



**HAL**  
open science

# En quoi un projet d'écriture à partir des contes peut-il aider des élèves en grandes difficultés à améliorer leurs compétences en lecture ?

Stéphanie Bauwens-Demoor

## ► To cite this version:

Stéphanie Bauwens-Demoor. En quoi un projet d'écriture à partir des contes peut-il aider des élèves en grandes difficultés à améliorer leurs compétences en lecture ?. Education. 2010. dumas-00690619

**HAL Id: dumas-00690619**

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00690619v1>

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.

CAPA-SH E

SESSION 2010

IUFM de Villeneuve d'Ascq

***En quoi un projet d'écriture à partir des contes peut-il aider des élèves en grandes difficultés à améliorer leurs compétences en lecture ?***



BAUWENS-DEMOOR Stéphanie

IUFM 59-62 - Villeneuve d'Ascq



000000188859

**CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE**

Entre :  
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Ecole interne de l'Université d'Artois  
D'une part

et  
Mme ~~Melle~~ ~~M.~~ **BAUWENS-DEMOOR Stéphanie**  
né(e) le **04/04/1973**  
à  
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<sup>1</sup> Melle M.<sup>1</sup>  
**BAUWENS-DEMOOR Stéphanie**

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est <sup>2</sup>

*En quoi un projet d'écriture à partir des contes peut-il aider des élèves en grandes difficultés à améliorer leurs*

**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 document de toute forme technique et selon toute diffusion.

*compète ces en lecture ?*

**ARTICLE 2 :** L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre <sup>3</sup>:

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

De même, l'auteur demeure responsable du contenu de son œuvre.

**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.

<sup>1</sup> Rayer la mention inutile et compléter.

<sup>2</sup> Compléter.

<sup>3</sup> 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 Villeneuve d'Ascq, le

Le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais  
et par délégation la Responsable de la formation ASH

L'auteur<sup>4</sup>,



Marie-Claude LECOCQ

<sup>4</sup> Signer.

Site IUFM de Villeneuve d'Ascq

365, rue Jules Guesde  
59658 Villeneuve d'Ascq

Tel : 03 20 79 74 51

Fax : 03 20 79 74 79

Site web : [www.lille.iufm.fr](http://www.lille.iufm.fr)

# Sommaire

**INTRODUCTION**..... page 1

## **I/ CADRE GENERAL DE MON ETUDE ET PRESENTATION DE MES**

**ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS**.....page 4

**A/ Présentation du cadre de travail**..... page 4

1. Présentation de l'école ..... page 4

2. L'équipe du RASED ..... page 4

a/ *Présentation et fonction d'un RASED*..... page 4

b/ *Mon réseau : l'antenne de Roncq*.....page 5

**B/ Les élèves signalés au RASED** ..... page 6

### **1/ Emilie :**

- une élève fragilisée sur le plan interne ..... page 7

- une élève sur le seuil de l'apprentissage de la lecture ..... page 8

### **2/ Thomas :**

- un élève démotivé et désorganisé .....page 9

- l'absence de ponts entre le code et le sens.....page 10

## **II/ LE CONTE COMME SUPPORT POUR FACILITER LA TRANSMISSION**

**DE SAVOIRS ET DE SAVOIRS-FAIRE** ..... page 12

1/ Définition et historique du conte ..... page 12

2/ Le conte pour faciliter l'accès aux apprentissages de la langue écrite..... page 12

a/ *Le conte pour susciter la curiosité et dépasser les contraintes de l'apprentissage*... page 12

b/ *Le conte pour développer l'écoute, la capacité imageante et pour structurer la*

*pensée*.....page 14

c/ *L'entrée dans l'écrit : l'acte de lire*..... page 14

d/ *Dispositif pédagogique*..... page 16

- **Première phase du dispositif : Nourrissage culturel et langagier** ..... page 17

- **Deuxième phase du dispositif : L'écriture de phrases**.....page 19

### **III/ L'IMPACT REEL D'UNE TELLE REMEDIATION SUR LES**

<b><u>COMPETENCES EN LECTURE DE MES ELEVES</u></b> .....	page 21
<u>A/ Description des séances pratiques d'écriture</u> .....	page 21
<u>B/ Analyse des effets de la pratique</u> .....	page 23
<b>a. L'accès aux savoirs et aux savoirs-faire</b> .....	page 23
- un enrichissement interne, une curiosité stimulée .....	page 23
- la création de liens, la création d'images mentales, l'accès au sens .....	page 25
<b>b. L'écriture de phrases permet une amélioration progressive des compétences en lecture</b> .....	page 26
- <u>Emilie</u> : l'entrée dans l'apprentissage de la lecture .....	page 29
- <u>Thomas</u> : quand les mots deviennent porteurs de sens .....	page 30
<u>C/ Les évolutions en classe</u> .....	page 31
<u>D/ Les bienfaits du partenariat</u> .....	page 31

<b>CONCLUSION</b> .....	page 33
-------------------------	---------

<b>Bibliographie</b> .....	page 35
----------------------------	---------

<b>Annexes</b> .....	page 37
----------------------	---------

. *Annexe 1 : MEDIAL CE1 : Emilie, octobre 2009*

. *Annexe 2 : MEDIAL CE1 : Thomas, octobre 2009*

. *Annexe 3 : Projet de groupe*

. *Annexe 4 : MEDIAL CE1 : Emilie, mars 2010*

. *Annexe 5 : MEDIAL CE1 : Thomas, mars 2010*

. *Annexe 6 : Phrases indices créées pour le jeu lors des séances d'écriture*

Après trois années de remplacements divers, je suis restée six années en cycle 3 dont quatre années au CM1. Il y a deux ans, j'accueillais pour la première fois dans ma classe un élève

qui ne savait pas lire et qui m'avait été dépeint comme très angoissé et peu expressif.

L'orientation en CLIS avait été proposée après deux années infructueuses de CP mais les parents avaient refusé l'orientation. L'élève avait poursuivi son cursus scolaire en manifestant d'énormes difficultés et un absentéisme important.

Mon inquiétude fut alors de trouver le moyen de motiver de nouveau cet élève et de lui redonner l'envie d'apprendre.

Quel support suffisamment parlant et sécurisant allait pouvoir l'aider à entrer dans la conquête du dire-lire-écrire ?

C'est ainsi que l'idée du conte m'est venue. Support très connu et très apprécié, je savais que de nombreux pédagogues et psychopédagogues en avaient fait un large usage, conscients qu'il constituait un élément indispensable au développement psychologique, affectif et cognitif de l'enfant.

C'est donc par l'intermédiaire des contes que j'ai pu tout doucement éveiller l'intérêt de mon élève et le faire entrer dans le monde de l'écrit. Il n'est pas devenu un lecteur accompli à la fin de l'année scolaire, mais il s'est mis à lire et à écrire de courts textes et il a développé une bonne participation orale. La portée affective et cognitive de ce support lui a permis la réconciliation avec les apprentissages. Sans cette réconciliation, les progrès auraient été difficiles voire impossibles.

Aujourd'hui, je suis toujours fortement convaincue de son rôle sécurisant sur le plan affectif, social et cognitif. Jean-Marie Gillig le souligne parfaitement « *Le conte délivre l'enfant de son angoisse et de sa peur de ne pas réussir* »<sup>1</sup>

Tout élève, même celui en grande difficulté scolaire, a au moins conservé, au fond de sa mémoire, un conte rencontré à un moment donné de sa scolarité.

En ce mois d'octobre 2009, en tant que maîtresse E stagiaire, je suis particulièrement sollicitée pour aider des élèves de CE1 en difficulté dans l'apprentissage de la lecture. Les correspondances grapho-phonétiques ne sont pas toutes maîtrisées, la lecture reste très hésitante et très hachée. Le déchiffrage est tellement coûteux à ces élèves qu'ils n'arrivent pas

---

<sup>1</sup> GILLIG Jean-Marie « Le conte en pédagogie et en rééducation » Dunod Paris 1997, p 171

à comprendre ce qu'ils lisent. Certains d'entre eux ont même développé des sentiments de dévalorisation et des signes de démotivation. Apprendre à lire leur apparaît comme une activité fastidieuse, source d'angoisse et de sentiments négatifs.

Lors de l'entretien avec l'enseignante de leur classe, j'apprends que le projet de la classe s'inscrit cette année dans le cadre du défi lecture- culture proposé par la circonscription et qu'il a pour thème le loup.

La lecture du B.O. n° 4 du 26 février 2 004 permet d'orienter plus précisément ma réflexion : ***« L'enseignant spécialisé exerce auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers [...] en recherchant pour chacun d'eux les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux [...]. Il met en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves [...] en prenant en compte les données de l'environnement scolaire, familial et social des élèves. »***<sup>2</sup>

Face à des élèves de CE1 manifestant un décodage encore laborieux, des difficultés à retirer du sens de toute lecture et ayant développé des signes de démotivation et de dévalorisation, j'émet l'hypothèse que le conte peut être un outil à privilégier avec mes élèves.

La consultation des programmes du CP et du CE1 du B.O. n° du 19 juin 2 008 affine ma réflexion : ***« Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage [...] Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle. »***<sup>3</sup>

L'interaction entre le lire et l'écrire apparaît donc comme une évidence. André Ouzoulias, professeur à l'IUFM de Versailles, s'étant particulièrement intéressé aux difficultés de l'apprenti-lecteur, encourage aussi la production de textes pour éclairer l'activité de lecture et favoriser la formation du comportement de lecteur.

Je suppose ainsi que mettre en place un projet d'écriture autour des contes pourra amener mes élèves à B.E.P. à vivre une situation de réussite et à reprendre confiance dans les apprentissages, notamment dans les apprentissages de la lecture.

---

<sup>2</sup> B.O. n°4 du 26 février 2 004, numéro spécial (CAPA-SH et 2 CA-SH), Principes généraux, p 28

<sup>3</sup> B.O. n°3 du 19 juin 2 008, hors série, Cycle des apprentissages fondamentaux, programme du CP et du CE1, Français, p 17

Face à ces hypothèses, la problématique qui guidera ma démarche est la suivante :

**En quoi un projet d'écriture à partir des contes peut-il aider des élèves en grandes difficultés à améliorer leurs compétences en lecture ?**

Dans une première partie, je présenterai le cadre général de mon travail en tant que maître E les élèves concernés par mon étude.

Dans une seconde partie, j'expliquerai les raisons de ma démarche de remédiation pédagogique en m'appuyant sur les contenus théoriques rencontrés lors de la formation et au cours de mes lectures personnelles.

Dans un dernier temps, j'exposerai l'impact d'une telle remédiation sur les compétences en lecture de mes élèves.

## **I/ CADRE GENERAL DE MON ETUDE ET PRESENTATION DE MES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS**

### **A/ Présentation du cadre de travail**

#### **1. Présentation de l'école**

Mon champ d'intervention comprend trois écoles de Neuville-en Ferrain : l'école Ambroise Paré, l'école Camille Claudel et l'école Lamartine. Les élèves concernés par mon étude sont scolarisés à l'école Camille Claudel. C'est une école toute récente, construite il y a deux ans, qui accueille des enfants de milieux socioculturels très divers.

L'année dernière, les évaluations nationales de CE1 ont permis à l'équipe enseignante de constater qu'il fallait améliorer les résultats des élèves dans le domaine de la maîtrise de la langue. Ce domaine est d'ailleurs devenu l'axe prioritaire du réseau d'aide aux élèves en difficulté au niveau de la circonscription. Cette circonscription a dans un cadre plus général mis en place pour cette année scolaire 2009/2010 un défi lecture culture sur le thème du loup pour développer une culture littéraire commune, susciter le plaisir de la lecture et l'envie d'écrire.

C'est dans ce contexte que l'équipe enseignante du cycle 2 de l'école où je suis amenée à intervenir a décidé de participer de manière interne à ce projet en programmant la création de divers jeux sur des contes et histoires lus et entendus.

#### **2. L'équipe du RASED**

##### **a/ Présentation et fonction d'un RASED**

Le RASED est défini comme un dispositif ressource pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques à mettre en œuvre une différenciation des réponses pédagogiques adoptées à la variété des élèves. Il est en général constitué de psychologues scolaires, d'enseignants spécialisés à dominante rééducative (maîtres G) et d'enseignants spécialisés à dominante pédagogique (maîtres E).

*« L'enseignant chargé des aides spécialisées assure, tout au long de l'école primaire, une mission de prévention des difficultés d'apprentissage ou d'insertion dans la vie collective, et une mission de remédiation aux difficultés persistantes d'acquisition ou d'adaptation à l'école, en accompagnement et en complément des mesures de différenciation prises par le*

*maître de la classe et l'équipe pédagogique, auprès d'élèves en situation de difficulté scolaire grave. »<sup>4</sup>*

- La mission spécifique du maître E :

Concernant la mission de prévention, il s'agit pour le maître E d'une prévention des risques appuyée avant tout sur les compétences de l'enfant. Prévenir la non réussite scolaire revient pour le maître E à accompagner l'élève dans son implication scolaire et à agir sur l'environnement afin de modifier les conditions qui induisent la difficulté.

Concernant la mission de remédiation, il s'agit surtout et essentiellement d'une relation d'aide, d'une rencontre avec un enfant et sa difficulté.

La relation d'aide prend en compte et s'efforce d'entendre et d'accueillir la problématique à la fois globale et singulière de chaque élève en difficulté.

Il faut avoir conscience que l'on n'a pas affaire seulement à un fonctionnement cognitif défaillant mais plutôt à une histoire cognitive à « *remonter* », en n'oubliant pas que chaque histoire cognitive est tissée de facteurs affectifs, symboliques, culturels et sociaux à prendre en compte dans la relation d'aide.<sup>5</sup>

La logique de réseau consiste donc à chercher à répondre de façon spécifique et systémique à des situations particulières d'élèves singuliers.<sup>6</sup>

### **b/ Mon réseau : l'antenne de Roncq**

Le RASED de la circonscription de Roncq, piloté par Madame D. Inspectrice de l'Education Nationale, est composé de trois antennes : une première antenne centralisée à Halluin, une deuxième antenne centralisée à Comines et une troisième antenne centralisée à Roncq.

L'antenne de Roncq à laquelle je suis rattachée est composée d'une psychologue scolaire et de deux maîtres E. Elle ne comprend pas de maître G.

En début d'année scolaire, une réunion hebdomadaire de synthèse a été planifiée chaque vendredi de 11h30 à 13h30.

---

<sup>4</sup> B.O. n°4 du 26 février 2004, chapitre IV – Compétences propres à l'exercice du métier dans le champ des enseignements adaptés [...] p28-29

<sup>5</sup> Philippe Cormier, « Quel fondement pour l'aide spécialisée psychopédagogique aux élèves en difficulté ? », *Pour une démarche qui prenne en compte l'histoire de la construction cognitive*, p 178.

<sup>6</sup> Cf cours d'Isabelle Duhalde, Formatrice ASH, IUFM de Villeneuve d'Asq, Année 2009-2010

Dans un souci de communication et de partage d'expériences professionnelles, une réunion de bilan organisée par Madame l'Inspectrice réunit chaque trimestre les trois antennes du réseau.

### **B/ Les élèves signalés au RASED**

Il s'agit, comme le souligne le B.O. n°4 du 26 février 2004, d'élèves qui « *manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre, alors même que leurs capacités de travail mental sont suffisantes.* »<sup>7</sup>

L'approche des difficultés se doit d'être une approche systémique qui « *prend en compte les données de l'environnement scolaire, familial et social des élèves.* »<sup>8</sup>

Ce sont les interactions entre les différents partenaires (parents, enseignants, orthophonistes, psychologues, ...) qui rendent possible l'approche collégiale de la situation de l'élève. Cette approche collégiale va permettre de dégager les besoins éducatifs particuliers de chacun.

C'est à la suite d'une concertation concernant la réception de différentes demandes d'aide que je suis invitée à l'étude de la situation d'Emilie.

Emilie est une élève scolarisée en CE1 dans une classe à double niveau CE1/CE2, l'école ne comprenant que des classes à double niveau excepté la classe du CP.

A la lecture de la demande d'aide, on apprend qu'Emilie n'entre pas dans l'apprentissage de la lecture et qu'elle rencontre également de grandes difficultés dans le domaine des mathématiques. L'enseignante y évoque également l'intérêt d'un examen psychologique expliquant qu' « *Emilie n'est pas disponible pour les apprentissages.* »

Après lecture commune de la demande d'aide, la psychologue scolaire me convie à rencontrer les partenaires éducatifs et à évaluer Emilie sur le plan des apprentissages pour que l'on ait un éclairage précis concernant son niveau. L'examen psychologique se fera ultérieurement.

C'est en reliant les différents éléments recueillis lors de mes entretiens, lors de mes observations et lors de mes analyses d'évaluation que j'ai pu dégager les besoins éducatifs particuliers d'Emilie.

---

<sup>7</sup> B.O. n°4 du 26 février 2004, p 29.

<sup>8</sup> B.O. n°4 du 26 février 2004, p 28.

## 1/ Emilie :

### - une élève fragilisée sur le plan interne.

La rencontre avec l'assistante maternelle d'Emilie me permet d'avoir un premier éclairage sur l'environnement familial et social de la petite fille. La maman avait été informée et conviée à l'entretien mais elle n'est pas venue.

Emilie est placée depuis plus de deux ans dans une famille d'accueil avec deux petites sœurs.

Elle fait cependant partie d'une fratrie de huit frères et sœurs. Tous sont placés dans différentes familles. Emilie s'est bien intégrée dans sa « nouvelle » maison mais semble montrer parfois des signes de souffrance interne. Son caractère est irrégulier, elle boude régulièrement, fait des caprices et manifeste des crises de larmes.

Concernant l'école, Emilie est une élève scolarisée depuis la grande section, depuis son placement dans la famille d'accueil. Emilie bénéficie d'un suivi orthophonique depuis octobre 2008 mais n'a jamais eu de suivi E. L'orthophoniste travaille la conscience phonique et la connaissance des lettres à raison de deux séances de 30 minutes par semaine. Dès le mois de septembre, l'enseignante a remarqué les grandes difficultés d'Emilie. Elle l'a prise en aide personnalisée pour retravailler les pré-requis de la lecture : *« Emilie a beaucoup de mal à suivre, elle peine à entrer dans les apprentissages. L'écriture lui pose également des problèmes. Elle a conscience de ses difficultés, elle se sent différente des autres élèves de la classe car elle sait qu'elle n'est pas comme eux, qu'elle ne sait pas lire, »* me dit l'enseignante lors de notre entretien le 22 octobre 2009.

Emilie semble être une élève fragilisée sur le plan interne. Elle a eu à jouer précocement un rôle de « petite maman ». On lui a incombé des responsabilités de « grandes personnes », elle n'a pas vraiment eu ce temps de « petite fille » qui s'occupe d'elle, qui pense à elle. Elle a d'ailleurs, me dit un jour l'enseignante, conservé cette tendance à s'occuper des autres, à s'intéresser aux problèmes des autres. Elle a vécu des bouleversements affectifs. Le placement, même s'il est efficient, est une épreuve pour un enfant.

Emilie est ainsi une élève débordée par des charges émotionnelles et affectives qui paralysent son entrée dans les apprentissages. Elle sait qu'elle ne sait pas lire comme les autres. Elle a déjà cumulé des sentiments de dévalorisation et de découragement.

### **- une élève sur le seuil de l'apprentissage de la lecture.**

Lors d'une observation en classe, je remarque qu'Emilie bouge beaucoup. Plusieurs feuilles sont mises de façon éparse dans sa case. Sur la table, son matériel est présent : crayon, stylo, gomme, règle, tout y est.

L'enseignante instaure un moment d'écriture autonome pour les CE1 et commence une leçon de conjugaison avec les CE2. Je consulte le cahier d'Emilie pour prendre connaissance de son travail effectué préalablement en graphisme : l'ensemble est très maladroit.

Pour avoir un premier éclairage sur les besoins d'Emilie, je réécris quelques mots présents dans le cahier et lui demande de les lire.

Emilie ne sait pas. Seules deux syllabes simples sont décodées.

Je prends note de cela et j'accueille Emilie trois plus tard pour l'évaluation du MEDIAL CE1<sup>9</sup>.

Le MEDIAL, moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti lecteur est un outil préconisé par nos formateurs à l'I.U.F.M., qui va permettre de mettre en évidence les réussites et les besoins de l'élève concernant le domaine de la langue écrite.

Comme l'évoque Guy Hervé, l'outil d'évaluation va me permettre « *de chercher où en sont ses capacités.* »<sup>10</sup>

Son utilisation me semble donc appropriée.

En tant qu'enseignante débutante, je décide de faire passer toutes les épreuves en individuel et d'y ajouter la petite dictée battelem pour évaluer les capacités d'écriture.

Le premier item implique la lecture du texte « Jojo lapin ». Emilie visualise le texte et m'indique que cela va être difficile pour elle. Je prends un cache et je lui dis : « Ne t'inquiète pas. On va faire ligne par ligne et à chaque fois tu regardes bien et tu me dis si tu reconnais un mot ou une syllabe. »

Emilie ne reconnaît que trois mots en global « à », « un », « une » et quelques syllabes « la », « sa », « pe », « te », « ro ».

Emilie n'a donc développé aucune véritable stratégie de lecture. Elle utilise très peu les correspondances grapho-phonétiques car elle ne les maîtrise pas. Elle ne recourt pas au

---

<sup>9</sup> Annexe 1

<sup>10</sup> Guy Hervé, « Maître E, quels élèves, quelle place, quelles actions ? » in *Comprendre et aider les élèves en difficultés scolaires*, FNAME, Editions RETZ, 2004, p 26.

contexte. Elle nomme les lettres qu'elle reconnaît et cherche à les assembler, en vain. Cela lui coûte beaucoup. Elle ne comprend pas ce qu'elle prononce.

Les items 2, 3 et 4 ne peuvent pas non plus être réalisés par défaut de lecture.

L'item 5 de la première partie et l'item 6 de la deuxième partie révèlent une difficulté à repérer les mots d'une phrase écrite. Emilie ne maîtrise pas bien les concepts de mots, lettres, syllabes, phrases et lignes.

Les accords masculin/ féminin et singulier/ pluriel ne sont pas du tout acquis.

Au niveau de l'item 7, connaissance du code, les correspondances phonèmes/graphèmes ne révèlent que des acquis extrêmement partiels avec de nombreuses omissions de lettres et des confusions.

Emilie n'a développé qu'une conscience phonique approximative et lacunaire.

En situation d'écriture, à la dictée battelem, Emilie ne sépare pas bien les mots des autres et elle les découpe de façon aléatoire.

Pour vérifier les capacités de compréhension<sup>11</sup>, je décide de lire moi-même les textes et les consignes des différents items non réalisés par défaut de lecture. Je complète mon investigation dans le champ de la compréhension en lisant l'histoire de Mélusine puis celui de Mélanie outil issu des travaux de Nicole Van Gründerbeeck.<sup>12</sup>

Emilie répond bien aux énoncés des items et les histoires de Mélusine et de Mélanie sont assez bien restituées. Aux questions de compréhension de Mélusine, Emilie donne trois bonnes réponses sur quatre.

Emilie est donc une élève qui comprend bien mais qui a développé peu d'acquis dans la maîtrise de la langue écrite.

Sa lecture est une lecture sous-syllabique marquée par une lenteur extrême et beaucoup de fautes.

Emilie ne possède pas la notion de mot en tant qu'unité porteuse de sens.

## **2/ Thomas :**

### **- un élève démotivé et désorganisé.**

---

<sup>11</sup> Cf cours de Francine Darras, Formatrice ASH, IUFM de Villeneuve d'Asq, année 2009-2010

<sup>12</sup> Nicole Van Grunderbeeck, « Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention », Chapitre 4.3

Thomas est un élève de CE1 qui se trouve dans la même classe qu'Emilie.

C'est au cours de la même concertation que je suis invitée à m'intéresser à la situation de Thomas. Lors de la lecture commune de la demande d'aide, nous apprenons que Thomas rencontre des difficultés en lecture en restant « *bloqué dans un déchiffrage pur et dur* », nous apprenons également que Thomas manque « *d'organisation, de rigueur et de méthode de travail.* » Thomas n'est pas un élève connu du réseau, je me propose donc à rencontrer la famille, l'enseignante et à évaluer le niveau de Thomas au niveau des apprentissages de la lecture.

Le 23 octobre 2009, je rencontre la maman de Thomas. Thomas est présent.

La maman évoque l'année de son CP et me dit ne pas avoir suivi de près son travail. « *Il n'avait pas de lecture, ni d'écriture le soir, je me suis dit qu'il travaillait suffisamment en classe et qu'il n'en avait pas besoin. Je ne me suis pas inquiétée. Aujourd'hui, je me rends compte des difficultés de Thomas. Il rentre de l'école parfois très découragé. Il dit qu'il est nul et qu'il va redoubler.* »

Durant l'entretien, Thomas est dans l'écoute. Il intervient une fois lorsque je lui demande d'évoquer ses moments de lecture et il me dit : « *C'est dur pour moi. J'essaye mais je suis vite fatigué et je ne comprends pas toujours ce que je lis.* »

Lors de l'entretien de clarification avec l'enseignante, j'apprends que Thomas cherche souvent ses affaires, qu'il est souvent dans la lune, qu'il n'a pas de méthode de travail et qu'il semble vraiment avoir perdu confiance en lui.

« *Thomas se décourage constamment face à ces problèmes de lecture. Au bout de 2-3 lignes, il est extrêmement fatigué et se décourage face aux difficultés qui persistent. Il est bloqué dans le déchiffrage pur et dur et ne met pas de sens sur ce qu'il lit.* »

### **- Thomas : l'absence de ponts entre le code et le sens.**

Le 19 octobre 2009, j'accueille Thomas pour l'évaluation du MEDIAL CE1<sup>13</sup>. Seul face au texte de « Jojo lapin », Thomas a beaucoup de mal : il décortique tout, syllabe par syllabe. Certains graphèmes ne sont pas identifiés. Il réfléchit à chaque digramme et trigramme.

Il est vraiment dans le déchiffrage pur : « c » + « a » = « ca », « g » + « a » = « ga »...

---

<sup>13</sup> Annexe 2

Il reconnaît peu de mots en global et ne recourt pas au contexte. Il pratique de nombreuses méprises, des substitutions, des omissions, des interversions. Il a des difficultés à analyser des mots complexes.

Sans mon aide pour la lecture, il ne pourrait pas réaliser les items 1, 2, 3, 4 et 5 de la première partie du MEDIAL. Comme pour Emilie, je décide de lire moi-même les textes et les consignes des différents items non réalisés par défaut de lecture pour vérifier les capacités de compréhension de Thomas. Je complète également mon investigation dans le champ de la compréhension en lisant l'histoire de Mélusine puis celle de Mélanie.

N'étant plus absorbé psychiquement par son déchiffrage laborieux, il peut réaliser de belles performances au niveau de la compréhension. Les consignes et les énoncés sont bien compris. Il réalise une bonne restitution de l'histoire de Mélusine et trouve les quatre bonnes réponses.

Les items 6 et 7 révèlent une très faible conceptualisation de la langue écrite.

L'item sur la connaissance du code montre une maîtrise très partielle des correspondances phonèmes/graphèmes.

Thomas a donc le profil du mauvais déchiffreur. Il ne relie pas les signes qu'il a devant les yeux avec les images qu'il a dans la tête pour leur donner du sens. Quand il bute sur un mot, il n'a pas développé de moyens pour se dépanner.

Il ne fabrique pas d'image, il ne crée pas de sens à partir des mots écrits. Cette incapacité est ressentie comme un malaise qui l'empêche de mettre en mémoire les différents sons qu'il continue de confondre et d'employer l'un pour l'autre.

Au fil du temps, ils pourraient devenir « des objets persécuteurs »<sup>14</sup> qui alimenteraient et renforceraient encore davantage l'inquiétude liée au travail du déchiffrage.

Je décide de contacter de nouveau les parents de Thomas pour soumettre l'idée d'un bilan orthophonique compte tenu des nombreuses méprises relevées au niveau du code.

---

<sup>14</sup> Serge Boimare, « Ces enfants empêchés de penser », Edition Dunod, 2008, p 99.

## II/ LE CONTE COMME SUPPORT POUR FACILITER LA TRANSMISSION DE SAVOIRS ET DE SAVOIRS-FAIRE

### 1/ Définition et historique du conte

A l'origine, le conte était un récit oral d'aventures imaginaires qui se transmettait de génération. Chaque conteur pouvait ajouter ou modifier des éléments tout en conservant la trame générale puisque la parole était son unique forme de transmission.

Au fil du temps, le conte de pure tradition orale est devenu matière d'écriture. Les premiers contes écrits avec une plume et de l'encre furent destinés à l'éducation des jeunes nobles.

*« En France, Charles Perrault en est le représentant le plus populaire avec ses Histoires ou Contes du temps passé paru en 1697. En Allemagne, ce sont les frères Grimm qui ont marqué fondamentalement l'histoire du conte : ils sont les auteurs d'un des plus célèbres recueils de contes. La première édition date de 1812 mais les textes furent modifiés et complétés jusque dans les années 1850. Le recueil des frères Grimm compte finalement plus de 200 histoires. Ce fut la première tentative de synthèse de tous les contes connus de la tradition orale. »<sup>15</sup>*

En tant qu'historiens, les frères Grimm, eurent une écriture précise et respectueuse des traditions populaires. Les danois avec notamment Hans Christian Andersen, les anglais avec Josef Jacob et les orientaux ont également produit de beaux bijoux dans le domaine.

Aujourd'hui, le conte s'inscrit autant dans la culture de l'oral que dans la culture de l'écrit.

Il existe des conteurs passionnés qui transmettent leurs histoires dans des écoles ou lors de festivals et un patrimoine livresque très riche ouvert à tout public lecteur.

### 2/ Le conte pour faciliter l'accès aux apprentissages de la langue écrite

Le B.O. n°4 du 26 février 2004 souligne la nécessité pour l'enseignant spécialisé à dominante pédagogique de rechercher pour chacun des élèves *« les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux [...] »*<sup>16</sup>

Compte tenu des besoins éducatifs particuliers des élèves de mon groupe et du projet rallye lecture culture de leur classe, il me paraît pertinent d'utiliser le conte comme base de travail.

---

<sup>15</sup> « Mon plus beau livre de contes », 2001 pour Serges Media Sarl, Paris, préface.

<sup>16</sup> B.O. n°4 du 26 février 2004- II Principes généraux, p 28.

Cette médiation culturelle permet selon Serge Boimare<sup>17</sup> une approche pédagogique qui suscite l'intérêt et relance la pensée.

Cette médiation permet également l'instauration d'un terrain propice pour l'acquisition de savoirs.

#### **a/ Le conte pour susciter la curiosité et dépasser les contraintes de l'apprentissage.**

Apprendre nécessite « *ressentir transitoirement quelque chose qui est vécu comme un insupportable sentiment d'insuffisance ou d'échec.* »<sup>18</sup>

Pour que cette première étape passe inaperçue, il faut que « *l'élan de la curiosité et le désir intense de savoir l'emportent sur le sentiment initial de l'incomplétude et d'incapacité* »<sup>19</sup> et il faut que « *l'adulte sache rendre les difficultés ou les échecs légers et stimulants.* »<sup>20</sup>

La lecture de contes à voix haute interpelle le jeune enfant car son contenu répond à ses problèmes profonds, selon un mode d'expression symbolique, approprié au fonctionnement d'un enfant de cet âge.

Freud disait que le conte abordait les problèmes humains universels. Le poète Schiller a lui-même écrit : « *Je trouvais plus de sens profond dans les contes de fées que l'on me racontait dans mon enfance que dans toutes les vérités enseignées par la vie.* »<sup>21</sup> Chaque enfant peut retrouver dans un conte un personnage touchant de près son univers personnel ou une situation faisant écho de façon métaphorique à son propre vécu et cheminer vers un apaisement intérieur.

Il convient de choisir des médiations qui « *parlent aux enfants et qui peuvent être mises en relation avec leurs intérêts, leurs interrogations.* »<sup>22</sup>

Au-delà même de la métaphore, le conte engage les élèves dans un univers aux personnages très variés vivant des aventures extraordinaires, se trouvant dans des situations

---

<sup>17</sup> Serge Boimare, « Ces enfants empêcher de penser » 2008, édition Dunod, p 87.

<sup>18</sup> Philippe Mazet, « Apprendre et penser »- Actes du colloque de Bobigny, Paris Edition ESHEL- 1988, p 225.

<sup>19</sup> Philippe Mazet, idem.

<sup>20</sup> Philippe Mazet, idem.

<sup>21</sup> Bruno Bettelheim, « Psychanalyse des contes de fée », Pocket 1976, p 15.

<sup>22</sup> Britt-Mari Barth, « La construction du sens : une approche socio-cognitive de la médiation », in Apprendre et comprendre, colloque FNAME 2006, Edition Retz, p 71.

rocambolesques ou inhabituelles et la richesse de ces récits ne peut qu'engendrer leur curiosité.

Le caractère imaginaire fascinant de ces récits interpelle forcément leur curiosité et les enrichisse intérieurement. Les élèves sont stimulés dans leur « *désir d'apprendre* »<sup>23</sup> et le nourrissage par la médiation culturelle les sécurise et les rend plus accessibles aux apprentissages. Les élèves vont développer « *un rapport au savoir qui va les amener à participer tout en ayant confiance dans leurs capacités de réussite.* »<sup>24</sup>

### **b/ Le conte pour développer l'écoute, la capacité imageante et pour structurer la pensée.**

« *Pour « plonger » dans un récit, il vaut mieux savoir « nager » dans l'oral qu'il représente.* »<sup>25</sup>

La lecture à voix haute de récits fournit aux élèves un bain de langue qui les familiarise aux sonorités et aux particularités de leur langue maternelle.

Le conte leur offre également la possibilité de développer leur capacité imageante. Les mots entendus les interpellent, ils observent, analysent, mémorisent des illustrations ; ils associent des images aux actions, ils associent des images aux éléments. Leur univers de référence s'enrichit. Ils dissocient des thèmes, les organisent et établissent des relations. Ils développent ainsi « *leurs connaissances linguistiques et encyclopédiques* »<sup>26</sup> importantes pour la compréhension d'un texte en situation de lecture.

Parallèlement, leur pensée se structure et permet selon Serge Boimare une meilleure entrée dans l'analyse, la réflexion et la mise en relation d'informations diverses.<sup>27</sup>

Tout cela contribue à mettre en place un terreau propice à l'entrée dans l'apprentissage de la langue écrite.

### **c/ L'entrée dans l'écrit : l'acte de lire**

---

<sup>23</sup> Daniel Marcelli, « La place du désir dans l'apprentissage » in revue Erre- Congrès de Poitiers, mai 1992.

<sup>24</sup> Idem.

<sup>25</sup> André Ouzoulias, « Evaluer les difficultés de l'apprenti lecteur » CP/ CE1, Edition Retz, p12.

<sup>26</sup> André Ouzoulias, Idem.

<sup>27</sup> Serge Boimare, « Ces enfants empêchés de penser », Edition Dunod, Paris 2008, p 88.

La lecture est l'objet de perpétuelles recherches. Il ne s'agit pas d'une simple affaire de décodage ou de déchiffrement. « *Lire, c'est traiter et comprendre un énoncé, un message verbal mis par écrit* » selon Chauveau.<sup>28</sup>

L'acte de lire nécessite des connaissances diverses. Au cycle 2, le lecteur débutant a la possibilité d'utiliser au moins huit stratégies pour identifier un mot selon Nicole Van Grunberbeeck.<sup>29</sup>

1. *La stratégie idéo-graphique* : Le lecteur prend appui sur un lexique initial, un capital mots. Les mots déjà connus sont identifiés instantanément à partir d'indices graphiques.
2. *La stratégie syntaxico-sémantique* : La stratégie est basée sur le contexte. Le lecteur devine en utilisant le sens des mots qui précèdent et de ceux qui suivent et le sens général du texte.
3. *La stratégie basée sur le découpage morphologique* : Le lecteur opère un découpage des mots (morphèmes, préfixe-radical-suffixe).
4. *La stratégie grapho-phonétique* : Il s'agit du décodage. Le mot est segmenté en unités infrasens, non douées de sens, à savoir le découpage syllabique ou sous-syllabique. Le lecteur fait « parler » les graphies (1 unité graphique = 1 son) pour prononcer le mot.
5. *La stratégie du devinement* : Il s'agit d'une devinette avec une analyse partielle du mot (la présence de deux « s » par exemple). Le lecteur devine le reste du mot sans s'occuper du sens.
6. *La stratégie visuelle* : Le lecteur reconnaît le mot à partir de sa forme. Il analyse la longueur du mot, sa silhouette et d'autres signes éventuels.
7. *La stratégie extralinguistique* : Le lecteur cherche des indices au niveau des illustrations, la forme du texte,...
8. *La demande d'aide* : Le lecteur sollicite l'adulte ou un pair. C'est le recours au savoir d'un autre individu.

Ces 8 catégories de stratégies n'ont pas toutes la même importance. Les 4 premières sont essentielles : ce sont celles que conserve le lecteur accompli.

---

<sup>28</sup> Gérard Chauveau et coll., « L'enfant apprenti lecteur », INRP/ L'Harmattan, 1993, p 226.

<sup>29</sup> Nicole Van Grunberbeeck, « Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention », Chapitre 2 : Apprendre à lire, p 25-26.

Le lecteur débutant en difficulté a souvent tendance à n'utiliser qu'une stratégie en situation de lecture.<sup>30</sup> Il a souvent une rigidité cognitive et un dysfonctionnement dans le traitement de l'information.

A la source de ces « *inefficiences instrumentales* » ou *parallèlement à celles-ci, se trouvent parfois des capacités psychiques trop fragiles ou trop instables pour supporter « les inquiétudes et les contraintes liées à l'apprentissage. »*<sup>31</sup>

*« Il y a des enfants pour lesquels le non-apprentissage de la langue écrite est le signe d'un malaise psychique [...] ».*<sup>32</sup>

Lorsque le monde interne n'est pas assez fiable, pas assez sécurisé pour permettre l'acquisition de savoirs (Emilie), lorsque la démotivation a pris le pas sur l'envie d'apprendre (Thomas), l'enjeu de l'enseignant spécialisé à dominante pédagogique sera de mettre en place une pédagogie qui aura les moyens de remédier aux « *difficultés persistantes à comprendre et à apprendre* »<sup>33</sup>, *une pédagogie qui va permettre « l'acquisition de méthodes et de techniques de travail, à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite. »*<sup>34</sup>

Compte tenu des besoins éducatifs particuliers de mes élèves, j'é mets l'hypothèse que l'activité d'écriture menée pour la création d'un jeu sur les contes peut les aider à développer leurs compétences en lecture.

C'est dans le cadre du projet de la classe et dans l'inspiration des travaux de Serge Boimare que ma démarche s'inscrit.

### **3/ Dispositif pédagogique**

On peut lire dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire : « *Lire et écrire sont indissociables et se renforcent mutuellement. Traiter pas à pas les problèmes que pose l'écriture des lettres, des mots, des phrases et des textes permet de construire des compétences efficaces et durables. »*<sup>35</sup>

---

<sup>30</sup> Cf cours de Francine Darras, Formatrice ASH, IUFM de Villeneuve d'Asq, Année 2009-2010.

<sup>31</sup> Serge Boimare, « Ces enfants empêchés de penser », 2008, Dunod, p 4.

<sup>32</sup> René Diatkine, « L'enfant qui n'apprend pas à lire », Les cahiers de beaumont, janvier 1992, n°55, p3.

<sup>33</sup> B.O.n°4 du 26 février 2004, p 29.

<sup>34</sup> Idem.

<sup>35</sup> B.O. Hors Série n°3 du 19 juin 2008, Cycle des apprentissages fondamentaux, \* Français, p 17.

Dans le même temps, les élèves continuent leur apprentissage du langage oral : respect de l'organisation de la phrase, expression des relations de causalité et des circonstances temporelles et spatiales (pourquoi ? quand ? où ?) ; utilisation plus adéquate de la conjugaison, emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié ; prises de paroles de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication. Ils s'entraînent à écouter et à comprendre les textes lus par l'enseignant, à en restituer l'essentiel...

Parallèlement à ces aspects plutôt techniques de la langue, les élèves doivent être stimulés au plaisir d'évoquer. L'écoute d'histoires nourrit, interpelle leur pensée. Les élèves vont la mettre en forme oralement. Cette mise en forme orale va les habituer à mettre des mots sur des ressentis et des représentations qu'ils pourront plus facilement conscientiser.

Le champ de l'oral nourrit et prépare l'élève à une meilleure préhension de l'écrit.

Selon Serge Boimare, *« la culture, dans son approche des grandes questions fondamentales mais aussi le langage, dans son rôle de structuration de la pensée, nous donnent deux ponts d'appui incontournables pour favoriser la transmission de tout savoir. »*<sup>36</sup>

#### **- Première phase du dispositif : Nourrissage culturel et langagier.**

##### 1/ Nourrir pour renforcer le monde interne

*« Nourrir veut dire aider les enfants, par la lecture, à raccrocher leur histoire à celle des autres grâce à un apport culturel intensif. »*<sup>37</sup>

Lorsque le monde interne n'est pas assez fiable pour supporter les contraintes de l'apprentissage, des sentiments parasites viennent perturber la situation d'apprentissage.

Comment apprendre à lire à des élèves qui sont déstabilisés par ce retour à eux-mêmes, retour nécessaire pour associer les lettres ou pour imaginer le mot à lire ?

Serge Boimare préconise l'utilisation d'une médiation culturelle pour que le passage à l'abstraction, nécessaire à tout apprentissage, se construise.

*« Cette médiation culturelle doit avoir deux qualités :*

*- La première est d'offrir un support permettant de capter l'attention et d'intéresser en se rapprochant des préoccupations les plus intimes.*

---

<sup>36</sup> Serge Boimare, « Ces enfants empêchés de penser », Edition Dunod, Paris, 2008- p73.

<sup>37</sup> Idem, p 83.

*- La deuxième est d'universaliser ces préoccupations, en les replaçant dans un contexte plus général, situé dans un autre temps et un autre lieu, là où le groupe est davantage concerné. »<sup>38</sup>*

En utilisant les contes avec Emilie et Thomas, on offre un support puissant à leur imaginaire. Les personnages des contes leur donne la possibilité de faire jouer les ressorts de l'identification si importants pour apprendre.

La lecture à voix haute crée également une dimension groupale. Elle apaise les élèves et les rassemble.

Serge Boimare remarque un jour que lorsqu'il présente la leçon de lecture ou de mathématiques du programme en prenant appui sur l'histoire qu'il vient de lire, *« les choses vont mieux. »<sup>39</sup>* La bonne volonté et la participation s'améliorent visiblement.

Ce phénomène, je le remarque dès mes premiers essais en groupe de remédiation. J'ai ressenti un mouvement de cohésion accompagné d'une écoute très active. L'histoire les libère de l'inquiétude, mobilise leur intérêt : en les rendant disponibles sur le plan psychique<sup>40</sup>, elle les rend disponibles sur le plan cognitif.

*« Elle favorise le passage d'une pensée soumise aux sensations et aux émotions, à une pensée qui s'intéresse aux liens et aux règles organisant les savoirs. »<sup>41</sup>*

- L'échange langagier pour structurer une pensée « désorganisée »

Parce que les élèves sont intéressés, interpellés, questionnés par la teneur du texte qui leur a été lu, ils veulent dire des choses. Comme l'évoque Britt-Mari Barth, *« il faut engager les apprenants dans un processus de réflexion en leur offrant une structure d'expression, d'écoute et d'interaction. »<sup>42</sup>*

J'instaure ainsi un moment de restitution collective. Les élèves reformulent avec leurs propos ce qui a été entendu. Cette reformulation permet de marquer les étapes du récit, d'en faire un résumé, de dégager les différentes caractéristiques des personnages. Elle permet à chacun de participer et d'échanger leur compréhension de l'histoire. La posture du maître E est d'aider à reformuler, pour préciser une pensée ou éclairer un raisonnement. Il sollicite celui qui

---

<sup>38</sup> Idem, p 83.

<sup>39</sup> Serge Boimare, « L'enfant et la peur d'apprendre », p 38-39.

<sup>40</sup> Cf cours de madame Duhalde Isabelle, « Rapport au savoir, peur d'apprendre et difficultés scolaires. »

<sup>41</sup> Serge Boimare, « Ces enfants empêchés de penser », Edition Dunod, 2008- p 113.

<sup>42</sup> Britt-Mari Barth, « La construction du sens : une approche socio-cognitive de la médiation », in apprendre et comprendre, colloque FNAME 2006, Editions Retz, p71.

s'exprime le moins et fait patienter celui qui voudrait parler tout le temps. Il régule les interactions pour permettre à chacun de trouver sa place.

Grâce à la circulation d'images provoquée par l'échange avec l'autre, chacun peut enrichir, ajuster et réorganiser ses représentations.

Le nourrissage culturel et le moment langagier constituent la « génoise » du travail préparatoire à l'entrée dans l'écrit.

La répétition et le respect de ces rituels établis grâce à la médiation culturelle permettent d'asseoir les modalités de travail favorables à l'acquisition de savoirs et savoirs-faire dans le traitement de l'écrit.

Après avoir été porté par l'intérêt et le plaisir donnés par l'écoute et l'échange, chaque élève peut mobiliser toutes ses capacités psychiques pour produire une phrase et entrer dans une recherche grapho-phonologique active.

#### **- Deuxième phase du dispositif : l'écriture de phrases.**

L'écriture de textes constitue selon Ouzouliás<sup>43</sup> un excellent moyen pour remédier aux difficultés dans l'apprentissage de la lecture en permettant une appropriation accélérée du système d'écriture. Maria Montessori (1870- 1952)<sup>44</sup>, grande inspiratrice de l'école maternelle française et Célestin Freinet (1896-1966)<sup>45</sup> sont l'un et l'autre d'ardents défenseurs d'un enseignement de la langue dans lequel l'écriture occupe une place importante.

#### **- Ecrire permet la formation du comportement de lecteur :**

Le fait d'écrire une phrase installe l'élève en position d'émetteur :

- il veut dire quelque chose ;
- il doit trouver comment le dire (mise en mots) ;
- il doit mettre par écrit ce qu'il veut dire.

Etre en position d'émetteur aide l'élève à comprendre la position du récepteur (du lecteur) c'est-à-dire le chemin que le lecteur doit parcourir dans l'autre sens :

---

<sup>43</sup> André Ouzouliás, « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier » (Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire.- Edition RETZ, fname 2004, p149.)

<sup>44</sup> « Eduquer et former », dirigé par Jean-Claude Ruano- Borbalan, Les connaissances et les débats en éducation et en formation , Editions Sciences humaines,1998- p 95.

<sup>45</sup> Idem, p 95.

- partir des marques graphiques : identifier les mots de la phrase ;
- reconstituer oralement l'écrit ;
- se représenter mentalement ce qu'a voulu dire l'auteur.

Le fait d'écrire une phrase amène l'élève à ne pas s'intéresser uniquement aux plus petites unités de l'écrit mais à s'intéresser aussi au sens global de la phrase.

C'est ce que doit faire un lecteur débutant pour bien lire. En situation de lecture, l'élève peut se laisser enfermer par le « local » (mots, syllabes, graphèmes, lettres) et en oublier le « global » (le sens de la phrase, le sens du texte). C'est le cas de Thomas.

### **- Ecrire permet de développer la conceptualisation de la langue**

Emilie et Thomas ont développé une très faible conceptualisation de la langue.

Or, selon Ouzoulias, pour acquérir de bonnes compétences en lecture, il est important que l'enfant acquière une bonne conceptualisation de la langue. L'écriture permet de visualiser la langue et de la représenter sous la forme d'objets stables, manipulables et analysables. On ne peut guère penser sa langue sans passer par sa représentation écrite. L'élève doit comprendre que tout ce qu'on dit s'écrit, que tout ce qui est écrit peut se dire, que la segmentation principale de l'écrit est celle des mots, qu'à l'intérieur des mots, on peut isoler d'autres unités (syllabes et phonèmes) lesquelles sont représentées par des lettres.

L'élève est conduit à comprendre que « un grand loup blanc » qui, dans son esprit lui apparaît comme une seule unité sémantique, s'écrit avec quatre mots.

### **- Ecrire permet la conscientisation de la notion de début de mot.**

Pour écrire, il faut commencer à gauche avec les premières lettres du premier mot et poursuivre ainsi vers la droite. Or, en lecture, les mots sont d'abord perçus sur le modèle des images. Comment un élève peut comprendre que l'image d'un nuage a « un début » et « une fin » ? Et pourquoi un mot écrit comme « maison » aurait, lui un début et une fin.

C'est la main du jeune « écrivain » qui structure le regard du lecteur.

**- Ecrire conduit naturellement à une analyse phono-graphologique qui favorise la mémorisation des correspondances phonèmes/graphèmes, graphèmes/phonèmes :**

L'écriture oblige à repérer les phonèmes constituant chaque mot et à retrouver les graphèmes correspondants à l'aide d'outils individuels, à l'aide d'affichages ou à l'aide du conflit socio-cognitif.

Comme les élèves réalisent l'acquisition des correspondances phonèmes/ graphèmes en situation d'écriture, ils font évoluer leur comportement de lecteur en replaçant, en situation de lecture, au premier plan le caractère fondamental de la recherche de sens<sup>46</sup>. Cela permet de diminuer dans un premier temps puis d'éloigner le comportement de pur déchiffrage où est justement imbriqué Thomas.

Quand les élèves analysent et construisent eux-mêmes leur phrase, tous les problèmes qu'ils doivent résoudre, toutes les solutions qu'ils trouvent et toutes les découvertes qu'ils font, leur permettent de mettre en place des procédures pour comparer les mots du point de vue de leurs ressemblances et de leurs différences, procédures qu'ils pourront réinvestir en situation de lecture.

Comme Jacques Fijalkow en témoigne : *« Nous avons pu constater avec des enfants longtemps arrêtés au seuil de la langue écrite, enfants gitans, par exemple, que travailler l'écriture produit des effets spectaculaires. »*<sup>47</sup>

**III/ L'IMPACT REEL D'UNE TELLE REMEDIATION SUR LES COMPETENCES EN LECTURE DE MES ELEVES**

**A/ Description des séances pratiques d'écriture :**

La lecture et l'échange langagier ont pu mettre en place une « plate-forme » à partir de laquelle les contraintes de l'apprentissage deviennent supportables.

Chaque élève est mobilisé pour rechercher oralement une phrase orale syntaxiquement correcte répondant à la consigne induite par la création du jeu.

---

<sup>46</sup> Jacques Fijalkow, Conférence sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, les 4 et 5 décembre 2003.

<sup>47</sup> Jacques Fijalkow, Conférence sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, *« Pourquoi faire plus de place à l'écriture ? »*

J'aimerais rappeler les raisons du choix de la création d'un jeu.

Les classes du cycle 2 de l'école participe cette année scolaire 2009/2010 au rallye lecture culture de la circonscription sur le thème du loup.

Les enseignants ont reçu une liste d'albums et de contes sur le loup. Ils ont décidé de créer différents jeux inspirés de ces lectures.

C'est ainsi que j'ai proposé d'inclure dans leur projet d'école les élèves de mon groupe de remédiation en leur suggérant de créer eux-mêmes un jeu pour tous les enfants participant au défi.

Etant convaincue que la démarche pédagogique préconisée par Serge Boimare répond aux besoins éducatifs particuliers de mes élèves, ce projet de création me donne la possibilité de la mettre en place et me permet de proposer à Emilie et Thomas une activité extrêmement signifiante aussi bien sur le plan des apprentissages que sur le plan de la reconnaissance au niveau du groupe classe. « *Parce qu'ils ont été intéressés, interpellés et questionnés par la teneur du texte, ils ont envie de produire un écrit, d'éprouver leur force créatrice* »<sup>48</sup>.

Les élèves ont également conscientisé que pour réaliser le projet, ils vont devoir construire des savoirs et des savoirs-faire.

Voici les différents moments de la démarche suivie pour produire une phrase-indice :

### **1. Moment d'appropriation et de recherche :**

L'objectif est présenté aux élèves du groupe : « Nous allons écrire une phrase indice sur le conte. »

Les élèves sont invités à reformuler l'objectif de la séance.

### **2. Mise en activité :**

Les élèves élaborent oralement la phrase à écrire. Ils échangent. Le maître E est là pour réguler la prise de parole et prodiguer soutiens et encouragements. Il aide les élèves à mettre des mots sur leurs actions, il aide à la conscientisation des stratégies.

Après accord, ils énoncent une phrase avec la recherche d'une syntaxe correcte. L'oralisation préalable par les élèves de ce qu'ils veulent dire est importante. Elle

---

<sup>48</sup> Serge Boimare, « Ces enfants empêchés de penser », Edition Dunod, 2008, p 87.

constitue à la fois « *la base du maintien en mémoire, des analyses à réaliser et la base de la recherche des formes graphiques.* »<sup>49</sup>

Dans la phrase oralisée, l'oral sert à communiquer avec soi-même. Fijalkow parle d'auto-langage. Il utilise son langage comme outil de son action.

### **3. Moment de recherche individuelle :**

Les élèves écrivent librement. Ils se lancent dans la tâche et travaillent individuellement ; ils se questionnent, ils cherchent des indices.

Le maître E les encourage, les aide à se questionner (« *Quel est le son que j'entends ?...* ») et favorise l'utilisation des outils mis à disposition et des affichages.

### **4. Moment de mise en commun :**

Chaque élève prend la parole. S'il le faut, le maître E aide à la mise en mots des stratégies. Chacun est amené à prendre en compte ce qui est évoqué et à faire évoluer ses représentations, ses manières de faire.

On pointe ensemble les petits mots, les sons que chacun a su retranscrire.

### **5. Moment de structuration :**

Les élèves s'impliquent dans l'analyse et mettent en évidence un phonème dans la phrase créée. Le maître E les invite à rechercher d'autres mots concernant le phonème pour permettre aux élèves de transférer cet apprentissage et aide à la création d'une affiche.

### **6. Moment de synthèse :**

Les élèves écrivent la phrase créée en respectant la forme des lettres, le sens des tracés, les proportions, les ligatures et l'enchaînement des mots.

Le maître E analyse avec les élèves la réalisation, explicite et verbalise des stratégies de copie.

### **7. Bilan :**

Les élèves exposent ce qu'ils ont compris et appris. Ils verbalisent les actions, l'ordre des actions qui les ont conduits à une réussite.

---

<sup>49</sup> Jacques Fijalkow, EURED- CREFI, Université de Toulouse le Mirail, Conférence sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, les 4 et 5 décembre 2003, « *Les situations d'écriture, principes pédagogiques* ».

## **B/ Analyse des effets de la pratique**

### **a. L'accès aux savoirs et aux savoirs faire**

#### **. Un enrichissement interne, une curiosité stimulée**

Au début de la prise en charge, Emilie abandonne ponctuellement les activités à la moindre difficulté. Cela se manifeste d'abord lors du moment langagier où elle ne supporte pas qu'un élève intervienne pour préciser un événement qu'elle a du mal à évoquer. Elle se met alors à bouder en posant le coude sur la table et refuse de poursuivre l'échange.

Extraits de la première séance effectuée le 5 novembre 2009, propos d'Emilie et de Thomas recueillis après la lecture du conte « Les trois petits cochons ».

« - *Les trois petits cochons, ils partent de chez eux. Après, on sait qu'il y en a un qui est rêveur, un autre ..., un autre ..., il y en a un qui est rêveur, un autre ...* .

- *Ah, je sais ! Le deuxième est joueur et le troisième est bricoleur !*

- *Bah, je le savais ! Thomas, pourquoi tu l'as dit ?! Bah, je dis plus rien voilà. »*

Emilie, toujours le coude sur la table, pose ensuite son regard sur le côté, empruntant une posture de repli. J'interviens alors en ces termes :

« - *Emilie, Thomas a juste voulu t'aider. Ce n'est pas facile de se souvenir de tout. Comme tu hésitais, Thomas a pensé bien faire en complétant tes paroles.*

- *Bah oui, c'était pour t'aider !*

- *Ouais, mais je le savais !*

- *Tu le savais, c'est très bien. Maintenant as-tu autre chose à ajouter ?*

- *Non. »*

Au cours des trois séances qui suivent, Emilie continue de manifester une instabilité émotionnelle qui semble refléter une grande incertitude sur sa propre valeur.

Lors de la 5<sup>e</sup> séance, Emilie se montre plus conciliante dans les échanges. L'intérêt grandissant pour les histoires la plonge dans une quiétude, un apaisement intérieur. Son regard est fixé sur les illustrations et l'on peut voir la trame de l'histoire vivre en elle. Au fur et à mesure, l'échange n'est plus seulement une restitution chronologique de l'histoire, il devient un moment privilégié pour l'expression de ressentis et d'émotions.

Voici un extrait de la séance du 29/01/2010, propos d'Emilie et de Thomas recueillis après la lecture de « Loulou » de Grégoire Solotareff.

« - Le lapin, il ne veut plus parler au loup parce qu'il a peur de lui. C'est normal, hein !  
Quand on a peur d'une personne, on ne peut lui parler.

- Ouais, mais en fait le loup est gentil, du coup ça le rend triste que Tom ne veut plus jouer avec lui.

- **Quel évènement fait changer la situation ?**

- Bah, c'est quand Loulou connaît la peur avec les autres loups ! Il comprend pourquoi Tom ne veut plus lui parler. Alors Loulou retourne le voir et il lui explique qu'il a connu lui aussi la peur et qu'il ne recommencera plus.

- **Tu as raison, Emilie. C'est parce que Loulou connaît lui-même ce sentiment qu'il arrive à comprendre Tom.**

- Ouais et à la fin, ça finit bien. Ils redeviennent amis. Je suis contente car ça me rendait triste qu'ils ne se parlent plus. Ils avaient tellement bien joué ensemble au début.

- Ouais Emilie mais ça nous arrive aussi d'être fâché avec quelqu'un parce qu'il a fait quelque chose qui nous plaisait pas.

- Ouais, ça nous arrive mais ce n'est pas bien. Il faut mieux aller lui parler pour essayer de régler le problème. [...] »

En choisissant les contes et les histoires comme supports d'apprentissage, j'engage Emilie et Thomas dans un terrain qui les sécurise et les amène à participer. Leur curiosité est stimulée. Ils sont motivés, oublient leurs propres inquiétudes. Ils apprennent à « **accepter de prendre en eux de l'inconnu, ils se familiarisent avec la peur de l'inconnu** »<sup>50</sup>, sentiment qui accompagne l'apprenant dans toute situation d'apprentissage.

. La création de liens, la création d'images mentales, l'accès au sens.

Le dispositif mis en place permet aux élèves d'apprendre à faire des liens : des liens entre les personnages, des liens entre les situations, des liens entre les histoires...

---

<sup>50</sup> Bernard Golse, « Psychodynamique de l'apprentissage et de l'échec scolaires », in Les cahiers de Beaumont n°74/75, mai-juin 1997, p 48.

Voici un extrait de la séance du 25 février 2010, propos recueillis après la lecture du conte « Le loup et des sept chevreux ».

*« - C'est comme dans Le Petit Chaperon Rouge. Le chasseur est le sauveur. Il ouvre à chaque fois le ventre du loup pour sauver celui qui a été mangé.*

*- Dans les deux histoires, les enfants n'écoutent pas leur maman. Les bébés chevreux désobéissent, ils ouvrent la porte au loup. Le Petit Chaperon rouge désobéit aussi à sa maman. [...] »*

La capacité à faire des liens est importante pour donner du sens aux différents apprentissages.

Elle joue un rôle primordial dans l'apprentissage du code. Sans elle, les lettres apparaissent comme des signes isolés infrasens.

Les histoires nourrissent également l'imaginaire et suscitent chez les apprenants une activité intérieure intense. Elles développent l'imagination et elles aident les élèves à stimuler leur propre pouvoir créatif et leur capacité imageante.

Au début de la prise en charge, Emilie cherche souvent ses mots et se montre hésitante. Son expression un peu « désordonnée » révèle une pensée un peu chaotique à la structuration fragile.

Thomas reçoit l'histoire mais exprime tout de façon désorganisée. L'ensemble semble traduire un manque d'organisation interne.

Au fur et à mesure des séances, les élèves s'approprient le sens des récits lus et deviennent plus à même de les restituer en respectant la chronologie.

Emilie acquiert une certaine aisance verbale, Thomas organise mieux son langage, il acquiert un langage « pensé ».

### **b. L'écriture de phrases permet une amélioration progressive des compétences en lecture**

Conformément au projet d'écriture explicité aux élèves au début de la prise en charge, les élèves se lancent dans la production de phrases indices. Les deux premières séances d'écriture sont laborieuses. Tout semble très difficile et les élèves ont du mal à utiliser les différentes aides mises à leur disposition : alphabet, mots référents pour les graphèmes simples, pour les

graphèmes complexes issus de la méthode de lecture du CP, affichage des phrases précédemment créées, mots-outils déjà rencontrés.

Il n'y a pas d'interaction, les élèves sont prioritairement en attente d'aide de ma part.

Au fur et à mesure des séances, une véritable coopération s'élabore et les élèves développent une recherche de plus en plus active et autonome. Ils apprennent à utiliser les outils mis à leur disposition. Chaque élève exprime avec de plus en plus d'intérêt, de plus en plus d'entrain une phrase indice voir plusieurs phrases indices.

Lorsque chacun est en accord sur la phrase à écrire, on se regroupe au tableau noir. Un élève écrit mais la recherche graphophonologique se fait en collectif. Chacun mobilise ses connaissances, chacun a accès et utilise les outils d'aide.

C'est à l'occasion de la lecture du conte « La chèvre de monsieur Seguin » que les élèves élaborent cette phrase indice : « C'est l'histoire d'une biquette qui veut partir à l'aventure. »

La phrase est oralisée par les élèves. C'est Emilie qui écrit au tableau.

« - « C'est », je sais l'écrire. On l'a déjà vu plein de fois !

- L'histoire. Il y a un « l » apostrophe. Ensuite, « is », un « i » et un « s ». »

Emilie écrit.

Thomas poursuit :

« - « toire », un « t » ! « toire », « oi », je sais, il est là, ça s'écrit « o » et « i ».

« re », bah facile, un « r » et un « e » !

Le mot est donc écrit ainsi par Emilie : « istoire ».

J'interviens :

« - N'avez-vous pas oublié quelque chose ?

- Si, il y a un « h » au début. Ca y est, je m'en souviens ! Oui, il y a un « h ».

- Qu'en penses-tu Emilie ?

- Oui, je pense qu'il y a un « h ».

- Vous avez raison, le mot histoire s'écrit avec un « h » au début. »

Emilie poursuit en oralisant :

« - C'est l'histoire d'une biquette... d'une, un « d » ; une », je sais l'écrire un « u », un « n » et un « e ».

Emilie écrit : « dune ».

- C'est pas attaché !

- Quoi ?

- Le « d », il n'est pas attaché aux autres lettres. C'est « d » apostrophe.

- Tu crois Thomas ?

Emilie est sceptique. Elle me regarde.

« - Comment pouvez-vous vérifier ?

- On peut regarder les phrases qu'on a déjà faites. »

Sur l'affiche, il y a cette phrase parmi d'autres : « Ca raconte l'amitié d'un loup et d'un lapin. »

« - Regarde Emilie, « d'un », c'est pareil et le « d » est apostrophe. »

Emilie reprend l'écriture et corrige le mot.

« - Biquette !

- Je sais le début. Un « b » et un « i » ; « quette, « [k] c'est le « c » qui claque.

- Ecris, on verra.

Emilie ajoute un « c » à la syllabe « bi » puis Thomas épelle « ette ».

J'interviens en ces termes :

« - Pouvez-vous relire le mot écrit ?

- Biquette !

- Bi...ce ette !

J'écris « ce » au tableau et je demande aux élèves de lire la syllabe.

- Ke.

- Non, Emilie, « ce » ; « c » et « e » ça fait « ce ». Alors le « c », ça ne va pas pour « biquette » !

- Quelle autre lettre peut-on utiliser pour le son [k] ?

- Le « q » ! C'est comme le mot « quatre » là-bas sur le mur !

Emilie corrige le mot et écrit « biquette. »

Thomas reprend : « C'est l'histoire d'une biquette qui veut partir à l'aventure. « Qui », c'est pareil, c'est « q » « u » « i ». [...] »

La recherche graphophonologique s'est poursuivie jusqu'à l'écriture complète de la phrase.

Les évolutions observées lors des différentes séances semblent montrer que la lecture et l'échange langagier permettent aux élèves d'être disponibles sur le plan psychique pour les apprentissages.

Ils s'investissent dans l'écriture des phrases indices en réalisant une recherche graphophonologique de plus en plus active et autonome.

Pour évaluer régulièrement l'impact de ces séances sur leurs compétences en lecture, j'institue hebdomadairement un temps de lecture signifiant.

Ainsi, chaque vendredi, les élèves sont invités à lire les phrases indices créées lors des séances de remédiation précédentes. Ils retrouvent alors « leurs phrases indices ».

Les observations faites au cours de ce moment hebdomadaire de lecture me permettent de constater les progrès réguliers réalisés par les élèves en termes d'utilisation de stratégies.

### **- Emilie : l'entrée dans l'apprentissage de la lecture.**

Au mois d'octobre, Emilie avait très peu d'acquis sur le plan de la langue écrite.

Aucune stratégie de lecture n'avait été développée. Elle était « au seuil de l'apprentissage de la lecture ».

Lors de l'évaluation finale de mon premier projet de production écrite, je relève des changements significatifs.

Le travail réalisé avec l'orthophoniste a contribué à faire évoluer Emilie dans le repérage des sons et dans la connaissance des graphies.

Le 4 mars 2010, j'utilise de nouveau le Medial CE1<sup>51</sup> pour évaluer précisément les évolutions. Emilie peut réaliser les différents items en lisant seule. Sa lecture est encore incertaine mais le texte n'apparaît plus comme un élément totalement étranger. Sa lecture montre l'utilisation de plusieurs stratégies. Son capital mots a bien augmenté. Elle utilise donc la stratégie idéographique. Un plus grand nombre de mots est identifié instantanément.

Face aux mots inconnus, elle recourt à la stratégie grapho-phonétique. Elle prend conscience que le mot ne fait pas parti de son vocabulaire visuel, alors elle découpe. Elle fait parler les graphies pour prononcer le mot. Lors de ce travail, on constate une belle évolution dans la connaissance des relations graphèmes/ phonèmes. Emilie sait mieux associer les sons aux différents graphèmes.

Emilie pense aussi de temps en temps à utiliser le contexte pour décoder un mot inconnu. Le mot « bougies » a été correctement lu grâce au contexte. Elle a d'abord lu « bouguies » puis s'est reprise : « Non, « bougies » ! Bah oui, c'est son anniversaire ! »

Cette stratégie sémantico-contextuelle n'est cependant qu'à l'état de germe. Emilie ne l'utilise que ponctuellement.

Une quatrième stratégie s'est aussi manifestée lors de la rencontre de 2 ou 3 mots « trop difficiles à décoder » : la stratégie de la devinette.

### **- Thomas : quand les mots deviennent porteurs de sens.**

Au début de la prise en charge, Thomas est imbriqué dans un décodage laborieux et fatigant. Il a une stratégie unique : la stratégie grapho-phonétique qu'il ne maîtrise que très partiellement.

Le 5 mars 2010, j'utilise de nouveau le MEDIAL CE1<sup>52</sup> pour évaluer les évolutions.

Thomas fait la lecture du texte Jojo lapin sans plus aucun décortilage. Tout est lu de façon fluide. Thomas semble même prendre plaisir à lire.

Il répond très facilement aux questions de compréhension. A la question C, il me cite le nom des quatre cadeaux offerts au lapin sans que je lui demande.

Le contenu des autres items est également lu sans décortilage et avec une relative aisance.

---

<sup>51</sup> Annexe 4

<sup>52</sup> Annexe 5

Thomas a beaucoup augmenté son vocabulaire visuel. Il identifie de nombreux mots instantanément sans recourir au découpage. S'il le fait parfois, le découpage est quasi imperceptible. Les syllabes sont décodées les unes à la suite des autres de manière très fluide, sans saccades.

La lecture n'est plus une activité laborieuse pour Thomas, elle n'est plus source de démotivation. Comme tout lui est plus simple, Thomas a accès au sens : les mots lui parlent, il a conscience de ce qu'il lit, il a conscience du sens des mots. Il met des images sur les phrases lues. On le voit bien, sa lecture est devenue une lecture « pensée », une lecture « imagée ».

Il ne s'agit plus d'un message codé difficile à découvrir et inducteur de fatigue, il ne s'agit plus d'un acte laborieux de décodage infrasens.

### **C/ Les évolutions en classe**

Le transfert des connaissances vers les situations de classe est indispensable et conditionne la réussite de toute démarche choisie par le maître E en regroupement d'adaptation.

En choisissant de créer un jeu sur le thème du loup pour la rencontre interclasse organisée au mois de juin, les élèves ont eu la possibilité de s'inscrire dans un projet hautement significatif et d'en être acteurs à part entière.

La présentation du premier jeu créé à l'ensemble de la classe a été pour eux un vrai moment de reconnaissance de leurs capacités et une véritable remise en confiance dans l'univers des apprentissages.

La démarche pédagogique inspirée des travaux de Serge Boimare leur a donné « un vécu imaginaire » qui les a aidés à prendre conscience de ce qui se passait en eux et qui leur a permis d'être disponibles sur le plan psychique pour les apprentissages.

L'enseignante de classe évoque début mars les progrès d'Emilie dans la qualité de l'écoute et de l'attention et dans l'investissement de l'écrit. *« Emilie n'a pas encore une bonne lecture mais un certain nombre de choses se sont mises en place : les mots simples sont décodés, les mots plus complexes sont analysés. La qualité graphique est meilleure. L'implication générale d'Emilie dans les activités scolaires est accrue. Emilie est plus scolaire et plus souriante. »*

Quant à Thomas, l'enseignante me dit qu'il a maintenant « une bonne lecture ». *« Il ne décortique plus »*, me dit-elle à la fin du mois de février.

*« Il situe mieux les différents éléments d'un texte, il a développé de bonnes capacités de compréhension. Son orthographe est meilleure. »*

### **D/ Les bienfaits du partenariat**

Le dispositif pédagogique mis en place en groupe de remédiation, les séances d'orthophonie et les échanges réguliers avec l'enseignante concernant le travail réalisé en aide personnalisée ont permis à Emilie d'entrer dans la lecture en suscitant le développement de trois stratégies importantes. Le même ensemble a permis à Thomas de sortir d'un décodage laborieux purement technique en développant l'accès au sens.

Grâce au travail réalisé en groupe de remédiation, les deux élèves ont pu avoir une meilleure représentation de la tâche de la lecture grâce aux actions de réflexion menées sur l'acte d'écriture. En petit groupe, les élèves ont pu prendre le temps de mettre des mots sur leurs stratégies. Ils ont pu opérer des prises de conscience sur leurs manières de faire et ils se sont rendus compte qu'il en existait d'autres, plus efficaces.

Le regroupement d'adaptation est un cadre privilégié pour développer avec les élèves la métacognition sur une tâche donnée. En évoquant des procédures qu'utilise chacun pour écrire ou lire un mot, les élèves en difficulté ont l'occasion de parler sur la langue et accède à une meilleure clarté cognitive.

Le maître E est là pour aider à mettre en place des actions qui permettent de réguler leurs stratégies, de repérer des erreurs et de faire des retours en arrière.

## Conclusion

En ayant choisi les contes et les histoires sur le thème du loup pour mes élèves en difficulté dans le domaine de la lecture comme supports de médiation, cela m'a permis d'inscrire mon travail de maître E dans un des projets de la classe mais aussi d'utiliser la médiation culturelle pour susciter la curiosité de mes élèves et les rendre plus disponibles pour les apprentissages.

Le moment d'écoute et le moment d'échange langagier ont constitué « la génoise » sur laquelle ont été bâties les séances d'écriture et de lecture.

Serge Boimare le souligne, « *Le travail pédagogique avec les enfants en difficulté pour apprendre à lire nous montre régulièrement que leur progrès dans la reconnaissance des sons repose sur l'amélioration de leurs compétences culturelles et langagières.* »<sup>53</sup>

Les activités d'écriture menées pour la création du jeu ont permis à mes élèves de mieux comprendre ce qu'est l'écrit.

Ils ont pu visualiser la langue et la représenter sous la forme d'objets stables, manipulables et analysables. La lecture hebdomadaire et l'analyse de leurs productions ont permis la mise en sens des mots écrits, favorisant ainsi le développement du recours au contexte en situation de lecture. L'écrit est un outil mais un outil qui a du sens. Comme le rappelle Chauveau, « *un lecteur est un chercheur de sens.* »<sup>54</sup>

L'écriture de phrases-indices à la suite de la lecture d'une histoire a permis d'augmenter la capacité à créer de l'image et du sens à partir du mot écrit.

Thomas n'est plus imbriqué dans un décodage laborieux infrasens, Emilie est entrée dans l'apprentissage de la lecture en comprenant bien que les mots mis ensemble codent un message. En renforçant sa connaissance du code, elle devrait développer une lecture où le code et le sens interagissent de façon équilibrée.

La médiation culturelle a constitué pour ces élèves à BEP « *l'ingrédient crucial et indispensable pour lier les éléments de la connaissance entre eux.* »<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Serge Boimare : « Ces enfants empêchés de penser », p 98

<sup>54</sup> Gérard Chauveau et coll., « L'enfant apprenti lecteur », INRP/L'Harmattan, 1993, p 226.

<sup>55</sup> Serge Boimare, « Ces enfants empêchés de penser », Edition Dunod, p104.

Ce mémoire a été pour moi une aide précieuse pour cheminer vers une nouvelle identité professionnelle. La recherche inhérente à ma problématique m'a permis de découvrir des auteurs dont les lectures m'ont à la fois « bousculée » et éclairée.

Je me sens transformée, mon regard a changé. J'ai pris conscience du caractère unique de chaque élève et de son histoire. J'ai pris conscience de la nécessité absolue d'une approche systémique de la grande difficulté et d'un travail en partenariat, notamment avec les parents.

Cette collaboration indispensable avec la famille de l'élève n'est pas assez apparue dans mon écrit professionnel même si je pense l'avoir pensée et vécue dans une mesure relative.

Elle devra prendre plus de place dans mes futurs projets d'individus. Le bulletin officiel du 27 août 2009 le souligne sans équivoque « ***Les parents sont systématiquement mobilisés autour du projet d'aide de leur enfant.*** »<sup>56</sup>

Comme l'a également souligné le docteur Andrieu lors de la conférence ASH du 5 février 2010, l'enfant est d'abord « enfant de parents ». Il convient d'avoir une approche sur le vécu des parents et sur le rapport qu'ils entretiennent avec l'école. Le partenariat avec les parents permet en outre de mieux cerner « ***les réussites des élèves sur lesquelles on peut s'appuyer pour soigner, éduquer, enseigner.*** »<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> BO n°31 du 27 août 2009, « Adaptation et intégration scolaires- Fonction des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire », Partie 1 : De l'aide personnalisée aux aides spécialisées.

<sup>57</sup> Docteur Andrieu, Médecin pédopsychiatre en IME et en ITEP, « Conférence ASH du 5 février 2010 », Université de Villeneuve d'Asq.

# Bibliographie

## Livres lus

- Bettelheim Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Pocket, 1976
- Boimare Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, juin 2008
- Boimare Serge, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, septembre 2008
- Barth Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 2001
- Khalifa Madeleine, *De l'échec scolaire au bonheur d'apprendre*, l'Harmattan, décembre 2008
- Ouzoulias André, *Médial : Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti lecteur (CP – CE1)*, Retz, 1996
- Ouzoulias André, *L'apprenti lecteur en difficulté : Evaluer, Comprendre, Aider (CP – CE1)*, Retz 1996
- Van Grunderbeeck Nicole, *Les difficultés en lecture*, Gaëtan Morin éditeur, 1994
- « *Mon plus beau livre de contes* », 2001 pour Serges Media Sarl, Paris

## Livres consultés

- Gillig Jean-Marie, *Le conte en pédagogie et en remédiation*, Dunod, 1997
- FNAME, *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, Retz, juillet 2008
- Morel Corinne, *ABC de la psychologie de l'enfant*, Grancher, 1999
- *Dirigé par Ruano- Borbalan Jean-Claude, Eduquer et former*, Editions Sciences humaines, avril 1998

## Textes officiels

- BO n°4 du 26 février 2004, numéro spécial (CAPA-SH et 2 CA-SH)
- BO n°3 du 19 juin 2008, hors série, *Cycle des apprentissages fondamentaux, programme du CP et du CE1*
- BO n°31 du 27 août 2009, *Adaptation et intégration scolaires- Fonction des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire*

## Articles de périodiques et cours ASH E 2009- 2010

- Barth Britt-Mari, *La construction du sens : une approche socio-cognitive de la médiation*, colloque FNAME 2006
- Cormier Philippe, *Quel fondement pour l'aide spécialisée psychopédagogique aux élèves en difficulté ?*
- Diatkine René, *L'enfant qui n'apprend pas à lire*, in Les cahiers de beaumont, janvier 1992
- Golse Bernard, *Psychodynamique dans l'apprentissage et de l'échec scolaires*, in Les cahiers de beaumont n°74/75, mai-juin 1997
- Marcelli Daniel, *La place du désir dans l'apprentissage*, in revue Erre-Congrès de Poitiers, mai 1992
- Mazet Philippe, *Apprendre et penser*, Actes du colloque de Bobigny, Paris Edition ESHEL, 1988
  
- Cours de Francine Darras, d'Isabelle Duhalde, de Patrice Nagel et de Céline Ryckebusch, formateurs ASH, IUFM de Villeneuve d'ASQ, Année 2009-2010

## Conférence

- Fijalkow Jacques, EURED-CREFI, Université de Toulouse le Mirail, *Conférence sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003*

## Annexe 1 a/

Emilie, le 16 octobre 2009.

### Item 1 du Médial

Mots lus par voie directe	Mots lus par voie indirecte + Syllabes décodées	Méprises
- a - un - une	- « la » - « sa » - « pe » - « te » - « ro »	La plupart des digrammes et trigrammes ne sont pas acquis.  Les valeurs sonores de nombreuses du c, du g ne sont pas connues.  Tout est trop coûteux pour Emilie.

### Item 1 du Médial

Emilie, le 04 mars 2010.

Mots ou groupes de mots lus par voie directe	Mots lus par voie indirecte	Méprises
- jojo lapin - ses - pour fêter son anniversaire - tout - le - d'un - grand gâteau - et ouvre - est - ses cadeaux - il y a un chou, une carotte, une salade - et une	- « p »... « our » ... pour - « in »... « vi »... « té » - « pe » ... « tit » - « mon »... « de »... monde - « a »... « ssis » ... assis - « au » ... « t » « our »... autour - « bo »...« tte » de « ra »... « dis »	- « faut » pour « fait » - « souris » pour « souffle »  Mots décodés grâce au contexte - « bougies » - « paire »

*La lecture d'Emilie est encore incertaine mais le texte n'apparaît plus comme un élément totalement étranger. Sa lecture montre l'utilisation de plusieurs stratégies. Son capital mots a*

*bien augmenté (la performance aux autres items). Elle utilise la stratégie idéo-graphique. Face aux mots inconnus, elle recourt à la stratégie grapho-phonétique. Elle découpe. On constate une belle évolution dans la connaissance des relations phonèmes/graphèmes. Emilie pense aussi à utiliser le contexte pour décoder un mot inconnu. Cette stratégie sémantico-contextuelle n'est cependant qu'à l'état de germe.*

emilie vendredi 16 octobre

ceule 0/10

en lisant le texte

5/10

# Jojo Lapin fait la fête.

Jojo Lapin a sept ans!

Il a invité ses petits copains pour fêter son anniversaire.

Tout le monde est assis autour d'un grand gâteau.

Jojo souffle ses bougies et ouvre ses cadeaux : il y a un chou, une carotte, une salade et une botte de radis.

A. Avec ses copains, Jojo Lapin

- va au cinéma
- va au cirque
- va fêter son anniversaire

2 pts

Aide pour la lecture du texte car

Emilie ne sait pas le lire

B. Jojo Lapin a reçu

- une paire de bottes
- une paire de claques
- une botte de radis

0

C. Jojo Lapin a reçu

- des carottes
- quatre cadeaux
- deux bateaux

3 pts

D. Combien y a-t-il de bougies sur le gâteau ? 7

Annexe 1 c1

Aide pour la lecture  
Seule, Emilie ne sait pas faire

▷ Écris ton prénom : emilie 1

7/7  
compréhension

▷ Barre ce qui est faux :

Je suis une fille.

~~Je suis un garçon.~~ 3

~~Aujourd'hui, je suis à la plage.~~

▷ Entoure ce qui est vrai :

Je suis au CE1

Il y a un lapin dans la classe

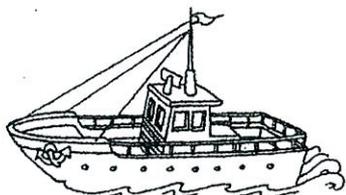
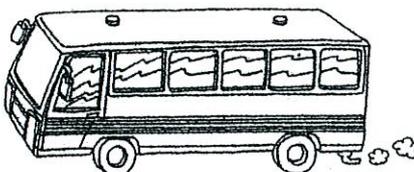
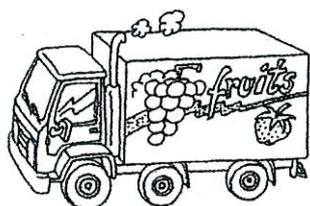
3+2=5

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.



4

3/5

Le vite. vélo roule

le vélo roule vite

sucre le Maman gâteau. met du dans

le gâteau maman do met dans

Emilie lundi 19 octobre 2003

0/6

5

Nicolas prend son maillot pour aller à la piscine.

Julie est tombée et elle a saison manteau.

6

0/3

Une robe

vert
verte
vertes

Des

ballon rouge
ballon rouges
ballons rouges

Les

voitures roulent
voiture roule
voiture roulent

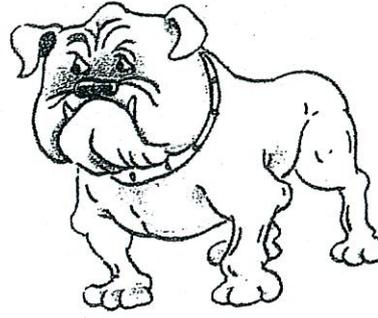
vite

Emilie  
lundi 19 octobre



"Site"

Sibelle



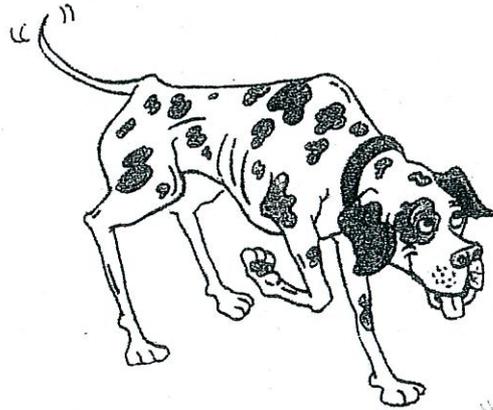
"Ronchon"

Ronchon



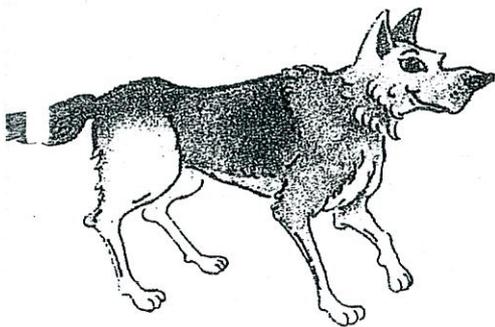
"Pate"

Patou



"Pete"

Pluteau



"Rafi"

Rafi



"Melone"

Mélodine

19/10/09

1,5/11



tulipe



lapin



couronne



montagne



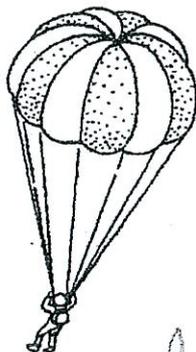
roi



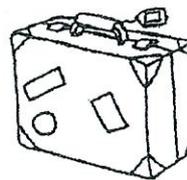
cloche



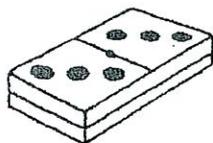
pièce



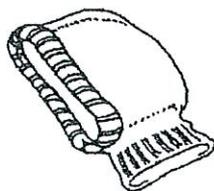
parapente



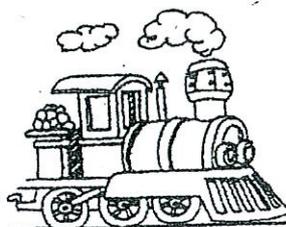
valise



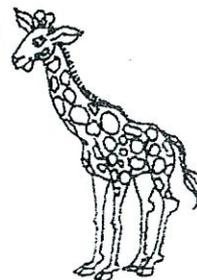
domino



livre



locomotive



girafe

i	u	o	a	é
e	on	oi	an	ou
au	mi	bu	co	fé
da	lou	ne	pon	tan
voi	chu	ri	so	cra
blon	sor	prin	far	jaur

Dictée  
Battelem

(cousin)  
une  
petite  
de  
un.

Prénom : emilie Date : mardi 20  
 \* ma femme petite octobre 2009  
 une  
 les d'un la pe x te  
 un mu ton tes sstie

demé a vu une petite cabane  
 il a ouvert la porte blanche et un mouton  
 est sorti.

## Annexe 2 a/

Thomas, le 20/10/2009 ;

### Item 1 du Médial

Mots lus par voie directe	Mots lus par voie indirecte (Déchiffrage)	Méprises
- a	- « jo » ... « jo » = jojo	- “se” pour “sept
- la	- « l » ... « a » = la ... « p »	- “se” pour “ses”
- il	... “in” = pin ... lapin	- « an » « iver » pour
- son	- “f”...’ê” = fê... “t” ...”e” = te...	« anniversaire »
- le	fête	- « assin » pour « assis
	« gr »... « and » = grand	- « calade » pour « salade »
	« g » ... « a » = ga ... “t”	- « Kinéma » pour « cinéma »
	...”eau” = teau ... gâteau	- « quate » pour « quatre »
	« m »... « on » = mon ... « d »	- « boigies » pour « bougies »
	... « e » = de... monde	
	« pe » ... « tits » = petits	
	« ch » ... « ou » = chou	
	« c » ... « a » = ca ... « r » ...	
	« otte » = rotte ... carotte	
	« ou » ... « v » = ouv ... « re »	
	ouvre	
	« b » ... « o » = bo ... « tt » ...	
	« e » = tte .... botte	
	“r”... “a”= “ra” ... “d” ... “is”=	
	dis ... radis	
		Mots non décodés
		- copains
		- souffle

### Item 1 du Médial

Thomas, le 05 mars 2010 :

Tout le texte est lu sans décorticage. Thomas a recours au contexte. Il manifeste une lecture pensée.

Seuls quatre mots sont décodés par voie indirecte : « botte », « avec », « t-il », « bougies ».

*Le 13 octobre*

## Jojo Lapin fait la fête.

Jojo Lapin a sept ans !

Il a invité ses petits copains pour fêter son anniversaire.

Tout le monde est assis autour d'un grand gâteau.

Jojo souffle ses bougies et ouvre ses cadeaux : il y a un chou, une carotte, une salade et une botte de radis.

A. Avec ses copains, Jojo Lapin

- va au cinéma
- va au cirque
- va fêter son anniversaire

B. Jojo Lapin a reçu

- une paire de bottes
- une paire de claques
- une botte de radis

C. Jojo Lapin a reçu

- des carottes
- quatre cadeaux
- deux bateaux

D. Combien y a-t-il de bougies sur le gâteau ? 7

Thomas

2

Information aux parents



4/8

Le jeudi 17 novembre, le photographe sera dans l'école.

Il fera une photo de chaque classe.

Ensuite, il prendra une photo de chaque enfant.

Vous aurez les photos le 2 décembre.

La photo de classe : 30 francs.

La photo de votre enfant coûte : 20 francs.

Signature du directeur :

*[Signature]*

Signature des enfants :

*[Signature]*

phoque

l'écurie

écoute

l'école

photo

la colle

enfant

moto

parents

coûte

7/7

3

▷ Écris ton prénom : *Thomas Sport*

▷ Barre ce qui est faux :

~~Je suis une fille.~~

Je suis un garçon.

Aujourd'hui, je suis à la plage.

2 points

▷ Entoure ce qui est vrai :

Je suis au CE1

Il y a un lapin dans la classe

3+2=5

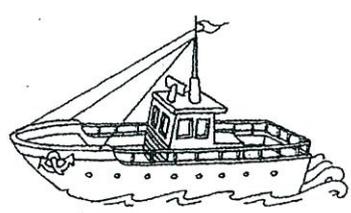
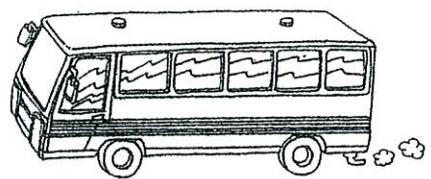
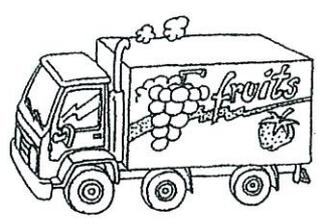
Je ne suis pas au CE1

Il n'y a pas de lapin dans la classe

3+2=7

▷ Dessine une valise sur le toit de la voiture.

3 points



1 point

4

3/5

Le vite. vélo roule

*Le vite. vélo roule vite.*

sucre le Maman gâteau. met du dans

.....

Chommo

(c/c)

5

Nicolas prend son maillot pour aller à la piscine.

Julie est tombée et elle a saison manteau.

6

(0/3)

Une robe

- vert
- verte
- vertes

Des

- ballon rouge
- ballon rouges
- ballons rouges

Les

- voitures roulent
- voiture roule
- voiture roulent

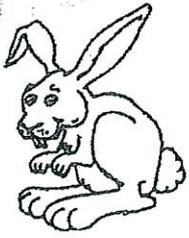
vite

35/44



t...l...pe

0,5



lap...

0,5



c...ronne



m...tagne

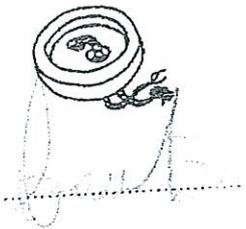
0,5



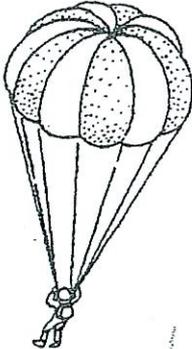
r.....



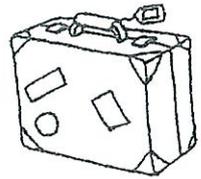
.....



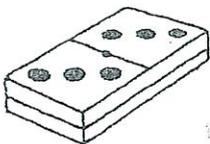
.....



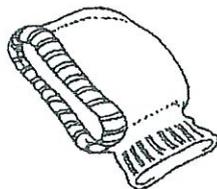
.....



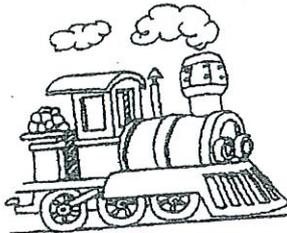
.....



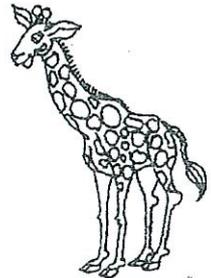
.....



.....



.....



.....

i	u	o	a	é 2x
e	on	oi	an	ou
au	mi 3x	bu	co	fé
da	lou	ne	pon	tan 3x
voi	chu	ri	so	cra
blon	sor	prin	far 2x	jaur

Prénom : Thomas Date : 10/11/2008  
rené a vu la petite  
cabane il a vu le petit  
x et un maçon lat sera

## Annexe 3

### **Projet de groupe (du 07/01/10 au 27/03/10)**

#### **1/ Objectifs et compétences pour le groupe déterminés à partir des B.E.P. de chacun**

*- Objectif transversal principal :*

**Dédramatiser l'apprentissage et susciter l'intérêt.**

*- Objectif disciplinaire principal :*

**Ecrire pour améliorer les compétences en lecture à travers un projet de création.**

<b>Compétences disciplinaires</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Appréhender le sens d'une histoire.</li><li>- Faire évoluer ses productions orales vers des formes structurées et organisées selon les caractéristiques du code écrit.</li><li>- Développer la conceptualisation de la langue.</li><li>- Mémoriser des mots.</li><li>- Développer la connaissance des correspondances phonèmes /graphèmes, graphèmes/phonèmes.</li></ul>
<b>Compétences transversales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Organiser et structurer la pensée.</li><li>- Différencier l'imaginaire de la réalité.</li><li>- Exercer une pensée réflexive et déductive.</li><li>- Développer sa culture et faire des liens avec les situations d'apprentissage.</li><li>- S'investir dans un projet.</li><li>- Avoir conscience de ce que l'on connaît.</li><li>- Avoir conscience de ce que l'on sait faire.</li><li>- Avoir conscience de sa façon de faire.</li></ul>

<b>Compétences socio-affectives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre confiance en soi.</li> <li>- Se représenter positivement ses capacités d'apprentissage.</li> <li>- Manifester et exprimer des émotions et des ressentis.</li> <li>- Prendre position dans un débat.</li> <li>- Etre curieux, se poser des questions.</li> <li>- Ecouter et prendre en compte l'opinion d'autrui pour faire évoluer ses représentations.</li> </ul>
-------------------------------------	---

## 2/ Analyse réflexive des objectifs et sous-objectifs à atteindre

<b>Objectifs pour le groupe</b>	<b>Hypothèses de réponses aux besoins</b>	<b>Hypothèses de travail</b>
Améliorer sa phrase à l'oral.	Développer l'habileté syntaxique.	Verbaliser, dire, se poser des questions.
Améliorer son lexique, sa capacité imageante.	Associer mot et image, se créer des images mentales.	Nourrissage culturel et langagier. Apprendre à poser son regard sur les illustrations, à faire des liens entre l'image et le texte.
Améliorer sa compréhension en lecture et apprendre à faire des liens.	Verbaliser, dire, se poser des questions...	Travail sur la restitution orale d'un texte lu, le résumé, le questionnement... l'imagination et le vocabulaire du texte littéraire.
Développer la connaissance des correspondances phonèmes/graphèmes, graphèmes/phonèmes.	Acquérir la conscience phonologique. Lecture indirecte.	Dire, écrire puis lire. Transcrire à l'écrit des phrases élaborées à l'oral en développant l'analyse grapho-phonologique.
Développer le stock initial de mots.	Mémoriser des mots.	Travail de mémorisation orthographique des mots par le système de mots flash.

Au niveau transversal :

Objectifs pour le groupe	Hypothèses de réponses aux besoins	Hypothèses de travail
<p>Donner du sens aux apprentissages.</p> <p>S'investir dans une tâche.</p> <p>Prendre conscience des stratégies possibles, apprendre à les transférer.</p> <p>Apprendre à dialoguer, à échanger avec ses pairs.</p>	<p><b><u>Pédagogie de projet :</u></b></p> <p>Lien avec la classe, intérêt partagé, motivation.</p> <p>Découvrir et automatiser au fil des séances les stratégies à mettre en œuvre pour réaliser la tâche.</p> <p>Exposer la démarche de construction du projet à ses pairs, à la maîtresse.</p>	<p>Mise en place d'un projet de groupe en lien avec le projet de la classe.</p> <p>Planification et explicitation de la tâche.</p> <p>Créer un jeu, présenter ce jeu à ces camarades.</p> <p>Encourager l'élève à conscientiser ses procédures, ses stratégies les plus efficaces en mettant des mots sur ses actions pour lui permettre ensuite de les verbaliser.</p> <p>Construire avec les élèves un affichage reprenant les principales étapes vécues pour l'écriture des phrases indices, des référents pouvant être ré exploités en classe.</p>

**Au niveau socio-affectif :**

<b>Objectifs pour le groupe</b>	<b>Hypothèses de réponses aux besoins</b>	<b>Hypothèses de travail</b>
Restaurer l'image de soi. Reprendre confiance en soi.  Donner du sens aux apprentissages de chacun.  Vivre et travailler en groupe.	Prendre la parole, apprendre à exposer ce qu'on a à dire, trouver sa place dans le groupe.  Anticiper un produit fini. (Quête du but)  Ecouter les autres, vivre une expérience sociale.	Prodiguer soutiens et encouragements.  Favoriser le conflit socio-cognitif où chacun a sa place.  Savoir où on va, pourquoi on fait ce travail.  S'investir dans le projet par un travail coopératif, puis collaboratif qui restitue la place et l'utilité de chacun

**Individualisation du projet :**

**Emilie :**

- *Enrichir son monde interne.*
- *Développer la capacité à dépasser l'inquiétude et les contraintes inhérentes à toute situation d'apprentissage.*
- *Etre émotionnellement stable.*
- *Mettre en relation, donner du sens.*
- *Savoir passer de l'oral à l'écrit.*
- *Mémoriser des mots globalement.*
- *Comprendre le principe du système alphabétique.*
- *Développer la conceptualisation de la langue.*
- *Mémoriser des sons, des mots.*

- *Combiner des lettres.*
- *Développer des stratégies, les verbaliser et en prendre conscience.*

**Thomas :**

- *Restaurer un sentiment de compétence.*
- *Relancer l'intérêt et la motivation pour l'apprentissage de la lecture.*
- *Structurer et organiser sa pensée.*
- *Développer l'écoute et la concentration.*
- *Développer des images mentales.*
- *Automatiser les procédures d'assemblage.*
- *Poursuivre le travail sur le système alphabétique.*
- *Aller jusqu'au bout d'une tâche.*
- *Développer des méthodes de travail, les conscientiser, les verbaliser pour les transférer des d'autres situations.*

Emilie jeudi 4 mars  
2010

## Jojo Lapin fait la fête.

Jojo Lapin a sept ans !

Il a invité ses petits copains pour fêter son anniversaire.

Tout le monde est assis autour d'un grand gâteau.

Jojo souffle ses bougies et ouvre ses cadeaux : il y a un chou, une carotte, une salade et une botte de radis.

A. Avec ses copains, Jojo Lapin

- va au cinéma  
 va au cirque  
 va fêter son anniversaire

Jo/Jo

B. Jojo Lapin a reçu

- une paire de bottes  
 une paire de claques  
 une botte de radis

C. Jojo Lapin a reçu

- des carottes  
 quatre cadeaux  
 deux bateaux

D. Combien y a-t-il de bougies sur le gâteau ? 7.....

8/8

### Information aux parents



Le jeudi 17 novembre, le photographe sera dans l'école.

Il fera une photo de chaque classe.

Ensuite, il prendra une photo de chaque enfant.

Vous aurez les photos le 2 décembre.

La photo de classe coûte : 30 €

La photo de votre enfant coûte : 20 €

Signature du directeur :

*Jm*

Signature

des parents :

phoque

l'écurie

écoute

l'école

photo

la colle

enfant

moto

parents

coûte

7/7

▷ Écris ton prénom : Emilio

▷ 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

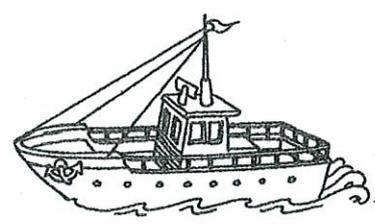
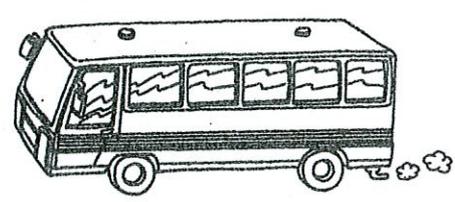
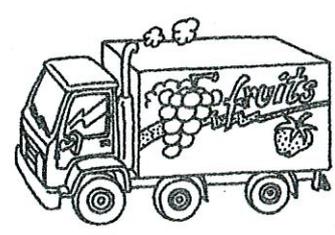
3+2=5

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.



4

Le vite. vélo roule  
le vélo roule vite.

sucre le Maman gâteau. met du dans  
maman met le gâteau sucre.

↳ Des difficultés pour trouver le sens de la phrase. (→ Comprehension)

5

*"C'est trop difficile."**Emilie me dit qu'elle ne repère pas les mots.*

Nicolas prend son maillot pour aller à la piscine.

Julie est tombée et elle a saison manteau.

6

Une robe

vert

verte

vertes

Des

ballon rouge

ballon rouges

ballons rouges

Les

voitures roulent

voiture roule

voiture roulent

vite

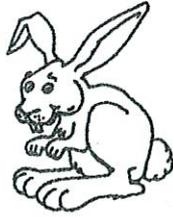
9/11



tulipe

u

→ écriture de la voyelle



lapin

confusion in/an



couronne

u



montagne

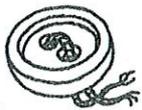


roi

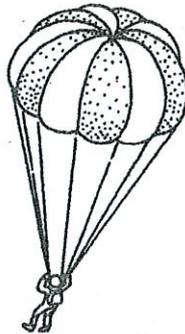


che

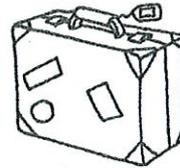
→ émission de lettre



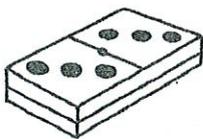
monnaie



parachute



valise



domino



cape



locomotive



girafe

Remy a (vu vu vu) vu une petites  
 (Cabo) (0) cabane. il a ouvert la patte  
 blanche et un mouton et cati.

remy → orth. phon. (→ incertitude) incorrecte (→ Remy) -

petites → orth. grammaticale incorrecte.

patte → orth. phonét. incorrecte. (→ parte)

cati → orth. phonét. incorrecte (→ sorti)

Réussites

a

vu

une

cabane

il

la

blanche

et

un

mouton

Emilie se montre  
 très volontaire.

THOMAS 5/5/3/10

## Jojo Lapin fait la fête.

Jojo Lapin a sept ans !

Il a invité ses petits copains pour fêter son anniversaire.

Tout le monde est assis autour d'un grand gâteau.

Jojo souffle ses bougies et ouvre ses cadeaux : il y a un chou, une carotte, une salade et une botte de radis.

A. Avec ses copains, Jojo Lapin

- va au cinéma
- va au cirque
- va fêter son anniversaire

2/2

10/10

B. Jojo Lapin a reçu

- une paire de bottes
- une paire de claques
- une botte de radis

2/2

C. Jojo Lapin a reçu

- des carottes
- quatre cadeaux
- deux bateaux

3/3

Thomas sait retrouver les quatre cadeaux.

D. Combien y a-t-il de bougies sur le gâteau ? 7.....

2/2

### Information aux parents



Le jeudi 17 novembre, le photographe sera dans l'école.

Il fera une photo de chaque classe.

Ensuite, il prendra une photo de chaque enfant.

Vous aurez les photos le 2 décembre.

La photo de classe coûte : 30 €

La photo de votre enfant coûte : 20 €

Signature du directeur :

Signature

des parents :

phoque

l'écurie

écoute

~~l'école~~

~~photo~~

la colle

enfant

moto

parents

~~coûte~~

7/7

▷ Écris ton prénom : Thomas

▷ 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

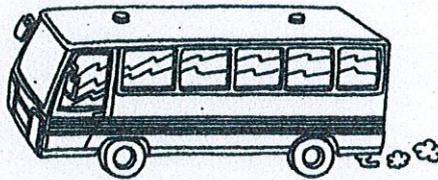
3+2=5

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.



Le vite. vélo roule

le vite roule vite

sucré le Maman gâteau. met du dans

Maman met du sucre dans le gâteau.

- graphisme encore maladroit.

→ les ligatures sont souvent incertaines.

Annexe 5 dl

5

Nicolas prend son maillot pour aller à la piscine.

*aller à la piscine*

Julie est tombée et elle a sal son manteau.

*elle a sali son manteau*

*Thomas perçoit mieux les mots en recevant le morceau de phrase.*

6

*Thomas justifie correctement chaque réponse.*

Une robe

- vert
- verte
- vertes

3/3

*Conscience du genre installée -  
Conscience du nombre installée -*

Des

- ballon rouge
- ballon rouges
- ballons rouges

Les

- voitures roulent
- voiture roule
- voiture roulent

vite

8/11



tulipe



lapin



couronne



montagne



roi



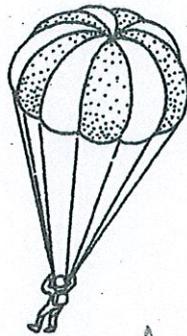
cloche

c/cl

↳ méconnaissance du graphème complexe "cl"



bouton

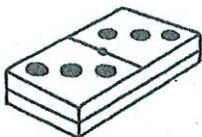


parachute



valise

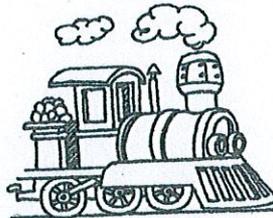
↳ émission de lettres



domino



cube



locomotive



girafe

c/g ↳ confusion entre 2 consonnes proches.

Première après une petite cabane,  
il a ouvert la porte blanche et un moulin.  
écrite.

↳ orth. grammaticale

orth. d'usage.

(en / am)

↳ orth. gram.

Le tout est phonétiquement correct.

Annexe 5 f1

## Annexe 6

### Phrases indices créées lors des séances d'écriture

C'est une petite fille qui apporte  
une galette à sa grand-mère.

Il s'agit de l'anniversaire d'un  
monsieur.

La grand-mère renverse le loup.

Il y en a un qui est rêveur.

La petite fille va dans la forêt et  
rencontre un loup.

Elle fait la cuisine pour un géant qui  
a très faim.

Les animaux s'enfuient pour éviter  
de mourir et pour devenir musiciens  
de la ville.

C'est une petite fille qui devient  
un médecin très connu.

La petite fille dit que le loup est  
un gentil toutou.

Ce sont trois petits bien dodus et  
bien roses.

Ce sont sept petits qui travaillent  
sans arrêt.

Un chasseur vient sauver une  
grand-mère et une petite fille.

Ca raconte l'amitié d'un loup et d'un lapin.

C'est un loup qui porte un nom avec une syllabe doublée.

Plusieurs personnages de contes se retrouvent chez Monsieur Lapin.

Une nouvelle qui fait peur réunit plusieurs personnages de contes.

Il y en a un qui est bricoleur.

Il y en a un qui est joueur.

Dans le conte, il y a une maman qui a sept petits.

C'est l'histoire d'une biquette qui veut partir à l'aventure.

C'est une petite fille qui n'écoute pas les conseils de sa maman.

A la fin de cette histoire, le loup ne fait plus peur.

C'est un petit garçon qui capture un loup.

Il y a un oiseau, un canard, un chat et un loup dans cette histoire.

Les deux amis jouent à peur-du-lapin et à peur-du-loup.

C'est un conte où on joue de la musique.