

LES MACLE : UNE REPOSE AU TRAITEMENT DE LA DIFFICULTE SCOLAIRE

Ouzoulias : 28/11/2007

OBJECTIF D'UN MACLE :

L'objectif prioritaire du MACLE est de répondre aux besoins des élèves les moins avancés en lecture-écriture.

1. Organisation générale :

⇒ Principes de fonctionnement :

apprentissage massé (par opposition à distribué), c'est à dire ½ journée par jour durant deux , trois, voire quatre semaines. L'apprentissage massé développe rapidement des compétences insuffisamment installées (à noter : plus efficace auprès des élèves présentant des difficultés « moyennes »).

Pour information : Les apprentissages distribués : pour une durée donnée d'apprentissage, on la fractionne en un grand nombre d'épisodes courts. Par exemple, une ½ heure tous les deux jours. Apprentissages massés : apprendre une langue à l'étranger en immersion, un stage d'informatique.

Le plus souvent, on fonctionne avec du distribué (lecture, orthographe). Or, on soupçonne qu'un dispositif d'intervention intense, concentré dans le temps, est susceptible de produire des effets proportionnellement plus importants que les actions différenciées habituelles, plus « distribuées ».

⇒ Modalités de fonctionnement :

Organisation dans la ½ journée en deux temps :

- premier temps (1h30 environ) : travail en groupes de besoin
- deuxième temps (1h30) : travail en groupes de projet (hétérogène) : lors de ces regroupements lecture et écriture sont mobilisées. Les élèves en difficulté sont acteurs à part entière et ne sont pas relégués à des tâches de simples exécutants. La difficulté majeure est de bien définir leur rôle et les tâches qui leur sont dévolues.

Mobilisation d'un maximum d'enseignants et d'intervenants extérieurs.

Stratégies d'enseignement planifiées à partir de « compétences- leviers »

Les actions s'élaborent à partir de « compétences leviers » déterminées. Elles sont déclinées sous forme de seuils pour chaque niveau du cycle 2. La mise en place d'une observation continue tout au long du cycle 2 permet de mettre en œuvre un travail de prévention avant que les difficultés ne s'installent. L'organisation s'articule autour de plusieurs points :

- élaboration d'un référentiel de compétences GS/CP/CE1 avec indicateurs ;
- utilisation d'évaluations diagnostiques construites à partir de ce référentiel ;
- mise en place de groupes de besoin organisés à partir de ces compétences ;
- contrôle régulier de l'efficacité des stratégies d'enseignement mises en œuvre à partir de grilles ;
- régulation périodique des dispositifs.

L'ensemble de ces travaux fera l'objet d'une publication : PREVELIRE, dans la continuité de MEDIAL.

⇒ Un exemple de MACLE :

- Une répartition des élèves en deux sortes de groupes
 - a) les groupes de besoin (1 h et demie)
 - b) les groupes de projet (1 h)
- Exemple de fonctionnement a minima pour 2 CE1, soit 52 élèves

4 groupes d'enfants :

6 très faibles lecteurs	encadrés par	1 maître de CE1
8 faibles lecteurs	“	1 maître de CE1
14 moyens lecteurs	“	1 Poste E du RASED
26 bons lecteurs	“	1 maître supplémentaire

⇒ Quelles activités dans un Maclé ?

• Dans les groupes de besoin, trois champs d'activités :

- a) travail sur les problèmes de compréhension ;
- b) apprentissage et entraînements sur les microstructures (mots, lettres,...)- et mésostructures (groupes de mots, phrases) ;
- c) production de textes courts (situations génératives).

Pour information : Plus les difficultés des élèves sont profondes et plus les activités de production de textes sont essentielles pour les élèves.

40% à 50% du MACLE doit être consacré à la production de textes.

Utilisation d'images séquentielles, dictée à l'adulte pour les plus faibles....

Les activités sont centrées sur :

-La structure narrative : la production de textes :capacité à produire un récit de vie à la 3ème personne

*structures narratives :personnage principal/lieux/moment/début/évènements marquants/fin du récit/point de vue constant.

-Les aspects linguistiques de la production écrite :

*capacités à enchaîner logiquement et chronologiquement les phases successives.

*phases grammaticalement correctes

*désignation des personnages et des objets sans trop d'ambiguïtés lorsqu'ils le sont par un pronom

-La qualité des représentations orthographiques :

*écriture correcte des mots fréquents

*attitude de doute orthographique

-L'exécution matérielle des lettres en cursive : lisibilité/facilité d'exécution / enchaînement

Copie lettre à lettre/groupes de lettres après groupes de lettres/mot après mot

• Dans les groupes de projet, des productions diverses

Exemples :

- réaliser une exposition sur les Droits de l'Enfant ;
- écrire un document qui explique le nom des rues ;
- actualiser le site Internet de l'école ;
- recueillir des poèmes sur la paix et illustrer ce recueil ;
- mettre en scène des sketches ;
- réaliser une BD en transposant un récit écrit ;
- etc.

2. Les conditions de la réussite

a) un diagnostic pertinent et des activités adaptées

La principale difficulté réside dans l'élaboration d'un diagnostic pertinent. Quels sont les points de vigilance, les compétences leviers ?

La lecture met en jeu deux grandes sortes de compétences

a) Celles qui favorisent l'accès au contenu sémantique des textes (construire le sens des textes)

b) Celles qui favorisent l'accès au contenu linguistique des textes (reconnaître les mots écrits et les organiser en unités de sens)

Pour information : Pour un lecteur, il ne suffit pas d'identifier les mots successifs pour comprendre. A l'oral, le locuteur fait des silences en fonction des groupes de mots. A l'écrit, tout ce relief a disparu.

Les espaces entre les mots sont identiques. Il faut donc retrouver les unités de sens.

Comprendre en lecture, ce n'est pas « faire entrer du texte dans la tête ». Les résultats de la compréhension, ce ne sont pas seulement des mots, ce sont des représentations mentales dont l'existence est au-delà de la « surface du texte ».

Lire, c'est utiliser du linguistique pour en faire du sémantique.

Pour comprendre un texte, il faut passer de la langue au langage.

2.1 Accès au contenu sémantique des textes

Objectif : *Amener l'élève à construire une représentation mentale à partir du texte, ce qui suppose le traitement plus ou moins implicite d'inférences, la mise en relation des différentes informations contenues dans le texte, la réorganisation au fil de la lecture...*

Certains textes ne sont pas accessibles aux bons lecteurs (connaissances encyclopédiques insuffisantes, lexique spécifique,...).

Contrairement au lecteur en difficulté, le bon lecteur :

- identifie les textes qu'il comprend
- les sélectionne.

Quelques pistes possibles :

- ***Pour identifier le degré d'élaboration de la représentation mentale :***

T1 : Lecture d'un texte.

T2 : Proposition d'un ensemble de tâches complètement différentes, dans des domaines d'apprentissage différents.

T3 : Evocation du texte en différé : le texte est reformulé par l'élève (il ne l'a pas sous les yeux). Ce temps différé est important car il permet de mesurer ce qui est resté en mémoire.

- ***Pour permettre à l'apprenti lecteur de sélectionner des textes adaptés à son niveau de compréhension :***

Tâche possible : proposer 3,4 textes différents aux élèves. Leur faire effectuer une lecture « survol ». Leur faire ranger du moins complexe au plus complexe avec justification du rangement (longueur, organisation, nombre de mots difficiles, ...)

Le traitement sémantique met en jeu trois grands champs de compétences :

A. Les connaissances lexicales

Dans un texte, pour que le lecteur en saisisse le sens global, le taux de saturation de mots inconnus ne doit pas dépasser 5%. On peut effectuer un traitement spécifique de ces mots inconnus : contexte, recours au dictionnaire, analyse de ses composantes (travail sur mots de la même famille),...

A partir de là, on peut créer des textes à partir de ces mots inconnus.

Selon Boisseau (appui sur les travaux de L. Lentin), la fixation du lexique s'effectue sur l'ossature syntaxique. Une syntaxe riche, variée mobilisera un lexique plus important.

B. Les connaissances encyclopédiques

Elles permettent à l'élève de s'appropriier l'univers de référence du texte, notamment en traitant les inférences.

C. Les compétences stratégiques

C'est la présentation de textes résistants qui permet leur mise en jeu. Ces textes résistants peuvent comporter des problèmes syntaxiques (phrases longues avec relatives,...), des problèmes de lexique (attention toutefois au taux de saturation de 5% à ne pas dépasser), des références ambiguës d'un pronom.

Pour information : *Le bon lecteur, ce n'est pas forcément celui qui comprend tous les textes immédiatement. Il faut que les élèves comprennent cela. Le bon lecteur, c'est celui qui a une représentation du rendement sémantique de sa lecture. C'est-à-dire, il sait dire « là, je comprends bien - là, je ne comprends pas bien ». Il est capable de localiser la « secousse », d'identifier sa nature.*

Un bon lecteur va catégoriser les problèmes et activer des procédures de résolution adaptées à chaque catégorie.

Les lecteurs faibles vont devoir apprendre ces procédures → conséquences :

- nécessité de les enseigner par des apprentissages explicites ;
- nécessité de les opérationnaliser.

6 grandes compétences stratégiques :

- **Compétence 1 : adapter la posture de lecteur aux différents supports, aux genres des textes.**

Mettre en place des stratégies de lecture adaptées aux buts. Il est nécessaire de théoriser par des comparaisons (genres des textes/ stratégies de lecture)

- **Compétence 2 : gérer le problème du mot inconnu.**

Cette compétence-là est à travailler en priorité. Nécessité de mettre à la disposition des faibles lecteurs un certain nombre de stratégies explicites, que l'on opérationnalisera (transfert) avec retour métacognitif.

- **Compétence 3 : gérer les substituts**

Dès la GS, on peut travailler sur les personnages d'un récit et leurs différentes désignations (ex : loup/ monstre affamé/ bête aux yeux brillants, ...). Il est nécessaire de construire une identité sémantique avec un travail spécifique sur les occurrences des désignations. On peut également travailler sur les lieux, la temporalité...

Schéma général de la démarche en 3 temps:

Après avoir ciblé un objectif (ex : repérer le personnage dans le texte sous ses différentes désignations) :

T1 : Situation principale : mise en évidence d'une procédure

T2 : Situation d'entraînement de cette procédure.

T3 : Situation de transfert.

- **Compétence 4 : Connaître les personnages et les repérer dans le dialogue**

Les élèves éprouvent beaucoup de difficulté à entrer dans la psychologie des personnages.

Jérôme Bruner : « Pour comprendre une fiction, il faut croiser le plan des événements et le plan de la conscience. »

Exemple du Petit Chaperon rouge :

Le plan des événements : en général, ça ne pose pas de problème.

Le plan de la conscience : cela suppose d'entrer dans la psychologie et le stratagème du loup, comprendre qu'il veut tromper le Petit Chaperon rouge.

On peut le mettre en évidence lors de débats (après avoir évoqué l'ensemble du conte) : pourquoi le loup mange-t-il la grand-mère du petit chaperon rouge ? La collecte des remarques permet de faire un état des lieux des différentes représentations des élèves.

- parce qu'il a faim
- parce qu'il est méchant
- parce qu'il veut prendre sa place
- ...

Ici, on se situe dans le champ de l'interprétation.

Exemples de situations d'apprentissage à l'école :

- jeu dramatique en les amenant à justifier leur jeu
- dialogue rétroprojeté (en masquant les indices : ex : dit la sorcière). Retrouver qui parle. Le justifier.

- **Compétence 5 : se représenter les lieux**

- **Compétence 6 : gérer la chronologie des événements**

Cette compétence est également très importante.

La représentation de la chaîne réelle des événements peut se faire par :

► Reformulation de la chronologie des événements(et puis, et puis, et puis...)

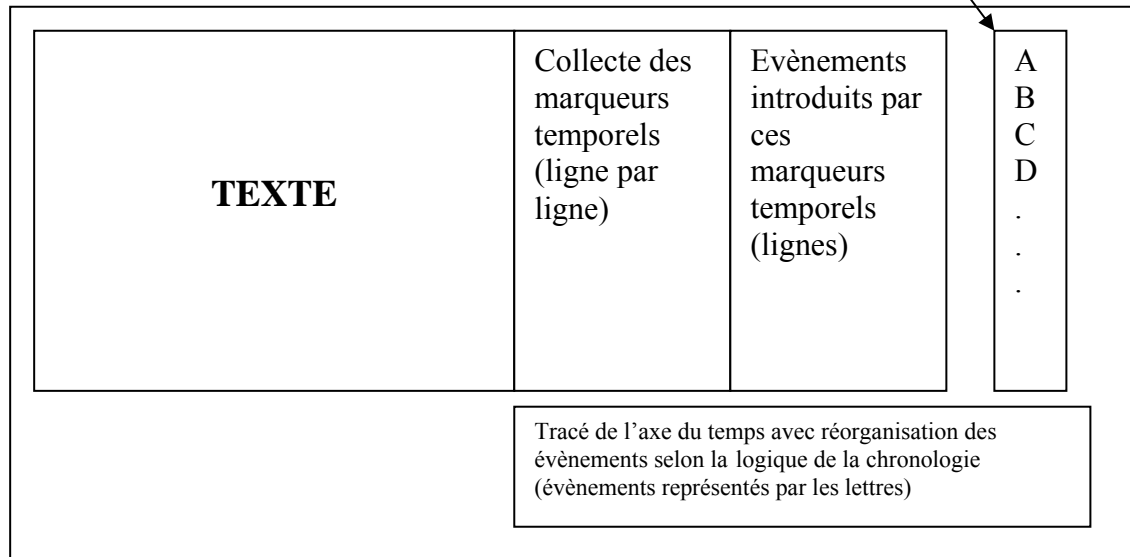
► Elaboration d'une frise chronologique.

Une variable didactique possible : travail sur des textes plus ou moins « organisés » chronologiquement.

Exemple au cycle 3 :

Sur feuille A4 :

Chaque ligne « événements » est codée par une lettre



2.2 Accès au contenu linguistique des textes

Les traitements linguistiques mettent en jeu des connaissances et compétences diverses, principalement :

A. La connaissance des lettres de l'alphabet

Ce qui suppose : dire le nom des lettres, épeler des mots, écrire des mots après les avoir épelés.

Pouvoir épeler des mots écrits quelle que soit la typographie renvoie à la permanence du mot : c'est toujours le même mot dans différentes écritures.

Pouvoir épeler des mots aide à mémoriser (permet l'évocation).

Connaître le nom des lettres permet de comprendre la grapho phonologie (co-variance avec valeur des lettres).

Connaître le nom des lettres permet de comprendre le principe alphabétique.

B. Les conversions graphèmes/ phonèmes (CGP) et les compétences liées aux CGP

Elles nécessitent la connaissance du principe alphabétique. Elles permettent la mémorisation de l'orthographe des mots.

C. La reconnaissance de syllabes fréquentes

Elles sont perçues comme un seul son par les élèves.

Conséquence : un travail plus spécifique d'analyse des syllabes à partir des fricatives pour les élèves en difficulté.

En maternelle, tant que l'analyse du prénom en lettres n'a pas été effectuée, celui-ci est perçu comme un pictogramme représentatif de la personne.

QUESTION : Quelles sont les conditions cognitives nécessaires pour effectuer une analyse efficiente d'une syllabe en ses phonèmes constitutifs ?

5 conditions :

L'élève doit :

- savoir que l'écriture note le langage(cf la production de textes courts),
- savoir que les mots sont écrits à partir de syllabes (grapho- phonologie syllabique)
- manipuler les syllabes à l'oral

- être sensible à la rime
- connaître les lettres de l'alphabet

Conséquence pédagogique : Entraîner les élèves à la reconnaissance de syllabes fréquentes :

- par le travail à partir de cartons flashs
- par la lecture de textes pré-segmentés. Etayage possible : matérialisation des syllabes en coloriant, en séparant, en modifiant la présentation (caractères gras par ex).

D. L'usage des analogies orthographiques

Ex : danger
manger
ranger

Activités possibles :

- Pratiquer des substitutions de lettres dans les mots
- Identifier, dans une liste de mots, la partie commune
- Elaborer des référentiels analogiques
- Recontextualiser dans un texte des mots construits par analogie.

E. Les connaissances sur la morphologie lexicale

Il est important de mettre en œuvre un travail spécifique sur la dérivation des mots. Cela permet de mettre en place de manière implicite les notions de radical et d'affixe.

Activité possible :

Elaboration de référentiels constitués d'un corpus de mots obtenus par transformation
brosser → brossage
masser → massage

F. La mémoire orthographique

Objectif : savoir, en fin de cycle 2, écrire de mémoire sans erreur les 1500 mots les plus fréquents de la langue française. Cet apprentissage est prédictif de la suite (cycle 3 + collège).

Activités permettant de le mettre en œuvre :

- épeler
- travailler par analogie
- travailler au niveau des syllabes les plus fréquentes
- mettre en relation morphologie/ étymologie
- développer les procédés mnémotechniques
- travailler sur la visualisation mentale.

Deux moyens :

- **la dictée recherche**
- **la dictée sans erreur**

La mise en œuvre de ce type d'activité peut se faire de la manière suivante :

La veille, travailler sur la visualisation mentale des mots.

Le lendemain, on propose à l'élève une feuille avec au recto : lignes sur lesquelles il écrira, au verso le texte imprimé. Lorsqu'il écrit sous la dictée, il a la possibilité d'avoir recours au texte écrit au verso pour les mots lui posant problème (le « transport » du mot du verso au recto nécessite la mémorisation).

Idée force : Lors d'activités de production d'écrit, mettre à la disposition des élèves, l'écriture correcte du mot. Celle-ci sera présente dans deux types d'outils (cf Chartier/ Hébrard chez HATIER)

- les fichiers images/ mots
- les textes référents segmentés par closes. (la segmentation par closes réduisant les difficultés de repérage dans le texte)

Point sur l'orthographe inventée (cf les travaux d'E. Ferreiro) : tant que l'élève n'a pas compris le principe alphabétique, ce type de travail ne pose aucun problème. Au contraire, il permet d'évaluer le degré de conceptualisation du système d'écriture. Par contre, il peut devenir un obstacle à la mémorisation orthographique des mots en proposant des « patrons » incorrects qui peuvent rester prégnants.

G. Les connaissances sur la nature grammaticale des mots et la morphosyntaxe

H. L'usage des marques de ponctuation

I. La lecture par groupes de mots.

Ce type de tâche fait basculer de l'identification de mots, de groupes de mots à la compréhension.

Il est nécessaire de différencier pour cela les blancs graphiques en agrandissant, par exemple, l'espace entre les groupes de mots. Ce travail augmente la rapidité de la lecture et développe la compréhension.

Exemples d'activités :

1. Lecture magistrale d'un texte connu ne posant aucune difficulté au niveau lexical et syntaxique, les élèves suivant avec le doigt. Le maître marque des pauses accentuées lors de la lecture des groupes de mots.
2. Lecture magistrale avec segmentation aléatoire à mettre en parallèle avec une lecture magistrale avec segmentation correcte. Débat/ confrontation...
3. Lecture à haute voix, par des élèves en binômes, de textes organisés différemment (à la manière des prompts des journaux télévisés)

Un grand cheval blanc
galopait
le long de la rivière.
Soudain,
on entendit
trois coups de feu...

On peut ensuite reprendre la mise en voix de ces textes sans aménagement.

Avec les CP ou des CE1 en difficulté : préparation des « prompts ».

Travail à partir de phrases écrites sur bandes de papier :

- segmentation de la bande en groupes de mots
- réorganisation verticale
- lecture à haute voix en respectant le découpage effectué par le binôme. Confrontation avec d'autres découpages. Discussion.

En conclusion :

Pour qu'un MACLE réussisse il faut :

- a) un diagnostic pertinent et des activités adaptées**
- b) des tout petits groupes (actions individualisées)**
- c) une action intense et continue sur une courte durée**
- d) un choix pertinent du moment de l'action : une période sensible**
- e) une mobilisation des enseignants, des élèves, des parents**
- f) une prise en charge des élèves les plus faibles par leur(s) maître(s)**
- g) la mise en place de groupes de besoin et groupes de projet ?**
- h) le soutien de l'équipe de circonscription**

ANNEXE 1

Opérations cognitives en jeu dans la lecture

Huit opérations cognitives	
Repérer	Le support et le type d'écrit (<i>C'est une histoire, c'est l'histoire de...</i>)
Interroger	Le contenu du texte (<i>Que se passe-t-il ? Que fait ... ? Qu'arrive-t-il à... ?</i>)
Explorer	Une quantité d'écrit porteuse de sens (une phrase ou ce qui est compris entre la majuscule et un point).
Identifier	Des formes graphiques (les lettres-sons, les syllabes, les mots)
Reconnaître	Des mots globalement (ceux qui font partie du capital-mots).
Anticiper	Des éléments syntaxiques ou sémantiques (les classes de mots comme verbe, nom, déterminant...) ou unités lexicales.
Organiser	Logiquement les éléments identifiés, reconstruire l'énoncé.
Mémoriser	L'ensemble des unités sémantiques

ANNEXE 2

Comment amener les enfants à se rendre compte des procédures mentales qu'ils utilisent lors d'un travail en petit groupe ?

Les questions restent ouvertes et portent sur le « comment » et non sur le « pourquoi ».

Lors de la mise en route de l'activité :

- Que voyez-vous ?
- A quoi cela va-t-il servir selon vous ?
- A quoi pensez-vous lorsque vous voyez cela ?
- Racontez-moi ce qui s'est passé dans votre tête ?

Si l'enfant n'arrive pas à répondre, il est possible de proposer des pistes :

- As-tu vu des images ou un film dans ta tête ? Laquelle ? As-tu entendu une voix ou une autre voix, tu veux bien essayer de nous dire comment elle était ?

Lors de la recherche sur le sens de l'activité :

- Qu'est-ce que cela va vous permettre d'apprendre de nouveau selon vous ?
- Que savez-vous déjà faire pour réaliser cela ?
- Comment va-t-on s'y prendre ?
- Comment allez-vous vous organiser pour cela ?
- Quels sont les astuces auxquelles vous pensez ?
 - Y-a-t-il des pièges ?

Lors de la phase de recherche, tout seul, à deux :

- Que faut-il faire avec ça ?
- Quand as-tu fait quelque chose comme cela avant ?
- Comment vas-tu t'y prendre ?
- Comment sais-tu que ce que tu as fait est réussi ?
 - Qu'as-tu voulu faire ?

Lors de la synthèse :

- Que pensez-vous de leur travail ?
- Comment avez-vous fait ?
- Avez-vous utilisé les aides ? Lesquelles ?
- Que vas-tu dire à toute la classe ?
- Penses-tu que cela va pouvoir les aider ? En quoi ?

ANNEXE 3 : REGROUPEMENTS/ DIFFICULTES/ ACTIVITES PROPOSEES (EXEMPLES)

REGROUPEMENT : LES NON LECTEURS

Très faibles et non lecteurs

Grande difficulté dans l'accès au contenu linguistique et syntaxique d'un texte

- score très faible dans la reconnaissance de mots isolés et de décodage de pseudo-mots
- ne compensent pas par des appuis sur d'autres indices (macrostructures, illustrations...)
- ne parviennent pas à construire le sens global des textes
- difficultés de compréhension à l'oral

- Activités centrées sur la phrase
 - o Ponctuation
 - o Lecture par groupe de mots
 - o Prise en compte des indices morphosyntaxiques
 - o Utilisation du fichier LIRE (PEMF)
 - o Activité de production de phrases (écrire une phrase et lire celles de ses camarades)
- Activités centrées sur le mot
 - o Enrichissement du lexique orthographique
 - o Sur les mots très fréquents
- Activités centrées sur la syllabe
 - o Identification immédiate de la syllabe sans passer par la fusion des phonèmes
 - o Recherche d'une grande familiarité avec les graphèmes complexes
- Activité de production de petits albums à partir d'images séquentielles.
- Maîtrise de la trame narrative, en écriture et en lecture, en lecture par l'écriture.

Faibles lecteurs

Des performances faibles dans :

- la reconnaissance des mots isolés
- décodage de pseudo-mots
- ne décodent que s'il s'agit d'une orthographe simple (café, vélo, caméra...)
- les mots comportant des graphèmes complexes
- ils "bricolent"
- construisent un sens acceptable s'il s'agit de textes évoquant des univers familiers
- ne parviennent pas à établir toutes les informations explicites
- parfois contresens

Au niveau de la lecture orale :

- hésitante ou ânonnante (buttent sur de nombreux mots)
- parfois erronée
- lecture reposant sur le devinement à partir de mots fréquents reconnu plus ou moins globalement
 - o à partir de la reconnaissance du type d'écrits
 - o à partir d'indices sémantiques fournis par les illustrations

Type d'activités**Développement des compétences de compréhension en lecture**

- développer le traitement sémantique (sans en rester aux informations explicites)
- lecture par groupe de mots
- prise en compte des informations apportées par les marques syntaxiques
- traitement de la pronominalisation
- les substituts du nom (rechercher le référent)
- exercices à partir de jeux (cf. Yack Rivais)

Développement des performances dans l'accès au lexique

- cf. lecteurs faibles et non lecteurs

Développement des compétences en production écrite

- production de petits albums à partir d'images séquentielles (images mises dans l'ordre séquentiel, histoire produite oralement, puis écrite collectivement à l'aide d'un traitement de texte).

Les bons lecteurs

Prennent en compte les macrostructures textuelles :

- types de supports
- types d'écrits
- types de textes
- reconnaissent leur fonctions
- reconnaissent leur organisation spatiale
- reconnaissent leur organisation typographique

Prennent en compte les microstructures linguistiques :

- les mots et leur signification
- bonne maîtrise du décodage associée à des connaissances orthographiques affirmées

S'appuient sur l'organisation syntaxique des phrases et les indices morphosyntaxiques

- informations données par les compléments, les adjectifs...

Les moyens lecteurs

- Des performances moyennes aussi bien dans l'accès au contenu linguistique que sémantique d'un texte
- Identifient les informations explicites d'un texte
- Des progrès possibles si :
 - o Identifient plus rapidement les mots écrits
 - o Lecture plus orthographique
 - o Meilleure prise en compte des indices morphosyntaxiques et de la ponctuation
- Besoin d'améliorer le traitement sémantique pour accéder à une compréhension plus fine

Type d'activités

Combiner, de la manière la plus efficace possible, vitesse et compréhension

- Entraînement à la lecture rapide avec des logiciels comme LECTRA ou LIREBEL
- Situations de production d'écrit avec usage du traitement de texte
 - o Ateliers d'écriture
 - o Production de textes
 - o Poésie
 - o ...
- verbalisation
- analyse des stratégies utilisées

Développement des compétences de compréhension en lecture

- développer le traitement sémantique (sans en rester aux informations explicites)
- lecture par groupe de mots
- prise en compte des informations apportées par les marques syntaxiques
- traitement de la pronominalisation
- les substituts du nom (rechercher le référent)
- exercices à partir de jeux (cf. cf batterie d'activités)

Développement des performances dans l'accès au lexique

- cf. lecteurs faibles et non lecteurs

Développement des compétences en production écrite

- production de petits albums à partir d'images séquentielles (images mises dans l'ordre séquentiel, histoire produite oralement, puis écrite collectivement à l'aide d'un traitement de texte).