendre les silhouettes des mots écrits (Goigoux & Cèbe, 2006).

Par ailleurs, il est également bien établi que d'autres compétences que ces habiletés de base sont nécessaires pour qu'un élève comprenne ce qu'il lit. Ainsi, les autres piliers de l'enseignement de la lecture identifiés par le National Reading Panel sont la fluence, le vocabulaire et la compréhension. Il est bien reconnu que l'enseignement de tous ces piliers a un effet positif significatif sur l'apprentissage de la lecture d'élèves avec et sans difficultés de lecture.

Les cinq piliers du National Reading Panel :

- la conscience phonémique
- le principe alphabétique et les correspondances graphème-phonème
- la fluence
- le vocabulaire
- la compréhension

Lier l'apprentissage de la lecture à celui de l'écriture

L'apprentissage de la lecture est étroitement lié à l'apprentissage de l'autre versant du langage écrit qu'est l'écriture. Tous deux constituent des apprentissages fondamentaux qu'il est préconisé de conduire simultanément et dès les premiers stades de la scolarité (Ehri, 2000 ; Fayol, 2020). Si comme nous l'avons vu, la lecture et plus précisément la compréhension écrite mobilisent plusieurs compétences, ceci est encore plus vrai pour l'écriture : conversions de phonèmes en graphèmes ; gestes graphomoteurs pour écrire les suites de lettres dans différentes graphies (scripte, liée, majuscules, minuscules...) ; connaissance de l'orthographe lexicale et grammaticale ; capacité à produire des textes de différents types (narratif, argumentatif...). De plus, en français, une grande asymétrie existe entre la difficulté de ces deux versants du langage écrit (Fayol & Jaffré, 2014 ; Ziegler, 2018). Si lire en français est un apprentissage relativement facile, l'orthographe française est l'une des orthographe les plus difficiles au monde et apprendre à la maîtriser nécessite une dizaine d'années (Fayol, 2020). Ceci s'explique principalement par le fait qu'à un même phonème peuvent correspondre plusieurs graphèmes (par exemple, le phonème /è/ peut s'écrire e, è, ê, ai, ei...), que l'orthographe lexicale comporte de nombreux graphèmes qui ne s'entendent pas (doubles consonnes, lettres étymologiques...), comme c'est également le cas pour de nombreuses marques grammaticales (s au pluriel, certaines terminaisons des verbes...). Quoi qu'il en soit, lire et écrire sont des apprentissages qu'il est recommandé de conduire simultanément, notamment parce qu'ils s'alimentent mutuellement. Par exemple, s'entraîner à écrire des lettres constitue un bon moyen de moins confondre en lecture des lettres qui se ressemblent visuellement (b, d). De même, comprendre les classes grammaticales qui distinguent le « est » de « il est » ou de « l'est » contribue à savoir comment chacun des deux se prononce. Par ailleurs, connaître l'orthographe lexicale de « monsieur » aide à reconnaître ce mot irrégulier « en entier » lorsqu'il est rencontré dans un texte et à lui associer la bonne forme phonologique. Ou encore, comprendre la nature grammaticale du « -ent » en fin de verbe aide à savoir que ces trois lettres ne se prononcent pas dans « ils mangent » alors qu'elles se prononcent dans « comment » ou dans « moment ». Notons qu'en référence aux méthodes d'apprentissage du langage écrit, les méthodes qui visent à développer simultanément toutes les compétences requises pour lire et écrire sont en général nommées méthodes « intégratives » ou méthodes « équilibrées ».

L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture constituent tous deux des apprentissages fondamentaux qu'il est préconisé de conduire simultanément dès les débuts de la scolarité. Ceux-ci s'alimentent mutuellement.

L'enseignement de la lecture auprès d'élèves avec une DI

Les recherches qui se sont intéressées à l'enseignement de la lecture auprès d'élèves avec une DI ont mis en évidence que lorsque la lecture était enseignée à ces élèves, elle l'était plus de manière globale que phonique, au point qu'en 2004, Joseph et Seery ont intitulé leur revue de littérature sur ce sujet "Where is the phonics?". Or les recherches sur l'enseignement de la lecture auprès d'élèves présentant une DI se sont multipliées ces quinze dernières années et ont permis de mettre en évidence les approches et stratégies les plus efficaces pour faire progresser ces élèves en lecture (Sermier Dessemontet *et al.*, 2019). Il s'avère que les principes de base d'un enseignement efficace de la lecture aux élèves dits « ordinaires » sont également à recommander auprès d'élèves ayant une DI. Ainsi, un enseignement systématique des correspondances phonèmes-graphèmes et du décodage réalisé en articulation avec un entraînement de la conscience phonémique est aussi l'approche la plus efficace pour apprendre à ces élèves à décoder. Néanmoins, les élèves ayant une DI dite moyenne ont besoin d'une progression beaucoup plus graduelle ainsi que d'étayages bien plus conséquents et ciblés que ceux proposés dans les méthodes d'enseignement de la lecture disponibles sur le marché pour les élèves dits « ordinaires ». La méthode **Décodi** applique donc les recommandations générales pour un enseignement efficace de la lecture, tout en intégrant des adaptations, étayages et stratégies dont l'efficacité a été démontrée auprès d'élèves ayant une DI.

Que propose la méthode **Décodi**, en référence au cinq piliers de la lecture ?

- **1^{er} pilier** : dans **Décodi**, la **conscience phonémique** est entraînée de façon systématique et progressive. C'est bien la conscience *phonémique* (du phonème) qui est la plus pertinente dans un système d'écriture alphabétique tel que le français, dans lequel les symboles graphiques transcrivent des phonèmes (Bosse & Zagar, 2017). L'acquisition de la conscience du phonème est en soi déjà plus difficile que la conscience syllabique, par exemple ; or il n'est pas rare que les activités de conscience phonémique rencontrées dans différents supports soient particulièrement difficiles. Il n'est par exemple pas aisé pour un élève de dire s'il entend le son /t/ dans le mot « pâtisserie », d'une part parce qu'on ne lui indique pas sur quel endroit du mot focaliser son attention, d'autre part parce que le son /t/ est un phonème très bref. Par ailleurs, des études ont montré que les élèves avec une DI présentent un développement phonologique atypique, et que les tâches de conscience phonémique leur sont d'autant plus difficiles (Sermier Dessemontet *et al.*, 2017). Il est donc particulièrement important, avec ces élèves, de choisir les activités de conscience phonologique qui leur seront les plus accessibles et les plus utiles aux activités de lecture-écriture. Dans la présente méthode, les activités de conscience phonémique sont conçues de manière à ne pas surcharger leur mémoire de travail et sont choisies en fonction de leur pertinence pour le décodage (fusion de phonèmes) et pour l'encodage (i.e. activité consistant à transcrire les suites de phonèmes composant des syllabes ou des mots en suites de graphèmes ; prolongement des phonèmes dans des mots).

- **2^e pilier** : les **correspondances graphèmes-phonèmes** sont quant à elles introduites dans un ordre prédéterminé. Celui-ci est largement inspiré de la progression pédagogique proposée pour le français par Sprenger-Charolles (2017), qui préconise de commencer par les correspondances graphèmes-phonèmes stables, fréquentes et dont le phonème est prolongeable (p.e. /a/, /r/, /u/, /l/). Le **décodage** est pour sa part également enseigné très explicitement et entraîné en tant que tel. En effet, plusieurs travaux ont mis en évidence que nombre d'élèves avec une DI moyenne ne parviennent pas à fusionner les phonèmes correspondant aux graphèmes (c'est-à-dire à décoder) quand bien même ils connaissent les correspondances graphèmes-phonèmes. La présente méthode propose donc une technique de « décodage en trois étapes » qui s'est avérée efficace dans des études menées dans des pays anglophones (Bradford *et al.*, 2006 ; Engelmann *et al.*, 1999 ; Fredrick *et al.*, 2013 ; Tucker Cohen *et al.*, 2008). Il est demandé aux élèves de :

- 1) dire le phonème correspondant à chaque graphème pointé successivement par l'adulte (p.e. pour mur : /m/ - /u/ - /r/) ;

- 2) lire le mot lentement en allongeant les sons continus et en suivant sous les lettres avec le doigt (p.e. /mmmmuuurrrrr/);
- 3) lire le mot rapidement, également en suivant sous les lettres avec le doigt (p.e. /mur/).

Il s'agit d'aider les élèves à passer de la connaissance du phonème associé à chaque graphème à la prononciation rapide de ces sons telle qu'elle a lieu lorsque les mots sont prononcés « naturellement », et ce en passant par une prolongation artificielle des phonèmes correspondant aux graphèmes pour encourager l'activité d'assemblage. Précisons que ces trois étapes ne sont évidemment pas un but en soi, mais bien un moyen pour que les élèves apprennent à décoder, de façon à ce qu'*in fine*, ils puissent lire le plus fluidement possible. Il s'agit donc d'une technique à utiliser provisoirement. Dans l'expérience que nous avons menée, plusieurs élèves ont décroché en décodage après une assez longue utilisation de cette technique, notamment pour les syllabes/mots de structure voyelle-consonne (ar, il...). Toutefois, si un élève parvient d'emblée à décoder différents types de syllabes/mots sans passer par ce décodage en trois étapes, il est bien entendu inutile de l'obliger à le faire.

Précisons également que dans la méthode **Décodi**, cette procédure de décodage est entraînée dès le début, dès que les élèves ont appris le phonème correspondant à deux graphèmes (ra, ar). Ils s'entraînent tout au long de la méthode à décoder des suites de lettres de plus en plus longues (rol, fél...). Pour simplifier, ces suites de lettres sont appelées « syllabes » dans la méthode, même si elles ne correspondent pas toujours à une syllabe dans le mot dans lequel elles sont ensuite placées.

Au-delà de ces compétences de base, il a plus récemment été démontré que les élèves avec une DI bénéficient également de *comprehensive/multicomponent programs* (Afacan *et al.*, 2018), c'est-à-dire de programmes englobant aussi **les autres composantes identifiées par le NRP** comme indispensables à une compréhension écrite efficace. Ainsi, la méthode **Décodi**, tout en visant de façon prioritaire les habiletés de base susmentionnées, intègre également dès le début les autres dimensions que sont le vocabulaire, la compréhension et la fluidité. Le vocabulaire et la compréhension sont entraînés à partir des petites comptines créées pour introduire chaque nouvelle correspondance graphème-phonème puis sur la base des phrases et textes créés pour être entièrement déchiffrables par les élèves. Il s'agit donc de phrases et de textes relativement basiques. Le vocabulaire et la compréhension des élèves mériteront d'être aussi développés dans d'autres situations, comme par exemple lors de la lecture d'albums de jeunesse adaptés en langage *Facile à Lire et à Comprendre* (cf. ci-dessous).

En raison de son caractère particulièrement indispensable dans la vie de tous les jours et de sa moindre difficulté par rapport à l'écriture, le versant lecture est clairement l'objectif principal de la méthode **Décodi**. Néanmoins, étant donné les travaux sur les liens qui unissent ces deux versants du langage écrit, plusieurs apprentissages relevant de l'écriture sont également intégrés dans la méthode : calligraphie, encodage, notions relevant de l'étude de la langue comme les concepts de singulier-pluriel, féminin-masculin, nom-verbe, etc. Ces ajouts constituent une nouveauté par rapport aux travaux qui ont été menés précédemment dans la littérature anglophone sur l'apprentissage de la lecture pour élèves avec DI. Ces apprentissages-là ne constituent pas des objectifs prioritaires devant être atteints pour continuer à avancer dans la méthode. Pourtant, dans la recherche expérimentale que nous avons menée, les progrès des élèves ayant bénéficié de la méthode **Décodi** ont également été observés au niveau de la capacité à écrire des syllabes et des mots avec des lettres mobiles. Précisons toutefois que cette méthode n'a pas la prétention d'insister suffisamment sur les apprentissages relevant de l'écriture pour amener les élèves à maîtriser la complexité de l'orthographe française.

Décodi vise plus particulièrement l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes et du décodage mais intègre également plusieurs autres dimensions de la lecture et de l'écriture : vocabulaire, compréhension, calligraphie, encodage et notions grammaticales.

Une progression réfléchie autour d'apprentissages centraux et d'autres visés sur le plus long terme

Afin de ne pas survoler les apprentissages fondamentaux mais également pour ne pas répéter inlassablement certains apprentissages que les élèves peinent à intégrer, **Décodi** propose une

progression autour d'objectifs prioritaires – nécessaires à l'avancée dans certaines leçons – et d'objectifs visés sur le plus long terme. En comprenant bien la logique de la progression pensée, l'enseignant pourra décider de l'avancée optimale pour chacun de ses élèves.

Pour décoder un mot (p.e. «vélo»), il est nécessaire de connaître les phonèmes correspondant aux graphèmes qui le composent (v, é, l et o) et de pouvoir les fusionner. Les élèves qui parviennent difficilement à mémoriser les correspondances graphèmes-phonèmes étudiées et/ou à les fusionner auront besoin d'activités et d'étayages supplémentaires autour de ces compétences centrales mais continueront à avancer dans d'autres activités telles que conscience phonémique, découverte d'autres correspondances graphèmes-phonèmes, calligraphie, enrichissement du vocabulaire, et compréhension d'un court texte lu par l'adulte. Distinguer des compétences qui doivent être acquises dès que possible de compétences qui peuvent être visées sur le plus long terme permet de fournir aux élèves les révisions dont ils ont besoin tout en maintenant leur intérêt par l'introduction régulière de nouveautés.

Les élèves qui mémorisent bien les correspondances graphèmes-phonèmes étudiées et qui arrivent à les fusionner avanceront assez rapidement dans l'ensemble des leçons et découvriront, à chaque nouvelle correspondance graphème-phonème introduite, de nouveaux mots qu'ils seront capables de décoder. En plus des activités listées ci-dessus, auxquelles ils pourront participer avec des camarades qui ne parviennent pas à mémoriser aussi facilement les correspondances graphèmes-phonèmes, les élèves plus « rapides » seront amenés, au fur et à mesure des leçons, à reconnaître des mots-outils, à lire des phrases, à aborder des notions relevant de l'étude de la langue, à lire des textes de différents types ainsi qu'à entraîner leur fluence.

Cette progression différenciée permettra aux enseignants travaillant dans des classes spécialisées avec plusieurs élèves ayant une DI et étant non-décodeurs de réaliser au moins la moitié des séances avec un groupe d'élèves (plutôt qu'en individuel), ce qui rendra cet enseignement plus compatible avec leur emploi du temps. Néanmoins, les leçons peuvent également très bien être réalisées en individuel. Pour aider l'enseignant à déterminer comment continuer à avancer dans la méthode, de brèves évaluations formatives sont proposées à la fin de chaque leçon. Le parcours à suivre, également précisé à la fin des leçons, dépend de la réussite ou non à ces évaluations formatives.

La méthode *Décodi* propose une progression autour d'objectifs prioritaires et d'objectifs visés sur le plus long terme. Ainsi, si certains objectifs doivent être atteints pour avancer dans une série de leçons, les élèves avec des difficultés plus importantes peuvent tout de même avancer dans une autre série de leçons.

2 Enseigner comment ?

Un enseignement intensif, explicite et systématique

Les élèves avec DI bénéficient :

- d'un enseignement intensif (quatre à cinq fois 20 à 30 minutes par semaine) ;
- d'un enseignement explicite et systématique, incluant :
 - les phases de modelage, de pratique guidée puis de pratique autonome ;
 - des feedbacks systématiques pour valider ou corriger les réponses des élèves avec la technique du délai constant (laisser aux élèves un nombre fixe et limité de secondes pour répondre cf. ci-dessous) ;
 - des révisions fréquentes et cumulatives ;
- d'étayages du moins au plus « intrusif » (cf. ci-dessous) ;
- d'un langage *Facile à Lire et à Comprendre* ;
- de mises en évidence des objets d'apprentissage pour éviter les malentendus ;
- du recours, parfois, à des récompenses.

Étant donné les difficultés d'apprentissage que les élèves avec une DI rencontrent, ceux-ci **doivent généralement bénéficier de plus d'enseignement que leurs camarades au développement « ordinaire »**, et ce même pour atteindre des objectifs adaptés (Browder *et al.*, 2006 ; Allor *et al.*, 2014). Il est donc recommandé que chaque élève bénéficie de leçons de lecture quotidiennes de 20 à 30 minutes. Dans l'expérience que nous avons menée, les classes dans lesquelles seulement deux leçons hebdomadaires ont pu être mises en place n'ont pu couvrir que la moitié du programme prévu pour la durée de l'intervention.

Les recherches sur l'enseignement de la lecture auprès d'élèves avec une DI – de même que les recherches sur d'autres apprentissages auprès d'élèves présentant d'autres difficultés – ont montré qu'un **enseignement explicite profite plus à ces élèves** qu'un enseignement « naturel » ou constructiviste (Allor *et al.*, 2014). L'enseignement explicite – parfois qualifié aussi de direct, systématique ou structuré – se caractérise par une transmission des savoirs et l'acquisition d'habiletés et de compétences par les élèves qui sont fortement guidées par l'enseignant. Dans ce type de démarche, l'enseignement est dit structuré en ce qu'il procède par étapes séquencées et fortement intégrées. C'est le cas de la méthode **Décodi**, où les prérequis de tel apprentissage sont introduits avant celui-ci, qui constitue lui-même le prérequis d'un apprentissage ultérieur, et ainsi de suite. Par enseignement explicite, on entend également la mise en évidence – l'explicitation – des objets d'apprentissage et des procédures à utiliser. En effet, si les élèves en facilité scolaire réalisent par eux-mêmes et de façon implicite toute une série de déductions et d'apprentissages, ce n'est souvent pas le cas des élèves présentant des difficultés d'apprentissage et encore moins le cas des élèves avec une DI. Dans **Décodi**, tout est explicité : la lettre majuscule ne peut être rencontrée qu'en début d'un mot, les mots d'une phrases sont séparés par des espaces, les signes de ponctuation ne font pas de son, certains mots peuvent être lus en assemblant les sons que font les lettres qui les composent et d'autres doivent être reconnus « en entier »...

Dans cet ordre d'idée, si la méthode **Décodi** recourt dans l'ensemble à un **matériel plutôt sobre, quelques couleurs sont utilisées** pour illustrer des procédures à utiliser :

- les mots pouvant être lus par décodage sont écrits en noir ;
- les lettres muettes sont grisées ;
- les graphèmes complexes, dans lesquels deux ou trois lettres sont inséparables, sont écrits en violet ;
- les mots devant être reconnus « en entier » (les mots-outils, les mots irréguliers, ou alors les mots dont on ne connaît pas encore toutes les lettres) sont écrits en bleu.

Lors de la conduite d'une leçon dans ce type d'enseignement, l'enseignant commence par montrer aux élèves ce qu'il s'agit de faire (**modelage**) (Gauthier *et al.*, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2012). Ensuite, l'enseignant accompagne les élèves dans la réalisation de l'activité (**pratique guidée**) pour leur faire ensuite accomplir la tâche seuls (**pratique autonome**). Il est également important que l'enseignant planifie des **révisions fréquentes et cumulatives**, c'est-à-dire que les savoirs et habiletés précédemment enseignés soient régulièrement réactivés, et qu'au fur et à mesure de l'avancée dans la méthode, les nouveaux apprentissages soient insérés dans ces réactivations. Il ne s'agit pas de réviser à chaque fois tous les apprentissages réalisés jusqu'à un certain point mais d'organiser un roulement dans ces révisions. Ce roulement est prévu dans la méthode **Décodi** : p.e., les graphèmes nécessaires au décodage des mots de telle leçon sont introduits dans la révision du début de leçon, les principales compétences acquises au sein d'un module sont réactivées en fin de module, etc. Il est à noter qu'en révisant les apprentissages régulièrement, les révisions se font de plus en plus rapidement, ce qui rend possible le fait de réactiver régulièrement des objets d'apprentissage de plus en plus nombreux. Rappelons que **Décodi** a été pensé pour des élèves avec une DI moyenne et que **de nombreux modelages, étayages et révisions ont été intégrés**. Il s'agira pour l'enseignant d'adapter la quantité de ces aides en fonction des besoins de ses élèves, en particulier si ceux-ci présentent des limitations moins conséquentes (DI légère) ou démontrent plus d'aisance que prévu dans les apprentissages proposés.

Dans ce type de démarche pédagogique auprès d'élèves avec une DI, il est souvent préconisé d'utiliser une **procédure de feedbacks correctifs** (rétroactions) systématiques pour valider ou à l'inverse corriger la réponse d'un élève, procédure incluant la technique dite du **décal constant** (*constant time delay*, Tucker Cohen *et al.*, 2008). Cette procédure de feedback diffère légèrement selon que la réponse attendue de l'élève soit orale (dire le son que fait une lettre, décoder un mot...) ou motrice (montrer une lettre dans un texte, mettre une carte dans une boîte, écrire un mot avec des lettres mobiles...). De manière générale, après avoir posé une question à un élève, l'enseignant lui laisse un temps constant et court, environ 4 secondes, pour répondre. Si l'élève répond correctement durant ce laps de temps, l'enseignant valide la réponse et le félicite. Si l'élève ne répond pas ou répond de manière erronée durant cet intervalle, l'enseignant donne la bonne réponse (il dit ou montre la bonne réponse). Il repose ensuite directement la même question au même élève, en lui laissant toujours le même temps pour répondre. Si à cette deuxième tentative l'élève répond correctement, l'enseignant valide la réponse et le félicite. Si l'élève ne répond de nouveau pas ou répond à nouveau de manière erronée, l'enseignant redonne la bonne réponse (il redit la bonne réponse à l'élève ou lui fait produire la bonne réponse par guidance physique). L'enseignant n'insiste pas au-delà et passe à la suite. Utilisées de façon systématique, ces techniques ont le mérite de dynamiser le rythme d'enseignement, de fournir des réponses claires sur le caractère correct ou non des réponses des élèves, ainsi que de dédramatiser les situations dans lesquelles ils ne connaissent pas la réponse à la question posée.

En plus de ces feedbacks correctifs systématiques, l'enseignant peut également recourir à un système d'**étayage gradué** (du moins au plus « intrusif ») (*least to most intrusive prompts*, Downing, 2010) au lieu de donner directement la réponse à un élève qui ne parvient pas à répondre à une demande. Par exemple, lorsque l'enseignant demande à un élève d'écrire le mot « lire » avec des lettres mobiles et que celui-ci ne répond pas, l'enseignant peut commencer par le solliciter à nouveau verbalement, en lui reposant la question ou alors en lui disant « vas-y, à toi ». Si nécessaire, il peut éventuellement aussi lui donner une petite incitation physique, par exemple en lui montrant les lettres mobiles ou en lui faisant un petit geste sur l'épaule. Il est également possible de donner des indices aux élèves pour les aider à trouver la réponse sans la leur donner complètement : p.e., l'enseignant peut demander à l'élève par quelle lettre commence le mot à écrire, en prolongeant le premier son du mot : « Écoute bien, /llllllir/ ». L'enseignant peut fournir une aide encore plus soutenue en donnant la première lettre à l'élève et en lui demandant de trouver la deuxième, et ainsi de suite. Dans l'ensemble, l'idée est de donner des impulsions aux élèves dans un ordre croissant. L'enseignant attend à chaque fois un délai constant et court (environ 4 secondes) avant de donner un étayage plus intrusif (plus soutenu). Dans ce genre de séquence, il faut veiller à ne pas trop allonger la série d'étayages fournis, et être attentif à ce que l'élève se rappelle bien de la question initiale (la lui rappeler si nécessaire).

Comme autres systèmes d'incitation, des **récompenses** peuvent parfois également être données aux élèves. De manière générale, en pédagogie, on a tendance à privilégier la motivation intrinsèque, c'est-à-dire qu'on cherche préférentiellement à ce que les actions soient conduites par l'intérêt et le plaisir que les élèves y trouvent, sans attente de récompense externe (Lieury & Fenouillet, 2013). Toutefois, les élèves présentant une DI ont en général une motivation intrinsèque plus basse que celle de leurs pairs. De plus, ils risquent de passer un certain temps à renforcer des compétences de base, par exemple à mémoriser les correspondances graphèmes-phonèmes, qui ne constituent pas forcément des activités passionnantes en tant que telles. Ainsi, les élèves peuvent se voir attribuer une petite récompense après chaque réussite. Ces récompenses peuvent être sociales (« tope là ! ») ou matérielles (des jetons, des tampons-smileys, un autocollant...). Selon la préférence de l'enseignant et les besoins des élèves, les récompenses peuvent éventuellement être attribuées de manière coopérative et légèrement différée : p.e., à chaque fois qu'un élève répond correctement, un jeton est placé dans un pot, et lorsque les élèves ont obtenu 20 jetons ensemble, ils peuvent choisir un album que leur enseignant leur lira en fin de journée. Nos expériences sur le terrain nous ont par ailleurs montré qu'un système de récompenses personnalisé est tout particulièrement

important auprès d'élèves cumulant DI et trouble du spectre de l'autisme, qui manifestent souvent très peu de motivation à répondre aux questions et incitations de l'enseignant (p.e., restent passifs pendant les activités). Dans ces cas-là, les récompenses sont plus efficaces si elles correspondent aux intérêts des élèves, en produisant des stimuli sensoriels qui leur sont particulièrement plaisants (p.e., l'élève a le droit de tourner un hand spinner lumineux après une bonne réponse, ou l'enseignant fait des bulles de savon pour un élève qui adore ça après 10 bonnes réponses de sa part, représentées par des jetons).

Par ailleurs, et notamment suite aux travaux sur les malentendus sociocognitifs (Bautier & Rochex, 1997 ; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1992), il est également préconisé **d'annoncer** en début de leçon sur quels apprentissages celle-ci va porter, ainsi que de **synthétiser** en fin de leçon les apprentissages effectués. Ceci permet aux élèves en difficulté d'identifier les apprentissages pertinents afin de mieux les retenir. Par exemple, lorsqu'il s'agit de procéder à de la fusion de phonèmes avec des pièces de LEGO®, il est important que les élèves retiennent qu'ils ont appris à « coller des sons ensemble dans le bon ordre », et non à « jouer avec des LEGO® ». Ainsi, chaque leçon commence par l'annonce de ses objectifs et se termine par la synthèse des apprentissages réalisés. Il incombera bien sûr à l'enseignant d'adapter ces explications en fonction de ses élèves.

Enfin, de manière plus générale, il est recommandé de s'adresser aux personnes avec une DI dans un langage **Facile à Lire et à Comprendre** (FALC, Gangloff, 2015) afin d'accroître leur compréhension et donc leurs opportunités de participation sociale. Ce langage a ses origines dans les mouvements des années 1970-1980 (Personne d'Abord, Inclusion Europe), où des personnes en situation de handicap se sont réunies afin de défendre leurs droits, notamment celui d'avoir accès aux informations les concernant. Étant donné les fréquentes difficultés de compréhension de ces personnes, formuler les informations selon certaines règles permet d'en faciliter l'accessibilité. Ce langage est caractérisé par l'utilisation de mots simples ou bien expliqués, l'utilisation d'un même mot pour parler de la même chose tout au long d'un document, la formulation de phrases courtes, directes, positives et actives, etc.

Dans la méthode **Décodi**, qui se veut clé en main, nous avons rédigé en bleu, dans un langage s'inspirant des principes du FALC, les explications et questions qui s'adressent aux élèves, que les enseignants peuvent donc en principe formuler tel quel. Nous avons fait le choix d'exposer les élèves dès le début de la méthode à certains termes relativement précis : le nom et le son des lettres, majuscule et minuscule, lettre muette... Il est intéressant de relever que si certains enseignants craignaient, au départ de la recherche menée, que ces explications soient trop complexes pour leurs élèves, ils ont été plusieurs à s'étonner de les voir répéter assez spontanément certains de ces termes en pointant ce à quoi ils se référaient. Les explications rédigées en noir s'adressent quant à elles aux enseignants. Ainsi, si nous parlons par exemple de « sons des lettres » dans les explications qui s'adressent aux élèves, nous utilisons le terme « phonèmes » à l'intention des enseignants.

3 Présentation générale des leçons

Structure des leçons

À chaque correspondance graphème-phonème nouvellement introduite correspondent plusieurs leçons : une leçon **d'introduction** de la correspondance graphème-phonème, une leçon de **calligraphie** (pour les élèves dont les capacités motrices permettent la tenue d'un outil scripteur), une leçon de **remédiation de la correspondance graphème-phonème** si nécessaire, une leçon de **décodage**, une leçon **d'encodage** ainsi qu'une leçon de **remédiation du décodage** si nécessaire. Le contenu de chacun de ces types de leçon est fortement ritualisé d'une correspondance graphème-phonème à l'autre. Ainsi, si au début de la méthode l'enseignant peut avoir l'impression qu'un grand nombre de nouveautés sont abordées, toutes les activités sont reprises dans les mêmes leçons portant sur les correspondances graphèmes-phonèmes

suivantes. Concrètement, toutes les leçons d'introduction des correspondances graphèmes-phonèmes se ressemblent, de même que toutes les leçons de décodage, et ainsi de suite. Notons que certaines leçons ont été pensées pour être faites deux fois. C'est le cas par exemple des leçons d'introduction, dans lesquelles les élèves sont amenés à répondre à des questions sur un petit texte lu par l'adulte, ou de trier des images selon que le mot qu'elles représentent commence ou non par tel phonème cible. Durant la recherche menée, les enseignants nous ont souvent dit que ces leçons valaient vraiment la peine d'être effectuées deux fois, car certaines activités qui paraissaient difficiles lors de la première présentation étaient beaucoup mieux réussies par les élèves lors de la deuxième. Dans la méthode *Décodi*, des précisions sont, le cas échéant, indiquées en fin de leçon.

La grande majorité des leçons dure entre 20 et 30 minutes. Quelques-unes d'entre elles (p.e. certaines leçons de fin de module) sont plus longues et mériteront probablement d'être scindées en deux voire en trois sessions. Il est également possible que quelques autres leçons (p.e. certaines leçons de remédiation) durent moins de 20 minutes, permettant parfois de réaliser deux leçons différentes en une trentaine de minutes. Il incombe à l'enseignant de faire ces ajustements en fonction de ses élèves. Lorsqu'une leçon est réalisée en plusieurs sessions, l'enseignant fait simplement une brève synthèse des apprentissages effectués avant de terminer la première session. Lorsqu'il reprend la suite de cette leçon, il annonce simplement les objets d'apprentissage sur lesquels va porter cette session et réactive brièvement les connaissances nécessaires à celle-ci.

Enfin, pour ce qui est des **leçons de remédiation**, que ce soit des correspondances graphèmes-phonèmes ou du décodage, elles sont indiquées par des titres en orange. Elles sont à effectuer **uniquement si les objectifs de la leçon précédente n'ont pas été atteints**. Il est donc indispensable de se baser sur les évaluations formatives pour déterminer si elles sont nécessaires ou non. En effet, les réaliser de façon automatique alors que les apprentissages visés sont déjà maîtrisés ralentirait inutilement les élèves dans leur progression, voire pourrait engendrer des comportements oppositionnels chez certains.

Les correspondances graphèmes-phonèmes sont regroupées en « modules » comportant les leçons de trois ou quatre correspondances graphèmes-phonèmes (module 1 = a, r, u, i, etc.). À la fin d'un module, autrement dit à la fin de toutes les leçons concernant les trois ou quatre correspondances graphèmes-phonèmes qui constituent un module, une ou plusieurs leçons de fin de module sont prévues. Ces leçons visent autant à réviser les apprentissages effectués au sein du module concerné qu'à introduire certains nouveaux apprentissages. En somme, les différentes composantes importantes de la lecture mentionnées plus haut sont abordées au fur et à mesure des leçons et des modules.

Les élèves qui mémorisent les correspondances graphèmes-phonèmes étudiées avancent dans l'entier des leçons	Les élèves qui ne parviennent pas bien à mémoriser les CGP avancent dans ces leçons	Leçon d'introduction de la CGP Leçon de calligraphie de la CGP Leçon de remédiation de la CGP (si nécessaire)
		Leçon de décodage Leçon d'encodage Leçon de remédiation du décodage (si nécessaire) Leçons de fin de module

Objectifs des leçons

Les leçons sont organisées autour d'objectifs prioritaires et d'autres plus secondaires. Plus précisément, les leçons d'**introduction, de calligraphie et de remédiation de la correspondance graphème-phonème** portent sur la mémorisation de la correspondance graphème-phonème concernée, du vocabulaire, de la compréhension d'un petit texte lu par l'adulte, de la conscience phonémique et de la calligraphie. Ces leçons peuvent donc être réalisées par tous les élèves, qui peuvent avancer d'une correspondance graphème-phonème à l'autre même s'ils ne les mémorisent pas bien.

Par contre, les leçons de **décodage, d'encodage et de fin de module** sont destinées aux élèves qui retiennent les correspondances graphèmes-phonèmes étudiées, afin qu'ils apprennent à les fusionner en mots et qu'ensuite ils puissent lire des phrases et des textes. Ces leçons de décodage et d'encodage sont composées d'unités (syllabes, mots, phrases) qui sont complètement décodables/encodables grâce aux correspondances graphèmes-phonèmes étudiées jusque-là. Par exemple, quand les élèves ont étudié les correspondances graphèmes-phonèmes a, r, u, i, l et o et qu'ils apprennent la correspondance graphème-phonème f, alors les mots « fort » et « fil » peuvent être lus ; puis quand le é est introduit, ce sont alors les mots « filé » et « allé » qui peuvent être introduits. Ainsi, les leçons de décodage et d'encodage seront parfaitement à la portée des élèves qui retiennent les correspondances graphèmes-phonèmes apprises au fur et à mesure de la méthode, mais ne seront vraisemblablement pas accessibles aux élèves qui ne mémorisent pas les correspondances graphèmes-phonèmes étudiées. Il sera alors préférable pour eux d'en rester, en tout cas momentanément, aux apprentissages prévus dans les leçons d'introduction, de calligraphie et de remédiation des correspondances graphèmes-phonèmes, pour raccrocher dès que possible sur les leçons de décodage et d'encodage. Concevoir ainsi deux types de « parcours » permet qu'environ une moitié des leçons soit réalisée en collectif. Les différents parcours à suivre sont précisés en fin de leçon.

Exemple de mise en place avec des élèves ayant des rythmes d'apprentissage différents

Admettons que dans une classe donnée, l'enseignant mette en place cinq leçons de la méthode *Décodi* d'une trentaine de minutes par semaine. S'il y a dans cette classe un élève qui mémorise difficilement les correspondances graphèmes-phonèmes et deux élèves qui les mémorisent bien, l'enseignant pourra organiser son enseignement comme suit :

- Lundi : leçon d'introduction d'une correspondance graphème-phonème avec les trois élèves ;
- Mardi : deuxième présentation de la leçon d'introduction avec les trois élèves ;
- Mercredi : leçon de calligraphie avec les trois élèves ;
- Jeudi :
 - leçon de remédiation de la correspondance graphème-phonème avec l'élève qui les mémorise difficilement (15 min) ;
 - leçon de décodage avec les deux élèves qui mémorisent bien les correspondances graphèmes-phonèmes (20 min) ;
- Vendredi :
 - leçon de remédiation de la correspondance graphème-phonème avec l'élève qui les mémorise difficilement (10 min) ;
 - leçon d'encodage avec les deux élèves qui mémorisent bien les correspondances graphèmes-phonèmes (20 min).

Semaine suivante

- Lundi : leçon d'introduction de la correspondance graphème-phonème suivante avec les trois élèves ;
- Mardi : deuxième présentation de la leçon d'introduction avec les trois élèves ;
etc.

4 Avant de commencer

Préparation des lettres mobiles

Des lettres mobiles ont été créées pour la méthode *Décodi*. Elles ont une police de caractère claire et sobre. Elles sont à faire imprimer et découper dans un laboratoire Fablab, à très petits frais, où elles peuvent être obtenues directement dans les couleurs prévues par la méthode. Vous trouverez de plus amples informations ainsi que le fichier de découpe à télécharger depuis un Fablab sur le site <https://www.hepl.ch/lettresmobiles>.

Boite pour les activités de conscience phonologique

La plupart des activités de conscience phonologique requiert que les élèves trient des cartes-images selon qu'on entend ou pas le phonème ciblé par la leçon à tel endroit du mot représenté. Il faut donc une boîte (par exemple, une boîte à chaussures), sur laquelle on accrochera avec un gros trombone la carte-graphème correspondant au phonème cible, pour que les élèves puissent y mettre les images des mots dans lesquels on entend ce phonème cible. Les images des mots dans lesquels on ne l'entend pas resteront alors à l'extérieur de la boîte. Certains enseignants ont trouvé que leurs élèves comprenaient mieux l'activité lorsqu'il y avait deux boîtes : une pour les images des mots dans lesquels on entend le phonème cible et une pour les images des mots dans lesquels on ne l'entend pas.

Plastifier le matériel

Les différents supports (cartes-images, cartes-lettres, cartes-mots, cartes-flèche...) utilisés dans la méthode sont souvent manipulés, par l'enseignant et par les élèves. Ils resteront en meilleur état s'ils sont plastifiés dès le début de l'utilisation de la méthode, ou à minima imprimés sur du papier légèrement cartonné (160 mg).

Se préparer à animer les leçons

Dans cette méthode qui se veut « clé en main », les leçons sont écrites mot à mot. Toutefois, avant d'animer chaque leçon, il est indispensable de bien prendre connaissance de son contenu et de s'entraîner à la mener. Ceci est important tant pour être à l'aise et attentif aux élèves durant les leçons que pour faire les adaptations nécessaires en fonction de chacun d'eux. Ces préparations sont particulièrement importantes au début de l'utilisation de la méthode. Au fur et à mesure de l'avancée, l'enseignant deviendra de plus en plus familier avec le déroulement de chaque type de leçon, jusqu'à connaître quasiment par cœur les explications à donner, les questions à poser et les feedbacks à fournir.

5 Foire aux questions

La section ci-après contient les réponses à des questions qui nous ont souvent été posées par les enseignants lors de la recherche menée.

*a. Dans la méthode *Décodi* telle qu'elle est rédigée, il y a de nombreuses explications et répétitions. Suis-je obligé de toutes les donner telles quelles à mes élèves ?*

Non ! La méthode *Décodi* a été pensée pour des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage très conséquentes. Il appartient vraiment à chaque enseignant d'ajuster les explications et les répétitions nécessaires en fonction de la connaissance qu'il a de ses élèves. Si au bout de quelques leçons d'introduction, à peine la boîte est-elle sortie que les élèves savent déjà qu'il va s'agir de l'activité de tri des images en fonction du premier phonème, il n'est pas nécessaire de modeler. Si les élèves mémorisent facilement les correspondances graphèmes-phonèmes, il n'est pas nécessaire de les réactiver systématiquement au début des leçons de décodage et d'encodage. Si les élèves parviennent rapidement à décoder les syllabes et les mots en fusionnant les phonèmes correspondant aux graphèmes, il est inutile de les forcer à passer par le « décodage en trois étapes ». Dans la recherche que nous avons menée, certains

enseignants qui avaient des élèves plus « rapides » nous ont dit qu'ils étaient ravis de pouvoir aller, pour une fois, plus vite que la méthode proposée !

b. La procédure de feedback préconise de reposer directement la même question au même élève en cas de réponse erronée de sa part, et ce alors qu'on vient juste de lui donner la bonne réponse. Or il me semble qu'un de mes élèves est agacé par cette façon de faire. Dois-je l'y contraindre quand même ?

Non ! L'idée de cette réinterrogation juste après avoir donné la réponse correcte est de favoriser la rétention de la bonne association tout autant que de donner l'opportunité à l'élève de rester sur une réussite. Or, si un élève s'agace face à cette procédure qui peut paraître un peu injonctive, il risque de commencer à donner des réponses alternatives... Dans la recherche que nous avons menée, cette réinterrogation systématique ne convenait effectivement pas très bien à certains élèves, en l'occurrence à des élèves à tendance un peu oppositionnelle. Les enseignants concernés ont assez spontanément opté pour la mise de côté de l'item sur lequel leur élève s'était trompé afin de le réinterroger un peu plus tard, ce qui convenait mieux.

c. Dans la méthode Décodi, il est proposé d'illustrer la fusion de phonèmes (à l'oral) en accrochant des pièces de LEGO® ensemble, et d'illustrer l'allongement de phonèmes dans les mots en étirant les bras. Il me semble que ces « supports » ne conviennent pas bien à mes élèves, qui tantôt jouent avec les LEGO®, tantôt tapent leurs camarades avec leurs bras ! Puis-je utiliser par exemple des lettres mobiles à la place ?

Le support pour ces activités n'est vraiment qu'une façon d'illustrer les activités de fusion et d'allongement des phonèmes. Les objectifs derrière ces « prérequis » sont bien de s'entraîner à « coller » des sons ensemble dans le bon ordre (tel qu'on doit le faire lorsqu'on décode) et d'allonger des sons dans des mots (tel qu'on doit le faire lorsqu'on encode), et en aucun cas de savoir le faire en accrochant des pièces de LEGO® ou en étirant les bras. Ainsi, si ces objectifs de fusion ou d'allongement sont atteints sans support ou avec un autre support, c'est parfait ! Dans la version prototype de cette méthode, nous avons prévu un élastique pour ces activités, mais ce n'était pas très concluant... Dans la recherche menée, certains enseignants ont simplement symbolisé ces activités en joignant ou en éloignant les mains. D'autres ont utilisé des blocs de bois accrochés par des Velcro®. Il faut juste être attentif au fait que ces activités sont prévues à l'oral (donc sans les lettres), en guise de prérequis aux activités de décodage et d'encodage qui, elles, portent sur les lettres. Ainsi, l'activité d'allongement des sons dans les mots a pour but d'aider les élèves à entendre les sons composant les mots, dans le bon ordre, pour ensuite pouvoir associer à chacun d'eux le graphème correspondant. Cette compétence devrait leur permettre, à terme, de pouvoir écrire – au moins phonologiquement – différents mots. L'activité n'est donc pas tout à fait la même si l'on demande à un élève d'allonger les sons dans un mot à partir du mot écrit. De la même manière, si l'on remplace l'activité de fusion de phonèmes à l'oral (avec des pièces de LEGO®) par une fusion de lettres mobiles, il s'agira d'une activité de décodage à part entière plutôt que d'une activité de conscience phonologique à proprement parler. Précisons que si ces prérequis sont travaillés régulièrement dans la méthode, ils ne constituent pas pour autant des objectifs devant être atteints par les élèves pour continuer à avancer dans les leçons. C'est dire que si les élèves parviennent à atteindre les objectifs visés (décodage et encodage) sans parvenir à réaliser les supposés « prérequis », c'est que ces derniers ne leur sont visiblement pas d'une grande aide. Les « prérequis » peuvent dans ce cas être abandonnés.

d. Les parents de mes élèves sont ravis que leur enfant apprenne à lire et sont très intéressés par la méthode. Ils me demandent si je peux leur donner des devoirs à faire avec eux à la maison. Est-ce possible ?

Bien sûr ! Les parents d'enfant avec un handicap, ainsi que l'enfant lui-même, sont parfois très contents d'avoir des devoirs à faire « comme les autres ». Il ne faut donc pas hésiter à leur en donner. Il faudra juste veiller à ce que ces devoirs se passent dans de bonnes conditions. Les devoirs sont censés porter plus sur l'automatisation de connaissances déjà acquises par l'enfant que sur l'appropriation de nouvelles connaissances. Certaines activités de la méthode *Décodi* se prêteront donc très bien à ce type d'objectifs : relire des mots que l'élève sait décoder,

encoder des mots qu'il est capable d'encoder, trier des images en fonction du premier son qu'on entend dans le mot, réaliser certaines activités du cahier d'écriture, etc. Il est par contre probablement préférable de ne pas confier aux parents des apprentissages nécessitant des connaissances didactiques et pédagogiques relativement pointues, ou alors en veillant à bien leur expliquer comment mener de telles activités.

*e. Je suis tout à fait d'accord que les élèves à qui la méthode **Décodi** s'adresse ont besoin d'un enseignement intensif mais je n'arrive pas à dégager cinq moments d'enseignement de la lecture par semaine. Que faire ?*

Ces difficultés sont bien connues dans la littérature et elles ont aussi été rencontrées dans l'expérience que nous avons menée. Il nous semble que la place accordée à l'enseignement de la lecture et les conditions de sa mise en œuvre pourraient faire l'objet d'une politique d'institution. En effet, maintenant qu'il est bien démontré que ces élèves peuvent apprendre à lire et que des méthodes adaptées commencent à exister, peut-être que les priorités pourraient être revues dans certaines situations, ou que différentes solutions pourraient être imaginées entre les acteurs (décloisonnement, présence de stagiaires...).

*f. Puis-je utiliser la méthode **Décodi** avec des élèves qui ont une déficience intellectuelle légère ?*

Oui tout à fait. Environ un tiers des élèves qui ont participé à notre étude présentaient des limitations plus légères et la méthode a montré de bons résultats avec eux également. Néanmoins, avec ces élèves, nous vous conseillons de diminuer assez rapidement la quantité d'étayage fourni et de ne pas hésiter à aller plus vite si vous voyez que cela est possible (voir question a.).

*g. Puis-je utiliser la méthode **Décodi** avec des élèves qui rencontrent des difficultés en décodage sans déficience intellectuelle ?*

Non, en tout cas pas telle quelle. Certains principes de cette méthode sont tout à fait valables pour des élèves rencontrant des difficultés de décodage sans déficience intellectuelle (des élèves dyslexiques p.e.), comme : entraîner la conscience phonémique, enseigner les correspondances graphèmes-phonèmes et le décodage de manière explicite, systématique et progressive, entraîner les élèves à décoder et à reconnaître certains mots « en entier », entraîner la fluence, faire lire des mots, phrases et textes en bonne partie déchiffrables... Toutefois, cette méthode a été conçue pour des élèves présentant une déficience intellectuelle et des limitations relativement importantes. Elle prévoit une progression par « petits pas » et propose de nombreux modelages, étayages et révisions. Le risque serait donc de ralentir et d'ennuyer des élèves qui ont des compétences cognitives préservées.

*h. Je ne sais pas bien comment ranger mon matériel **Décodi** pour que la préparation de chaque leçon ne me prenne pas trop de temps. Auriez-vous un conseil ?*

Commençons par préciser que si ce genre de matériel « clé en main » a pour objectif d'économiser du temps de conception et de préparation aux enseignants, il leur restera quand même, et de façon inévitable, un travail conséquent de préparation des leçons. Il faut toutefois garder à l'esprit qu'il est moins chronophage de chercher des images ou des mots classés dans une boîte que de chercher soi-même, pour chaque exercice, des mots qui conviennent à l'activité, qui soient entièrement déchiffrables tout en étant fréquents ou de trouver des images faciles à interpréter... Dans l'expérience que nous avons menée, certains enseignants ont rangé le matériel par correspondance graphème-phonème dans des pochettes, certains par module dans des cartons. D'autres enseignants ont préféré photocopier à plusieurs exemplaires certains supports et préparer des enveloppes avec tout le matériel nécessaire à chaque leçon. Après un peu de pratique, chaque enseignant trouvera probablement la façon de procéder qui lui conviendra le mieux.

i. *Puis-je utiliser cette méthode avec des élèves qui présentent une déficience intellectuelle et n'arrivent pas à s'exprimer par oral, qui utilisent des moyens alternatifs et augmentés de communication (gestes, pictogrammes, logiciel GoTalk Now sur iPad) ?*

L'acquisition du langage écrit est d'autant plus importante pour ces élèves qui ne peuvent s'exprimer oralement. Après le projet de recherche qui a conduit à la présente méthode, nous avons justement enchaîné avec le développement des adaptations nécessaires pour ces élèves-là. Dans l'ensemble, cette méthode est également indiquée pour les élèves qui ne s'expriment pas oralement et la plupart des activités peuvent être faites avec eux. Toutefois, les modalités de réponse doivent être adaptées pour ces élèves, en leur proposant par exemple de pointer la bonne réponse parmi un choix multiple. Ces différentes adaptations sont en cours de réalisation dans notre équipe de recherche.

De plus, la technologie numérique représente un soutien particulièrement précieux avec ces élèves. Dans ce sens, nous avons développé une application (*Décodi. Apprendre à lire pas à pas*) qui permet aux élèves non-verbaux de s'entraîner à associer les unités écrites aux unités orales correspondantes. Ces activités peuvent d'ailleurs également être réalisées par les élèves qui peuvent s'exprimer oralement, en guise de prolongement ou de pratique autonome. Cette application peut être téléchargée sur tablette (App Store, Google Play). Vous trouverez de plus amples informations sur cette application et sur d'autres ressources pour ces élèves sur le site <https://www.hepl.ch/ELODImateriel>

Références bibliographiques

- Afacan K., Wilkerson K.L. & Ruppert A.L. (2018), "Multicomponent reading interventions for students with intellectual disability", *Remedial and Special Education*, 39 (4), p. 229-242, <https://doi.org/10.1177/0741932517702444>
- Allor J.H., Mathes P.G., Roberts J.K., Cheatham J.P. & Al Otaiba S. (2014), "Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs?", *Exceptional Children*, 80 (3), p. 287-306, <https://doi.org/10.1177/0014402914522208>
- Bautier E. & Rochex J.-Y. (1997), « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in J.-P. Terrail (Ed.), *La Scolarisation de la France*, Paris, La Dispute, p. 105-122
- Bosse M.-L. & Zagar D. (2017), « La conscience phonémique en maternelle : État des connaissances et proposition d'évolution des pratiques pédagogiques actuelles », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 139 (27), p. 573-582
- Bradford S., Shippen M.E., Alberto P., Houchins D.E. & Flores M. (2006), "Using systematic instruction to teach decoding skills to middle school students with moderate intellectual disabilities", *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41 (4), p. 333-343
- Braibant J.-M. & Gérard F.-M. (1996), « Savoir lire : une question de méthode de méthodes ? » *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 1, p. 7-45
- Browder D., Ahlgrim-Delzell L., Flowers C. & Baker J. (2012), "An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities", *Remedial and Special Education*, 33 (4), p. 237-246, <https://doi.org/10.1177/0741932510387305>
- Browder D.M., Wakeman S.Y., Spooner F., Ahlgrim-Delzell L. & Algozzine B. (2006), "Research on reading for individuals with significant cognitive disabilities", *Exceptional Children*, 72, p. 394-408
- Castles A., Rastle K. & Nation K. (2018), "Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert", *Psychological Science in the Public Interest*, 19 (1), p. 5-51, <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Chauveau G. & Rogovas-Chauveau É. (1992), « Relations école/familles populaires et réussite au CP », *Revue française de pédagogie*, 100, p. 5-18

- Coltheart M. (1978), "Lexical access in simple reading tasks", in G. Underwood (Ed.), *Strategies of Information Processing*, London, Academic Press, p. 151-216
- Coltheart M., Rastle K., Perry C., Langdon R. & Ziegler J. (2001), "DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud", *Psychological Review*, 108 (1), p. 204-256, <https://doi.org/10.1037//0033-295X.108.1.204>
- Dehaene S. (dir.) (2018), *Pédagogies et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?* Analyse menée en 2018-2019 par le groupe de travail Pédagogies et manuels scolaires du Conseil scientifique de l'Éducation nationale (Csen) 1, en collaboration avec l'académie de Paris, https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conference_role_experimentation_domaine_educatif/MANUELS_CSEN_VDEF.pdf
- Dehaene S. (dir.) (2011), *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris, Odile Jacob
- Downing J.E. (2010), *Academic Instruction for Students with Moderate and Severe Intellectual Disabilities in Inclusive Classrooms*, London, SAGE
- Ehri L.C. (2000), "Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin" *Topics in Language Disorders*, 20 (3), p. 19-36, <https://doi.org/10.1097/00011363-200020030-00005>
- Engelmann S., Hanner S. & Johnson G. (1999), *Corrective Reading. Series-Guide*, Columbus, McGraw Hill
- Fayol M. (2020), *L'Acquisition de l'écrit*, Paris, Presses universitaires de France
- Fayol M. & Jaffré J.-P. (2014), *L'Orthographe*, Paris, Presses universitaires de France
- Foucambert J. (1976), *La manière d'être lecteur*, Paris, SERMAP
- Fredrick L.D., Davis D.H., Alberto P.A. & Waugh R.E. (2013), "From initial phonics to functional phonics: Teaching word-analysis skills to students with moderate intellectual disability" *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48 (1), p. 49-66
- Gangloff D. (2015), « Le langage facile à lire et à comprendre », *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, p. 44-50
- Gauthier C., Bissonnette S. & Richard M. (2013), *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck
- Goigoux R. (2000), « Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéo-visuelle », *Psychologie française*, 45, p. 233-243
- Goigoux R. (dir.) (2015), *Lire et écrire : Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Lyon, Institut français de l'Éducation, <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecrire>
- Goigoux R. & Cèbe S. (2006), *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Paris, Retz
- Hattie J. (2009), *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, New York, Routledge
- Hill D.R. (2016), "Phonics based reading interventions for students with intellectual disability: A systematic literature review", *Journal of Education and Training Studies*, 4 (5), p. 205-214, <https://doi.org/10.11114/jets.v4i5.1472>
- Hollingsworth J. & Ybarra S. (2012), *L'Enseignement explicite : une pratique efficace*, Montréal, Chenelière Éducation
- Joseph L.M. & Seery M.E. (2004), "Where is the phonics? A review of the literature on the use of phonetic analysis with students with mental retardation", *Remedial and Special Education*, 25 (2), p. 88-94, <https://doi.org/10.1177/07419325040250020301>

- Lemons C.J., Mrachko A.A., Kostewicz D.E. & Paterra M.F. (2012), "Effectiveness of decoding and phonological awareness interventions for children with Down syndrome", *Exceptional Children*, 79 (1), p. 67-90, <https://doi.org/10.1177/001440291207900104>
- Lemons C.J., King S.A., Davidson K.A., Puranik C.S., Fulmer D., Mrachko A., Fidler D.J. (2015), "Adapting phonological awareness interventions for children with Down syndrome based on the behavioral phenotype: A promising approach?", *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53 (4), p. 271-288, <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.4.271>
- Lieury A. & Fenouillet F. (2013), *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod
- Machin S., McNally S. & Viarengo M. (2018), "Changing how literacy is taught: evidence on synthetic phonics", *American Economic Journal: Economic Policy*, 10 (2), p. 217-241
- National Institute for Literacy (2008), *Developing Early Literacy: Report of the Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*, Jessup M.D. author
- National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] (2000), *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*, NIH Publication No. 00-4769, Washington, DC, Government Printing Office
- Sermier Dessemontet R., de Chambrier A.-F., Martinet C., Meuli N. & Linder A.-L. (2021), "Effects of a phonic-based intervention on the reading skills of students with intellectual disability", *Research in Developmental Disabilities*, 111, 103883
- Sermier Dessemontet R., Martinet C., de Chambrier A.-F., Martini-Willemin B.-M. & Audrin C. (2019), "A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability", *Educational Research Review*, 26, p. 52-70, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.001>
- Sermier Dessemontet R., de Chambrier A.-F., Martinet C., Moser U. & Bayer N. (2017). "Exploring strengths and weaknesses in phonological awareness in primary pupils with intellectual disability", *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122 (6), p. 476-49X, <https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.6.476>
- Sprenger-Charolles L. (2017), « Une progression pédagogique construite à partir de statistiques sur l'orthographe du français (d'après Manulex-Morpho): pour les lecteurs débutants et atypiques », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 148, p. 247-256
- Tucker Cohen E., Wolff Heller K., Alberto P. & Fredrick L.D. (2008), "Using a three-step decoding strategy with constant time delay to teach word reading to students with mild and moderate mental retardation", *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 23 (2), p. 67-78, <https://doi.org/10.1177/1088357608314899>
- Ziegler J.C. (2018), « Différences inter-linguistiques dans l'apprentissage de la lecture », *Langue française*, 199 (3), p. 35-49

module 1

Les graphèmes « a », « r », « u », « i »

plan du module


- Le graphème « a »
- Le graphème « r »
- Le graphème « u »
- Le graphème « i »
- Révision du module 1

matériel

matériel collectif

- Le livre des comptines
- Les pages-graphèmes a-A, r-R, u-U, i-I
- Les cartes-lettres a et A, r et R, u et U, i et I
- Des cartes-syllabes
- Des cartes-mots
- Des cartes-images
- Des cartes-flèches
- Des pièces de LEGO®
- Des smileys

matériel individuel par élève

- Des modèles de lettres a-A, r-R, u-U, i-I en gris
- Un feutre effaçable
- Un crayon ou stylo
- Un cahier d'écriture 

Introduire la CGP

1 Annonce de l'objectif de la leçon

Aujourd'hui on va (1^{re} présentation de la leçon) apprendre une lettre / (lorsque la leçon est répétée) revoir la lettre qu'on a apprise la dernière fois. Les lettres sont utiles pour savoir lire et écrire des mots et des histoires. C'est important de connaître la forme des lettres. C'est aussi important de connaître le son qu'elles font.

2 Présentation de la comptine du phonème /a/ et travail sur la compréhension

Je vais vous raconter une petite histoire. Écoutez bien (montrer l'image aux élèves) : Arthur et Aïcha atterrissent avec leur avion en Afrique. Affamés, ils achètent des ananas.

Dans cette histoire, Arthur (montrer Arthur) et Aïcha (montrer Aïcha) atterrissent (geste d'atterrir) avec leur avion (montrer l'avion) en Afrique. L'Afrique, c'est un continent où il fait chaud, où il y a des éléphants et des girafes (montrer l'illustration au verso).

Arthur et Aïcha sont affamés. Ça veut dire qu'ils ont très faim. Ils veulent manger. Ils achètent des ananas (montrer). L'ananas est un fruit.

Vocabulaire

1 ^{re} leçon	Lorsque la leçon est répétée
<p>Compréhension du vocabulaire</p> <p>Montrer l'image de la comptine. Questionner au moins une fois chaque élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Prénom</i>, montre-moi Arthur. - <i>Prénom</i>, montre-moi Aïcha. - <i>Prénom</i>, montre-moi l'avion. - <i>Prénom</i>, montre-moi les ananas. 	<p>Production du vocabulaire</p> <p>Montrer l'image de la comptine. Demander aux élèves, à tour de rôle, de produire les mots suivants (une question par élève) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Prénom</i>, qu'est-ce que c'est (montrer l'avion) ? - <i>Prénom</i>, qu'est-ce que c'est (montrer les ananas) ? - <i>Prénom</i>, Aïcha et Arthur ont atterri en... (chercher à faire produire « Afrique »).

Matériel  Le livre des comptines



Donner systématiquement un feedback à chaque élève pour chaque question en suivant la procédure, et selon les précisions ci-après :

1 ^{re} leçon <i>La réponse attendue est motrice.</i>	Lorsque la leçon est répétée <i>La réponse attendue est orale.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Si l'élève répond correctement, le féliciter et valider la réponse (Bravo, Arthur est ici. montrer Arthur sur l'image). • Si l'élève ne répond pas après 4 secondes, ou s'il répond de manière erronée : <ul style="list-style-type: none"> - donner la bonne réponse (Arthur est ici. montrer Arthur sur l'image) ; - réinterroger tout de suite le même élève (<i>Prénom, montre-moi où est Arthur.</i>) : <ul style="list-style-type: none"> • si l'élève donne la bonne réponse, le féliciter et valider la réponse ; • si l'élève ne réagit pas après 4 secondes ou s'il répond de manière erronée, utiliser la guidance physique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si l'élève répond correctement, le féliciter et valider la réponse (Bravo, c'est un avion.). • Si l'élève ne répond pas après 4 secondes, ou s'il répond de manière erronée : <ul style="list-style-type: none"> - donner la bonne réponse (C'est un avion.) ; - réinterroger tout de suite le même élève (<i>Prénom, qu'est-ce que c'est ?</i> ; pointer l'avion) : <ul style="list-style-type: none"> • si l'élève donne la bonne réponse, le féliciter et valider la réponse ; • si l'élève ne répond pas après 4 secondes ou s'il répond de manière erronée, donner la bonne réponse.

Compréhension

- Questions en lien avec le schéma narratif (une question à chaque élève) :

- *Prénom*, qui sont les personnages de l'histoire ?
- *Prénom*, qu'est-ce qu'Arthur et Aïcha achètent ?
- *Prénom*, que font Arthur et Aïcha ?
- *Prénom*, pourquoi ils achètent des ananas ?

Donner systématiquement un feedback à chaque élève pour chaque question en suivant la procédure, et selon les précisions ci-après (*réponse orale*) :

- Si l'élève répond correctement, le féliciter et valider la réponse (**Bravo ! Arthur et Aïcha sont les personnages de cette histoire**).
- Si l'élève ne répond pas après 4 secondes, ou s'il répond de manière erronée :
 - donner la bonne réponse (**Arthur et Aïcha sont les personnages de l'histoire**.) ;
 - réinterroger tout de suite le même élève (*Prénom*, qui sont les personnages de l'histoire ?) :
 - si l'élève donne la bonne réponse, le féliciter et valider la réponse ;
 - si l'élève ne répond pas après 4 secondes ou s'il répond de manière erronée, donner la bonne réponse.
- **Prédiction** de la suite de l'histoire (ne pas questionner plus de deux élèves) : **Qu'est-ce que vous pensez qu'ils vont faire après avoir mangé les ananas ?**
 - Si un élève répond correctement, le féliciter et valider sa réponse.
 - Si aucun élève ne répond après 4 secondes, donner une réponse : **Moi, j'imagine qu'ils vont reprendre leur avion et rentrer chez eux.**
- Questionner ensuite les autres élèves.

Et les autres, vous imaginez autre chose ? **Qu'est-ce que vous pensez qu'ils vont faire après avoir mangé les ananas ?**

- Si un élève répond correctement, le féliciter et valider sa réponse.
- Si aucun élève ne répond après 4 secondes, donner une autre réponse : **On pourrait aussi imaginer qu'ils vont visiter l'Afrique, aller voir les girafes et les éléphants.**

3 Introduction de la correspondance graphème a – phonème /a/

Introduction de la correspondance graphème-phonème en lien avec la comptine

Je vais relire l'histoire en vous montrant le texte cette fois-ci. Lire l'histoire en suivant le texte du doigt, en allongeant légèrement les phonèmes /a/ : **A**arthur et **A**aïcha **a**atterrissent **a**avec leur **a**avion en **A**afrique. **A**affaamés, ils **a**achètent des **a**anaanaas.

Vous avez remarqué, on entend beaucoup de /a/ dans cette histoire. On voit aussi beaucoup cette lettre. Montrer la page-graphème et pointer la lettre A majuscule et a minuscule. C'est la lettre a qui fait le son /a/.

La lettre a s'écrit comme ça en minuscule (montrer le a sur la page-graphème). La lettre A s'écrit comme ça en majuscule (montrer le A sur la page-graphème). C'est la même lettre ; c'est un a.

Matériel

- La page-graphème a-A



- Le texte de la comptine

Cette lettre permet d'écrire le son /a/, qu'on entend dans **aaavion** (montrer l'image de l'avion sur la page-graphème) et dans **aaananas** (montrer l'image de l'ananas sur la page-graphème).

Questionner chaque élève au moins une fois sur la majuscule ET sur la minuscule : **Prénom, quel son fait cette lettre ?**

Donner systématiquement un feedback à chaque élève pour chaque question en suivant la procédure, et selon les précisions ci-après (*réponse orale*) :

- Si l'élève répond correctement, le féliciter et valider la réponse (**Bravo, cette lettre fait le son /a/.**).
- Si l'élève ne répond pas après 4 secondes, ou s'il répond de manière erronée :
 - donner la bonne réponse (**/a/**) ;
 - reposer tout de suite la question au même élève (**Prénom, quel son fait cette lettre ?**) :
 - si l'élève donne la bonne réponse, le féliciter et valider la réponse ;
 - si l'élève ne répond pas après 4 secondes ou s'il répond de manière erronée, donner la bonne réponse.

Identification de la lettre a dans le texte de la comptine

- Reprendre le texte et le montrer aux élèves.
- Questionner chaque élève au moins une fois : **Prénom, peux-tu me montrer une lettre a dans ce texte** (montrer la page-graphème) ? **Quel son fait cette lettre ?**
 - Si l'élève montre un a minuscule : **C'est bien la lettre a. C'est le a minuscule. Peux-tu maintenant me montrer la lettre A majuscule** (montrer le A sur la page-graphème) ? **Quel son fait cette lettre ?**
 - Si l'élève montre le A majuscule : **C'est bien la lettre A. C'est le A majuscule. Peux-tu maintenant me montrer une lettre a minuscule** (montrer le a minuscule sur la page-graphème) ? **Quel son fait cette lettre ?**

Donner systématiquement un feedback à chaque élève pour chaque question en suivant la procédure, et selon les précisions ci-après (*réponse motrice*) :

- Si l'élève répond correctement, le féliciter et valider la réponse (**Bravo, c'est bien un a.**).
- Si l'élève ne répond pas après 4 secondes, ou s'il répond de manière erronée :
 - donner la bonne réponse (**Là il y a un a.** pointer une lettre a dans le texte) ;
 - reposer tout de suite la question au même élève (**Prénom, montre-moi un a.** en montrant la page-graphème) :
 - si l'élève donne la bonne réponse, le féliciter et valider la réponse ;
 - si l'élève ne répond pas après 4 secondes ou s'il répond de manière erronée, faire de la guidance physique (le faire pointer une lettre a en lui tenant la main) et verbaliser (**Là il y a un a, qui fait le son /aa/.**).

4 Tâche de conscience phonémique : identification du phonème initial

Maintenant, on va écouter (montrer son oreille) les sons dans les mots. On va bien écouter si les mots commencent par le son /a/ ou pas.

- Montrer l'image de l'avion. **Écoutez** (dire le mot lentement, en allongeant le /a/), **aaavion. Est-ce qu'on entend /a/ au début de aaaavion ? Oui, on entend /a/ au début de aaaavion. On met avion dans la boîte du /a/.**

Matériel

- Une boîte au bord de laquelle on a fixé les cartes-lettres du a et du A
- Les cartes-images à mélanger : avion, ananas, arbre, abeille, araignée, armoire, fourmi, robe, lire (si l'activité est faite avec plus de deux élèves, ajouter : abricot, assiette, igloo)

Faire de même avec l'image de l'ananas en n'allongeant que le premier /a/ :
aaaaananas.

- Montrer l'image de la fourmi. **Écoutez** (dire le mot lentement, en allongeant le /f/), **ffffourmi**. Est-ce qu'on entend /a/ au début de **ffffourmi** ? Non, on n'entend pas /a/ au début de **ffffourmi**. On ne met pas fourmi dans la boîte du /a/ (enlever la carte, de manière à ce qu'elle ne reste pas dans le champ de vision des élèves).
- Questionner les élèves à tour de rôle (au moins deux fois chacun) : **À vous maintenant. Prénom, est-ce qu'on entend /a/ au début de aaaaaarbre** (montrer la carte à tous, puis la donner à l'élève qui décide où la mettre) ?
- Continuer exactement de la même manière avec les mots suivants. Attention à bien allonger le phonème initial de chaque mot, même des mots qui ne commencent pas par le son /a/.

Donner systématiquement un feedback à chaque élève pour chaque question en suivant la procédure, et selon les précisions ci-après (*réponse orale et motrice*) :

- Si l'élève répond correctement, le féliciter et valider la réponse (**Bravo, on entend /a/ au début de aaaaaarbre, alors on met la carte dans la boîte.**, l'y mettre ou **Tu as raison, on n'entend pas /a/ au début de fffffourmi, alors on ne met pas la carte dans la boîte.**, la mettre à côté de la boîte).
- Si l'élève ne répond pas après 4 secondes ou s'il répond de manière erronée :
 - donner la bonne réponse ;
 - reposer tout de suite la même question au même élève (**Prénom, est-ce qu'on entend /a/ au début de aaaaaarbre ?**) :
 - si l'élève donne la bonne réponse, le féliciter et valider la réponse ;
 - si l'élève ne répond pas après 4 secondes ou s'il répond de manière erronée, faire de la guidance physique (lui prendre la main pour mettre la carte dans la boîte) et verbaliser (**Oui, on entend /a/ au début de aaaaaarbre, alors on met la carte dans la boîte.**, l'y mettre ou **Non, on n'entend pas /a/ au début de fffffourmi, alors on ne met pas la carte dans la boîte.**, la mettre à côté de la boîte).

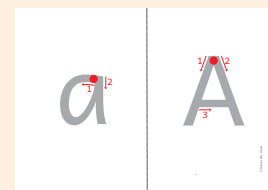
5 Apprentissage du geste d'écriture avec le doigt sur un modèle

Cet exercice vise à aider les élèves à mémoriser la correspondance graphème-phonème, en réalisant le geste d'écriture de la lettre tout en prononçant le phonème correspondant.

- Montrer le a minuscule sur la page-graphème. **Ça, c'est la lettre a en minuscule. On va s'entraîner à l'écrire.** Prendre le modèle en gris. **Je vous montre comment faire. Je commence là où il y a le point rouge.** Faire le geste d'écriture avec le doigt. **Je recommence en disant le son.** Faire le geste en disant /aaaa/.
- Faire faire le geste aux élèves environ cinq fois en leur demandant de dire le son en même temps. **On va faire ce geste plusieurs fois, pour bien s'entraîner, et en même temps on dit le son.** Si un élève n'arrive pas à faire le geste seul, le faire avec lui en guidance physique (se mettre derrière lui, à sa gauche s'il est gaucher, à sa droite s'il est droitier), et lui demander de dire le son en même temps.
- Montrer le A majuscule sur la page-graphème. **Ça, c'est la lettre A en majuscule. On va s'entraîner à l'écrire. Je vous remontre comment faire. Je commence là où il y a le point rouge.** Faire le geste d'écriture avec le doigt. Je suis la flèche. Je recommence en disant le son. Faire le geste en disant /aaaa/.
- Faire faire le geste aux élèves environ cinq fois en leur demandant de dire le son en même temps selon la même procédure que pour la minuscule.

Matériel

- La page-graphème a-A
- Les modèles de lettres a-A en gris par élève



6 Synthèse

Bravo, vous avez bien travaillé ! Aujourd'hui, on a (lors de la 1^{re} présentation de la leçon) appris / (lorsque la leçon est répétée) revu la lettre a en minuscule (pointer le a sur la page-graphème) et en majuscule (pointer le A sur la page-graphème). Cette lettre fait le son /a/.

Cette leçon doit être effectuée au moins deux fois avec tous les élèves.

7 Évaluation formative

Après avoir répété cette leçon (*Introduire la CGP*), passer à la leçon *Calligraphie* avec les élèves dont les capacités motrices rendent la tenue du crayon possible.

Pour ceux pour qui ce n'est pas le cas, faire l'évaluation formative décrite à la fin de la leçon *Calligraphie* (p. 31) pour déterminer comment continuer à avancer.

Calligraphie

Cette leçon est destinée aux élèves ayant des compétences en motricité fine qui devraient leur permettre, à terme, d'acquérir une écriture manuscrite fonctionnelle.

1 Annonce de l'objectif de la leçon

Aujourd'hui, on va s'entraîner à écrire la lettre a (montrer la page-graphème).

2 Apprentissage du geste d'écriture avec le feutre sur le modèle en gris

- Chaque élève reçoit la feuille plastifiée avec le modèle du a et un feutre effaçable : On va s'entraîner à écrire la lettre a (montrer la page-graphème) avec un feutre.
- Expliquer comment écrire la lettre a en verbalisant la procédure : Je vous montre comment on fait. Je commence là où il y a le point. Je suis les flèches.
- Effacer. Recommencer en prononçant le phonème /a/ : Maintenant on dit le son /a/ en écrivant : /aaaaa/. Effacer.
- À vous. Contrôler que les élèves tiennent leur feutre correctement et corriger la position de leurs doigts si nécessaire. Écrivez la lettre a et en même temps vous dites le son /aaaaa/.
- Contrôler que les élèves fassent le geste correctement. Lorsqu'un élève réalise le geste correctement, lui donner la consigne suivante : Bravo Prénom ! Tu peux effacer la lettre et recommencer encore trois fois pour t'entraîner (ou plus si l'élève est rapide). N'oublie pas de dire le son /a/ en écrivant la lettre.

Donner systématiquement des aides à chaque élève en fonction des besoins.

- Si l'élève ne fait pas le geste après 4 secondes, commencer par fournir une aide verbale : Commence au point (éventuellement montrer le point de départ). Suis les flèches.
- Si l'aide verbale ne suffit pas, lui faire une démonstration sur sa feuille, puis lui demander d'essayer seul. Fournir à nouveau une aide verbale si nécessaire.

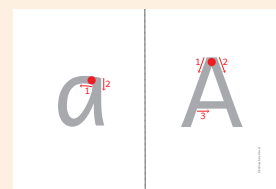
Matériel

La page-graphème a-A



Matériel

- La page-graphème a-A
- Un modèle de la lettre a en gris par élève



- Un feutre effaçable par élève
- Un crayon ou stylo par élève
- Un cahier d'écriture par élève

- Si la démonstration sur sa feuille ne suffit pas, faire le geste en guidance physique avec lui, puis lui demander d'essayer seul. Fournir à nouveau une aide verbale si nécessaire.
- Si la guidance physique reste nécessaire, faire plusieurs tracés avec guidance physique et lui demander de dire le son correspondant pendant ces tracés.

3 Apprentissage du geste avec le feutre sans modèle

Tournez vos feuilles. Essayez d'écrire la lettre a tout seuls sans modèle. Si vous ne vous rappelez pas, vous avez le droit de retourner votre feuille.

- Contrôler que les élèves fassent le geste correctement. Si les élèves ont fait juste, les féliciter et leur demander de continuer: **Bravo! Vous pouvez effacer la lettre et recommencer encore trois fois** (ou plus s'ils le souhaitent) **pour vous entraîner. N'oubliez pas de dire le son /a/ en écrivant la lettre.**

Donner systématiquement des aides à chaque élève en fonction des besoins.

- Fournir une aide verbale ; dessiner le point de départ ; faire une démonstration sur sa feuille ; utiliser la guidance physique.
- Lui demander d'essayer seul.

4 Écriture de lettres dans le cahier

Maintenant, je vais vous donner votre cahier d'écriture.

Montrez-moi d'abord comment vous tenez votre stylo/crayon. Contrôler que les élèves tiennent leur stylo/crayon correctement et corriger la position de leurs doigts si nécessaire. Maintenant, écrivez la lettre a dans votre cahier. Écrivez sur les lettres en gris en faisant le geste comme on vient de l'apprendre.

Les élèves écrivent les a avec les modèles en gris. Contrôler que les élèves fassent le geste correctement. Leur donner des feedbacks personnalisés si nécessaire (p.e. : **Le trait s'arrête à la ligne, il ne descend pas plus bas.**).

Maintenant, écrivez les lettres sans modèle en partant du point de départ, comme on vient de l'apprendre. Contrôler que les élèves fassent le geste correctement. Leur donner des feedbacks personnalisés si nécessaire.

5 Synthèse

Bravo, vous avez bien travaillé ! Aujourd'hui, vous vous êtes entraînés à écrire la lettre a en minuscule (pointer sur la page-graphème). Cette lettre fait le son /a/.

Cette leçon (ou une partie de celle-ci) peut être effectuée deux fois avec les élèves.

6 Évaluation formative

Faire l'évaluation formative suivante pour déterminer comment continuer à avancer.

Prénom, concentre-toi. C'est important.

- Montrer à l'élève la carte-lettre a. **Quel son fait cette lettre ?**
- Montrer à l'élève la carte-lettre A. **Quel son fait cette lettre ?**

Matériel 
La page-graphème a-A

Matériel 
Les cartes-lettres a et A

- Si l'élève réussit l'évaluation, passer à la leçon **Introduire la CGP « r »** (p. 35), même si l'élève a montré des difficultés dans les tâches de conscience phonémique, de compréhension de texte ou d'écriture de la lettre dans les leçons **Introduire la CGP « a »** et **Calligraphie**.
- Si l'élève ne réussit pas l'évaluation (il ne dit le son ni de la minuscule, ni de la majuscule, ou ne dit le son que d'une des deux écritures), passer à la leçon **Remédiation de la CGP** (ci-après).

Remédiation de la CGP

1 Annonce de l'objectif de la leçon

Aujourd'hui, on va s'entraîner à mieux connaître la lettre a.

2 Répétition de la correspondance graphème-phonème

- Prendre la page-graphème. **La lettre a s'écrit comme ça en minuscule** (montrer le a minuscule sur la page-graphème). **La lettre A s'écrit comme ça en majuscule** (montrer le A majuscule sur la page-graphème). **C'est la même lettre, c'est un a.**

Cette lettre permet d'écrire le son /a/, qu'on entend dans aaavion (montrer l'image de l'avion sur la page-graphème) **ou dans aaanas** (montrer l'image de l'ananas sur la page-graphème).

- Questionner chaque élève sur la majuscule ET sur la minuscule : **Prénom, quel son fait cette lettre ?**

Donner systématiquement un feedback à chaque élève pour chaque question en suivant la procédure, et selon les précisions ci-après (*réponse orale*).

- Si l'élève répond correctement, le féliciter et valider la réponse (**Bravo, /a/**).
- Si l'élève ne répond pas après 4 secondes, ou s'il répond de manière erronée :
 - donner la bonne réponse (**/a/**) ;
 - reposer tout de suite la question au même élève (**Prénom, quel son fait cette lettre ?**) :
 - si l'élève donne la bonne réponse, le féliciter et valider la réponse ;
 - si l'élève ne répond pas après 4 secondes ou s'il répond de manière erronée, donner la bonne réponse.
- Prendre les cartes-lettres A, a, u et R et demander à l'élève de pointer la lettre qui fait le son /a/.

Si un a a été pointé, lui demander : **Y a-t-il une autre lettre qui fait le son /a/ ?**

Donner systématiquement un feedback à chaque élève pour chaque question en suivant la procédure, et selon les précisions ci-après (*réponse motrice*).

- Si l'élève répond correctement, le féliciter et valider la réponse (**Bravo ! Cette lettre fait le son /a/**. la pointer).
- Si l'élève ne répond pas après 4 secondes, ou s'il répond de manière erronée :
 - donner la bonne réponse (**Cette lettre fait le son /a/**. en pointer une) ;

Matériel 
La page-graphème a-A



Matériel optionnel
Quatre cartes-lettres : A, a, u et R

- reposer tout de suite la question au même élève (*Prénom, peux-tu me montrer une lettre qui fait le son /a/ ?*) :
 - si l'élève donne la bonne réponse, le féliciter et valider la réponse ;
 - si l'élève ne répond pas après 4 secondes ou s'il répond de manière erronée, donner la bonne réponse.

3 Entraînement du geste d'écriture avec le doigt sur un modèle

Cet exercice vise à aider les élèves à mémoriser la correspondance graphème-phonème, en réalisant le geste d'écriture de la lettre tout en prononçant le phonème correspondant.

- Montrer le a minuscule sur la page-graphème. *Ça c'est la lettre a en minuscule. On va s'entraîner à l'écrire. Prendre le modèle en gris. Je vous montre comment faire. Je commence là où il y a le point rouge.* Faire le geste d'écriture avec le doigt. *Je recommence en disant le son.* Faire le geste en disant /aaaa/.
- Montrer le A majuscule sur la page-graphème. *Ça, c'est la lettre A en majuscule. On va s'entraîner à l'écrire. Je vous remontre comment faire. Je commence là où il y a le point rouge.* Faire le geste d'écriture avec le doigt. *Je suis la flèche. Je recommence en disant le son.* Faire le geste en disant /aaaa/.
- Faire faire le geste aux élèves environ cinq fois en leur demandant de dire le son en même temps selon la même procédure que pour la minuscule.

Matériel

- La page-graphème a-A
- Les modèles de lettres a-A en gris par élève

4 Tri de graphèmes

- Poser la page-graphème devant les élèves.
- Prendre une carte-lettre a (a ou A), la montrer aux élèves et modeler : *Est-ce que cette lettre fait le son /a/ ? Oui, elle fait le son /a/. Je la mets ici* (poser la carte-lettre sur la page-graphème).
- Prendre la carte-lettre d'une autre lettre du module 1 et modeler : *Est-ce que cette lettre fait le son /a/ ? Non, elle ne fait pas le son /a/. Ce n'est pas le a. Je mets cette lettre là* (sur un tas éloigné de la page-graphème).
- *À vous maintenant. Posez ici les lettres qui font le son /a/* (montrer la page-graphème). Donner les cartes-lettres aux élèves à tour de rôle.
- Si nécessaire donner des relances verbales : *Est-ce que cette lettre fait le son /a/ ?*

Donner systématiquement un feedback à chaque élève pour chaque question en suivant la procédure, et selon les précisions ci-après (*réponse orale et motrice*).

- Si l'élève répond correctement, le féliciter et valider la réponse (*Bravo, cette lettre fait le son /a/, elle va là.* montrer la page-graphème et si nécessaire demander à l'élève de mettre la carte-lettre dessus) ou *Tu as raison, cette lettre ne fait pas le son /a/, elle va là.* montrer à côté de la page-graphème et si nécessaire demander à l'élève de la mettre à l'endroit indiqué).
- Si l'élève ne répond pas après 4 secondes, ou s'il répond de manière erronée :
 - donner la bonne réponse (*Oui, cette lettre fait le son /a/, elle va là.* montrer la page-graphème ou *Cette lettre ne fait pas le son /a/, elle va là.* montrer à côté de la page-graphème) ;
 - reposer tout de suite la question au même élève (*Prénom, est-ce que cette lettre fait le son /a/ ?*) :

Matériel

- Huit cartes-lettres : 2 × a, 2 × A, et 4 autres cartes-lettres du module 1
- La page-graphème a-A

- si l'élève donne la bonne réponse, le féliciter et valider la réponse ;
- si l'élève ne répond pas après 4 secondes ou s'il répond de manière erronée, donner la bonne réponse.

5 Synthèse

Bravo, vous avez bien travaillé. Aujourd'hui on s'est entraînés à bien connaître la forme du a minuscule (montrer le a sur la page-graphème) et du A majuscule (montrer le A sur la page-graphème). C'est important de bien se rappeler la forme des lettres et de savoir quel son elles font pour lire des histoires.

Cette leçon (ou une partie de celle-ci) peut être effectuée deux fois avec les élèves.

6 Évaluation formative

Faire l'évaluation formative suivante pour déterminer comment continuer à avancer.

Prénom, concentre-toi. C'est important.

- Montrer à l'élève la carte-lettre a : **quel son fait cette lettre ?**
- Montrer à l'élève la carte-lettre A : **quel son fait cette lettre ?**
- Si l'élève échoue, ne pas donner de feedback correctif et évaluer ses acquis en modalité non-verbale :
 - disposer les quatre lettres minuscules sur la table, mélangées : *Prénom, quelle lettre fait le son /a/ ?*
 - disposer les quatre lettres majuscules sur la table, mélangées : *Prénom, quelle lettre fait le son /a/ ?*
- Si l'élève réussit l'évaluation, que ce soit l'évaluation orale ou par pointage, passer à la leçon **Introduire la CGP** (ci-après).
- Si l'élève ne réussit pas l'évaluation (ni orale, ni par pointage) après avoir fait au moins deux fois cette leçon **Remédiation de la CGP** (il ne dit le son / ne pointe ni la minuscule, ni la majuscule, ou ne dit le son / ne pointe que l'une des deux écritures), passer à la leçon **Introduire la CGP « r »**, en continuant parallèlement à réviser la CGP a (**Remédiation de la CGP**).

Matériel 
La page-graphème a-A

Matériel 
Les cartes-lettres a et A

Matériel optionnel
Huit cartes-lettres : r, a, u, i et R, A, U, I