



HAL
open science

Apprendre à lire et à écrire : MNLE (méthode naturelle de lecture et d'écriture) et pédagogie du projet

Benoît Tanis

► To cite this version:

Benoît Tanis. Apprendre à lire et à écrire : MNLE (méthode naturelle de lecture et d'écriture) et pédagogie du projet. Education. 2007. dumas-00690611

HAL Id: dumas-00690611

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00690611v1>

Submitted on 24 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.

PEP 07
ASH-D 02

TANIS Benoit

CAPA-SH option D

APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE

MNLE et pédagogie du projet



Session 2007



CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :

L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif

Représenté par le président du jury

D'une part

et

~~Mme~~ Melle M.¹ TAVIS BENOIT
 né(e) le 17/09/1978
 à lesquin
 d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

~~Mme~~ Melle M.¹ TAVIS BENOIT

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ² *Apprendre à lire et à écrire
 N.M.E et pédagogie du projet.*

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout le document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

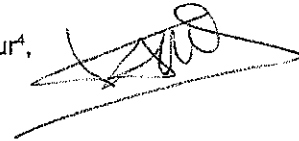
ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à Lille le 2/04/07

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
Le Directeur du Centre IUFM de Lille,

L'auteur,



Alain HORNEZ

⁴ Signer.

Introduction	2
I- Apprendre à lire et à écrire en projet	
A- constat de départ	
1) Les élèves	4
2) Le niveau de lecture et d'écriture des élèves	5
3) Pourquoi choisir de mettre en place la MNLE au sein de la classe ?	7
B- La dynamique de projet	
1) Les aspects didactiques	
a) Pourquoi impulser une dynamique de projet ?	8
b) La place de l'élève dans les apprentissages	9
c) Les facteurs de réussite	10
2) Les aspects conatifs	
a) Un projet pour se mettre au travail	11
b) Y a-t-il un lien entre estime de soi et réussite scolaire ?	12
c) La motivation	13
II- Lire	
Qu'est-ce que lire ?	14
A- La compréhension	
1) Les trois axes de la compréhension	14
2) La lecture découverte	15
B- La reconnaissance des mots	
1) Les voies permettant l'accès aux mots écrits	18
2) La démarche de la MNLE	18
3) Faciliter le décodage	19
III- Ecrire	
A- Les apports théoriques	
1) L'articulation du lire et de l'écrire	22
2) Qu'est-ce qu'écrire ?	23
B- Quelles situations d'écriture ?	
1) La dictée à l'adulte	23
2) Travailler l'écrit en projet	24
3) Ecrire pour qui ?	25
C- Pratique de classe	
1) Ecrire un texte ayant un destinataire	27
2) Créer un jeu de société	28
Conclusion	30

Introduction

Je suis pour la troisième année en CLIS à Courrières. Arrivé sur ce poste à ma sortie d'IUFM, j'ai eu beaucoup de difficultés la première année à adapter les apprentissages scolaires à ce public. Depuis, j'ai eu l'occasion d'étoffer mon expérience, notamment avec la Méthode Naturelle de Lecture Ecriture, ce qui me permettait d'envisager sereinement cette année de préparation au CAPA-SH. J'étais d'autant plus serein qu'une grande partie de la classe se renouvelait, accueillant 7 nouveaux élèves d'environ neuf ans. Je me disais naïvement que cette année allait être très agréable, si ce n'est tranquille, du fait de la jeunesse des enfants...

En effet, j'étais habitué à avoir des élèves plus âgés, ne restant pas plus de deux ans dans la classe, et me donnant parfois du fil à retordre. Après nous avoir pris énormément d'énergie et d'attention, un élève très perturbateur venait de nous quitter pour partir en SEGPA : « Ouf ! Après lui, on peut avoir n'importe quel élève ! ». Je me revois imaginer avec ma collègue éducatrice spécialisée notre classe idéale, composée d'enfants jeunes donc forcément calmes et agréables. Cet idéal est resté dans nos esprits quelques semaines après la rentrée des classes, jusqu'au jour où il a fallu se rendre à l'évidence : « Tu sais Evelyne, je crois que cette année ne va pas être si facile que ça ... »

Cyril, Romain et Précilia passaient leur temps à se disputer, s'insulter, se provoquer... L'un passait à côté de l'autre faisant tomber sa trousse, si ce n'était pas pour lui donner une claque ou un coup de pied. J'aurais pu croire que Mélanie et Cécilia étaient narcoleptiques tant elles passaient leur temps à moitié allongées sur leur table. Maxime était très heureux d'être en CLIS, mais à mon avis, il ne savait pas pourquoi il était là. Quant à François, il osait à peine me parler et me regardait toujours du coin de l'œil de peur de croiser mon regard.

L'ambiance de classe s'est rapidement détériorée, entraînant avec elle les anciens élèves qui ont commencé à prendre part aux disputes, s'impliquant de moins en moins dans les situations d'apprentissage. Il fallait absolument que je trouve un moyen de mettre un terme à cette situation.

Depuis quelques temps, je m'intéressais à la pédagogie du projet. J'avais brièvement expérimenté un projet avec la reproduction et l'adoption d'un cochon d'inde dans la classe. Suite aux résultats encourageants obtenus par ce moyen, je me suis tourné cette année vers la mise en œuvre de projets.

Deux projets sont menés conjointement cette année : le premier est la mise en place d'une correspondance scolaire permettant d'écrire dans des situations de communication

authentiques. Le second, intitulé « projet insectes », a pour objectif la réalisation d'un espace au sein de la ferme pédagogique de Courrières, recréant divers habitats d'animaux ou d'insectes observés dans la nature.

Mes hypothèses de travail sont les suivantes : impliquer les élèves dans un projet va leur permettre de s'investir dans des tâches scolaires et de modifier leur rapport aux apprentissages. Donner les commandes d'un projet aux élèves, par la prise de responsabilité et d'initiatives que cela entraîne, va motiver les élèves pour apprendre. Par la richesse des situations rencontrées, le projet induit des situations de lecture et d'écriture qui vont accroître leurs compétences de lecteur. Enfin, par la souplesse et l'adaptabilité de la Méthode Naturelle de Lecture Ecriture (MNLE), l'apprentissage de la langue écrite peut trouver une articulation forte avec le vécu des élèves lors des projets menés.

Je formule donc ma problématique en deux étapes : dans quelle mesure la mise en œuvre de projets permet-elle d'aider les élèves à entrer dans les apprentissages ? Le fait de travailler en projet permet-il d'accroître les compétences de lecteur de tous les élèves ?

Pour cela, je développerai dans la première partie de ce mémoire les raisons de ce choix articulant projets et apprentissage de la lecture. J'envisagerai ensuite ce que signifie « lire » et en quoi la démarche adoptée répond aux objectifs du savoir lire. Enfin, je montrerai quelles situations d'écriture j'ai choisi de privilégier.

I- Apprendre à lire et à écrire en projet

A- Constat de départ

1) Les élèves

La CLIS de l'école Joliot Curie de Courrières est une classe externée d'établissement, les élèves venant pour la quasi totalité de l'IME « La vie active » de Courrières. Seul Smaïl n'est pas pris en charge par l'IME : à l'époque de son orientation, il était en CE1 dans l'école et une place était vacante dans la classe. Cela a permis de l'orienter rapidement en CLIS.

Les enfants accueillis dans la classe présentent un « retard mental léger¹ » associé à des déficits en terme de langage, de logique ou de repères spatio-temporels. Il faut ajouter à cela une inhibition marquée chez certains élèves qui constitue un frein en terme d'autonomie, de confiance en soi et de motivation.

Cette année , la classe a été renouvelée en grande partie. 5 élèves étaient présents l'année dernière (Estelle, Dylan, Grégory, Nordine et Smaïl) et 7 nouveaux élèves sont arrivés en septembre (Romain, Cyril, François, Mélanie, Maxime, Cécilia et Précilia). La moyenne d'âge est plus basse que les années précédentes (6 élèves sont nés en 1997, 3 en 1996 et 3 en 1995). Les nouveaux élèves avaient entre 8 et 10 ans à leur arrivée.

La majorité de ces nouveaux élèves n'a jamais connu l'école élémentaire, puisque après une année de grande section maternelle, voire moyenne section, ils ont été pris en charge par l'IME. Seulement deux élèves ont fréquenté l'école élémentaire durant une année : Précilia a fait une année de CP et Cécilia une année de CLIS avant d'être orientée sur l'IME. Peu de ces nouveaux élèves avaient donc l'expérience d'un fonctionnement de classe tel qu'il existe en CLIS. Pour cette raison, la prise de repères à été difficile en début d'année pour de nombreux élèves. Une grande partie du premier trimestre à donc été consacrée à la mise en place d'habitudes et de cadres visant à améliorer l'autonomie des élèves et le fonctionnement du groupe classe. Un grand nombre d'enfants, notamment Cyril et Romain, ne respectait pas les règles élémentaires de fonctionnement d'une classe. Il était très difficile d'avoir un climat de classe propice aux apprentissages, et plus largement, d'avoir une climat de classe serein. Les cris, disputes, violences physiques, problèmes d'attention liés à la fatigabilité, déplacements intempestifs, oppositions aux adultes constituaient un frein puissant aux situations

¹ bilan psychologique fournit par l'IME

d'apprentissage. Un règlement de classe ainsi qu'un « permis couleurs » relatif au comportement avaient pourtant été établis et votés par les élèves, mais leur efficacité était limitée. Ces élèves n'étaient pas encore capables de se référer aux lois établies dans la classe et de les respecter, ce qui rendait ces outils inefficaces.

Pour cette raison, il m'a paru nécessaire de réfléchir à une approche pédagogique permettant aux élèves de prendre leur place d'élève dans la classe. A court terme, l'objectif est d'aider les élèves à entrer dans les apprentissages, notamment celui de la lecture-écriture. A long terme, il est de viser l'accès de tous au statut d'élève et d'accroître leurs compétences de lecteur.

2) Le niveau de lecture et d'écriture des élèves

La classe est constituée d'un public très hétérogène concernant la lecture. Estelle et Nordine ont déjà fait une année de CLIS et commencent à décoder seuls des phrases courtes. Le reste de la classe se situe en début d'apprentissage.

Pour définir le niveau de lecture des élèves en début d'année, je m'appuie sur les évaluations réalisées en début d'année (TLCP, Evaluation de l'apprenti lecteur : circonscription de Dordogne Nord) et sur les profils de lecteurs indiqués par Nicole Van Grunderbeeck¹ dans « Les difficultés en lecture ».

Maxime décode la plupart des mots qu'il rencontre mais n'accède pas du tout au sens de ce qu'il lit ou de ce qui lui est lu. Sa représentation de l'acte de lire est erronée car il croit que lire c'est oraliser les mots écrits. C'est un enfant qui présente des manifestations autistiques et qui a des difficultés de compréhension globales (aussi bien au niveau des apprentissages scolaires qu'au niveau de la communication avec les autres). Sans complètement entrer dans le profil de lecteur exclusivement centré sur le code, Maxime s'en rapproche dans le sens où il ne peut pas formuler d'hypothèses sur le plan sémantico-contextuel.

Estelle et Nordine ont un profil de lecteur centré en priorité sur le code. Ils décodent la première syllabe du mot avec difficulté et tentent d'en deviner le reste. Ils proposent alors des mots qu'ils connaissent mais qui ne tiennent pas compte du contexte ni de la syntaxe. Ils ne vérifient pas leur hypothèse quand ils proposent un mot.

Mélanie lit des syllabes simples (ba, vi..) qui sont essentiellement des bigrammes voire quelques trigrammes simples. Son profil de lecteur se rapproche de celui centré exclusivement

¹ Nicole Van Grunderbeeck, « Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention », ed. G.Morin, 1994

sur le code : avec de l'aide, elle décode des mots simples mais a du mal à accéder au sens. Il en va de même lors des lectures par le maître.

Cécilia, François et Précilia reconnaissent des syllabes simples lues par le maître et sont capables de lire seuls des syllabes très simples (ex : ma, te ...). Ils ont une conscience phonologique peu développée. Ils savent différencier des mots lus par le maître qui ont une graphie proche (ex : table/ fable). Ils se concentrent essentiellement sur le décodage et cela a un coût cognitif très important qui ne leur permet pas d'accéder au sens.

Cyril et Romain reconnaissent les syllabes les plus simples lues par le maître mais ne savent lire que très peu de syllabes simples. Ils ne savent pas bien identifier des mots lus par le maître dans une liste : Romain entoure pou à la place de libellule, Cyril entoure école au lieu de chocolat. Ils ont une conscience phonologique faible et ne maîtrisent pas la correspondance grapho-phonologique.

Concernant les productions écrites, le groupe est également très hétérogène: Maxime fait parfaitement la correspondance graphème-phonème. Il a un début de conscience orthographique (ex : marteau). Il est capable d'écrire sous dictée une phrase simple qui est phonétiquement correcte (ex : la voiture et sur le li). Cependant, il ne sait pas écrire spontanément : il ne sait pas formuler un message oralement et n'a pas pris conscience que ce qu'il écrit peut avoir du sens. Même avec de l'aide, il a de grandes difficultés à trouver ce qu'il pourrait écrire sur un sujet. Il se contente d'écrire des phrases stéréotypées.

Estelle et Nordine commencent à analyser les mots qu'ils vont écrire en terme de syllabes et de correspondance graphème-phonème. Cependant, ils confondent encore les sons (ex : vature, vendu, pour voiture). Ils savent formuler un message oral. Ils sont capables de s'appuyer sur leurs référents pour trouver le mot qui leur manque.

Mélanie et Cécilia tentent d'encoder les phonèmes en syllabes (ex : tai pour tapis, votte pour voiture). Elles essaient d'écrire une phrase en ayant conscience des mots (ex : votte et sur li, la vatu et sus le li, pour « la voiture est sur le lit »).

François, Précilia, Cyril et Romain n'écrivent dans un mot que la syllabe qu'ils arrivent à encoder (ex : illi pour lit, to pour marteau). Ils réussissent à écrire une nouvelle phrase avec des mots repérés dans des phrases simples lues par le maître.

Au regard des évaluations de début d'année, j'ai formé deux groupes de travail :

- le groupe 1 est constitué de Cécilia, Précilia, François, Romain et Cyril
- le groupe 2 comprend Estelle, Mélanie, Nordine et Maxime.

En cours d'année, François a beaucoup progressé aussi bien au niveau de la lecture que de l'autonomie. Pour cela, je l'ai intégré dans le groupe 2 depuis le mois de janvier.

Les trois autres élèves de la classe (Smaïl, Dylan et Grégory) sont lecteurs et intégrés en maîtrise de la langue en CE1. Pour cette raison, ils n'apparaissent pas dans les séances de lecture-écriture.

3) Pourquoi choisir de mettre en place la MNLE au sein de la classe ?

En prenant du recul sur les différentes façons d'envisager l'enseignement de la lecture, j'ai choisi d'utiliser le MNLE pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, le parcours scolaire d'une partie des élèves de la classe les a amené à fréquenter le CP voire le CE1. Les méthodes « traditionnelles » de lecture, basées sur l'étude d'albums y sont courantes. Or ce type de démarche montre ses limites avec les élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives. Lorsque l'on analyse à posteriori les acquis des enfants de la classe qui ont suivi ce type de méthode, on ne peut que conclure à leur échec. De plus, ce type de méthode ne répond pas aux missions d'enseignement adaptées de l'enseignant spécialisé option D, puisque les situations « type » proposées ne correspondent pas forcément aux besoins éducatifs particuliers des élèves.

A cela s'ajoutent des raisons d'ordre pratique : la MNLE est également utilisée par les enseignants de l'IME de Courrières. Les enfants arrivent donc en CLIS avec des compétences en la matière déjà établies et avec un bagage de textes, de vocabulaire, d'expressions et d'outils relatifs à cette démarche. Durant toute l'année, les élèves trouvent un appui dans les anciens textes de référence au niveau des analogies, des expressions ou des mots nécessaires aux productions d'écrit. Il serait dommage de ne pas reprendre ce travail antérieur qui est d'ailleurs souvent la base des premières satisfactions en lecture et qui renforce leur rapport positif à l'écrit.

Il me paraît également important de rappeler que dans cette démarche de lecture, de nombreux items évalués dans le Médial sont travaillés fréquemment. C'est le cas par exemple de la relation oral écrit qui pose souvent problème en début d'année: par le pointage des mots de chaque expression les élèves prennent conscience de cette relation et de la quantité d'écrit.

Plus généralement, il est possible de retrouver en filigrane les objectifs de la MNLE dans l'ensemble des fiches du livret « Lire au CP » (concernant le cours préparatoire) et très

précisément dans les fiches « écrire » et « établir des correspondances entre l'oral et l'écrit » pour lesquelles toutes les compétences citées sont travaillées dans la démarche.

Enfin, la MNLE exige que les savoirs soient construits par l'élève, rejetant l'idée qu'« il suffirait de présenter le savoir à l'apprenant pour qu'il se transmette ». C'est dans un cadre constructiviste que la MNLE doit se mettre en place. Elle insiste d'ailleurs sur la métacognition, invitant l'élève à réfléchir sur ses démarches et donnant un autre statut à l'erreur.

Mon hypothèse de départ trouve là un point d'ancrage intéressant: par la place accordée à l'élève et à son implication dans les tâches proposées, la mise en œuvre de projets permet-elle aux nouveaux élèves de la classe d'entrer dans les apprentissages ? Dans quelle mesure va-t-elle favoriser le développement des compétences de lecteur chez tous les élèves ? Pour cela, il me semble important de voir quels bénéfices vont apparaître avec cette approche pédagogique.

B- La dynamique de projet

1) les aspects didactiques

a) Pourquoi impulser une dynamique de projet ?

J'ai rencontré beaucoup de difficultés lors des premières situations d'apprentissage, notamment dans le groupe 1. Je me suis alors demandé quel moyen je pouvais mettre en œuvre, tout au moins dans un premier temps, pour mettre ces élèves au travail, l'objectif étant bien entendu de développer leurs compétences de lecteur. Il s'agissait en effet de trouver un dispositif permettant de commencer à produire de l'écrit sans être confronté à la réponse « de toute façon je ne sais pas écrire » ou « qu'est-ce que je dois écrire ? », comme s'il n'y avait qu'une seule réponse possible au travail demandé. Le fait de faire appel au conatif a permis un investissement individuel des élèves dans les tâches proposées. Au delà de cet investissement de chacun, l'objectif était également de réussir à faire travailler Cyril, Romain et Précilia ensemble. Je montrerai avec la séance concernant la création d'un jeu d'échelles pour nos correspondants dans quelle mesure ce travail collectif a porté ses fruits.

Enfin, par la mise en place de projets, la question était de savoir comment créer des situations d'apprentissage qui puissent améliorer les compétences des élèves, notamment en terme de

compétences de lecteur. Pour cela, il me semble primordial de faire naître des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves vont s'investir et qui vont permettre d'envisager différents domaines du monde de l'écrit.

b) La place de l'élève dans les apprentissages

L'école est un milieu où quasiment tout est géré, organisé et pensé par l'adulte. Elle met en place des démarches de travail pensées pour les élèves. Deux questions se posent alors : l'enseignement de la lecture-écriture justifie-t-il de la part de l'enseignant une attitude très directive ? Au contraire, l'objectif du savoir lire peut-il s'inscrire dans une démarche d'apprentissage constructiviste, dans laquelle l'élève se sentira acteur dans sa prise de pouvoir sur le monde de l'écrit ?

Pour reprendre les hypothèses de travail de Jolibert et Crépon¹, « c'est dans la mesure où l'on vit dans un milieu sur lequel on peut agir, dans lequel on peut –avec les autres- discuter, décider, réaliser, évaluer... que se créent les situations les plus favorables à l'apprentissage ». Une conduite active des élèves dans la démarche d'accès au savoir lire serait donc l'une des pistes possible pour favoriser leur investissement dans les apprentissages dans le but d'accroître leurs compétences de lecteur.

Pour cela, il faut que les situations rencontrées par les élèves soient porteuses de sens, qu'elles puissent trouver un écho dans les attentes des enfants. Comme le signalent Weiss et Goss², le projet doit « faire émerger de véritables situations problèmes, dont la compréhension et la maîtrise justifieront l'insertion d'apprentissages spécifiques dans le projet de vie de la classe ». Nous verrons avec la séance relative à la lecture découverte dans quelle mesure le texte proposé répondait à cet objectif. Il s'agit bien de donner du sens au travail de classe : les élèves doivent savoir en permanence ce qu'ils veulent faire, pourquoi ils veulent le faire, dans quel but et surtout quel bénéfice ils vont en tirer. Pour mener à bien le projet, ils seront nécessairement amenés à faire des choix, à explorer des voies qui vont tendre à créer des transferts d'apprentissage. A chaque étape du projet, les élèves devront recourir à l'écrit en situation de lecteur et de producteur, aussi bien pour s'informer soi-même que pour être informateur.

¹ JOLIBERT Josette, CREPON Catherine, « Former des enfants lecteurs », Tome 1, Hachette éducation, 1998.

² WEISS Marlise, GOSS Marie Marthe, « La pédagogie du projet et l'initiation à la lecture », ed. Armand Colin, 1990.

Au delà de l'acquisition de compétences instrumentales, la démarche de projet vise aussi l'acquisition d'un comportement nouveau chez les élèves qui leur permet de « transformer leur manière de voir, d'agir et de penser¹. » C'est bien là l'un des objectifs que je souhaite atteindre pour les élèves.

c) Les facteurs de réussite

En s'inscrivant dans la lignée de la pédagogie Freinet qui centre la pédagogie sur l'enfant, la MNLE est une démarche qui prend vie sur les bases du vécu de l'apprenant. Pour reprendre Danielle De Keyzer², « la démarche proposée prend en compte l'histoire personnelle, le vécu, l'affectif, donc la culture de l'apprenant. Les témoignages de ces moments de vie et tous les écrits concernant l'intérêt profond de l'apprenant constituent les textes supports de lecture qu'on peut appeler textes de vie. » Ainsi, les moments vécus par le groupe lors de sorties, d'observations, de rencontres avec des professionnels, constituent la base de la démarche qui étayera les apprentissages : les textes de référence correspondent au projet et offrent la possibilité de constituer un stock de mots et d'expressions réutilisables par les élèves. Il est possible de réinvestir les acquis dans des lectures découvertes variées et pertinentes, directement en rapport avec les problèmes qui se posent à la classe. Il y a en effet une articulation forte entre la réalité vécue, les préoccupations de l'enfant et les supports de lecture utilisés.

Pour un élève, se lancer dans un projet d'écriture ou de lecture peut être perçu comme une prise de risque. Comment entreprendre quelque chose que l'on a jamais fait, que l'on se sent en difficulté avant même d'avoir commencé, ou que l'on manque simplement de confiance en soi ? Ce sentiment de saut dans l'inconnu peut encore arriver en tant qu'adulte et nous savons bien que les individus ne sont pas égaux devant cette prise de risque : certains vont se lancer et voir ce qu'ils obtiendront. D'autres au contraire n'oseront jamais franchir le pas.

En cela, la MNLE a un côté sécurisant par le fait qu'un éventail d'outils visant l'autonomie est en place : l'élève sait qu'il peut écrire une partie de son message seul. Il sait également qu'un capital de mots est repérable dans les textes de référence et que le maître interviendra au moment où il sera bloqué. Elle a aussi un côté motivant par le fait qu'elle considère digne

¹ WEISS Marlise, GOSS Marie Marthe, « La pédagogie du projet et l'initiation à la lecture », ed. Armand Colin, 1990.

² De Keyzer Danielle, « MNLE : apprendre à lire à l'âge adulte », Retz, p. 17

d'étude le langage de l'élève. Cette reconnaissance de la valeur de sa parole peut encourager les initiatives de prise de parole, notamment chez les élèves les plus inhibés. Ces éléments devraient aider les élèves à se lancer dans les différentes tâches de lecture et d'écriture qui vont naître du projet, tâches dans lesquelles chaque élève aura sa part d'action et de responsabilité.

2) les aspects conatifs

a) Un projet pour se mettre au travail

Il est important de souligner que la démarche de projet nous a permis de dépasser les objectifs disciplinaires pour viser plus largement une « attitude de travail ».

Rappelons que le début de l'année a été une période relativement difficile car beaucoup d'élèves récemment arrivés en CLIS perturbaient inévitablement les séances dirigées par le maître. De nombreuses séances pourtant en petit groupe (essentiellement dans le groupe 1) tournaient rapidement en disputes et en règlements de compte sans qu'il puisse y avoir d'apprentissage efficace. Romain, Cyril et Précilia concentraient essentiellement leur énergie à la recherche d'un conflit ou au refus de travailler. Il faut ajouter à cela que Précilia manifestait des signes d'angoisse et qu'elle avait tendance à mettre en place des stratégies « d'évitement » pour ne pas travailler. Il me paraît important d'ouvrir une parenthèse sur les travaux de Serge Boimare dans lesquels il fournit des éléments d'explication à cette situation.

Dans « L'enfant et la peur d'apprendre¹ », il apporte un regard qui peut expliquer les situations vécues en classe. Face à une situation d'apprentissage, certains élèves développent des mécanismes de défense pour protéger leur équilibre psychique. Boimare rappelle que ces enfants peuvent s'engager dans une bataille qui a pour but de les protéger d'une souffrance interne et que les apprentissages et le fonctionnement de la pensée font figure de dangereuse menace extérieure. Cela peut se traduire par des problèmes de comportement ou l'activation de peurs chez l'enfant. Les discussions avec le psychologue de l'IME confirment en effet que ces enfants sont encore dans la toute puissance et que les situations d'apprentissage peuvent être vécues comme une angoisse.

Sans prétendre expliquer totalement la situation vécue par ces enfants, il se pourrait qu'il y ait des points de convergence entre l'analyse de Boimare et les situations vécues en classe. Pour

¹ Serge Boimare « L'enfant et la peur d'apprendre », Dunod, 2004

trouver une solution à ce problème, l'auteur utilise la médiation culturelle que je conçois comme un « détour » pour permettre à l'élève d'accéder aux apprentissages. Je fais peut être quelques raccourcis, mais je pense que le travail en projet peut aussi, dans une certaine mesure, apparaître comme un « détour » permettant d'instaurer un début de relation pédagogique avec ces enfants, afin d'envisager une entrée dans les apprentissages.

Il serait faux de prétendre que la mise en place de projets, tel que je l'ai fait, a permis à ces élèves d'entrer totalement dans les apprentissages. Il suffit d'observer leur comportement pour se rendre compte que le travail doit s'effectuer sur une période beaucoup plus longue. Cependant, j'ai pu constater qu'il existe une différence de comportement notable chez ces élèves dans les moments où nous travaillons en projet par rapport aux moments de classe plus formels.

La question qui me vient à l'esprit est alors de savoir ce qui peut expliquer cette différence de comportement, permettant alors aux élèves de s'investir dans une tâche scolaire.

Le fait de se sentir valorisé dans la réussite d'un projet est-il la raison de cet engouement inespéré pour le travail ? Y aurait-il une explication à trouver dans l'estime de soi ?

b) Y a-t-il un lien entre estime de soi et réussite scolaire ?

Les élèves de la classe sont en très grande majorité issus de l'IME de Courrières. Cette orientation a été possible car ils ont manifesté « des capacités intellectuelles ou potentielles suffisantes pour pouvoir tirer profit des modalités de scolarisation spécifiques à la CLIS ». En ce sens, ils vivent un parcours promotionnel et ils s'inscrivent alors dans une spirale positive. Sunhae Lee-Nowacki¹ montre que ce n'est pas tant au niveau des réussites ou des échec scolaires qu'il faut chercher des effets sur la construction de l'image de soi mais plutôt dans le statut scolaire. Les élèves déficients intellectuels seraient moins sensibles à l'accroissement de leurs compétences scolaires qu'à leur statut. Il devient alors leur premier élément de satisfaction.

Ce constat m'amène à une interrogation : si le statut scolaire des élèves leur procure un sentiment de satisfaction, dans quelle mesure peut-il exister un risque que ces enfants restent dans cette « satisfaction par le statut », sans qu'à un moment donné ils ne ressentent le besoin de progresser sur le plan scolaire, et notamment dans l'apprentissage de la lecture ?

¹ Sunhae Lee-Nowacki, « L'estime de soi chez l'enfant déficient intellectuel », La nouvelle revue de l'AIIS, n°15, 3^{ème} trimestre 2001

Il est alors primordial de savoir comment susciter ce désir d'apprendre à lire chez les élèves et comment rendre nécessaire l'apprentissage de la lecture. Il me semble qu'il y a là un point important à soulever qui trouve sûrement des appuis dans la motivation.

c) La motivation

La motivation est un élément transversal du projet qui va aider l'élève à entrer dans les apprentissages et à donner du sens à ses activités. La motivation du milieu ou de la famille fait défaut à certains élèves. Par la mise en place de projets, l'objectif de l'enseignant est de construire au sein de la classe une motivation intrinsèque pour amorcer le plaisir d'apprendre, rendre utiles et plaisants les apprentissages. Il faut aider à faire naître une intention, un but, un objectif chez l'élève. Il faut provoquer la prise de conscience qu'il y a un manque à combler¹. Il s'agit d'éveiller la curiosité et l'envie pour que l'enfant puisse accéder aux apprentissages et plus largement à son statut d'élève.

Jocelyne Giasson² nous rappelle que les recherches montrent que les tâches ouvertes favorisent la motivation des élèves. Par la mise en place de situations signifiantes, « les élèves sont plus attentifs et mieux disposés à faire un effort supplémentaire s'ils éprouvent des difficultés ». « La motivation n'est pas une affaire de tout ou rien limitée aux dispositions individuelles des élèves : elle est reliée aux opportunités offertes par la tâche, elle résulte de l'interaction de l'élève avec les activités signifiantes d'écriture et de lecture ».

Dans l'apprentissage de la lecture, il faut réussir à proposer des pistes permettant aux élèves d'entrer dans le plaisir d'apprendre et dans le plaisir de lire. Il est nécessaire de donner l'envie d'écrire et de lire pour que se mettent en place les automatismes nécessaires à l'apprentissage de la lecture. Il paraît difficile pour un élève de s'engager dans un apprentissage long, ayant un coût cognitif important, sans qu'il puisse y avoir à un moment donné l'accès à une certaine forme de plaisir.

¹ Hervé Caudron, « Faire aimer l'école », Hachette éducation, 2004

² Jocelyne GIASSON « La lecture : de la théorie à la pratique », ed. De Boeck, 2004

II- Apprendre à lire

Qu'est-ce que lire ?

La définition la plus courante de la lecture se résume souvent par l'expression « lire c'est comprendre ». André Ouzoulias¹ précise que cette définition est insuffisante. Savoir lire c'est pouvoir traiter de manière autonome les écrits de sa langue en vue de les comprendre, c'est pouvoir accéder à sa langue dans sa modalité écrite : « la compréhension est le but, le traitement de l'écrit est le moyen ».

A l'occasion de son apprentissage de la lecture, Nicole Van Grunderbeeck² souligne que l'enfant doit se perfectionner dans deux processus : le premier concernant la relation entre l'écrit et l'oral, autrement dit le décodage ou le déchiffrage, le second permettant l'accès à la compréhension. Dans l'acte de lire, ces deux processus se combinent et c'est en partie pour cela que la tâche est difficile. En effet, la compréhension se fait sur un contexte large (tout ou partie du texte) alors que le déchiffrage exige une focalisation sur des mots, des lettres... L'auteur souligne le fait que certains enfants n'arrivent pas à passer de l'un à l'autre ce qui ne leur permet pas d'accéder à la lecture.

Il est important de rappeler que l'attention n'est pas divisible : son alternance rapide entre d'une part, la mise en œuvre de capacités langagières et cognitives, et d'autre part, la reconnaissance de mots écrits, a un coût cognitif important. Pour les élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives, il paraît alors important d'articuler décodage et compréhension en allégeant l'un ou l'autre. En cela, la MNLE est un moyen efficace pour permettre aux élèves de la classe d'accéder à la lecture : l'accès à la compréhension et la reconnaissance de mots sont articulés sur deux temps, ce qui permet d'alléger ce coût cognitif.

A- La compréhension

1) Les trois axes de la compréhension

Même si le processus de décodage est laborieux, il ne faut pas perdre de vue qu'il est absolument nécessaire de permettre aux élèves d'accéder aux connaissances (acculturation) et

¹ André Ouzoulias, « L'apprenti lecteur en difficulté », Retz, 2000

² Nicole Van Grunderbeeck, « Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention », ed. G.Morin, 1994

de développer leurs compétences de lecteur. Il y a donc trois axes qu'il ne faut pas négliger lorsque l'on veut travailler la compréhension :

- le lexique : l'objectif étant l'enrichissement lexical par la constitution d'un capital de mots nouveaux
- la syntaxe et le contexte interviennent dans la compréhension. Ils permettent notamment à l'enfant de lire des mots qu'il a du mal à décoder.
- La compréhension fine de textes avec les inférences et les anaphores (la compréhension de ce qui n'est pas dit explicitement et les mots différents qui renvoient à la même chose ex : le prince = le jeune homme = il ...) doivent être travaillées oralement par questionnement des élèves

Je n'aurai pas l'occasion de traiter ces trois points dans ce mémoire, c'est pourquoi je m'attacherai en particulier à l'analyse d'une séance visant l'enrichissement lexical par le biais de la lecture découverte.

2) La lecture découverte

Lors du projet « insectes », la lecture découverte constituait un moyen d'information efficace. De plus, étant en lien direct avec le projet, ce type de travail permet aux élèves de s'investir efficacement dans la tâche.

La lecture découverte est intervenue au moment où les élèves se posaient des questions sur les habitats qu'ils venaient de construire et ils étaient en incapacité d'y répondre (Quels animaux vont les fréquenter ?). Il y a donc eu un phénomène d'attente qui s'est produit dans l'esprit des élèves : en leur annonçant que je leur proposerai plus tard un texte permettant de répondre à leurs questions, j'ai suscité leur désir de savoir, ce qui a facilité leur entrée dans la tâche. Avec ce texte, l'objectif était bien de rejoindre l'hypothèse de Giasson : proposer une tâche signifiante permettant aux élèves de s'investir, d'être motivés. Le texte proposé apparaît comme une solution à la situation problème vécue par le groupe.

Lors de ces lectures, des textes inconnus sont proposés aux élèves et à ce moment, l'activité est conçue comme une recherche de sens : « l'objectif est d'amener l'élève à prendre en compte des indices de diverses sortes qui permettent de savoir de quel écrit il s'agit, à quoi il sert et ce qu'il peut apporter comme informations¹ ». Les séances de lecture découverte

¹ MNLE, page 73

menées en classe ont été conçues comme une prise d'information nécessaire à la poursuite du projet, permettant également de viser un objectif d'enrichissement lexical.

Suite à une sortie en forêt, les élèves ont construit des « cabanes » pour les insectes au sein de la ferme pédagogique de Courrières, afin que ceux-ci puissent résister à l'hiver. Rapidement, les élèves se sont demandé quels insectes allaient peupler leur construction et plus largement, quels animaux il était possible d'y trouver. C'est à ce moment que j'ai proposé le document intitulé « les animaux que tu vas trouver¹ ». Etant donné le nombre important de textes, ce document a été étudié en deux temps : les cinq textes du haut pour la première séance. Les cinq autres pour la suivante.

La procédure pour la découverte des textes était la suivante: une phase de lecture silencieuse pendant laquelle les élèves cherchent à savoir « de quoi ça parle ». Puis avec le maître, ils tentent de savoir où on peut trouver un texte de ce genre, à quoi il sert et de quoi il parle. Le document proposé était modifié de façon à faciliter la reconnaissance des mots écrits : j'ai emprunté la présegmentation syllabique aux Maclé². Toutefois, afin de ne pas complètement dénaturer la recherche documentaire et pour permettre l'identification des supports d'information originaux, les livres contenant les informations dans leur forme originale ont été laissés à la disposition des élèves dans le coin bibliothèque.

Suite à une phase orale, les élèves soulignent les mots qu'ils connaissent ou qu'ils ont décodé.

Lors de la première séance, après découverte individuelle du document, la première question était « de quoi ça parle ? ». Du fait d'une illustration riche, les élèves ont rapidement compris qu'ils allaient découvrir des informations concernant les animaux qui viendraient dans leurs « cabanes ». Ce document a activé leurs représentations, mettant tout de suite en rapport le fait d'avoir construit un habitat artificiel et les insectes qu'ils avaient observé en forêt. Les affirmations ou les questions étaient nombreuses : « il va y avoir des guêpes » (Maxime faisait référence aux guêpes trouvées sous l'écorce d'un arbre à l'occasion de la sortie), « ah ! il va y avoir des araignées, je n'aime pas les araignées ! » (Mélanie avait pris cette information visuellement grâce à l'illustration).

Il était alors nécessaire de faire vérifier par les élèves la véracité de leurs affirmations dans le texte: « comment le sais-tu ? » « où trouver une réponse sûre ? ». Nous nous sommes alors attachés à la lecture du premier texte : « l'araignée tisse sa toile entre les bûches pour attraper ses proies ». Tous les élèves ont travaillé silencieusement sur ce texte, j'ai apporté une aide à

¹ annexe 1

² André Ouzoulias, « Favoriser la réussite en lecture : les maclé », Retz, 2004

Mélanie pour le décodage. Puis est venu le questionnement : « qu'avez-vous compris ? ». Le sens du texte avait été bien compris par les élèves. Seul le mot « proie » a fait l'objet d'une discussion. Lu seul, il n'évoquait rien aux élèves car ils ne connaissaient pas ce mot à l'oral : ils ne pouvaient donc pas contacter dans leur lexique mental les mots pouvant s'y rapporter (ex : attraper, papillon...). Il a donc fallu lire à voix haute le texte pour s'aider du contexte et de la syntaxe afin de trouver le sens de ce mot. C'est à partir du mot « toile » qu'ils ont compris qu'une proie de l'araignée pouvait être « une bête » prise au piège. « Est-ce qu'une proie est seulement un insecte pris dans une toile d'araignée ? ». Il a fallu faire comprendre aux élèves que la proie est celle qui est mangée ou chassée. A partir de là, les élèves ont été invités à trouver des exemples de « proie » en fonction de l'animal qui les chasse. Par exemple, les lions chassent les gazelles, les gazelles sont la proie des lions.

Par la suite, la démarche a été la même et les autres textes ont été répartis entre les élèves.

Suite à cette lecture, ils ont créé un lexique regroupant les mots proposés par le maître : araignée, proie, cloporte, mille-pattes, branchettes. Les noms relatifs aux espèces d'oiseaux ont été regroupés (roitelet, mésange, merle, rouge-gorge) et définis comme différentes espèces. Ces mots ont ensuite été illustrés par un dessin d'élève.

Rappelons que le savoir-lire comprend deux composantes qui interagissent entre elles : la compréhension, que nous venons d'entrevoir, et la reconnaissance des mots. Voyons comment j'envisage avec la MNLE la partie reconnaissance des mots écrits.

B- La reconnaissance de mots

La compréhension d'un texte dépend en partie de la capacité du lecteur à reconnaître les mots écrits. En effet, plus l'identification des mots est rapide et précise, plus la mémoire du lecteur est libérée, ce qui facilite l'accès au sens.

Dans cet objectif, la MNLE propose de se détacher momentanément de la signification pour se concentrer sur le décodage, le but étant de pouvoir repérer des analogies entre des mots inconnus et des mots mémorisés par l'enfant. Ce travail nécessite que le sens des textes proposés soit connu. C'est la raison pour laquelle ce sont les élèves qui créent les textes de référence qui constituent l'un des supports d'apprentissage de la lecture. De cette façon, le sens est connu, ce qui leur permet de se concentrer sur le décodage.

1) Les voies permettant l'accès aux mots écrits

De façon à positionner la MNLE dans cette reconnaissance de mots, voyons comment un lecteur accède aux mots écrits.

Il existe deux voies pour y parvenir :

- la procédure d'adressage (ou voie directe) : elle repose sur le traitement du code orthographique. Il n'y a pas de traitement phonologique dans le processus d'identification du mot. C'est une reconnaissance directe du mot qui active chez le lecteur l'orthographe de ce mot, sa signification, sa prononciation ...
- la procédure d'assemblage (ou voie indirecte) : elle repose sur la correspondance graphème-phonème. C'est la procédure que le lecteur utilise face à un mot nouveau. L'assemblage des phonèmes permet de contacter un mot dans le lexique mental et d'en trouver la signification et la prononciation.

Au cours de son apprentissage, le lecteur peut utiliser la voie directe pour les mots qu'il connaît, mais l'essentiel de son effort se fera sur la voie indirecte. Dans cet apprentissage, trois phases qui correspondent à l'accroissement des compétences du lecteur apparaissent :

- la phase logographique : le lecteur utilise des indices visuels sans recourir à la phonologie. C'est une mémorisation d'un vocabulaire visuel.
- la phase alphabétique : le lecteur a recours systématiquement à la phonologie. Il fait correspondre un phonème à des lettres pour décoder.
- la phase orthographique : le mot écrit est traité à partir d'unités orthographiques sans recours à la phonologie. Le développement des connaissances orthographiques est lié à l'exposition du lecteur à l'écrit.

2) La démarche de la MNLE

Au départ, la MNLE s'appuie sur la phase logographique avant d'asseoir les deux autres. Il s'agit alors pour le lecteur de mémoriser des mots qui constituent un lexique mental. Dans un premier temps, ce capital va servir à l'élève à écrire lors des séances de production d'écrit. Par le développement de sa technique d'exploration, il devient de plus en plus autonome dans sa recherche et dans l'exploitation de ces mots pour écrire un nouveau message.

Cependant, on ne peut devenir réellement lecteur en utilisant exclusivement cette procédure.

Pour cela, la MNLE envisage l'étude d'analogies rendue possible par la connaissance des mots des textes de référence. L'élève devient rapidement capable de repérer des similitudes entre les mots qui se manifestent sous la forme de « c'est comme... ». Le code est alors mis en évidence et répertorié dans le cahier d'analogies. Cette phase permet à l'élève d'entrer dans l'analyse du code : il constate que des unités écrites dans des mots différents ont la même prononciation (ex : avoir, devoir, voir...). Il y a une mise en évidence de syllabogrammes qui vise une mémorisation permettant d'accroître la vitesse de lecture de l'apprenant.

Lors de la lecture de mots nouveaux, l'élève va être capable de reconnaître d'emblée les syllabogrammes qu'il a mémorisés. Les syllabogrammes s'appuient sur les syllabogrammes oraux pour éviter que l'élève ne prononce les syllabogrammes orthographiques finales mais aussi qu'il puisse rapidement faire des analogies de syllabogramme avec des mots connus.

En cela, la démarche est intéressante car les élèves de la classe sont capables de lire des syllabogrammes simples (di voire quelques trigrammes) mais ne savent pas repérer ou segmenter dans les mots inconnus des syllabogrammes plus longs. En travaillant la reconnaissance rapide des syllabogrammes courants, la stratégie de conversion graphème-phonème qui peut poser problème sur des syllabogrammes à 3,4 ou 5 lettres est évitée. La reconnaissance de syllabogrammes facilite la vitesse de lecture mais elle ne permet pas de lire la totalité des mots rencontrés. Pour cela, la fusion de phonèmes intervient dans la construction du système grapho-phonologique.

3) Faciliter le décodage

L'apprentissage de la lecture nécessite de travailler deux aspects : la compréhension et le décodage de mots nouveaux.

Nous l'avons vu : le travail réalisé lors des lectures découverte vise un objectif de compréhension en s'appuyant sur la reconnaissance de syllabogrammes afin de faciliter la lecture. Or, pour permettre ce travail, il faut que les élèves soient capables de reconnaître le plus grand nombre possible de syllabogrammes. Pour cela, il est nécessaire de travailler sur des séances spécifiques visant la reconnaissance systématique de ces unités syntaxiques.

La séance que j'analyserai ici vise un objectif de lecture rapide : il s'agit de pouvoir lire rapidement une unité syntaxique qui dépasse deux lettres. Ce travail se fait avec un outil emprunté aux Maclé intitulé « cartons éclair ». Il s'articule avec la présegmentation syllabique dans un objectif final de décodage rapide et d'allègement de la mémoire de travail pour faciliter l'accès au sens.

Le principe est simple : il consiste à montrer très brièvement une syllabe à l'élève de façon à ce qu'il puisse la voir entièrement mais sans pour autant lui laisser le temps de pouvoir la décoder. En début d'apprentissage sur une série de nouveaux cartons éclairés, le temps d'exposition peut être légèrement plus long, de façon à permettre aux élèves de distinguer les lettres de la syllabe.

Pour avoir utilisé ces cartons avec les élèves, et plus précisément avec les élèves du groupe 1, il me paraît important de prendre quelques précautions lorsqu'on les utilise. Il faut bien préciser que ce qui est écrit n'est pas un mot : Précilia a eu du mal à l'intégrer : « ça va trop vite, je n'ai pas réussi à lire le mot écrit dessus ». Il a fallu préciser à plusieurs reprises qu'il s'agissait bien de syllabes, et taper dans les mains pour trouver des syllabes dans un mot connu, de façon à lever la confusion. Ces syllabes ne renvoient en effet à aucun sens, au contraire d'un mot. Il faut veiller à ce que l'objectif de lecture rapide soit bien compris : « Nous allons nous entraîner à lire très vite des syllabes. Ce sont des parties de mots que l'on repère en frappant dans les mains. Pour chaque syllabe, nous essaierons de proposer un mot dans lequel il y a la même syllabe ». Il est important de faire comprendre aux enfants pourquoi ce travail est effectué : « ce travail va vous aider à lire plus vite et à reconnaître des syllabes dans les mots ».

Je fais ce travail sous forme de jeu avec une vingtaine de cartons. Dans cette séance, afin de ne pas mettre les élèves en échec, j'ai visé une mémorisation de syllabogrammes simples basés sur « oi », « on », « ou ».

La rapidité nécessaire et l'aspect ludique de la tâche permet aux élèves de participer activement. De plus, cette configuration permet de capter fortement l'attention et la concentration de l'élève, au moins le temps de son tour. Chaque élève joue à tour de rôle sur un ou plusieurs cartons en veillant toutefois à ne dépasser les capacités de chacun. Le jeu n'excède pas 10 minutes car il sollicite intensément des fonctions cognitives qui ne sont pas les points forts des élèves (mémorisation, concentration, attention, habiletés de discrimination, motivation).

J'analyserai ici l'une des premières séances menées avec le groupe 1. Dans cette séance, nous revoyons les sons « on », « ou », « oi » qui posaient encore beaucoup de problèmes de mémorisation malgré la présence du référent avec des mots connus. J'ai ainsi proposé des syllabes telles « poi », « boi », « nou », « ron » etc... La quasi totalité du groupe 1 n'arrivait pas à dire quel son faisait l'un des ces graphèmes qu'il soit isolé ou repéré dans une expression connue.

Il est important de souligner que la mémorisation de ces syllabogrammes ne se fait pas automatiquement : il y a une phase obligatoire qui passe par la fusion de phonèmes avant de pouvoir mémoriser entièrement l'unité syntaxique. Cette séance montre bien le passage de la fusion de phonèmes à la mémorisation des syllabogrammes. Cela est flagrant lorsque l'on travaille en début d'apprentissage avec des cartons inconnus. Sur un travail de plusieurs séances (à raison de 5 à 6 jeux sur un peu moins de deux semaines) la progression observable chez les élèves était la suivante : ils ont d'abord eu du mal à se rappeler de la totalité des lettres ou à les discriminer rapidement. Des élèves, et notamment Cyril, n'étaient pas sûrs des lettres aperçues. Il a fallu à ce moment leur faire épeler chaque lettre de la syllabe.

Il faut aussi intervenir, sans toutefois montrer le carton une seconde fois, pour aider l'élève à fractionner mentalement la syllabe, de façon à repérer les graphèmes correspondant aux phonèmes : le p correspond au son « p » et le oi au « wa ». A ce moment là, il était important de s'appuyer sur le référent. Une relecture des unités de sens répertoriées dans chaque case « son » a permis aux élèves de trouver un point d'appui pour la mémorisation des graphèmes étudiés (ex : la case « oi » dans laquelle se trouvait l'unité de sens « un oiseau »). Cette relecture s'est avérée importante car les élèves ont souvent cherché une aide visuelle sur ce référent dans les séances qui ont suivi.

La phase suivante marque l'entrée des élèves dans une phase d'activité intellectuelle intense, tellement intense qu'elle en devient visible sur le visage de certains élèves. Il y a là un signe qui montre qu'ils tentent de faire du lien entre deux phonèmes : ils tentent à la fois de se rappeler du « bruit » des deux indépendamment l'un de l'autre, puis des deux ensemble. Ils commencent à fusionner deux phonèmes ensemble. Les recours au référent sont alors très fréquents : il exerce enfin son rôle et son utilisation est en cours d'acquisition. Les élèves cherchent au sein de l'expression de référence une analogie visuelle et sonore.

Prenons l'exemple de « oi » pour lire la syllabe « poi » : ils reconnaissent visuellement le graphème « oi » présent dans la syllabe du carton et la repèrent dans l'expression de référence. Cette expression est relue afin de discriminer auditivement le phonème associé au graphème repéré. A partir de là, l'élève mémorise la relation graphème-phonème du « oi » et peut la transposer à la lecture du carton. Pour cela, l'élève se sert de la correspondance graphème-phonème pour mettre en relation le « p » et le « oi ». La fusion de phonèmes est alors réalisée.

Cette activité est double puisqu'il s'agit à la fois pour l'élève de repérer et de mémoriser une correspondance grapho-phonologique et de la transposer à une autre situation de fusion de

phonèmes (repérer et mémoriser « oi » pour le transposer et le fusionner sur le carton « poi »).

Une fois cette phase maîtrisée, les élèves accèdent à la mémorisation du syllabogramme. La durée de présentation du carton est de plus en plus rapide et les réponses le sont également. Il s'agit alors de nommer des mots (connus de préférence) dans lesquelles il y a ce syllabogramme (ex : poi comme dans poisson).

Par la conduite régulière de cette activité, le nombre de syllabogrammes mémorisé peut devenir conséquent.

III- ECRIRE

A- Les apports théoriques

1) L'articulation du lire et de l'écrire

La MNLE donne une place importante à l'écriture dans l'apprentissage de la lecture. Elle insiste sur l'importance de l'entrée par l'écriture et du rôle de la trace écrite laissée par l'élève. En cela, cette démarche rejoint les recommandations des Instructions officielles qui précisent que « l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture doivent être menés de pair et ils se complètent mutuellement ».

Pour cette raison, la démarche MNLE induit des activités d'écriture fréquentes qui sont absolument nécessaires. Danielle De Keyzer indique d'ailleurs qu' « en MNLE, lire et produire de l'écrit sont indissociables. » Cette idée a également trouvé un écho lors de la journée nationale de l'Observatoire National de la Lecture¹ à l'occasion de laquelle Michel Fayol soulignait le fait que la production d'écrit semblait être un levier puissant pour aider à la lecture et à la compréhension. Pour reprendre sa pensée, c'est parce qu'on apprend à écrire qu'on apprend à encoder, à mieux lire. C'est parce qu'on apprend explicitement à mieux comprendre l'écrit lu qu'on acquiert des facultés pour appréhender les mécanismes qui vont permettre de fluidifier et d'améliorer ses productions écrites.

D'autre part, Jocelyne Giasson² insiste sur le fait qu'il y a une corrélation entre l'habileté à lire et l'habileté à écrire puisque tous deux ont à voir avec la compréhension. Le lecteur reconstruit le sens du texte alors que le scripteur essaie d'exprimer un sens dans son texte.

¹ Ecrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, 24 janvier 2007

² Jocelyne GIASSON « La lecture : de la théorie à la pratique », ed. De Boeck, 2004

L'hypothèse de Giasson est qu'un élève qui a travaillé à écrire un message est disposé à chercher du sens dans les textes que d'autres ont écrit. Ainsi, en écrivant régulièrement, les élèves comprennent ce qu'est un auteur et qu'il y a un moyen de communication entre auteur et lecteur. Cela implique donc de faire attention au sens du texte mais également à la façon dont on écrit, aux mots employés et à la structure du texte.

2) Qu'est-ce qu'écrire ?

La tâche serait grandement facilitée s'il s'agissait uniquement pour l'élève d'être scripteur. Bien entendu, écrire nécessite la maîtrise de mouvements fins permettant de tracer des lettres dans un espace graphique et de savoir copier des mots ou des phrases. Mais produire un texte ce n'est pas seulement produire des mots. C'est avant tout produire du sens pour s'exprimer et communiquer. La MNLE va dans ce sens car elle place d'abord l'enfant en tant que producteur d'écrit. Comme je le montrerai, il s'agit de privilégier les moments où les élèves sont en situation authentique de communication.

B- Quelles situations d'écriture ?

1) La dictée à l'adulte

La première façon de se retrouver en situation de production d'écrit est la dictée à l'adulte, nécessaire à la création d'un texte de référence en MNLE.

La dictée à l'adulte permet d'entrer dans l'écrit et de faire naître les premières relations entre parler et écrire. Comme le soulignent M.C. Jeanjean et J.Massonnet¹, « oser parler, savoir formuler à l'oral, pouvoir dire tout ce que l'on veut dire, signifier sa pensée le plus complètement possible et être compris constitue la base de l'approche de la langue écrite ».

Le point de départ de la production d'écrit se situe donc dans la parole de l'apprenant et il vise deux objectifs : d'une part, l'élève à le pouvoir de s'exprimer, de se sentir « signifiant » par la mise en forme d'une expérience personnelle ou collective, lui donnant l'envie d'entrer dans la communication et de se mettre en valeur. D'autre part, cet exercice lui permet de devenir un meilleur énonciateur, la recherche d'une meilleure syntaxe ou de vocabulaire plus approprié se faisant avec l'aide du maître. Il s'agit alors de mobiliser la « langue de l'écrit » : le maître impose une phase de réflexion individuelle (on réfléchit à ce que l'on va dire et comment on

¹ JEANJEAN M.J., MASSONNET J., *Oser parler, pouvoir écrire*, Nathan Pédagogie, 1994.

va le dire), puis fait travailler la mise en mots, la fait améliorer, passe à l'écriture en demandant une vraie « dictée », écrit en commentant son activité, relit¹. Ces reformulations avec l'adulte et le travail sur les textes réalisés permettent « une imprégnation et un ancrage du français correct² ».

Je n'ai pas seulement utilisé la dictée à l'adulte pour réaliser les textes de référence. Elle a également été mise en œuvre en début d'année pour la réalisation d'une correspondance scolaire. Dans ce cadre, la dictée à l'adulte permet d'engager une réflexion sur la structure du texte c'est à dire comment construire un texte cohérent qui sera compris par le destinataire. En septembre, les élèves du groupe 1 ne pouvant produire des textes suffisamment longs pour exprimer tout ce qu'ils souhaitaient, et par manque de temps dans le groupe 2 (l'écriture des lettres de présentation avait pris beaucoup de temps et il était nécessaire de répondre rapidement à nos correspondants) j'ai utilisé ce procédé pour réaliser un message collectif à l'attention de la CLIS de Tourcoing et de l'IME de Trélon. Cette lettre accompagnait les productions écrites des élèves et serait lue par la maîtresse des destinataires. Avec cette lettre et les courtes productions écrites des élèves, il s'agissait de réaliser une double abstraction : celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur³. Gérard Chauveau nous indique qu'il y a bien une prise de conscience à faire au sujet de la différence de nature entre un énoncé écrit et un énoncé oral. Le langage écrit est un langage de la pensée dans lequel les mots écrits sont des représentations abstraites de choses ou d'objets. Par les mots qu'il indique à l'adulte, l'élève prend conscience que l'écriture est une transposition précise de la parole. La seconde abstraction indiquée par Chauveau réside dans le fait que l'élève est confronté à un message verbal sans interlocuteur physique, les destinataires de la production écrite étant absents. Il est donc placé dans une situation inhabituelle pour lui puisqu'il doit communiquer de façon « différée » et dialoguer avec un partenaire qui n'est pas présent.

2) Travailler l'écrit en projet

Dans la réalisation d'un projet, il faut qu'il se crée une véritable dynamique de classe qui amène la production écrite comme une nécessité, comme un besoin absolument nécessaire à la réalisation de l'objectif fixé avec les élèves.

¹ Lire au CP, livret n°2, p 19

² De Keyzer Danielle, « La MNLE : apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte », PEMF, Retz, p 28

³ Chauveau Gérard, « Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture », ed. Retz.

L'écriture prend alors tout son sens car les élèves ont une représentation précise de la tâche d'écriture et de l'écrit lui-même. Ils prennent conscience que les écrits sont variés puisqu'il existe des types de texte différents qui correspondent à des situations et à des intentions différentes. De plus, ils ont recours à une stratégie d'ensemble dans le sens où l'acte d'écriture est réfléchi : il faut identifier la situation et le type de texte que l'on va choisir avant de se lancer tête baissée dans une production qui ne répondrait pas à l'objectif fixé.

La réalisation du projet passe donc par une production d'écrit qui nécessite la prise en compte de quatre aspects pour que se mette en place une stratégie « d'enfant écrivain¹ » :

- son but : définir ensemble la tâche d'écriture nécessaire pour mener à bien le projet et par là choisir le type de texte qui correspondra à la situation de communication
- ses étapes successives : premier jet, réécriture, production finale
- ses aspects interactifs : rôle individuel, des groupes, du maître
- son évaluation et ses critères de réussite : le produit fini est-il conforme au projet ? La situation de communication a-t-elle fonctionné (cela nécessite un « retour » du destinataire pour comparer l'objectif fixé et ce à quoi il a abouti)

La démarche de projet permet également aux élèves de trouver leur place dans le monde de l'écrit puisqu'ils ne sont pas seulement placés en situation d'émetteur ou de récepteur, mais aussi en position de producteurs, d'éditeurs ou de diffuseurs. En effet, les élèves sont amenés à gérer le projet (par la définition d'objectifs, de tâches, d'un calendrier), à chercher une stratégie (identifier les tâches, les hiérarchiser et les traiter au bon moment), à utiliser des outils de façon la plus autonome possible et à mener une tâche entreprise jusqu'à son terme.

3) Ecrire pour qui ?

Le fait que les élèves ne soient pas capables de produire des textes ou des phrases et que certains ne soient pas encore de bons scripteurs (nécessité de tracer des lignes d'appui pour aider à gérer l'espace et mauvaise graphie des lettres) ne m'a pas empêché de nous lancer dans des séances de production d'écrit. Au contraire, cela a été un très bon moyen de lever les appréhensions des élèves.

¹ Josette JOLIBERT « Former des enfants producteurs de textes », Hachette éducation, 1994, p 32

Les premières productions d'écrit menées en classe étaient conformes à l'objectif 6 du livre de Danielle De Keyzer « Produire une expression écrite personnelle ». Je ne reviendrai pas sur la méthodologie ou les savoir-faire mêmes de l'exercice, mais il semble intéressant de prendre du recul sur cet objectif en particulier en croisant le but de l'expression personnelle tel qu'il est conçu dans la MNLE et une situation de communication. Pour cela, je reprendrai les propos d'Evelyne Charmeux¹ qui les distingue clairement.

La communication nécessite d'avoir deux pôles : un émetteur et un récepteur. Elle implique également que chacun de ces pôles ait la possibilité d'être émetteur et/ou récepteur. Il y a communication dès que le récepteur devient émetteur. Cette réponse du récepteur a une action sur l'activité d'émission de l'émetteur. Il produit son message en vue d'une certaine réponse : « si je communique avec quelqu'un, je ne dis pas ce que je veux ; je dis ce que je veux que les autres comprennent ». En résumé, « une situation de communication se définit par la mise en jeu de contraintes extérieures à l'émetteur et qu'il doit ajuster à ses propres désirs ou intentions ».

Or il n'en va pas de même lors d'une production d'écrit basée sur l'objectif 6 de la MNLE. En effet, Evelyne Charmeux rappelle que dans une situation d'expression, il n'y a pas d'interaction entre émetteur et récepteur, ce dernier pouvant ne pas exister. Il n'y a aucun rôle du récepteur et par conséquent, lorsqu'il écrit, l'élève se pose moins de contraintes et peu d'éléments peuvent alors venir donner une autre direction au travail en cours. Les interventions du maître ne sont pas toujours vécues comme pertinentes car le message formulé ne tient pas forcément compte du récepteur, au contraire des situations de communication.

Suite à mes observations, il me semble qu'à force d'écrire pour le maître, la motivation peut décliner. De plus, l'imagination limitée des élèves peut faire « tourner en rond » les sujets d'expression : récits des journées en famille avec une longue énumération de prénoms, reconstitution de la programmation des chaînes de télévision, difficulté à trouver d'autres sujets d'écriture ...

Bien que je l'utilise régulièrement, l'expression écrite personnelle ne doit pas être le seul moyen de pratiquer l'écrit. J'ai donc exploré d'autres situations qui permettent aux élèves de s'engager autrement dans le monde de l'écrit, notamment par le biais de projets et de la correspondance scolaire.

¹ <http://perso.orange.fr/avecEvelineCharmeux/production%20ecrits.htm>

C- Pratique de classe

1) Ecrire un texte ayant un destinataire

Le projet de correspondance scolaire a été mené avec tous les élèves de la classe, cependant je me limiterai à une séance de production d'écrit avec le groupe 2.

Cette séance a eu lieu en novembre. Pour bon nombre d'élèves, c'était la première fois qu'ils allaient rédiger une lettre. Une partie de la séance a donc été consacrée à la création d'une affiche définissant les différentes catégories nécessaires pour se présenter : formule de politesse pour commencer le message, se présenter, se décrire, ce que l'on aime ou pas etc... Cette affiche a également été l'occasion de rendre les élèves plus autonomes. Chaque catégorie regroupait deux ou trois expressions proposées par les élèves (ex : formule pour s'adresser au destinataire : bonjour, salut, bonjour les amis). Tout au long de la production d'écrit, les élèves ont pu se référer à cette affiche, sollicitant uniquement le maître pour une aide à la formulation ou pour écrire les mots inconnus.

La méthodologie de la production d'écrit n'a pas différé des situations d'écriture habituellement menées en classe. A la différence que cette situation d'écriture n'était pas commune pour les élèves : ils devaient tenir compte du fait que cet écrit allait être lu par un inconnu devant se faire une idée d'eux. L'intention d'écriture n'était donc plus la même. Les élèves ont pris conscience que cette lettre devait avoir un sens précis, conforme à ce qu'ils voulaient exprimer.

Ce travail sur le sens était un objectif visé pour Maxime : souvent perdu lorsque je lui demandais d'écrire un message seul, cette séance était l'occasion de l'aider à comprendre que ce qu'il écrivait allait trouver un écho chez le destinataire. J'ai dû lui apporter une aide importante car il n'avait pas compris le but de ce travail : il commençait sa lettre par « bonjour salut bonjour les amis » croyant que le travail que je demandais consistait à recopier l'affiche. Au delà de l'incompréhension de la consigne, je pense qu'il n'avait pas compris le but du travail et qu'il n'avait pas su se représenter des interlocuteurs absents. Je l'ai alors questionné pour savoir ce qu'il pouvait dire du courrier que nous avions reçu : qui a pu nous l'envoyer ? Que veulent-ils ? Qu'est-ce que signifie « correspondant » ? ... Maxime m'a alors regardé l'un air inquiet, restant muet. Il n'avait aucune idée de la signification de ce courrier ni du sens de l'activité menée. Même après discussion, je ne suis pas certain qu'il avait compris exactement à qui il écrivait. L'écriture de la première lettre n'a pas permis la prise de

conscience que j'avais imaginée initialement. A ce moment, le travail avec lui s'est limité à appliquer une consigne en respectant les étapes d'écriture décidées en groupe. Ma déception était grande car Maxime n'avait pas imaginé un seul instant qu'il s'adressait à quelqu'un dans son courrier, d'autant plus qu'il était très satisfait de son travail : « moi j'ai bien travaillé ! ». C'est au fur et à mesure des échanges, avec la réception de nouvelles lettres, de photos et autres documents, qu'il a élaboré petit à petit sa représentation de ces « destinataires absents ». A force de regarder les photos et les lettres des correspondants, Maxime a réalisé l'existence de ces élèves. D'ailleurs, après avoir conçu ces affiches avec l'éducatrice, il venait parfois me voir en montrant les photos et en me disant qu'il s'agissait des correspondants.

2) Créer un jeu de société

Le second courrier de nos correspondants de Tourcoing comprenait un jeu de marelle. Les élèves étaient très contents de ce cadeau et ont voulu à leur tour créer un jeu. La séance que je décris ici concerne le groupe 1 et s'est déroulée en janvier. Elle a pour objectif la création d'un « jeu des échelles » sur le thème des insectes, avec rédaction d'une règle de jeu.

La création d'un jeu n'est pas aisée car la plupart des propositions émanant des élèves concernaient des jeux avec beaucoup de matériel ou des règles de jeu complexes. C'est pourquoi j'ai décidé d'orienter leur choix sur un « jeu des échelles ». Nous avons pris appui sur un jeu existant, proposé dans un magazine adressé aux enfants. Il me paraissait intéressant car les règles du jeu étaient simples à élaborer tout en laissant des possibilités de travail larges.

Suite à la lecture des règles du jeu sur le support original, les élèves se sont lancés dans la répartition des tâches. Ils ont repéré qu'il existait des cases spéciales modifiant le cours du jeu : échelles pour avancer plus vite, toboggans pour reculer, cases pour passer un tour... Le premier travail a donc consisté à inventer des nouvelles cases et à choisir leur fonction. Les élèves ont dû s'accorder sur ces points pour que le jeu reste cohérent : les fonctions des cases spéciales devaient permettre au jeu de rester jouable et la position de chaque case sur le plateau devait conserver une bonne cohérence. En cela, l'objectif consistant à faire travailler les élèves ensemble était visé.

Une fois le dessin et la fonction trouvés pour chaque case, les élèves ont écrit la règle de jeu concernant leur case. Lors de cette étape, beaucoup de mots manquaient aux élèves : ils me demandaient très souvent des mots tels que « case », « avance »... La démarche préconisée par la MNLE est de donner le mot inconnu à l'élève mais étant donné que nous avons un

modèle existant sous les yeux, les élèves ont cherché au sein de la règle du jeu les mots nécessaires. Pour les mots ou expressions qui n'y figuraient pas, nous avons utilisé la procédure suivante : afin de ne pas donner d'emblée l'écriture du mot, j'ai invité l'élève à essayer d'encoder le mot en s'appuyant sur la correspondance grapho-phonologique. Par exemple, Cécilia voulait écrire « Si on tombe sur une toile d'araignée [...] ». Elle a pu écrire au fur et à mesure quelques mots seule (si, on, sur, une). Pour les autres mots, j'ai insisté sur la décomposition du mot en phonèmes et sur la relation graphème-phonème. L'élève devait alors m'épeler le mot à écrire. Pour le mot « tombe », nous n'avions pas vu l'analogie « tom ». J'ai donc demandé à Cécilia quel son elle entendait en premier. En insistant sur le premier son entendu, Cécilia m'a proposé la lettre t. Pour le son « om », afin de proposer tout de suite l'orthographe correcte, je lui ai demandé de chercher une analogie : « c'est le même « om » que dans le mot « prénom ». Cécilia n'a pas été capable de l'extraire : elle me proposait le « on » tel qu'il est présent dans la plupart des mots avec ce phonème. D'autant plus que dans les textes de référence, le « on » apparaît dans des expressions comme « on s'est vraiment bien amusé ». A ce moment, il est nécessaire de ne pas laisser l'élève mémoriser une mauvaise orthographe : le risque était qu'elle mémorise le mot mal orthographié et il serait alors difficile de faire machine arrière. Pour consolider cette orthographe, il faudrait pouvoir étudier des mots connus ayant le même syllabogramme (**tom** de **tombola**, **tombeau**...) ou aborder une règle de grammaire qui serait appliquée mais non construite par l'élève (m devant b). J'ai donc décidé de lui dire comment s'écrivait ce son. Pour la dernière syllabe du mot, « be », Cécilia a su dire très rapidement comment l'écrire. Il est difficile de dire si elle est passée par la fusion de phonèmes, ce qui est assez simple pour ce type de syllabe, ou si elle a mémorisé le syllabogramme « be » travaillé avec les cartons éclair. Concernant le mot « toile », le travail était beaucoup plus simple. Nous avons travaillé sur le son « oi » décliné avec plusieurs syllabogrammes (poi, boi...). Cécilia a scindé mentalement le mot en deux syllabes. Elle s'est appuyée sur sa connaissance du syllabogramme « toi » pour me l'épeler. Ensuite, elle a fait une analogie très simple avec « le ». Pour la fin de sa phrase « d'araignée », je lui ai écrit le mot car il comporte trop d'irrégularités entre l'oral et l'écrit.

La règle du jeu s'est construite en réunissant les différents travaux des élèves et le plateau de jeu a été construit avec l'éducatrice spécialisée. Une fois le jeu finalisé, les élèves de ce groupe étaient très fiers d'avoir réussi leur objectif, d'autant plus qu'une copie allait être

envoyée aux classes de nos correspondants et que l'original a été utilisé à la cantine par tous les enfants de l'école demi-pensionnaires.

En mettant leur travail en commun et en les faisant travailler ensemble sur la conception du plateau, les élèves qui avaient pourtant du mal à cohabiter ont réussi à réaliser leur objectif. Au delà de la motivation apportée par ce travail, ce type d'activité oblige les élèves à avancer ensemble. Si l'un d'eux ne fait pas sa part du travail ou qu'il ne coopère pas avec ses camarades, c'est l'objectif de tout le groupe qui échoue.

La réussite de ce projet est un élément qui a contribué à améliorer les relations des élèves dans le groupe. De plus, cette expérience peut être perçue comme un rapport positif à l'écrit car des élèves qui avaient du mal à entrer dans les apprentissages ont trouvé là une source de satisfaction et de plaisir. Je pense que la mise en place de cette situation signifiante a permis de faire naître chez ces élèves un sentiment de compétence et surtout le sentiment d'exister autrement que par le refus de travailler.

Conclusion

Je m'étais fixé deux objectifs dans ce mémoire. Le premier était de modifier le rapport aux apprentissages de Cyril, Romain et Précilia en mettant en place des situations de travail significatives, dans le but d'augmenter leur investissement dans les tâches scolaires. Le second était d'améliorer les compétences de lecteur de l'ensemble des élèves en s'appuyant sur des situations d'apprentissage nécessaires à la réussite du projet. Voyons dans quelle mesure ces objectifs ont été atteints.

Concernant le premier objectif, il fallait permettre à ces enfants de se sentir exister en tant qu'élève, de se détacher des attentes de l'adulte pour commencer à travailler pour eux-mêmes. Je ne peux pas considérer que cet objectif soit totalement atteint. En effet, le temps nécessaire à un changement de comportement durable ne peut se faire sur si peu de temps. Cependant, il faut nuancer cette affirmation en constatant que ces élèves sont aujourd'hui capables de s'investir dans une tâche scolaire et de travailler plus facilement ensemble. Les conflits entre ces élèves sont également moins nombreux : Cyril commence à sentir les moments où la situation va dégénérer et demande à se séparer de ses camarades. Il se montre intéressé par les situations proposées et devient capable de produire des écrits de plus en plus longs. Je le considère comme un moteur de son groupe car il a souvent des idées qui permettent au projet d'avancer. Il est d'ailleurs en grande partie responsable de la réussite du jeu des échelles car il

s'est énormément investi dans le projet, prenant les devants pour répartir les tâches et pour organiser le plateau de jeu.

Romain refuse encore de travailler mais essentiellement quand il est en autonomie. Lors des projets d'écriture, il est davantage disposé à faire des efforts. Le fait qu'il prenne conscience de l'objectif à long terme l'encourage à travailler. Cependant, je pense expliquer cette attitude par le fait qu'il ne veut pas être exclu des moments qui vont être vécus par toute la classe. Il m'est arrivé à plusieurs reprises de devoir lui rappeler qu'en cas de refus de travailler lors d'une activité préparatoire, il ne pourrait pas participer aux réalisations concrètes, faute d'avoir participé au projet.

Précilia manifeste encore à ce jour des signes d'angoisse. Cependant, elle vit de mieux en mieux les situations d'apprentissage qui ne sont plus conçues exclusivement comme une agression. La relation pédagogique commence à s'établir puisqu'elle accepte que je puisse remettre en question ses affirmations. Elle ne manifeste plus son désaccord lorsqu'elle fait une erreur et que j'essaye de l'aider à en prendre conscience. Plus globalement, elle arrive à rester dans le groupe de lecture sans chercher le conflit avec ses camarades, se concentrant davantage sur la réalisation de la consigne.

Concernant le deuxième objectif visant à accroître les compétences de lecteur des élèves, le bilan est positif puisque l'ensemble des élèves a progressé. J'ai choisi de ne pas faire passer d'évaluation au moment de la rédaction du mémoire, les séances d'écriture et de lecture étant trop hachées du fait des regroupements de formation. Toutefois, je proposerai une évaluation de ces compétences au moment de la soutenance de ce mémoire.

Pour le moment, dans le groupe 1, les élèves ne font plus la répétition de syllabes dans l'écriture d'un mot comme ils le faisaient avant (illi pour lit). Ils segmentent bien la chaîne orale dans leurs productions d'écrit et avec l'aide du maître, ils ont pris conscience de l'existence de la correspondance grapho-phonologique. Concernant la reconnaissance de mots écrits, il s'agit avant tout pour ce groupe de se repérer efficacement dans les textes de référence, d'identifier à coup sûr un mot pour l'exploiter à l'écrit.

Cécilia est l'élève qui a le plus progressé : elle est capable de proposer de plus en plus d'analogies et arrive à écrire un mot inconnu sans irrégularités avec l'aide du maître. Cyril et Romain commencent à utiliser correctement la correspondance grapho-phonologique mais ont des difficultés à repérer des analogies. Précilia est encore très impulsive proposant ce qui lui passe par la tête plutôt que de réfléchir. Elle se repère de mieux en mieux dans les textes de référence et elle est capable de formuler oralement des messages longs et construits.

Concernant le groupe 2, Estelle et Nordine ont accéléré leur vitesse de décodage ce qui leur permet de comprendre seuls des textes simples et courts. Ils sont de plus en plus autonomes dans leurs productions d'écrit. François a énormément progressé : il était dans le groupe 1 en début d'année. Il a aujourd'hui une lecture hésitante mais identifie la plupart des syllabes. Il est capable d'écrire des phrases simples avec beaucoup d'autonomie. Maxime a progressé sur le sens de ses production d'écrit mais cela reste fragile. Il lit toujours de façon syllabique, sa vitesse de lecture est la même qu'en début d'année. Mélanie est l'élève la plus en difficulté dans ce groupe : elle se montre souvent découragée, peu autonome et attend l'adulte pour travailler. Elle ne maîtrise pas bien la correspondance grapho-phonologique et reste sur une stratégie de reconnaissance globale des mots : elle inverse l'ordre des lettres dans un mot qu'elle écrit (ex : li pour il). D'ailleurs, quand elle copie un mot, elle le fait lettre à lettre, ne prenant pas de repères sur les syllabes, même les plus simples.

Pour conclure, il me paraît important de souligner le fait que travailler en projet m'a ouvert beaucoup de portes : les collègues de cycle 2 participent avec nous au projet « insectes » que nous relient au projet « école de la forêt ». La bibliothèque municipale et la ferme pédagogique de Courrières sont prêtes à s'investir pour réaliser nos projets. Ainsi, un espace visant à recréer divers habitats naturels va être construit au sein de la ferme par les élèves, en collaboration avec une intervenante « nature » de la ville. Sur ce même thème, un projet intitulé « raconte tapis », mené en collaboration avec la bibliothèque, aura lieu en septembre et visera un objectif de compréhension. Les élèves écriront un récit mettant en œuvre des personnages qui seront animés sur un tapis. Ce support sera également l'occasion de faire de la CLIS une classe « vitrine » pouvant montrer et exporter ses savoir-faire.

Bibliographie

- Danielle De Keyzer, « *MNLE : apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte* », Retz, 1999
- André Ouzoulias, « *L'apprenti lecteur en difficulté* », Retz, 2000
- André Ouzoulias, « *Favoriser la réussite en lecture : les maclés* », Retz, 2004
- Nicole Van Grunderbeeck, « *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention* », éditions G.Morin, 1994
- Jocelyne Giasson, « *La lecture : de la théorie à la pratique* », ed. De Boeck, 2004
- Gérard Chauveau, « *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture* », ed. Retz.
- Jolibert Josette, Crépon Catherine, « *Former des enfants lecteurs* », Tome 1, Hachette éducation, 1998.
- Josette Jolibert « *Former des enfants producteurs de textes* », Hachette éducation, 1994
- Weiss Marlise, Goss Marie Marthe, « *La pédagogie du projet et l'initiation à la lecture* », éditions Armand Colin, 1990.
- Serge Boimare, « *L'enfant et la peur d'apprendre* », Dunod, 2004
- Sunhae Lee-Nowacki, « *L'estime de soi chez l'enfant déficient intellectuel* », La nouvelle revue de l'AIS, n°15, 3^{ème} trimestre 2001
- Hervé Caudron, « *Faire aimer l'école* », Hachette éducation, 2004
- Jeanjean M.J., Massonnet J., « *Oser parler, pouvoir écrire* », Nathan Pédagogie, 1994

Les animaux que tu vas trouver

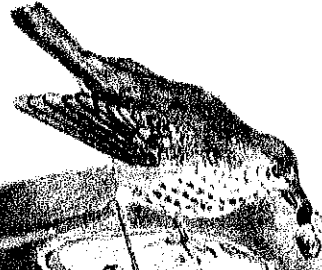
L'araignée tisse sa toile entre les bûches pour attraper ses proies.



Les cloportes et les mille-pattes trouvent leur nourriture sous l'écorce humide.



Les mésanges et les merles trouvent leur nourriture sous les feuilles et les débris d'écorce.



Le roitelet cherche des araignées à manger.



Le rouge-gorge fait son nid dans les branchettes.



Des champignons poussent sur les bûches.

Les escargots et les limaces se cachent sous les bûches et les pots de fleurs.



Le campagnol fait son nid au milieu des bûches.



Le hérisson hiberne sous les tas de feuilles mortes.

Les crapauds et les tritons s'abritent sous les bûches humides.



~~bonjour les amis bonjour les amis~~
~~à présenter~~

je m'appelle maxime j'ai 8 ans
~~je m'appelle maxime j'ai 8 ans~~
marrons

les marrons marrons
~~à présenter~~
j'aime le chocolat

je m'appelle maxime j'ai 8 ans
~~je m'appelle maxime j'ai 8 ans~~
terminer la lettre
~~à présenter~~ au revoir

bonjour les amis j'ai 9 ans
~~amis~~

amis

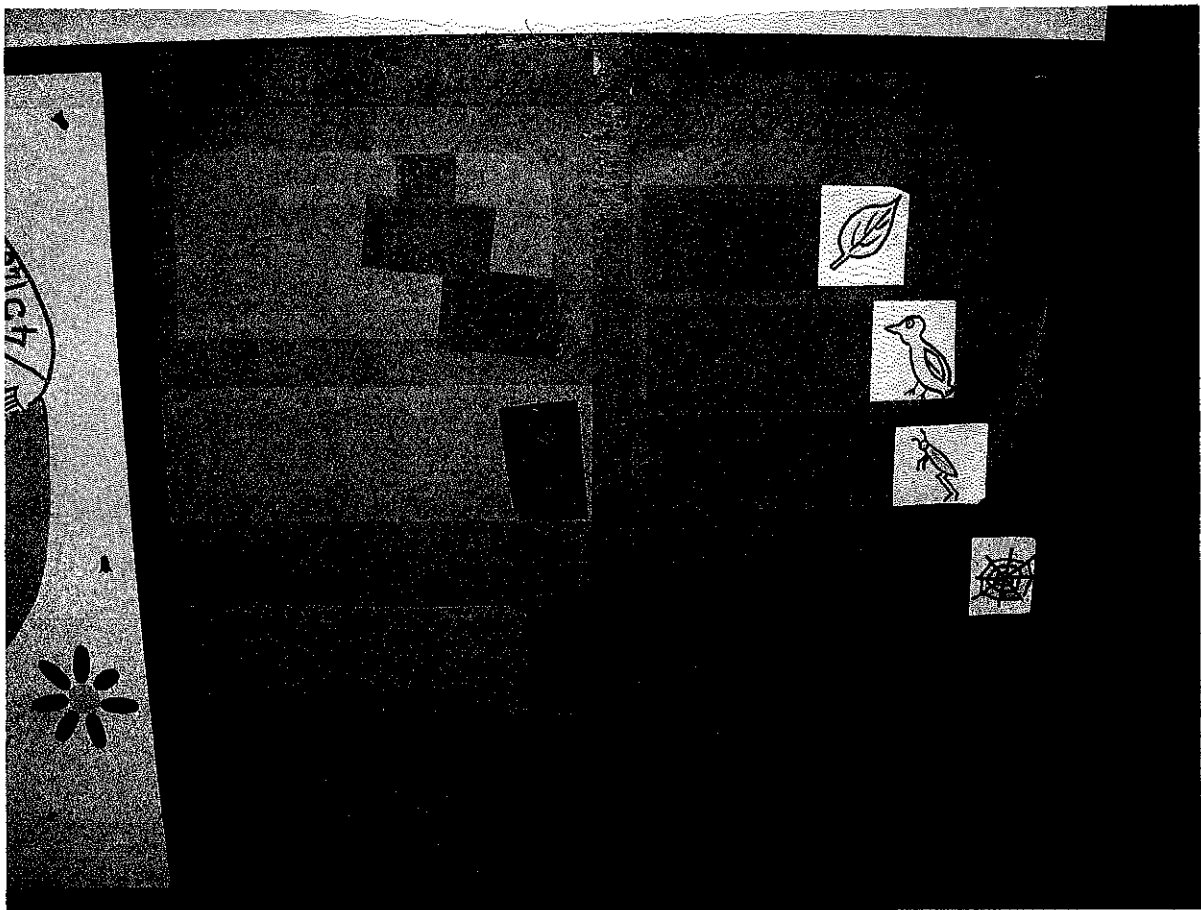
je m'appelle François

j'ai les yeux bleus
les cheveux bruns. ~~les frères~~
j'aime les frères

au revoir

François

Annexe 2
Ecrire un texte ayant un destinataire



Annexe 3
Créer un jeu de société

