



HAL
open science

J'écris, tu écris, il écrit, nous lisons...

Isabelle Roubligue-Vershelde

► **To cite this version:**

Isabelle Roubligue-Vershelde. J'écris, tu écris, il écrit, nous lisons.... Education. 2011. dumas-00686595

HAL Id: dumas-00686595

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00686595>

Submitted on 10 Apr 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ROUBLIQUE – VERSCHELDE ISABELLE

**CAPA-SH
Option E**

**J'écris
tu écris
il écrit
nous lisons...**

Session 2011

Sommaire

Introduction	p.1
I Contexte et cadre de travail	p.3
1. Présentation géographique et quelques indicateurs	p.3
1.1 Le Réseau d'Aides Spécialisé aux élèves en difficulté	p.3
1.2 L'école	p.3
1.3 Des élèves, une équipe	p.4
A. Le groupe de C.E.1	p.4
B. Deux classes, quatre élèves	p.5
2. La prise en compte des difficultés	p.6
2.1 L'Aide Spécialisée à Dominante Pédagogique : les évaluations diagnostiques	p.7
A. Le projet de lecteur des élèves	p.7
B. Analyse des évaluations (Médial)	p.8
2.2 Les compétences attendues en lecture - écriture à la fin du C.E.1	p.11
II L'écriture pourrait – elle être un levier des compétences en lecture ? Pourquoi ? Comment ?	p.12
1. Une remédiation en lecture axée sur le contournement : Ecrire pour Lire	p.12
1.1. Une interaction lecture – écriture ?	p.12
1.2 Les fondements du choix d'une médiation par l'écriture	p.13
1.3 Pour un essai de définition de l'acte de lire	p.14
A. Le modèle de « bas en haut » ou traitement ascendant	p.14
B. Le modèle de « haut en bas » ou traitement descendant	p.14
C. Le modèle interactif	p.14
1.4 Pour un essai de définition de l'acte d'écrire	p.16
A. Comprendre comment l'enfant « entre » dans le monde de l'écrit	p.16
B. Ce que la production d'écrit révèle du niveau d'appropriation du lire et de l'écrire	p.17

2. Les hypothèses corrélées au choix d'une médiation par l'écriture	p.18
2.1. Une position active	p.19
2.2 La clarté cognitive	p.19
2.3 L'identification des mots : les enjeux cognitifs	p.19
2.4 Des situations problèmes à haut rendement cognitif	p.21
2.5 La recherche et la primauté du sens	p.21
III : Le dispositif de remédiation	p.22
1. Des besoins éducatifs particuliers à l'écriture d'album	p.22
1.1. Du projet individuel d'aide au projet de groupe	p.22
A. la définition des besoins éducatifs particuliers	p.22
B. Les objectifs du projet de groupe	p.24
1.2 L'élaboration d'une démarche	p.24
A. Quels écrits produire ?	p.24
B. La spécificité de l'action du maître E	p.25
1.4 Les séances	p.25
A. l'explicitation des stratégies	p.26
B. l'utilisation de l'auto – langage	p.27
1.5 Les liens avec la classe : penser le transfert et l'autonomie	p.27
A. Construire le lien	p.27
B. Anticiper sur la classe	p.28
C. Vers des conduites autonomes	p.28
2. Evaluation de la médiation : écrire pour lire	p.28
2.1. Le temps des bilans	p.29
A. les situations d'écriture modifient –elles les rapports de l'élève à l'écrit ?	p.29
B. les situations d'écrire permettent – elles d'améliorer les correspondances grapho - phonétiques ?	p.29
C. Les situations d'écriture permettent –elles d'augmenter le stock lexical ? (mémorisation des mots par voie directe)	p.30
D. Les situations d'écriture permettent –elles l'acquisition de nouvelles stratégies de lecture ?	p.31
Conclusion	p.32
Bibliographie	p.34
Annexes	

Introduction

Enseignante depuis un peu plus de 15 ans, j'ai commencé à exercer en tant que professeur des écoles à Tourcoing en C.E.2 dans une école classée en zone d'éducation prioritaire.

Les compétences en lecture des élèves qui arrivaient en cycle 3 étaient très en deçà de celles qui étaient attendues aux évaluations nationales de C.E.2. Ils entraient au cycle 3 avec un projet de lecteur très flou, des difficultés installées en compréhension et en production d'écrits, un manque de confiance et d'estime de soi.

Cette hétérogénéité, ces parcours scolaires divers nous avaient fait mettre en place avec l'aide de la maîtresse E des adaptations pédagogiques tel un décloisonnement de toutes les classes de l'école visant à réduire les écarts.

Ma classe intégrait des élèves aux parcours divers : certains venaient de la C.L.I.N mais aussi de la C.L.I.S située au niveau 1.

L'école travaillait sur un projet Comenius et les élèves produisaient beaucoup d'écrits pour le journal Européen. La rédaction d'articles à destination d'élèves d'autres pays motivait les élèves et chaque phrase à produire devenait une situation problème qu'ils cherchaient à résoudre activement.

C'est de ces projets menés alors que me sont apparues mes premières réflexions et interrogations sur l'articulation entre lecture et écriture puisque les élèves devaient réfléchir sur ce qu'ils savaient de leurs stratégies de lecture pour les transférer à l'écriture.

L'écriture devenait ainsi un miroir de leurs procédures cognitives qui se révélaient alors plus ou moins efficaces.

J'ai ensuite été nommée en zone semi rurale, une année en C.E.1, puis quatre années en C.P.

Enseigner en C.E.1 puis en C.P m'a permis de découvrir le cycle des apprentissages fondamentaux, de poursuivre et d'alimenter les réflexions engagées durant mes années en cycle 3.

Je me suis aperçue que les élèves arrivaient en C.P avec dans leurs « cartables » des représentations et des compétences très différentes pour aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Ces rencontres avec des élèves qui avaient des fonctionnements cognitifs déroutants me questionnaient mais le recul insuffisant que j'avais par rapport à mes pratiques, le manque de distanciation et le déficit en apports théoriques ne me permettaient pas d'avoir une analyse fine de la nature des difficultés de ces élèves.

Ces années de travail très enrichissantes avec des enseignants spécialisés, des conseillers pédagogiques, des psychologues scolaires, des orthophonistes, des ergothérapeutes.... ont enrichi ma pratique, et ont insufflé une forte motivation pour l'inscription au CAPA-SH option E.

Quand il a fallu déterminer un axe de recherche et de travail pour cette année de formation, il m'est apparu pertinent d'approfondir mes réflexions sur les interactions entre lecture et écriture avec une interrogation centrale :

« En quoi, et comment l'écriture pourrait-elle être un levier des compétences en lecture, une activité de contournement qui faciliterait de la mise en activité cognitive de l'élève ? »

Je présenterai tout d'abord mon cadre de travail, les élèves pris en charge en aide spécifique à dominante pédagogique ainsi que les évaluations que j'ai pu mettre en œuvre.

Dans un second temps, j'analyserai les relations qu'entretiennent le Lire et l'Ecrire en ayant auparavant cherché à définir ces deux domaines au regard des instructions officielles mais aussi de la recherche en psycholinguistique.

Je m'interrogerai dans un troisième temps sur l'écriture comme médiation et remédiation pour ces élèves en difficulté.

L'écriture est-elle une entrée efficiente pour le développement des compétences en lecture des élèves en difficulté ? Quelles plus values sont observables ?

Comment le maître E peut-il aider l'élève à adopter des attitudes métacognitives sur la langue ?

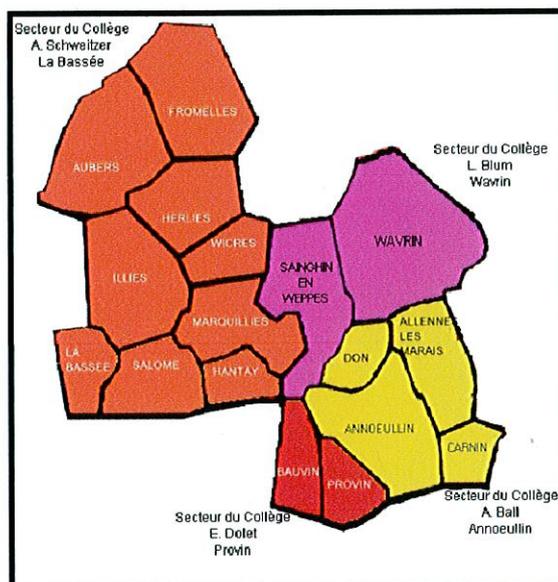
Car si le cœur du travail du maître E est de pouvoir mener un accompagnement métacognitif auprès des élèves en difficulté, la clarté cognitive sera essentielle à la qualité des transferts au sein de la classe.

I. contexte et cadre de travail

1. Présentation géographique et quelques indicateurs

Nommée sur un poste de maître E en septembre 2010, je suis rattachée à l'école Georges Brassens (niveau 1) de Bauvin, dans la circonscription de Lille II – Annœullin.

Située au sud de Lille, la circonscription est géographiquement très étendue.



C'est une circonscription qui obtient de bons résultats aux évaluations nationales C.E.1 de 2010.

En français, 56,78% des élèves ont de 42 à 60 items réussis, 45,17% de réussite pour l'ensemble des écoles du Nord, la médiane se situant à 43 contre 40 pour le Nord.

En mathématiques, 65,85% des élèves ont de 26 à 40 items réussis, pour le Nord, ce pourcentage est de 50,69%, la médiane de la circonscription est de 28, elle est à 26 pour le Nord.

Annœullin est une ville qui compte environ 10 000 habitants, les autres communes de la circonscription sont situées en zone semi rurale ou rurale.

1.1 Le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

La circonscription de Lille II – Annœullin compte deux psychologues scolaires qui interviennent sur deux secteurs géographiques distincts, trois enseignants spécialisés à dominante pédagogique, le poste d'enseignant spécialisé à dominante rééducative est vacant.

Ma zone d'intervention est vaste puisqu'elle comprend les écoles des villes de Bauvin, Provin, Annœullin et Sainghin en Weppes.

1.2 L'école

Le groupe d'élèves choisi pour étayer et alimenter mes pistes de réflexion et de travail, est un groupe de C.E.1 de l'école Marie Curie à Sainghin en Weppes, petite ville d'un peu plus de 5 000 habitants.

L'école Marie Curie est une école de niveau 1 qui comporte cinq classes : deux C.P, un C.P – C.E.1 et deux C.E.1.

L'axe prioritaire numéro 1 du projet d'école a été défini par l'équipe enseignante pour améliorer les résultats jugés insatisfaisants en lecture et production d'écrits aux évaluations nationales C.E.1

Projet d'école 2009/2012

Objectifs	Démarches
- Maîtriser la lecture, l'écriture et la langue française. - Aborder l'écriture comme moyen d'expression et de communication. - Améliorer les capacités des élèves au niveau de leurs productions d'écrits.	- Réaménager, organiser et exploiter la B.C.D et les bibliothèques de classe. - Produire différents types d'écrits (poésies, affiches, comptes rendus...) - Inviter, rencontrer des intervenants extérieurs à l'école (peintres, conteurs).

1.3. Des élèves, une équipe

A. le groupe de CE1

Le groupe de C.E.1 est composé de quatre élèves, de deux classes différentes. Les demandes d'aide des enseignants sont datées de la fin novembre 2010.

La maîtresse de C.E.1 a rédigé une demande d'aide pour Raphaël et Bruno.

Trystan et Johdy, sont quant à eux dans la classe de C.E.1 du directeur de l'école Marie Curie. Je présenterai rapidement le parcours scolaire de chacun de ces enfants, le contenu des demandes d'aides, les évaluations que j'ai pu mener auprès d'eux.

Au regard des programmes de 2008 ainsi que les Instructions officielles régissant le travail du maître E, je tenterai d'inscrire mes interventions auprès de ces élèves après avoir essayé de définir pour chacun d'eux des besoins éducatifs particuliers.

B. Deux classes, quatre élèves

Trystan :

C'est un élève de fin novembre 2003 qui n'a jamais été maintenu. Il a été suivi par la maîtresse G pendant son année de grande section. Il est également pris en charge par une orthophoniste une heure par semaine.

C'est un élève très à l'aise dans sa relation avec l'adulte ce qui s'explique certainement par le fait que ses parents ont longtemps tenu un commerce. C'est un grand parleur qui s'exprime oralement très bien et qui a beaucoup d'humour.

Dans la classe, il est placé au premier rang devant le tableau à côté de Jodhy.

Dans la cour de récréation, c'est un leader, un enfant charismatique qui draine derrière lui une bande de garçons admiratifs.

La demande d'aide de l'enseignant fait apparaître des difficultés à encoder des syllabes simples, la non maîtrise des sons complexes et des confusions de sons.

Lors de l'entretien de clarification, l'enseignant de Trystan m'indique que les difficultés de cet élève lui apparaissent plus prégnantes en production d'écrits qu'en lecture.

Jodhy :

C'est une élève discrète, presque effacée en classe. Elle n'a jamais été suivie par le R.A.S.E.D, n'a jamais été maintenue et ne bénéficie d'aucune prise en charge extérieure.

La demande d'aide de l'enseignant porte sur des difficultés à lire des mots comportant des syllabes complexes, à encoder des syllabes simples et des confusions de sons sont également relevées. Son enseignant note également qu'elle semble souvent fatiguée et que son attention en classe est fugace.

Lors de l'entretien avec le directeur, j'apprends qu'elle a eu de très nombreuses absences injustifiées pendant l'année de C.P, qui ont conduit à la rédaction d'une information préoccupante.

Selon son enseignant, d'importants problèmes familiaux ont été à l'origine de ce déficit de scolarisation. Cette année, la fréquentation scolaire de Jodhy en C .E.1 est très satisfaisante.

Raphaël :

Il a fait l'objet d'une demande d'aide de l'enseignante de la deuxième classe de C.E.1 de l'école.

Il n'a jamais été suivi par le R.A.S.E.D et n'a jamais été maintenu.

Son enseignante observe des difficultés en lecture pour les syllabes complexes, des confusions de sons, un passage à l'écrit qui révèle des oublis d'encodage de syllabes.

Une grande distractibilité lors des phases orales qui engendrerait une compréhension partielle des consignes ou des histoires lues par l'adulte.

A la date de la demande, elle notait également que Raphaël abandonnait facilement dès qu'une tâche lui apparaissait trop difficile. Elle écrivait aussi qu'il avait très envie de savoir lire « comme les autres ». Suite à ma demande auprès de la maman, un bilan orthophonique est en cours.

Bruno :

Lors de l'évaluation, j'ai devant moi un élève très effacé, qui fuit le regard de l'adulte. Sur la demande d'aide, l'enseignante écrit qu'il n'est volontaire qu'en activité duelle avec l'adulte à ses côtés, qu'il semble peu impliqué dans les tâches scolaires et qu'il abandonne facilement.

Elle note qu'au point de vue des apprentissages, Bruno déchiffre très difficilement, qu'il ne fait pas toutes les relations phonèmes-graphèmes et que corrélativement l'encodage s'avère impossible sans passage par la dictée à l'adulte.

Bruno est issu d'une fratrie de sept enfants, sa maman attend le huitième pour le printemps. Malgré un emploi du temps qui doit être surchargé, elle réussira à trouver un créneau pour emmener Bruno faire un bilan orthophonique.

2. La prise en compte des difficultés

Alertés par les difficultés de ces quatre élèves dès le début d'année, les enseignants de C.E.1 ont rédigé un programme personnalisé de réussite éducative (P.P.R.E) comme le demande la note de service n°2 de la circonscription du 28 septembre 2010 définissant les relations R.A.S.E.D - Ecole.

Une organisation spécifique a été mise en place au sein de chacune des deux classes : mise en place de groupes de différenciation pédagogique.

Bruno, Raphaël, Jodhy et Trystan participent aussi à l'aide personnalisée.

Malgré ce dispositif, les difficultés de ces quatre élèves les enferraient dans un écart trop important au regard des compétences attendues en troisième année de cycle II.

Les enseignants ont donc fait appel au R.A.S.E.D afin d'obtenir un éclairage par le biais d'une analyse approfondie et un accompagnement spécifique.

En effet, « Pour aider ces élèves, les enseignants spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (R.A.S.E.D) viennent renforcer les équipes pédagogiques en apportant des compétences spécifiques permettant de mieux analyser ces situations particulières et de construire des réponses adaptées. »¹

2.1 L'Aide Spécialisée à Dominante Pédagogique : Les évaluations diagnostiques

Pour évaluer ces élèves et définir des besoins éducatifs particuliers et des points d'appuis sur lesquels baser ma remédiation, j'ai utilisé les évaluations C.E.1 du M.É.D.I.A.L

(Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'Apprenti Lecteur).

Pour compléter cette évaluation, j'ai choisi de faire écrire quelques mots comme le suggère N.V.Grunderbeeck ainsi que deux phrases afin d'observer ces élèves « en écriture » car « l'acquisition de la lecture se fait en même temps que celle de l'écriture ; les deux sont indissociables. Il est utile d'accompagner le diagnostic de la lecture d'une observation de l'écriture, cette dernière étant plus révélatrice que la lecture du stade où est rendue la personne examinée dans sa conception de l'écrit. »²

A. Le projet de lecteur des élèves

C'est lors de cet entretien individuel que le maître E pourra avoir un éclairage sur les représentations des fonctions de la lecture et de son apprentissage que l'élève a construites. Si ces représentations ne sont pas claires et bien définies, elles peuvent contribuer à faire obstacle à tout apprentissage car « quand l'enfant sait vers quoi il tend, il est acteur de son apprentissage, il peut co-agir avec ses tuteurs, prendre des initiatives, essayer lui-même certaines stratégies, faire lui-même le lien entre divers savoir-faire. »³

¹ : Circulaire n°2009-088 du 17 -07-2009

² : Nicole Van Grunderbeeck, Les difficultés en lecture Diagnostic et pistes d'intervention – Gaëtan Morin p.88

³ :André Ouzoulias, L'apprenti lecteur en difficulté – RETZ p.18

Le protocole d'évaluation pose deux questions :

- « À quoi cela sert d'apprendre à lire ? »
- « Comment fais-tu pour lire ? »

À la première question : Bruno me répond que cela sert à « lire une histoire à ses petits frères et à ses petites sœurs. »

Lire, c'est faire plaisir aux autres...

Bruno est issu d'une famille nombreuse, c'est le quatrième enfant de la fratrie. Alors que cet élève semblait timide, inhibé, lors de l'évaluation collective, il ne cesse, en relation duelle, de parler et surtout de sa maison.

Il semble tiraillé par l'obligation d'être à l'école, alors que maman et les petits frères et sœurs sont à la maison.

À la deuxième question, il me dit que pour lire : « Il faut faire chanter les syllabes » et quand je lui demande de m'expliquer plus précisément il me dit : « C'est facile : dans « pantalon » par exemple, il y a huit syllabes. » (!)

→ Pour Raphaël aussi, apprendre à lire c'est pouvoir lire des histoires à son frère. Pour lire, il faut « faire les syllabes et après, on dit le mot, je connais « chat » par cœur : le « h » est muet. » (!)

→ Johdy a une représentation différée de l'apprentissage de la lecture : « Lire, c'est pour aller au collège » et « Pour lire, on doit décomposer les lettres. » (!)

→ Quant à Trystan, c'est une représentation fonctionnelle qui prédomine :

« C'est si tu te perds dans la forêt, comme ça tu peux lire les panneaux et trouver la bonne direction » et « Pour lire, tu fais a et z et ça fait za.»

Pour ces quatre élèves, le projet de lecteur est à redéfinir puisque ce sont des projets altruistes (lire pour les autres), un projet différé (quand je serai grande !) et un projet fonctionnel qui me sont apparus durant ces entretiens.

B. Analyse des évaluations (M.É.D.I.A.L)

Il s'agit d'écouter une histoire lue par l'enseignant : « Mélusine », et, de retrouver les 4 étapes du récit en sélectionnant les images correspondantes (quatre images sont proposées à chacune des étapes).

C'est une épreuve que réussissent très bien Jodhy et Bruno.

Trystan agit de manière précipitée, hésite, procède par élimination et se trompe dans une image, quant à Raphaël, sa restitution erronée de l'histoire montre qu'il n'a pas compris la diégèse.

Les autres items concernent la conceptualisation de l'écrit : segmentation de la phrase en mots à l'oral et à l'écrit, la segmentation du mot en syllabes à l'oral et à l'écrit, l'encodage de phonèmes, de syllabes puis de mots, la conscience phonique et enfin le lexique initial.

Raphaël :

Le décodage de pseudo - mots : Raphaël lit tous les logatomes en effectuant un découpage syllabique organisé par groupement de deux lettres, il réussit le décodage des mots tant que ceux - ci sont effectivement décomposables en syllabes de deux lettres, ainsi : Mélodine, Rafi sont lus correctement mais dès que la syllabe contient un digramme ou un trigramme, il échoue dans sa procédure de décodage : Ronchon est lu : Rocho, il n'arrive pas à lire Pluteau.

Je lui fais lire d'autres mots qui me permettent de vérifier que Raphaël décode les mots réguliers en lecture (mots transparents), à savoir qu'à un phonème correspond un graphème simple tels que domino, lavabo. Raphaël ne parvient pas à déchiffrer des mots contenant des digrammes au, on, aiou des trigrammes eau, ail ...

Mon hypothèse est qu'il se représente qu'une syllabe contient deux lettres et que cette représentation fait obstacle au développement de ses compétences en lecture.

Les correspondances grapho - phonétiques ne sont pas toutes maîtrisées, par exemple, Raphaël établit une relation d'équivalence phonique pour les graphèmes « on » et « ou » et les utilise indistinctement à l'écrit ainsi que le révèle l'item 7 de l'évaluation collective dans lequel il est demandé de compléter un mot par le ou les phonème(s) manquant puis d'encoder un mot entièrement. Le lexique initial est à enrichir.

Raphaël fait quelques confusions de sons : [b] / [d] , [v] / [f], il assourdit les consonnes sonores à l'écrit et n'encode pas toutes les syllabes ni tous les phonèmes du mot.

Raphaël est un lecteur centré sur le code en priorité. Il cherche des mots sans utiliser la voie d'accès au lexique mental, il s'appuie sur le début des mots pour deviner la suite.

Trystan :

Lors de notre entretien, je lui pose plusieurs questions sur son année de C.P et il me dit qu'il a beaucoup aimé la première histoire de sa méthode de lecture (Abracadalire) : « La petite fille en sucre ». Il me raconte qu'il savait même la première histoire « par cœur ».

La question que je me pose alors est de savoir si cet élève ne se serait pas représenté au début de son apprentissage que : « lire, c'est apprendre des mots par cœur ».

Sa représentation de l'apprentissage a dû évoluer ensuite mais il s'est enfermé dans cette conception avant de la modifier et l'écart avec les autres élèves de sa classe est maintenant important.

L'entretien que j'aurai postérieurement avec la maman viendra confirmer les propos de son fils : Trystan faisait sa lecture du soir sans ouvrir le livre.

Pour confirmer mon hypothèse sur le fonctionnement cognitif initial de Trystan en C.P, je me rapproche, après en avoir fait la demande auprès de sa maman, de son orthophoniste qui le suit depuis le C.P pour des difficultés en langage oral et d'orientation dans l'espace et le temps.

Elle me décrira un enfant avec une attention labile, fatigable, précipité, qui se lance dans la tâche sans recul et très sûr de lui. Elle me confirme que sa grande capacité de mémorisation et qu'une méthode avec un départ global, l'ont fait s'égarer dans une représentation erronée de l'apprentissage de la lecture. Sur le plan scolaire, alors que nous sommes en décembre en C.E.1, elle le situe en milieu de C.P, soit un écart d'une année dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture.

Ce décalage important entre les compétences en lecture de Trystan et celles attendues pour un élève de C.E.1 est toutefois à pondérer au regard de sa date de naissance qui est fin novembre 2003.

Les évaluations du M.É.D.I.A.L font apparaître des difficultés à segmenter le mot écrit en syllabes, une non maîtrise de la transcription des phonèmes en graphèmes, des oublis de lettres ou de syllabes en encodage.

Le phonème [õ] est transcrit « oi » et le phonème [wa] est écrit « aou ». Les digrammes et les trigrammes ne sont pas maîtrisés.

Des confusions de sons : [v]/[f], [b]/[p], [j]/[i] sont régulières.

En lecture, c'est un déchiffreur malhabile qui prend appui sur le contexte, les illustrations. Il serait à classer dans le profil que N.V.Grunderbeeck appelle les « devineurs », un lecteur qui n'a pas compris les finalités de l'apprentissage de la lecture et qui a adopté une stratégie ne convenant pas à son style cognitif. La voie lexicale est déficitaire.

Jodhy :

Son déficit de scolarisation lors de l'année du C.P fait que les correspondances graphèmes – phonèmes ne sont pas maîtrisées. Le lexique initial est composé de quelques mots outils.

Elle segmente la phrase en mots à l'oral mais pas à l'écrit, de même elle décompose le mot en syllabes à l'oral mais pas à l'écrit.

En lecture orale, elle s'appuie sur les deux premières lettres du mot et invente la suite ainsi elle lit papillon pour pantalon et Romain pour Ronchon. Son profil de lecteur est donc le même que celui de Trystan. Sa connaissance du nom des lettres de l'alphabet se limite aux voyelles et à quelques consonnes très courantes.

Elle fait des confusions sourdes / sonores : [b]/[p], [v] / [f], et peine à reconnaître les lettres graphiquement proches : n / m ou les graphies en miroir : p/q ; d/b.

Bruno:

Il connaît très peu de mots par voie directe, sa conscience phonologique est encore peu sûre. Les conversions phonèmes - graphèmes ne sont pas maîtrisées. Il semble peu impliqué pendant ces évaluations par la tâche scolaire. Très discret et évitant de croiser son regard avec celui de l'adulte ou de ses camarades pendant la phase collective, il se révèle tout autre en entretien et ne me parle que de la maison. Il a visiblement beaucoup de difficultés à donner du sens aux apprentissages scolaires.

La connaissance du nom des lettres de l'alphabet est acquise, la segmentation de la phrase en mots ou du mot en syllabes également.

C'est un élève qui peine à déchiffrer les mots et ne décode que des syllabes séquencées en consonne - voyelle. Il ne reconnaît pas les graphies n / m et les utilise indistinctement à l'écrit. Devant l'inquiétude de la maîtresse et de la maman de Bruno, je proposais un bilan avec ma collègue psychologue scolaire.

Ce bilan qui permet de confirmer un fonctionnement cognitif tout à fait normal, un manque de confiance et d'estime de soi, un sens à donner aux apprentissages scolaires.

La psychologue insistera à ma suite auprès de la maman pour qu'un bilan orthophonique soit rapidement mis en place.

2.2 Les compétences attendues en lecture / écriture à la fin du C.E.1

Le bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008 stipule que « l'articulation entre lecture et l'écriture est indispensable pour que les élèves apprennent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. »

« Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, identification de la signification.....) Savoir déchiffrer et reconnaître la

signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. »

« Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. »

Le palier 1 du socle commun valide dans la partie maîtrise de la langue (compétence 1), l'aptitude à écrire de manière autonome un texte de cinq à 10 lignes.

La mise en place d'un P.P.R.E, les demandes d'aide des enseignants de ces quatre enfants sont motivées par l'incertitude de voir ces élèves ne pas atteindre toutes les compétences du premier palier du socle commun.

Mon travail s'inscrit donc dans un plan coordonné d'action « venant renforcer les équipes pédagogiques en apportant des compétences spécifiques permettant de mieux analyser ces situations particulières et de construire des réponses adaptées.⁴ »

II L'écriture pourrait- elle être un levier des compétences en lecture ? : Pourquoi ? Comment ?

1 Une remédiation en lecture axée sur le contournement : écrire pour lire

1.1 Une interaction lecture – écriture ?

Il y a plus de 5 000 ans, en Mésopotamie, La première écriture apparaissait, si elle fonde l'Histoire, elle engendre le lecteur. L'écriture procède du désir de laisser une trace, une trace en absence qui se prolonge même après la mort. Une trace qui peut être aussi pensée comme le prolongement d'une mémoire corrélativement à l'idée que celle qui nous est propre, peut ne pas suffire ou être défaillante.

L'écriture est donc première, pourtant longtemps, l'école a cloisonné lecture et écriture en deux domaines d'apprentissage indépendants et spécifiques en donnant la primauté à la lecture.

Ecrire était second puisqu'on a postulé longtemps qu'on ne pouvait écrire si on ne savait pas lire d'abord.

⁴ : Circulaire n° 2009-088 du 17 -7- 2009

Dans les années 1970, on commence à penser à une interaction possible et probable entre lecture et écriture, la première alimentant la seconde, la seconde enrichissant la première.

1.2 Les fondements du choix d'une médiation par l'écriture

Pour ces quatre élèves, les phases de conceptualisation du lire - écrire avant l'entrée en C.P, ne leur ont pas permis d'accéder à une phase de maîtrise de la lecture.

Je postule, que mettre les élèves en position de scripteur sera un facilitateur de la mise en activité cognitive, en effet, si je mets l'élève en situation d'écriture, il va devoir se questionner :

- Qu'est-ce que je sais de ce que c'est que lire ?
- De quoi ai-je besoin ?
- Qu'est-ce que je vais utiliser de ce que je sais pour écrire ?

L'écriture, contrairement à la lecture, se voit dans son processus de réalisation.

Elle va obliger l'élève à se questionner sur la manière dont il peut s'y prendre et elle va ainsi révéler les stratégies de lectures efficaces ou erronées.

Ces quatre élèves se sentent en situation d'échec face à la lecture, ce sont des déchiffreurs néophytes (terme emprunté à G.Chauveau⁵) qui ne maîtrisent pas les correspondances grapho-phonétiques, et dont le projet de lecteur est à construire ou fragile.

On peut penser que pour restaurer la confiance dans leurs capacités à accéder à la lecture, il est vain de réessayer ce qui n'a pas fonctionné, tout comme il serait vain de vouloir cimenter sur du sable.

L'alternative sera de proposer une activité qui va les obliger à rencontrer le système grapho-phonique, la lecture et l'écriture sont le recto et le verso d'une même page, si la porte d'entrée de la lecture est momentanément fermée pour ces enfants, passer par la porte de l'écriture permettra l'accès au lire - écrire.

Mireille Brigaudiot affirme que « Quand on reprend systématiquement les enfants en échec en lecture avec de la LECTURE : on va dans le mur. »⁶

Une entrée « en lecture » par la médiation de l'écrit apparaît être un détour qui permettra à ces élèves de se réconcilier avec l'acte de lire.

Une remédiation en lecture par la lecture en a.s.d.p les renverrait symboliquement à la genèse de leurs difficultés et nierait tous les processus et stratégies qu'ils ont élaborés.

5 Gérard Chauveau, Comment l'enfant devient lecteur - Retz p.109

6 Mireille Brigaudiot, Conférence Maîtriser l'écrit au cycle II, Chalons en Champagne, 7 -11-2005

Un autre avantage de l'entrée par l'écriture, est de permettre à ces élèves de faire un travail qui pourrait être envisagé dans leur classe actuelle de C.E.1, c'est primordial pour la restauration de l'estime de soi.

Cela me semble être un axe essentiel de mon action d'enseignant spécialisé option E, car face à ces lecteurs néophytes et démobilisés, il me faut « mettre en place des actions qui doivent favoriser un engagement actif de l'enfant dans les différentes situations, la construction ou la restauration de ses compétences d'élèves. ⁷ »

1.3 Pour un essai de définition de l'acte de lire

A. Le modèle de « bas en haut » ou traitement ascendant

Dans une perspective phonocentriste, apprendre à lire, c'est essentiellement apprendre le code graphographique et maîtriser la combinatoire (traitement de bas niveau) . Le sens procédant de la maîtrise et de l'automatisation du code. Il suffirait donc d'entendre le « i » dans tapis pour accéder au savoir lire. Dès lors les difficultés d'apprentissage de la lecture seraient à imputer à un déficit des compétences phonologiques de l'élève.

B. Le modèle de « haut en bas » ou traitement descendant

Un autre modèle d'entrée dans la lecture prône la primauté des processus dits descendants. Face au texte, l'élève est invité à « deviner » les mots à partir du contexte linguistique ou extralinguistique. L'élève propose ce qu'il pense comprendre d'après le contexte et l'enseignant valide. Le sens est premier et les élèves feraient parler les mots sans qu'il n'y ait besoin d'un enseignement explicite des relations graphophonémiques.

C. Le modèle interactif

C'est le modèle qui fait consensus aujourd'hui en France en postulant que : lire est une activité culturelle et langagière, qui s'inscrit dans une recherche permanente du sens.

L'élève de C.P sait lire quand il comprend que le décodage n'est qu'une étape au service de la compréhension, cela semble évident et pourtant le terme de compréhension corrélé à celui de lecture n'apparaîtra dans les programmes de l'école primaire qu'en 1995.

Auparavant, la lecture est un outil, un moyen d'explorer les autres domaines scolaires.

⁷ B.O du 26 février 2004, p.29

Lire pour soi, s'évader, se distraire, est pensé comme une pratique culturelle de lettrés.

Comme le définit Gérard Chauveau, le bon lecteur de six ans : « sait marcher sur ses deux jambes, il est à la fois un bricoleur de lettres (habile dans le décorticage des mots) et un explorateur de textes (habile dans la découverte de l'organisation et du contenu des écrits) ; il est simultanément un décodeur et un chercheur de sens. »

A.Ouzoulias utilise la formule suivante :

$$L = C \times R^8$$

L représente la lecture.

C représente la compréhension de ce qui est dit dans le texte.

R représente la reconnaissance des mots écrits du texte.

Un consensus apparaît aujourd'hui permettant de valider cette formule qui met en corrélation les deux facteurs en jeu dans le processus de lecture. Le sens interagissant avec le code sans qu'on ne puisse les opposer.

Le lecteur débutant doit selon G.Chauveau pouvoir mobiliser huit opérations cognitives pour un savoir lire de base, ces huit opérations intellectuelles étant autant de causes possibles d'échec en lecture :

- Se poser des questions sur le contenu, le support, son enjeu.
- Reconnaître des éléments linguistiques : graphies, mots, structures...
- Anticiper des possibles narratifs.
- Relier des informations en « paquets » de sens.
- Mémoriser les informations antérieures.
- Inférer, c'est à dire combler les « blancs » du texte.
- Explorer une quantité d'écrits en associant les procédures précédentes.
- Reconstituer le sens global de la phrase.
- Relier les phrases entre elles.

Lire est donc une démarche interactive de mise en œuvre simultanée de processus ascendants et descendants (interaction entre des traitements de bas niveau et des traitements de haut niveau).

⁸ A.Ouzoulias, L'apprenti lecteur en difficulté – Retz p.18

Si l'élève s'enferme dans un processus ascendant (de bas en haut), il deviendra un décodeur borné, à l'inverse s'il privilégie le processus descendant son profil de lecteur s'apparentera celui d'un devineur. (Voir en annexe les profils de lecteur établis par N. Van Grunderbeeck)

1.4 Pour un essai de définition de l'acte d'écrire

Ecrire : c'est utiliser un système symbolique particulier du langage, qui est régi par des codes. Dans les programmes de 2008⁹, le savoir écrire se définit comme :

↳ La capacité à former des lettres (maîtrise du geste graphique), en fin de C.E.1, l'élève devra savoir copier sans erreur en écriture lisible avec une présentation soignée, un court texte et rectifier ses erreurs par comparaison.

↳ Ecrire, c'est utiliser, pendant l'exercice de dictée, ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales pour ne pas faire d'erreur.

↳ Ecrire, c'est produire un texte de manière autonome d'au moins 5 lignes en gérant les problèmes de syntaxe et de lexique.

↳ Ecrire, c'est utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court. L'enseignant doit conduire les élèves à utiliser ce qu'ils savent de l'orthographe lexicale et grammaticale (mémorisation des mots fréquents, marquage des morphogrammes lexicaux et des morphogrammes grammaticaux).

Dans les activités de production d'écrits, il s'agit de transcrire un message oral en message écrit, de comprendre que l'écrit est un « mode d'expression très normé »¹⁰ que pour écrire et être compris l'auteur est obligé d'utiliser « des moyens communs régis par des conventions »¹¹.

Tout comme en lecture, l'acte d'écrire, demandera de naviguer entre des stratégies de haut niveau (gestion de la cohérence phrastique et textuelle) et des stratégies de bas niveau (encodage des mots).

A. Comprendre comment l'enfant « entre » dans le monde de l'écrit

Dans la société européenne du XXIème siècle, l'écrit est omniprésent. La communication sociétale se fait via les réseaux sociaux, S.M.S, les mès, Internet.

⁹ Bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008 p.20

¹⁰ Jean – Marie Besse , in Comprendre l'enfant apprenti lecteur, sous la direction de Gérard Chauveau, p.136

¹¹ ib., p.136

Dès son plus jeune âge, l'enfant baigne dans une société de l'image mais aussi et surtout de l'écrit. Il va donc, avant même que l'école ne viennent les modifier, élaborer des représentations sur l'écriture, sur le lire et leurs fonctions.

C'est ce qu'a démontré la psycholinguiste Emilia Ferreiro¹² dans une expérimentation qui a eu lieu dans les années 1980 au Mexique.

Les élèves n'attendent pas 6 ans et leur entrée au cours préparatoire pour penser la lecture et l'écriture, durant cette double acquisition qui est simultanée, un long travail conceptuel sur la nature des tâches à accomplir se met en place : « Dans ses essais pour « lire » mais aussi pour « écrire », l'enfant nous montre comment il se donne à comprendre les principes régissant l'écriture du français.»¹³

Dans une conception pré syllabique dans laquelle se situe l'enfant vers 4 ans, celui - ci n'a pas conscience que ce qui se dit peut s'écrire, « l'écrit » ressemble au dessin et n'est pas encore la transcription de l'oral mais est souvent lié aux propriétés des objets.

Il peut y avoir dans sa trace quelques pseudos lettres.

Le stade syllabique (vers 5 ans) voit s'établir une correspondance entre les aspects sonores du langage et sa transcription écrite, l'enfant attribue alors une ou deux graphies pour chaque syllabe.

Au stade syllabico alphabétique qui se situe entre 5 et 6ans, l'enfant analysera l'oral en termes de syllabes et de mots.

Enfin, au stade alphabétique qui correspond à l'entrée au C.P vers 6 ans environ, l'enfant va faire correspondre un graphème à un phonème.

Il nous faudrait ajouter le stade orthographique puisque le français n'est pas une langue transparente. A nos 35 phonèmes correspondent 130 graphèmes alors que les 40 phonèmes de l'italien sont transcrits par 40 graphèmes, et l'on sait que plus le nombre de graphèmes est élevé plus l'orthographe est difficile.

B. Ce que la production d'écrit révèle du niveau d'appropriation du lire et de l'écrire

Comme je l'avais noté précédemment dans la partie concernant l'évaluation, j'ai souhaité déterminer quel était le degré de clarté cognitive, de conscience de l'écrit qu'avaient ces élèves en les faisant écrire quatre mots, ainsi que deux phrases :

¹² Emilia Ferreiro et Gomez Palacio M, 1988, Lire – Ecrire à l'école : comment s'y apprennent – ils, CRDP, Lyon

¹³ Jean – Marie Besse et l' A.C.L.E, 2000, Regarde comme j'écris ! Ecrits d'élèves – Regards d'enseignants – Magnard p.30

rat
cheval
papillon
crocodile
le crocodile avale le papillon
le rat monte sur le cheval

Lors de cette évaluation, seul Bruno refusera de s'essayer et n'écrira que le déterminant : « le » et me dira qu'il ne « sait pas » écrire les autres mots.

Jodhy écrira « a » pour rat, « joe » pour cheval, Trystan écrira « ra » pour rat, « pfl » pour cheval, « pinoi » pour papillon. Quant à Raphaël, il notera « ra » pour rat, « fale » pour cheval et « papi » pour papillon.

En ce qui concerne le traitement visuel, la graphie du mot est réinvestie dans la phrase (permanence du mot).

Au niveau du traitement de l'oral, ces trois élèves ont compris que la phrase est une suite de mots et ont bien segmenté l'écrit.

Les mots sont écrits avec les correspondances grapho-phonétiques qu'ils ont à leur disposition, ils ont construit et automatisé peu de conversions graphèmes / phonèmes au cours de leur année de C.P pour diverses raisons.

Trystan s'est très certainement enfermé longtemps dans une seule stratégie : la stratégie logographique, il a longtemps cru que lire c'était apprendre des mots par cœur, son très bon empan mnésique a permis de faire écran à une procédure erronée et il s'est donné l'illusion de savoir lire pendant une grande partie du C.P. On voit cependant désormais qu'il essaie d'encoder en utilisant les relations phonèmes/graphèmes mais qu'il ne les maîtrise pas.

Raphaël montre à voir qu'il écrit comme il lit, c'est à dire en groupant deux lettres pour une syllabe.

2. Les hypothèses corrélées au choix d'une médiation par l'écriture

Cette année de formation permet au maître E stagiaire de penser et de construire une pratique réflexive basée sur des ouvrages de chercheurs, (linguistique, psycholinguistes, enseignants - chercheur...) ce qui permet l'élaboration de situations de groupe fondées sur une articulation théorie/pratique.

Les hypothèses d'une plus grande valeur des compétences en lecture en privilégiant une entrée par l'écriture sont les suivantes :

2.1 Une position active

↳ En position de scripteur, l'élève est placé dans une situation d'émetteur, de producteur alors que lorsqu'il lit, il est en situation de réception. Et si l'on se place dans une perspective socio-constructiviste comme la défend J.Filjalkow¹⁴ :

« C'est dans cette différence que se situe le « plus » qui le (l'acte d'écrire) fait privilégier par quiconque place l'action à la base de l'apprentissage. »

Placer l'élève en position d'émetteur, de scripteur lui permettrait donc de passer d'une posture passive à une posture active et s'il est vrai que les processus d'apprentissages s'intègrent durablement s'ils participent du vécu de l'élève, le gain cognitif devrait être important s'il est corrélé à une prise de conscience de ce qui est en jeu.

2.2 La clarté cognitive

↳ L'hypothèse suivante est relative à la clarté cognitive, en effet, confronté à des situations-problèmes inhérentes à l'acte d'écrire, l'élève va prendre conscience de la nature langagière de l'écrit. Si la langue écrite ne se superpose pas à la langue orale, elle en dérive.

Axé mon travail d'aide spécialisée à dominante pédagogique sur des activités de productions d'écrits devrait favoriser le transfert des compétences de « l'écrire » au « lire » et du « lire » à « l'écrire ». Ces deux domaines se renforcent en s'enrichissant mutuellement.

2.3 : l'identification des mots : les enjeux cognitifs

L'observation et les évaluations menées auprès de ces élèves permettent de rendre visible le « déjà là » à savoir la découverte de la nature de l'écrit, et le principe sonore du code de l'écrit : ils ont « percé le mur du son ». ¹⁵

Le travail du maître E sera de les acheminer vers la maîtrise des correspondances phonèmes – graphèmes qui est une étape nécessaire mais non suffisante.

Pour J.Filjalkow : l'avantage d'apprendre à lire en apprenant à écrire, est que l'écriture d'un mot inconnu va placer l'élève devant une situation problème de l'ordre d'un travail d'analyse

14 Jacques Filjalkow, 1993, Entrer dans l'écrit, Magnard

15 ib. p.74

phono-graphique qui va l'amener à acquérir les correspondances graphèmes / phonèmes de notre langue alphabétique.

C'est un apprentissage nécessaire que l'on enseigne généralement en partant de la lecture, il se révèle donc artificiel pour Fijalkow qui propose de partir d'activités d'écriture pour faciliter l'acquisition de ces correspondances.

La relation entre les phonèmes et les graphèmes n'étant pas régulière, cette irrégularité fera entrer les élèves dans les débuts de la conscience orthographique en participant à la mémorisation des mots par voie directe.

La mémorisation par voie directe est d'autant plus indispensable que le français est une langue dont tous les mots ne peuvent être lus par la simple conversion graphophonémique : monsieur, paon, chaos, femme... reliquats orthographiques archaïques, qui ne peuvent être traités que par la voie lexicale.

La voie indirecte ou voie d'assemblage : c'est la voie qu'emprunte l'apprenti lecteur ou l'apprenti scripteur, il combine les sons pour décoder, encoder un mot. C'est une activité longue et coûteuse cognitivement.

La voie directe ou voie d'adressage procède de la voie indirecte: la reconnaissance, l'écriture du mot est immédiate, le mot à lire ou à encoder appartient au lexique mental du lecteur ou du scripteur (la fréquence de rencontre avec le mot va permettre sa mémorisation orthographique). C'est la voie utilisée par le lecteur ou le scripteur expert, elle est d'un coût cognitif peu élevé et va permettre d'allouer les ressources attentionnelles sur l'accès au sens.

Passer par la voie indirecte est une étape qui si elle n'est pas suffisante s'avère être essentielle. Elle doit être étayée par l'enseignant, de façon à ne pas laisser croire que l'on sait écrire dès lors que l'on maîtrise la correspondance des phonèmes - graphèmes (orthographe phonétique). L'écriture va favoriser la mise en mémoire des mots très fréquents, que les enseignants appellent « mots outils » (un, le, les, et, dans, avec...), ces petits mots qui isolés et hors contexte ne sont pas chargés sémantiquement mais constituent 50 % de tous les mots de n'importe quel texte en français. Leur occurrence permettra à l'enfant qui écrit de les mémoriser directement par simple répétition de la suite de lettres qui les compose.

(Liste des mots de très haute fréquence en annexe)

L'augmentation du lexique mental pour les mots fréquents et pas seulement pour les mots - outils sera un objectif essentiel de mon action auprès de ces élèves.

« Selon les psychologues cognitivistes, en reconnaissant l'orthographe des mots fréquents (sot, saut, seau...), le lecteur habile accède à leur reconnaissance directe (sans repasser par le décodage).

Pour chaque mot, il obtient ainsi immédiatement trois sortes d'informations : sa signification, sa nature grammaticale et sa prononciation. Autrement dit, les connaissances sur la morphologie facilitent l'accès aux significations des mots et aux traitements syntaxiques et ils accélèrent les traitements phonologiques. On peut donc dire que la voie directe, c'est la voie orthographique. »¹⁶

Les deux voies de traitement des mots fonctionnent en parallèle, l'une soutenant l'autre.

La lecture par voie directe (lecture qualifiée d'experte) sera installée après les phases de maîtrise et d'automatisation des stratégies de lecture.

2.4 Des situations problèmes à haut rendement cognitif

↳ Le rendement cognitif des situations d'écriture sera plus élevé que dans les situations de lecture.

Alors qu'en situation de lecture, l'élève peut laisser sa pensée divaguer et son esprit se concentrer sur le temps qu'il reste avant l'heure de la récréation, les situations d'écriture le placent au cœur d'une situation problème qu'il a à gérer seul.

Le projet d'écriture est le sien, il l'absorbe et les problèmes vécus et résolus s'inscriront durablement en mémoire.

« Quand l'enfant écrit son texte, tous les problèmes qu'il a dû résoudre, toutes les solutions qu'il a trouvées et toutes les découvertes qu'il a faites laissent dans sa mémoire épisodique une trace durable. »¹⁷

2.5 La recherche et la primauté du sens

↳ Ce déplacement de l'apprentissage de la lecture au travers d'activités d'écriture permet de conserver aux situations de lecture leur spécificité à savoir la recherche et la construction de sens.

Producteur de sens à travers ses écrits, on peut supposer que l'élève scripteur deviendra aussi un élève chercheur de sens quand il sera lecteur d'un texte écrit par autrui.

André Ouzoulias rejoint Fijalkow en ajoutant que l'écriture va permettre d'aider à comprendre que l'écrit codant l'oral, la relation qui unit la chaîne parlée à chaîne écrite va s'établir naturellement.

¹⁶ André Ouzoulias, La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif, article paru dans les cahiers pédagogiques- n° 474- juin 2009 : Aider à mémoriser

¹⁷ André Ouzoulias, 2004, La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier, in « Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire, Retz p. 162

↳ Mon hypothèse est alors qu'en lecture l'identification des mots écrits va permettre la construction du sens avec un aller-retour entre des traitements de bas niveau (lettres, syllabes) et des traitements de haut niveau (la compréhension), le sens nécessaire de ce que l'on a à écrire précède l'encodage.

Le risque en situation de lecture est que l'apprenti lecteur pourrait s'enfermer dans une stratégie de bas niveau (profil du décodeur borné), ou à l'inverse il peut également surinvestir le processus de haut niveau (profil du sur - devineur).

Le savoir-lire procède de ces deux traitements de l'écrit, l'un grapho-phonétique (bas niveau) l'autre syntaxico - sémantique (haut niveau), c'est l'interaction, la combinaison de ces deux compétences qui permet au lecteur d'accéder au sens.

Or en situation d'écriture, le sens est premier.

L'élève cherche à transmettre du sens, il est producteur et passeur de sens. Quand il se retrouvera en position de lecteur, on peut penser que l'analogie des situations qui se révèle être un changement de position (d'émetteur à récepteur) lui permettra de transférer cette intention première chez l'auteur et que c'est ce sens qu'il cherchera à reconstruire.

On peut donc penser que la construction du sens étant première, la maîtrise des conversions phonèmes - graphèmes ou l'écriture de mots appartenant au lexique mental de l'élève seront des outils au service de la compréhension.

III : Le dispositif de remédiation

1. Des besoins éducatifs particuliers à l'écriture d'album

1.1 : Du projet individuel d'aide au projet de groupe

Le maître spécialisé doit essayer de recueillir toutes les informations sur les élèves qu'il prend en charge afin de définir ses besoins éducatifs particuliers.

Les regards croisés des parents, de l'enseignant de la classe, des partenaires extérieurs, l'entretien mené par l'enseignant auprès de l'élève, les évaluations diagnostiques, permettent de s'approcher au plus près d'une prise en compte globale des difficultés affectives, cognitives et sociales.

Les besoins éducatifs particuliers seront au cœur de la rédaction du projet d'aide individualisé (P.A.S) et permettront l'élaboration de mon projet de groupe.

A. La définition des besoins éducatifs particuliers

	socio - affectifs	transversaux	disciplinaires
Trystan	<ul style="list-style-type: none"> ↳ canaliser son énergie ↳ soutenir son attention ↳ se représenter positivement ses capacités d'apprentissage ↳ accepter l'erreur et se remettre en question 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ prendre du recul avant de s'engager dans la tâche ↳ savoir être à l'écoute des autres, prendre en compte l'opinion des pairs ↳ être capable de changer de point de vue ↳ mobiliser ses compétences pour les réinvestir ↳ savoir utiliser des aides (référents, affiches → autonomie) 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ construire un projet de lecteur ↳ modifier les représentations initiales de l'acte de lire phonologique ↳ apprendre à fusionner, combiner ↳ développer les correspondances graphèmes / phonèmes (digrammes/ trigrammes) ↳ développer les stratégies de lecture/écriture ↳ améliorer la mémoire lexicale, orthographique
Points d'appuis : grand parleur, motivé par l'envie de savoir lire, grand empan mnésique			
Raphaël	<ul style="list-style-type: none"> ↳ canaliser son énergie ↳ mobiliser ses capacités d'écoute et d'attention ↳ prendre confiance en soi : amorcer une conduite autonome ↳ cheminer vers une flexibilité cognitive 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ proposer une procédure et faire évoluer le débat : se positionner en leader cognitif ↳ accepter de prendre du recul avant de s'engager dans la tâche ↳ solliciter sa mémoire ↳ faire évoluer et modifier ses stratégies de lecture ↳ mobiliser ses compétences pour les réinvestir ↳ savoir utiliser des aides (référents, affiches → autonomie) 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ construire un projet de lecteur ↳ modifier la représentation de la syllabe (1 syllabe = 2 lettres) ↳ développer les correspondances graphèmes / phonèmes (CGP) complexes:(digrammes/ trigrammes) ↳ développer les stratégies de lecture/écriture ↳ prioriser la recherche de sens en lecture ↳ développer la mémoire lexicale, orthographique
Points d'appuis : grand parleur, très persévérant, CGP simples acquises, très bonne mémoire, fait des liens			
Bruno	<ul style="list-style-type: none"> ↳ donner du sens aux apprentissages ↳ se représenter positivement ses capacités d'apprentissage ↳ accepter l'erreur et se remettre en question ↳ prendre confiance en soi : verbaliser, émettre des hypothèses 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ s'investir dans un projet de groupe : faire des liens entre le projet et les apprentissages ↳ prendre conscience de ses réussites ↳ mobiliser ses compétences, identifier et savoir réinvestir ↳ savoir utiliser des aides (référents, affiches → autonomie) 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ construire un projet de lecteur ↳ développer la conscience phonologique ↳ apprendre à fusionner, combiner ↳ développer les correspondances graphèmes / phonèmes ↳ développer les stratégies de lecture/écriture ↳ augmenter le stock lexical initial
Points d'appuis : grande capacité d'attention, sécurisé par le petit groupe, appétence pour les albums			
Jodhy	<ul style="list-style-type: none"> ↳ se représenter positivement ses apprentissages en restaurant un sentiment de compétence ↳ prendre confiance en soi : prendre sa place dans le groupe en échangeant, en acceptant de verbaliser et d'exprimer ses stratégies ↳ donner du sens aux apprentissages en percevant les enjeux ↳ accepter de prendre la parole, de participer au débat, d'exprimer son point de vue (prendre part aux conflit sociocognitifs) 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ adopter une attitude réflexive sur ses pratiques ↳ développer des images mentales ↳ anticiper le résultat d'une action ↳ faire évoluer et modifier ses stratégies de lecture ↳ mobiliser ses compétences pour les réinvestir ↳ savoir utiliser des aides (référents, affiches → autonomie) 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ construire un projet de lecteur ↳ reconnaître et savoir nommer toutes les lettres de l'alphabet ↳ développer les correspondances graphèmes / phonèmes (CGP) ↳ combiner des lettres, fusionner des syllabes et automatiser les procédures d'assemblage ↳ faire le lien entre stratégies d'écriture et stratégies de lecture ↳ développer la mémoire lexicale (mémorisation par voie directe)
Points d'appuis : verbalise en a.s.d.p (sentiment de sécurité cognitive), envie de savoir lire (très motivée), bon empan mnésique, sollicite l'aide des pairs et de l'enseignant			

B. Les objectifs du projet de groupe :

- Restaurer un sentiment de confiance et de compétence face à l'écrit
- Etablir les analogies entre stratégies d'écriture et stratégies de lecture en renforçant le recours à la voie indirecte (stratégie grapho-phonétique) et à la voie directe (mémorisation des mots fréquents).

L'objectif à terme étant de privilégier la lecture par la voie directe de reconnaissance des mots.

1.2 L'élaboration d'une démarche

A. Quels écrits produire ?

Partant de la même idée que celle de N. Van Grunderbeeck qui enjoint de proposer des situations signifiantes de lecture, je souhaitais proposer des situations signifiantes, contextualisées, d'écriture.

Le sentiment d'échec en lecture qu'ont ces élèves est très fort et en classe, les situations de production d'écrit passent par la dictée à l'adulte.

Il me fallait trouver un support d'écrit sécurisant dans sa structure (répétitif et donc prévisible) afin d'éviter toute surcharge cognitive mais en même temps assez attractif pour susciter l'envie d'entrer dans la tâche.

Ma remédiation s'appuiera initialement sur l'album de Piteau et Gervais : Dans ma classe.

Cet album propose une phrase récurrente organisée en thème : page de gauche et prédicat : page de droite.

→ *Sur la page de gauche de l'album* : « Dans ma classe, il y en a un qui s'appelle _ » (1^{ière} syllabe d'un prénom)

→ *Sur la page de droite de l'album* « Et l'autre ___ » (syllabes suivantes du prénom constituant un calembour).

Le choix d'écrire en jouant avec les mots, d'utiliser un univers et un lexique appartenant au vécu des enfants (l'école) participe à renforcer l'adhésion du groupe pour ce projet d'écriture.

B. La spécificité de l'action du maître E

Ma démarche sera pour ces élèves de proposer pour les activités d'écriture, ce que N.V.Grunderbeeck propose pour des activités de lecture, à savoir : des moments décontextualisés de structuration visant à renforcer les relations phonèmes - graphèmes, les processus d'encodage des mots... et des situations contextualisées visant à permettre le transfert et l'utilisation de ces connaissances en lecture.

Toutes les correspondances grapho-phonétiques ne pourront être balayées en a.s.d.p, mon objectif est d'amener ces élèves à réfléchir sur leur mode de fonctionnement cognitif (métacognition), à les faire verbaliser et à provoquer des conflits socio-cognitifs.

Le petit groupe va favoriser l'émergence de la parole, Lev Vygosky¹⁸, psychologue russe, constate que le développement cognitif de l'enfant procède du social vers l'individuel car « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain ». ¹⁹ Face à une situation problème d'écriture, l'élève raisonne et dialogue avec lui même pour parvenir à la résoudre, c'est ce que Lev Vygosky nomme le langage pour soi, le langage intériorisé ou l'auto langage.

Par la verbalisation de procédures divergentes engagées lors de la résolution de problème, l'enseignant spécialisé va susciter les interactions, provoquer les conflits et amener l'élève à modifier ses représentations, à changer de procédure pour en adopter une autre plus efficiente.

1.4. Les séances

Toutes mes activités de remédiation débutent par un rituel de lecture d'albums qui sont choisis pour leur structure générative, répétitive, pour les blancs narratifs et les possibles à élaborer. Ce rituel a pour objectif de fédérer le groupe qui comporte deux fortes personnalités (Trystan et Raphaël) venant de deux classes différentes. Ce choix participe aussi à la construction du projet d'écriture et de lecteur car en offrant à entendre l'écrit, on insuffle par imprégnation : la mémorisation de structures syntaxiques, de lexique spécifique

Les activités décontextualisées de structuration prendront plusieurs formes :

→ jeux de lecture de cartons éclair : mots outils, mots fréquents, syllabogrammes...

¹⁸ Lev Vygotsky, Pensée et Langage, 1997, La dispute

¹⁹ ib, p.351

→ élaboration de référents sous forme d'affiches : graphèmes d'un phonème, valeur d'une lettre suivant son environnement, utilisation de procédés mnémotechniques pour l'aide à la mémorisation de certains graphèmes. (Construction d'images mentales)

Ainsi, pour Raphaël qui utilise indistinctement les phonèmes et pour les trois autres élèves du groupe qui les méconnaissent, les graphèmes « ou » et « on », seront affichés :

pour «  » avec un petit garçon dans le trou, avec un petit garçon sur le pont pour «  » ...

Lors des activités d'écriture contextualisées (ayant l'album pour support) :

Mes premières séances auront pour objectif de faire verbaliser les élèves sur le : « comment fait-on pour lire un mot ? » et leur faire prendre conscience (clarté cognitive) des analogies entre procédures de décodage et procédures d'encodage.

→ Je le « découpe » oralement en syllabes et j'écris chaque syllabe (recodage phonologique), N.V.Grunderbeeck représente cette stratégie graphophonétique sous la forme d'un pictogramme représentant des ciseaux²⁰.

→ Je le connais « par cœur », il est dans ma tête, je sais l'écrire directement et sans faire de faute (existence d'une adresse orthographique dans le lexique mental). N.V.Grunderbeeck représente cette stratégie idéographique ou lecture par voie directe sous la forme d'un pictogramme représentant un appareil photo.

A. L'explicitation des stratégies

Les stratégies d'écriture comme celles de lecture doivent être explicites, elles donneront lieu à un affichage. A l'appareil photo utilisé par N.V.Grunderbeeck, j'emploierai en a.s.d.p, le terme de « boîte noire ».

Afin de faire prendre conscience aux élèves de leurs progrès dans la mémorisation des mots outils et mots fréquents, ils écriront sur un petit papier et placeront dans une boîte noire personnelle, les mots qu'ils savent écrire.

→ En situation d'écriture, le sens est premier. Avant qu'il n'écrive sa phrase, je demande à chaque élève de la construire dans son langage intérieur, puis de l'énoncer oralement.

²⁰ Nicole Van Grunderbeeck, Les difficultés en lecture Diagnostic et pistes d'intervention – Gaëtan Morin p.128

Les autres élèves vont, ou ne vont pas, valider la construction syntaxique, l'enchaînement sémantique logique entre le thème et le prédicat. Ce temps sera propice aux déclenchements de conflits sociocognitifs.

B. L'utilisation de l'auto - langage

Cette phase orale, aide l'élève à prendre du recul par rapport à la tâche, à élaborer et à mémoriser ce qu'il a à écrire. Je cherche aussi à l'inciter à utiliser l'auto-langage lors la phase d'écriture.

L'auto- langage est à rapprocher de la subvocalisation en lecture. L'auto - langage ou langage pour soi va piloter les conduites de l'élève, s'il est oralisé pendant la phase d'écriture, il apporte foule d'informations à l'enseignant spécialisé sur les conduites métacognitives engagées.

A la fin de chacune des séances, les élèves échangent leurs productions et lisent la phrase écrite par un pair, ce qui permet de se décentrer par rapport à son écrit et de percevoir le changement de statut qui s'opère entre la position d'émetteur et celle de récepteur.

Le bilan de la séance consiste en une phase orale métacognitive orchestrée par l'enseignant qui propose de se remémorer les différentes situations vécues, mais aussi les procédures qui ont été utilisées, leur efficacité ainsi que les réussites observées.

1.5 Les liens avec la classe : penser le transfert et l'autonomie

Parce que ces élèves en difficulté sont les élèves de leur classe, l'enseignant spécialisé doit penser sa remédiation avec les enseignants de classe.

Le maître E doit permettre aux élèves de restaurer un sentiment de compétence face aux apprentissages et les aider à penser qu'il existe des « outils de dépannage » qu'ils peuvent utiliser : outils de la classe ou construits en a.s.d.p.

A. Construire le lien

Les référents de sons n'étant pas harmonisés dans les deux classes, je proposais d'utiliser ceux que les enfants avaient en commun lors de leur année de C.P et auxquels ils m'avaient semblé par différentes remarques de leurs parts très attachés.

Ainsi, en classe, les quatre élèves auront en sous main, les référents de la méthode Abracadalire qu'ils utiliseront également en remédiation.

L'objectif étant de les rendre plus autonomes face à une situation de lecture ou d'écriture en classe quand ils devront lire ou écrire des phonèmes ou des graphèmes qu'ils n'ont pas vus ou pas mémorisés.

L'objectif étant de les rendre plus autonomes face à une situation de lecture ou d'écriture en classe quand ils devront lire ou écrire des phonèmes ou des graphèmes qu'ils n'ont pas vus ou pas mémorisés.

Les jeux construits pendant les séances d'écriture (comme les memory) sont transmis aux enseignants et pourront être utilisés lors de l'aide personnalisée.

Le lien avec la classe est permanent, les élèves du groupe viennent en a.s.d.p avec leur cahier d'orthographe et sont constamment invités à l'utiliser comme un outil pour se dépanner. Parallèlement, les affiches construites en remédiation (stratégies de lecture et d'écriture) sont transmises aux classes afin que les élèves puissent entrer dans une démarche constructive de leur savoir. L'élève devient acteur de son projet d'aide par un étayage méthodologique sur lequel il peut s'appuyer.

Les aller - retour entre ce qui est fait en classe et en a.s.d.p, doivent être constants, à cette seule condition, l'enseignant spécialisé pourra moduler, faire évoluer ses séances et observer avec l'enseignant de classe les modifications de représentation qui s'opèrent, l'élaboration d'une pensée réflexive, la capacité à transférer des compétences nouvelles.

B. Anticiper sur la classe

Je proposais également d'anticiper certaines séances de révision de sons (correspondances grapho- phonétiques) de la classe, afin que ces élèves puissent restaurer leur image de soi en se sentant compétents par des interventions pertinentes et efficaces.

Ce mode de fonctionnement permet plus particulièrement à l'élève de percevoir les interactions, la continuité entre le travail entrepris dans le groupe et celui de la classe.

C. Vers des conduites autonomes

Les productions écrites en a.s.d.p seront présentées aux classes, ce retour du travail effectué permet à l'élève de mesurer le cheminement cognitif qu'il a effectué. Cette présentation vise aussi à le conforter dans ses compétences nouvelles, à l'inciter à développer son autonomie en établissant des liens entre les situations de la classe et celles du groupe, en utilisant tous les outils dont il dispose.

2. Evaluation de la médiation : écrire pour lire

Au terme d'une période (18 séances) d'expérimentation, j'ai souhaité évaluer l'impact de ma médiation en tentant de répondre à la question que je me posais initialement et aux hypothèses formulées.

2.1 Le temps des bilans : L'écriture est- elle une activité de contournement qui facilite de la mise en activité cognitive ?

A. Les situations d'écriture modifient – elles les rapports de l'élève à l'écrit ?

Situation initiale	Bilan après 18 séances
<p>Jodhy, Trystan, Bruno et Raphaël ont un sentiment d'impuissance face à la lecture, ils ont un rapport difficile et parfois douloureux avec elle.</p> <p>Trystan a cru pendant longtemps que lire, c'était facile, qu'il savait faire.</p> <p>Raphaël ne sait déchiffrer que les mots contenant des séquences cvcv/ vcvc.</p> <p>La production d'écrit en classe passe par la dictée à l'adulte pour ces quatre élèves.</p>	<p>L'intérêt pour le projet d'écriture, la part d'humour intrinsèque a emporté l'adhésion des élèves. Tous se sont mis à écrire sans réticence.</p> <p>L'enjeu commun d'un album à écrire et à lire pour la classe a fédéré le groupe a suscité les verbalisations et les conflits socio cognitifs.</p> <p>En groupe d'aide, Raphaël arrivait même parfois avec des phrases à écrire qu'il avait « pensé ».</p>

Ce qu'en disent les enseignants :

La restauration d'un sentiment de compétence est manifeste. Alors que Bruno refusait toute entrée en écriture autre que par le biais de la dictée à l'adulte, son enseignante est venue spontanément me montrer les phrases qu'il avait écrites de manière autonome suite à une lecture d'images. Jodhy a mémorisé la plupart des noms des lettres et sait épeler des mots simples et les écrire. Raphaël a énormément progressé dans ses compétences de lecteur, l'adaptation d'une syllabe coloriée sur deux et la mise en couleur des digrammes et trigrammes l'ont aidé à faire son deuil de la syllabe composée de deux lettres. Même si des difficultés persistent, les élèves ne manifestent plus de retrait face aux situations d'écriture ou de lecture proposées en classe.

B. Les situations d'écriture permettent –elles d'améliorer les correspondances grapho- phonétiques ?

Situation initiale	Bilan :
<p>Résultats à l'épreuve d'évaluation du Médial (relations phonèmes – graphèmes)</p> <p>Jodhy → 0 /11 Trystan → 1,5 /11 Bruno → 1 /11 Raphaël → 4 /11</p>	<p>Pour mesurer l'écart entre la situation initiale, j'ai choisi de refaire passer cette évaluation du Médial</p> <p>Jodhy → 2,5 /11 Trystan → 6,5 /11 Bruno → 4 /11 Raphaël → 8 /11</p>

Si Jodhy et Raphaël commencent à « penser l'orthographe » en ayant conscience que l'écriture d'un mot n'est pas transparente, Trystan et Bruno n'en sont pas encore là. Ils encodent phonétiquement sans se poser de question orthographique. Je suis de ce fait très attentive à réguler leur activité d'écriture en leur faisant se poser beaucoup de questions : « Comment on peut écrire ce son ? », « Il y a une lettre muette à la fin de ce mot, quelle peut-elle être ? », « Comment peux-tu faire pour le savoir ? »...

Les confusions de sons sont toujours nombreuses. (oppositions sourdes/sonores). L'automatisation du décodage est encore à travailler.

Ce qu'en disent les enseignants : Même s'ils ne maîtrisent pas toutes les conversions graphophonémiques, les élèves ont évolué. L'enseignante de Bruno et Raphaël apprécie beaucoup les séances où j'anticipe les révisions de sons de la classe, elle me fait part de l'implication active des élèves par une participation orale souvent pertinente.

**C. Les situations d'écriture permettent –elles d'augmenter le stock lexical ?
(Mémorisation des mots par voie directe)**

Situation initiale :	Bilan :
<p>En observant les résultats à l'épreuve d'évaluation du Médial, il en ressort que pour ces quatre élèves très peu de mots sont connus par voie directe. (mots outils très fréquents : la /le un/une/des et quasiment aucun mot fréquent proposé)</p>	<p>Les « boîtes noires » se remplissent. Les occurrences écrites, le recours à l'épellation, l'utilisation de cartons éclairés... facilitent la mémorisation.</p> <p>Cette mémorisation est grandement motivée par le désir de posséder plus de « mots » dans sa boîte noire.</p> <p>La phrase de l'album est écrite désormais par les quatre élèves sans aucune aide, les mots récurrents qui la composent sont écrits directement.</p>

D. Les situations d'écriture permettent –elles l'acquisition de nouvelles stratégies de lecture ?

Situation initiale	Bilan
<p>La compréhension en lecture du Médial est basée sur plusieurs tests de lecture, je retiendrai celui des lectures de consignes. Dans ce type d'exercice, les enfants montrent leur compréhension de l'écrit en agissant, faisant. Fin novembre, les élèves déchiffraient peu et mal et ne mettaient aucun sens.</p> <p>Résultats à l'épreuve d'évaluation du Médial : lecture de consignes</p> <p>Jodhy → 0 / 7 Trystan → 1 / 7 Bruno → 1 / 7 Raphaël → 1 / 7</p>	<p>La stratégie grapho-phonétique est prioritairement utilisée. Même si les élèves ont fait leur entrée en lecture, ils manquent encore de flexibilité cognitive. (notamment en lecture de mots comportant une lettre dont la valeur dépend de l'environnement)</p> <p>La voie directe et la voie syntaxico – sémantique restent à travailler, mais il y a production de sens.</p> <p>Résultats à l'épreuve d'évaluation du Médial : lecture de consignes</p> <p>Jodhy → 3 / 7 Trystan → 5 / 7 Bruno → 4 / 7 Raphaël → 6 / 7</p>

Conclusion

Confrontée à quatre élèves de C.E.1 en très grande difficulté de lecture, il m'a fallu déterminer leurs besoins éducatifs particuliers au plus près.

J'ai découvert lors de cette année de formation, l'aide indispensable à la compréhension de la nature des difficultés que les regards croisés sur l'élève pouvaient apporter, regards de l'enseignant, des parents, des partenaires extérieurs et plus particulièrement pour ce groupe : des orthophonistes. Ce travail de partenariat permet une investigation plus fine et une connaissance plus globale de l'élève que ne fournit pas une évaluation disciplinaire qui est indispensable mais non suffisante.

Je pensais très rapidement pour ces élèves à utiliser le détour de la production d'écrits dans le cadre de ma remédiation, ce chemin parallèle jalonné de passerelles vers la lecture permettrait-il de restaurer l'estime de soi, de construire des compétences de lecteur, de faciliter la mise en activité cognitive ?

A ce stade de ma prise en charge, je ne peux que constater l'appétence des élèves face aux tâches de production d'écrits, ils se placent dans un rapport actif à l'écrit. Ces situations d'écriture ont suscité l'utilisation de la médiation phonique et corrélativement l'émergence d'une conscience orthographique pour deux d'entre eux.

Je nuancerais ce constat positif pour la mémorisation des mots outils et mots fréquents qui a été plus facilitée, à mon avis, par le stratagème de la boîte noire que par les occurrences en productions d'écrit.

Je me suis attachée à expliciter les stratégies, à rendre les processus transparents car nos cheminements cognitifs multiples fondent l'efficacité ou la non efficacité de nos apprentissages.

La question qui se pose désormais est celle du transfert car il est difficile d'évaluer les gains cognitifs opérés en classe. Même si les progrès notés par les enseignants sont un indicateur, il est nécessaire d'accompagner ces élèves en classe afin de renforcer les liens entre le travail en groupe de remédiation et celui de la classe.

Savent-ils se « dépanner » en utilisant les outils de la classe et ceux construits en remédiation ? Font-ils interagir les analogies entre stratégies d'écriture et stratégies de lecture ? Dans les situations de lecture en classe, sont-ils producteurs de sens ? Ont-ils amorcé une conduite autonome ?

Au terme de la rédaction de ce mémoire, je suis convaincue des apports cognitifs que peut engendrer la production d'écrits avec des élèves et ce bien avant 6 ans. En lui permettant d'adopter une posture réflexive sur la langue, la production d'écrit va poser les fondations de l'apprentissage de la lecture. Je ne peux que rejoindre Alberto Manguel qui dit qu'en inventant l'écriture, l'homme a créé le lecteur « parce que le but de l'acte d'écrire était que le texte pût être récupéré – c'est à dire lu »²¹ et que donc depuis le début « la lecture est l'apothéose de l'écriture. »²²

²¹ Alberto Manguel, 1996, Une histoire de la lecture, Actes Sud p. 260

²² ib. p.261

Bibliographie

Textes officiels

- BO N°4 du 26 février 2004
- Circulaire N°2009- 088 du 17 juillet 2009

Livres

- J.FIJALKOW,(1993), Entrer dans l'écrit, Edition Magnard
- J.M BESSE ET L'ACLE, (2000), Regarde comme j'écris ! Edition Magnard
- N. VAN GRUNDERBEECK, (1994), Les difficultés en lecture, Edition Gaëtan Morin
- A.OUZOULIAS, (1995), L'apprenti lecteur en difficulté, Edition Retz
- A.OUZOULIAS, (2004), La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier, in « Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire, Edition Retz
- E.FERREIRO et M.GOMEZ PALACIO, (1988), Lire- écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils, Edition CRDP, Lyon
- G.CHAUVEAU, (1997), Comment l'enfant devient lecteur, Edition Retz
- G.CHAUVEAU et al, (2001), Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Edition Retz

Livre consulté

- L. VYGOTSKY, Pensée et Langage, première édition en 1933, ré - édition 1997, La Dispute

Essai

- A.MANGUEL, (1998), Une histoire de la lecture, Edition Actes Sud

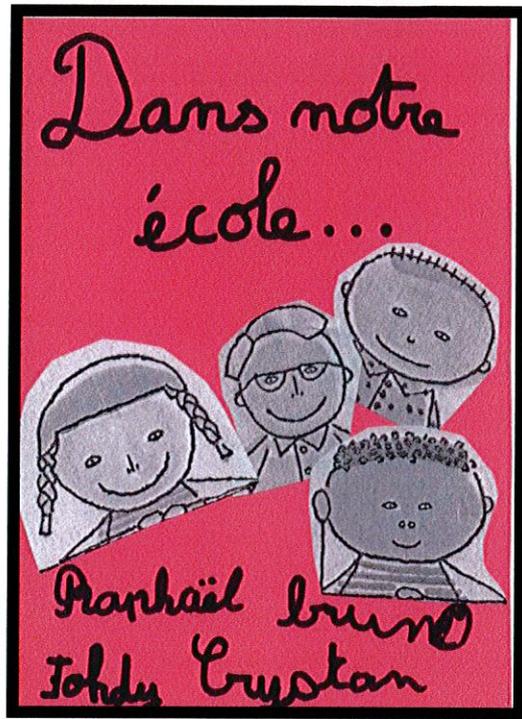
Article

- A. OUZOULIAS, La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif, article paru dans les cahiers pédagogiques- n° 474- juin 2009 : Aider à mémoriser

Conférence

- M. BRIGAUDIOT, Maîtriser l'écrit au cycle II, 2005, C.R.D.P de Reims, Châlons en Champagne

Annexes



Dans ma classe,
il y en a un qui
s'appelle
Châ



Et l'autre
teau



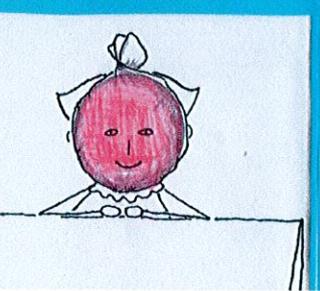
Dans ma classe,
il y en a un qui
s'appelle Cor.



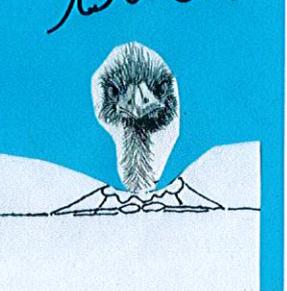
Et l'autre
beau



Dans ma classe, il y
en a une qui
s'appelle
Ahh



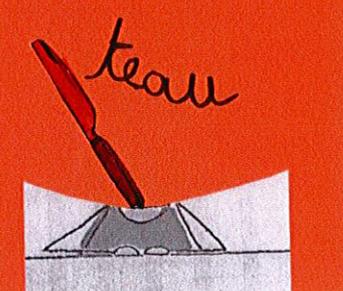
Et l'autre
truche



À la cantine, il
y en a un
qui appelle
cou



Et l'autre
teau



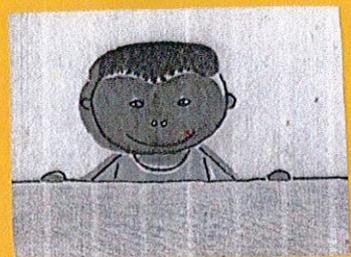
Dans mon école, il y en a un qui s'appelle bam



Et l'autre kôme



Dans mon école, il y en a une qui s'appelle am



Et l'autre poule



krustan

À la cantine, il y en a un qui s'appelle cas



Et l'autre tor



À la cantine, il y en a un qui s'appelle qua



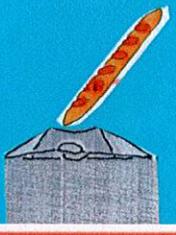
Et l'autre tre.



À la garderie, il y en a une qui s'appelle ba



Et l'autre quette.



À la garderie il y en a un qui s'appelle go



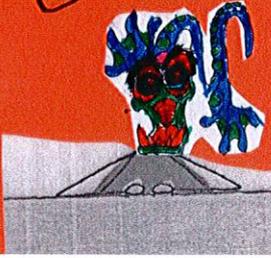
Et l'autre rille



À la garderie, il y en un qui s'appelle dra



Et l'autre gam



Six profils de lecteurs en difficulté ont été relevés :

1. Le lecteur centré exclusivement sur le code, qui ne cherche pas de sens.

Ce lecteur prend un temps excessif pour réaliser la tâche de lecture. Il perd de vue l'intention. Il ne reconnaît globalement que très peu de mots. N.V Grunderbeeck les appelle des perroquets ou les phéniciens.

2. Le lecteur centré exclusivement sur le sens, qui devine beaucoup et s'appuie peu sur les indices graphiques.

Il est à l'aise dans une situation de lecture, il utilise ses connaissances, il fait peu de distinction entre ce qui est écrit et ses connaissances (le devineur ou le « Chinois »). Il se sert énormément des indices extralinguistiques (comme les illustrations). Il arrive à reconnaître globalement plusieurs mots et s'en sert pour prédire les mots voisins. Le lecteur ne s'aperçoit pas de ses erreurs.

3. Le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale, qui dit des mots mais ne cherche pas de liens entre eux.

Le lecteur dit des mots qu'il reconnaît ou croit reconnaître. Il dit des mots qui existent mais ces mots ne sont pas toujours ceux qui sont écrits, il n'est pas guidé par la recherche de sens.

4. Le lecteur centré en priorité sur le code, qui déchiffre le début des mots et devine la fin de ceux-ci, sans se soucier du sens du texte.

Ce lecteur se sert du déchiffrage pour découvrir le début du mot mais il devine la suite du mot et prononce donc de vrais mots. Malheureusement, ses devinettes ne tiennent pas toujours compte du sens. Il ne recourt ni au code, ni au sens pour vérifier ses hypothèses.

Les deux derniers profils regroupent des lecteurs en bonne voie de maîtriser les mécanismes de base.

5. Le lecteur centré soit sur le code, soit sur le sens, sans faire interagir ceux-ci.

Ce lecteur se sert soit du code, soit du sens mais ne combine jamais les deux supports.
Ce lecteur possède plusieurs stratégies, mais il ne les fait pas interagir.

6. Le lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérification.

Ce lecteur tente de découvrir un mot en faisant interagir le code et le sens ; mais il se contente du contexte qui précède le mot qu'il doit identifier ou du contexte de la phrase plutôt que de faire appel à l'ensemble du texte. Par la suite, il ne vérifie ni par le contexte ni par le code, si son hypothèse est exacte.

« Il existe aussi des profils d'élèves qui maîtrisant si peu de données, doivent être assimilés à des non lecteurs »

* VOCABULAIRE FONDAMENTAL

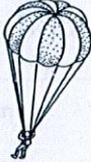
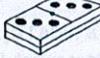
Liste des «71 mots essentiels» recensés par Henmon (1937) dans tous les textes d'une certaine importance (textes de 2000 mots au minimum) et classés par ordre alphabétique.

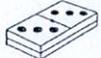
Ces 71 mots constituent à eux seuls 50 % des mots de tout texte français quels qu'en soient le type ou le thème. Autrement dit, si on sait lire ces mots, on sait lire la moitié des mots d'un texte français.

à, au, aux	il(s)	que ?
aller	je	que (pronom relatif)
autre(s)	jour	qui ?
avec	le, l', la, les	qui (pronom relatif)
avoir	leur(s)	sans
bien	lui	<u>savoir</u>
bon	mais	se, s'
ce, cet, cette, ces	me	si (conjonction)
comme	moi	si (adverbe)
dans	mon, ma, mes	soi
de, d', du, des	ne...pas	son, sa, ses
deux	notre, nos	sur (préposition)
<u>dire</u>	nous	tout, toute(s), tous
donner	on	tu, te, toi
elle(s)	ou	ton, ta, tes
en (préposition)	où	un(e)
en(pronom)	par	<u>venir</u>
enfant	pas (adverbe)	<u>voir</u>
<u>être</u>	petit	votre, vos
eux	plus	<u>vouloir</u>
<u>faire</u>	pour	vous
femme	<u>pouvoir</u>	y
grand	<u>prendre</u>	
homme	que (conjonction)	

Les mots soulignés sont des verbes à l'infinitif; en fait, ce sont leurs flexions («va», «ira», etc. pour aller : «était», «sont», etc. pour être, etc.) qui sont plus souvent rencontrées. Pour connaître les fréquences de ces flexions, voir Nina Catach, *Les listes orthographiques de base*, chez Nathan.

Raphaël

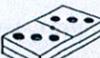
			
tulipe	lapin	couronne	
	1/2	1/2	
			
montagne	roi	cloche	
1	1	1	
			
bouton	parachute	valise	
1	1	1	
			
domino	craquelin	locomotive	girafe
1	1	1	1

			
tulipe	lapin	couronne	
1/2	1/2		
			
montagne	roi	cloche	
1/2	1/2	1	
			
bouton	parachute	valise	
1	1	1	
			
domino	craquelin	locomotive	girafe
1	1	1	1

© Retz 1995

Lors de cette évaluation, Raphaël ne demandera si le [P] de girafe

Bruno

			
tulipe	lapin	couronne	
	1/2		
			
montagne	roi		
1	1		
			
		valise	
		1	
			
domino	craquelin	locomotive	girafe
1	1	1	1

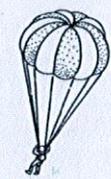
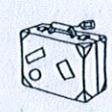
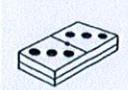
			
tulipe	lapin	couronne	
1/2	1/2		
			
montagne	roi		
1/2	1/2		
			
bouton	parachute	valise	
1	1	1	
			
domino	craquelin	locomotive	girafe
1	1	1	1

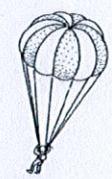
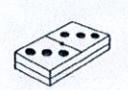
Annexe 5

Evaluation initiale

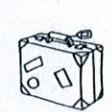
évaluation fin de la première période de re-médiation

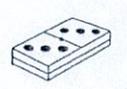
Johdy

 tulipe	 lapin	 couronne	
 montagne	 roi	 cloche	
 bouton	 parapluie	 valise	
 domino	 grain	 locomotive	 girafe

 tulipe	 lapin	 couronne	
 montagne	 roi	 cloche	
 bouton	 parapluie	 valise	
 domino	 grain	 locomotive	 girafe

Trystan

 tulipe	 lapin	 couronne	
 montagne	 roi	 cloche	
 bouton	 parapluie	 valise	
 domino	 grain	 locomotive	 girafe

 tulipe	 lapin	 couronne	
 montagne	 roi	 cloche	
 bouton	 parapluie	 valise	
 domino	 grain	 locomotive	 girafe

Annexe 6

Evaluation début décembre 2010

Clarté cognitive et niveau d'appropriation de l'écrit

rat
cheval
papillon
crocodile
le crocodile avale le papillon
le rat monte sur le cheval

Trystan

trystan

rat	un ra
un cheval	un pfl
un papillon	un pinoi
le crocodile	le crocodile
→ permanence du mot cp rfe	le ra monte sur le pfl

Johdy

Johdy

un rat	un a
un cheval	fol
un papillon	bon
un crocodile	le bon la le bon
le crocodile avale le papillon	le bon la le bon
le rat monte sur le cheval	le bon la le fol

Bruno

Bruno

un rat	un
papillon	.
crocodile	rd
le crocodile avale le papillon	le
le rat monte sur le cheval.	le

Raphaël

Raphaël

Plus	.
fol	.
• papi	.
• crocodile	.
le crocodile a fol le papi	.
le Ra m sur le fol	.

Lecture de consignes (Médial)

Evaluation début décembre 2010

Evaluation fin février 2011

Johdy

▷ Écris ton prénom : Johdy

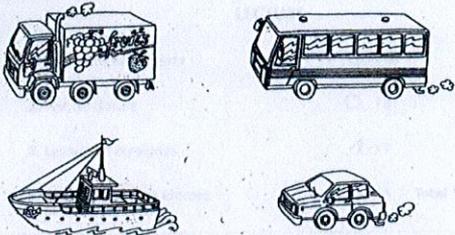
▷ Barre ce qui est faux :

Je suis une fille. Je suis un garçon.
Aujourd'hui, je suis à la plage.

▷ Entoure ce qui est vrai :

Je suis au CE1	Il y a un lapin dans la classe	3+2=5
Je ne suis pas au CE1	Il n'y a pas de lapin dans la classe	3+2=7

▷ Dessine une valise sur le toit de la voiture.



▷ Écris ton prénom : Johdy

▷ Barre ce qui est faux :

Je suis une fille. Je suis un garçon.
Aujourd'hui, je suis à la plage.

▷ Entoure ce qui est vrai :

Je suis au CE1	Il y a un lapin dans la classe	3+2=5
Je ne suis pas au CE1	Il n'y a pas de lapin dans la classe	3+2=7

▷ Dessine une valise sur le toit de la voiture.



Raphaël

CE1. Evaluation collective. Photofiche.

Raphaël

▷ Écris ton prénom : Raphaël

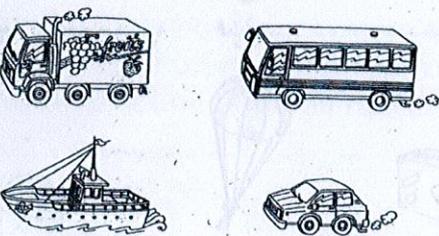
▷ Barre ce qui est faux :

Je suis une fille. Je suis un garçon.
Aujourd'hui, je suis à la plage.

▷ Entoure ce qui est vrai :

Je suis au CE1	Il y a un lapin dans la classe	3+2=5
Je ne suis pas au CE1	Il n'y a pas de lapin dans la classe	3+2=7

▷ Dessine une valise sur le toit de la voiture.



▷ Écris ton prénom : Raphaël

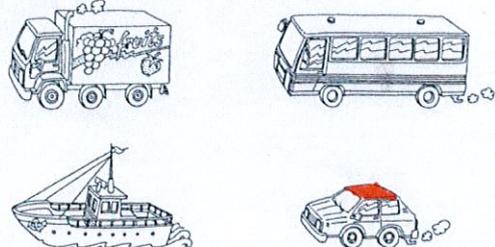
▷ Barre ce qui est faux :

Je suis une fille. Je suis un garçon.
Aujourd'hui, je suis à la plage.

▷ Entoure ce qui est vrai :

Je suis au CE1	Il y a un lapin dans la classe	3+2=5
Je ne suis pas au CE1	Il n'y a pas de lapin dans la classe	3+2=7

▷ Dessine une valise sur le toit de la voiture.



Annexe 8

Lecture de consignes (Médial)

Evaluation début décembre 2010

Evaluation fin février 2011

Tristan

▷ Écris ton prénom : Tristan

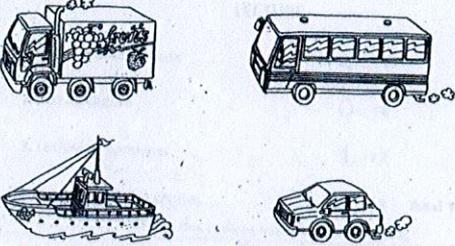
▷ Barre ce qui est faux :

Je suis une fille. Je suis un garçon.
Aujourd'hui, je suis à la plage.

▷ Entoure ce qui est vrai :

Je suis au CE1 Il y a un lapin dans la classe 3+2=5
Je ne suis pas au CE1 Il n'y a pas de lapin dans la classe 3+2=7

▷ Dessine une valise sur le toit de la voiture.



▷ Écris ton prénom : tristan

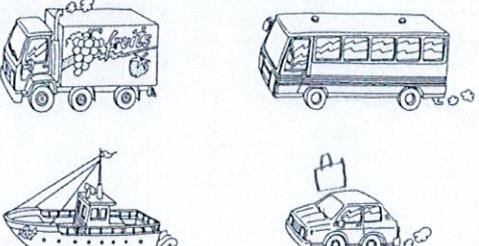
▷ Barre ce qui est faux :

~~Je suis une fille.~~ Je suis un garçon.
Aujourd'hui, je suis à la plage.

▷ Entoure ce qui est vrai :

Je suis au CE1 Il y a un lapin dans la classe 3+2=5
Je ne suis pas au CE1 Il n'y a pas de lapin dans la classe 3+2=7

▷ Dessine une valise sur le toit de la voiture.



Bruno

▷ Écris ton prénom : Bruno

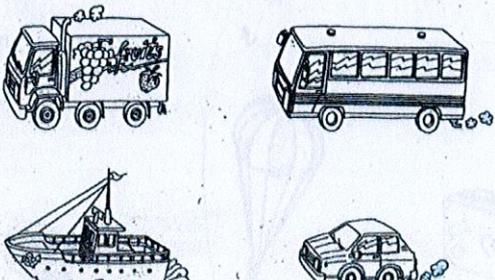
▷ Barre ce qui est faux :

Je suis une fille. Je suis un garçon.
Aujourd'hui, je suis à la plage.

▷ Entoure ce qui est vrai :

Je suis au CE1 Il y a un lapin dans la classe 3+2=5
Je ne suis pas au CE1 Il n'y a pas de lapin dans la classe 3+2=7

▷ Dessine une valise sur le toit de la voiture.



▷ Écris ton prénom : Bruno

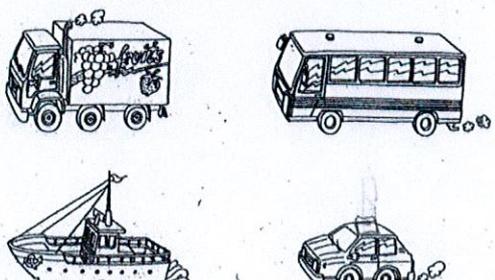
▷ Barre ce qui est faux :

~~Je suis une fille.~~ Je suis un garçon.
Aujourd'hui, je suis à la plage.

▷ Entoure ce qui est vrai :

Je suis au CE1 Il y a un lapin dans la classe 3+2=5
Je ne suis pas au CE1 Il n'y a pas de lapin dans la classe 3+2=7

▷ Dessine une valise sur le toit de la voiture.



Annexe 9: Extrait de séance en a.s.d.p

Contextualisation : Les élèves travaillent depuis le début de leur prise en charge en a.s.d.p, sur l'album de Pitteau et Gervais : « Dans ma classe », je leur propose aujourd'hui de rester dans le contexte de l'école mais de choisir un autre lieu pour la production d'une phrase.

Enseignante : Quel autre endroit que la classe, pouvons nous choisir pour débiter la phrase?

Bruno : La garderie.

Trystan : La cantine.

Raphaël : la cour.

Je choisis de retenir la proposition de Trystan, pour deux raisons : la semaine prochaine, la révision de sons en classe portera sur les graphèmes du phonème [k] mais aussi puisque nous avons revu les graphèmes du son [ã] en a.s.d.p et qu'ils ont aussi depuis été revus en classe.

Je fais choisir à chaque enfant une image de mots contenant le son [k], en essayant de faire en sorte que les trois graphèmes du phonème soient balayés.

Je leur demande ensuite oralement chacun leur tour ce qu'ils vont écrire :

Trystan : A la cantine, il y en a un qui s'appelle cou. Et l'autre teau.

Raphaël : A la cantine, il y en a un qui s'appelle ké. Et l'autre pi.

Jodhy : A la cantine, il y en a un qui s'appelle cas. Et l'autre tor.

Bruno : A la cantine, il y en a un qui s'appelle qua. Et l'autre tre.

Oralement, toutes les phrases produites sont syntaxiquement correctes, le mot image est bien segmenté, ce qui est facile ici puisque ce ne sont que des mots contenant deux syllabes. Pour mémoire : Trystan qui ne segmentait pas oralement les mots en syllabes lors de l'évaluation initiale est désormais à l'aise avec les manipulations syllabiques.

Le passage à l'écrit :

Je les laisse écrire jusque cantine et j'observe leurs procédures d'encodage : les quatre élèves subvocalisent (utilisation de l'auto-langage) en encodant le mot « cantine » et Raphaël m'interpelle en levant le doigt :

Raphaël : C'est quel [ã] dans cantine ?

Enseignante : C'est le [ã] de « **maman** », de « **Trystan** » et de « **mange** » (mot qui appartient à la méthode de lecture de C.P, dont les référents sont en a.s.d.p et en classe)

Enseignante : Comment avez-vous fait pour écrire tous les quatre sans erreur le mot : « dans »

Johdy : On l'a dans la « boîte noire ! »

Enseignante : Qu'est que cela veut dire ?

Bruno : Ben, on l'sais par cœur !

(Pendant cet échange avec Bruno, Jodhy sort sa boîte noire et me cherche le mot « dans » pour me le montrer. Régulièrement quand je revois les mots-outils ou les mots fréquents avec eux, je note sur un papier ceux qu'ils savent écrire et les élèves les mettent dans une boîte noire.)

J'ai envie de penser que ce geste symbolique de déposer les mots connus par voie directe leur permettra d'accéder à une clarté cognitive quand aux procédures mentales qu'ils utilisent pour écrire.

Enseignante s'adressant à Bruno: Comment fais-tu pour écrire cantine ?

Bruno : J'écris d'abord : « can » puis après « ti » et après « ne ».

Enseignant : D'accord, donc ce mot là, n'est pas dans la « boîte noire » ?

Bruno : Non, je le « découpe » (référence à la stratégie grapho-phonétique)