



HAL
open science

”Fais-moi écrire, je te montrerai comme je sais lire”

Marie Pietrzak

► **To cite this version:**

Marie Pietrzak. ”Fais-moi écrire, je te montrerai comme je sais lire”. Education. 2009. dumas-00690641

HAL Id: dumas-00690641

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00690641>

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.

PIETRZAK Marie

« Fais-moi *écrire*, je te montrerai
comme je sais *lire* »

Mémoire professionnel pour l'obtention du CAPA-SH option E

I.U.F.M de Lille

2008-2009

IUFM 59-62 - Villeneuve d'Ascq



000000184248

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif
D'une part

et
Mme né(e) le 24 / 11 / 84 à Arras
Melle M. PIETRZAK Marie
d'autre part.

Objet du présent contrat :

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

Mme Melle M. PIETRZAK Marie

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ² *fais-moi écrire, je te montrerai comme je sais lire.*

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.

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

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

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.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

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

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

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

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

Fait à Lille le 07/04/09

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
La Responsable Pédagogique du Site IUFM de Lille,



Christine Desmaret

L'auteur,



⁴ Signer.

Site IUFM de Lille

Rue du Mal Assis

BP 87

59006 LILLE Cedex

Tel : 03 20 10 54 00

Fax : 03 20 10 54 01

Site web : www.lille.iufm.fr

SOMMAIRE

Introduction

p 1-3

I- LIRE-ECRIRE : DES ASPECTS GENERAUX AUX DIFFICULTES DE MES ELEVES

- 1- Lire : définitions et modèles théoriques VS élèves p 4-5
- 2- Ecrire : élèves VS définitions et modèles théoriques p 6-7
- 3- Mes hypothèses quant à l'origine des difficultés des élèves p 7-8
- 4- L'interaction lire-écrire p 9-10

II- PRODUIRE DES TEXTES POUR PALIER LES DIFFICULTES EN LECTURE ?

- 1- Pourquoi écrire avec ces élèves en difficulté persistante au cycle trois ? p 10-12
- 2- Le choix des écrits: présentation générale des travaux d'écriture p 12-13
 - a) *A partir du poème de Raymond QUENEAU Il faut faire signe au machiniste*
 - b) *Création d'un jeu de devinettes*
- 3- Le dispositif pédagogique ou la différenciation des aides en fonction des BEP des élèves p 13-16
- 4- Remédiation et partenariat p 16-23
 - a) *Quels buts pour mes séances de remédiation ?*
 - b) *Quels buts pour les échanges avec les enseignants et les interventions en classe?*
 - c) *Quels buts pour les entretiens avec les parents ?*
 - d) *Quels buts pour les échanges avec le psychologue scolaire ?*
 - e) *Quels buts pour les échanges avec les orthophonistes ?*

III- ANALYSE DE LA DEMARCHE : REUSSITES ET LIMTES

- 1- Les points positifs d'une remédiation par la production d'écrits p 24-27

a) en terme de fluidité de lecture

b) en terme d'évolution des représentations grâce aux échanges provoqués par l'écriture

c) en terme de bénéfice pour le bien-être des élèves

2- Les limites d'une telle démarche

p 27-28

a) des résultats à modérer

b) et la compréhension?

Conclusion

p 29-30

Annexe 1: Vacances d'hiver Bathelem-R. Coralie

Annexe 2: Bathelem-ortho. Coralie

Annexe 3: Bathelem-ortho. Fiona

Annexe 4: Il faut faire signe au machiniste. Raymond QUENEAU

Annexe 5: Devinettes créées par les élèves du groupe

Introduction

Titulaire de deuxième année, j'ai toujours été intéressée dès mon année de PE2 à l'I.U.F.M par l'enseignement spécialisé. Attirée par tout ce qui est « déviant », c'est l'enseignement spécialisé qui se rapproche le plus de ma personnalité, de ce que j'ai toujours eu envie de faire: donner plus à ceux qui ont moins, agir ensemble pour les mener au meilleur de leurs capacités, et travailler en partenariat avec d'autres corps de métiers que celui de l'Education Nationale.

Ce n'est donc pas après plusieurs années d'expérience en classe normale que je me suis dirigée vers l'enseignement spécialisé mais dès ma sortie de l'I.U.F.M. Certains diront que j'étais trop jeune professionnelle, qu'il aurait été préférable de pratiquer quelques années dans l'enseignement ordinaire avant de me spécialiser, d'autres diront que ça n'avait pas d'importance et trouveront même des avantages à devenir enseignant spécialisé rapidement... Qu'importe... Si je décide de maintenir ma candidature au CAPA-SH option E, et ce après l'année mouvementée que nous venons de passer, mes collègues en formation et moi-même, c'est je pense, par simple conviction.

Après une année de faisant fonction au R.A.S.E.D de Libercourt (circonscription de Carvin), et cette année de formation, toujours dans le même réseau d'aides que l'année précédente, je sais d'ores et déjà que c'est dans cette branche que mes qualités d'écoute, d'empathie, de personne ressource et de communication sont quotidiennement stimulées, et c'est dans ce milieu que je me sens le plus à l'aise, le plus utile.

Enfin, n'oublions pas que les jeunes enseignants ne sont pas vierges de tout passé de classe ordinaire. Hormis les deux stages de trois semaines en cycle un et deux, j'ai également enseigné dans une classe de CM1-CM2 tout au long d'une année à raison d'un jour par semaine dans le cadre du stage filé. Ce dispositif permet de voir l'évolution des élèves sur une année scolaire, de cerner leurs réussites comme leurs difficultés, persistantes ou non. Ainsi, je me suis déjà trouvée dans une position d'impuissance face à certaines difficultés d'élèves qu'aucune aide (différenciation pédagogique, travail de cycle) n'avait su résoudre.

De plus, dans le milieu défavorisé dans lequel j'enseigne depuis deux ans, mes collègues de classes sont pour la plupart des jeunes professeurs des écoles. Les portes sont ouvertes et j'apprends beaucoup de leurs inquiétudes, de leur désarroi, de leur impuissance et parfois

même de leurs colères. C'est ensemble, en co-intervention pour certains, par dialogues pour d'autres que nous travaillons dans le seul et même intérêt des élèves en difficulté. Il me semble que c'est cette facette du partenariat entre enseignants qui me plaît le plus dans la posture d'un maître E, et c'est sans doute pourquoi le travail que je vais vous présenter prend toute sa richesse quand on sait qu'il a été réalisé avec des enseignants de cycle trois qui n'avaient jamais ou très peu travaillé avec le Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficultés.

Si le cycle trois n'est pas la priorité de ma circonscription, l'Inspecteur de l'Education Nationale qui pilote notre réseau ne s'oppose pas à ces interventions. Ainsi, l'effectif de maîtres E le permettant, j'ai eu la chance dès l'année précédente de travailler avec des élèves de CE2 pour lesquels j'ai eu un sentiment d'inachevé puisque la remédiation proposée ne satisfaisait pas leurs besoins et que les interventions en classe n'avaient pas abouti. J'avais donc encore à faire, à découvrir ces élèves qui baignent quotidiennement dans une difficulté profonde face au monde de l'écrit.

Les élèves face auxquels je me trouve aujourd'hui sont des élèves de CM1 qui au regard des évaluations de classes et des évaluations normées que j'ai faites (BATHELEM-R, BATHELEM ortho, ECS III) sont en grande difficulté scolaire, notamment dans le domaine de la langue écrite. Ces élèves ont quasiment tous déjà eu un maintien en cycle 2, ont été suivis par le RASED à de nombreuses reprises durant leur scolarité, ont bénéficié pour la plupart d'un suivi orthophonique, sont pour certains sur la liste des élèves inscrits au soutien scolaire et, malgré tout, ils rencontrent des difficultés persistantes dans le domaine de la langue écrite.

C'est lors d'un échange avec mon Inspecteur A.S.H que j'ai saisi l'importance de passer par l'écrit avec ces élèves. C'était une entrée qu'il me tardait d'expérimenter avec Coralie, Fiona, Nadia et Sébastien.

La production d'écrit pouvait-elle réellement les aider à palier leurs difficultés persistantes en lecture? De quelle(s) façon(s)?

Vous découvrirez donc dans une première partie de mon travail le décalage entre les attentes du lire-écrire et ces élèves. Puis dans une seconde partie, sera évoquée la démarche suivie

pour aider ces élèves en difficultés de lecture grâce à la production d'écrits avant de trouver dans une troisième et dernière partie une évaluation de cette démarche.

Il est à noter que cette expérimentation m'a menée vers d'autres questionnements que je ne soupçonnais pas au début de mon travail. C'est pourquoi l'éventualité d'un trouble de type dyslexie qui a émergé en cours d'année a orienté également mon travail vers la prise en compte des relations avec d'autres partenaires éducatifs que les parents et l'enseignant (orthophonistes, psychologue scolaire), mais aussi vers la recherche d'aides à mettre en place pour que ces élèves continuent à apprendre sans être mis en échec constamment par l'écrit.

I- LIRE-ECRIRE : DES ASPECTS GENERAUX AUX DIFFICULTES DE MES ELEVES

1-Lire : définitions et modèles théoriques VS élèves

Nombreux sont les auteurs qui partagent le même avis quant aux finalités de la lecture. Selon OUZOULIAS in L'apprenti lecteur en difficulté¹ « Savoir lire, ... c'est traiter de manière autonome les écrits de sa langue en vue de les comprendre. La compréhension est le but, le traitement de l'écrit est le moyen, l'écrit est la matière première. »

Ainsi le point de vue de cet auteur s'inscrit dans la lignée de CHAUVEAU in L'enfant apprenti lecteur² pour qui un lecteur est un « chercheur de sens » et « chercheur de code » en même temps. « Lire c'est à la fois décoder et comprendre... et contrôler son activité ».

En effet, la lecture met en jeu deux grandes sortes de compétences : la reconnaissance de mots (aspects linguistiques) et la construction de sens (aspect sémantique). Les diverses recherches convergent vers une conception du savoir lire qui prend en compte deux facteurs : la reconnaissance des mots (R) et la compréhension (C), d'où l'équation : **L (lecture) = R x C**

Pour chacun de mes élèves de CM1, la lecture reste lente et saccadée par un déchiffrage qui ne peut s'opérer sur certains mots du fait de sons (plus ou moins complexes) qui ne sont toujours pas retenus (R). Ces élèves ne font pas de retours automatiques sur les mots mal lus, ce qui n'offre donc pas toujours de sens aux textes et qui met un frein à la compréhension (C). Le tout (L) fait donc de mes élèves de mauvais lecteurs.

Lors d'un entretien de clarification avec l'un des maîtres de CM1, les propos qu'il a tenus concernant ses élèves en difficulté ont rejoint mon opinion : « Ils ne parviennent pas à lire un texte de façon correcte : le décodage est laborieux, la lecture lente pour certains, saccadée. Ils ne parviennent pas à tirer du sens du texte, ou peu, si tant est qu'ils aient conscience que lire, c'est comprendre. »

L'évaluation de Coralie en annexe 1, élève de CM1, sur le texte « Vacances d'hiver » de l'épreuve Bathalem-R illustre tout à fait la difficulté générale des quatre élèves suivis dans

¹ L'apprenti lecteur en difficulté OUZOULIAS Retz 1995

² L'enfant apprenti lecteur CHAUVEAU Retz 2001

mon groupe d'aide. Coralie a lu « Stéphanie » pour Stéphane, « on organise » pour nous organisons, n'a pas su déchiffrer dès la première lecture ni « prévenu », ni « anorak » mais après pointage de ces mots a su m'expliquer qu'il fallait les découper et les a lus avec succès. En utilisant cette même stratégie, elle n'a pas su déchiffrer « bénéficié » (confusion entre le [b] et le [d] dont elle est consciente et impossibilité d'enchaîner correctement les syllabes qu'elle venait de décoder afin de former le mot final). Elle n'a pas su déchiffrer « acquisition » non plus.

Bien que la lecture de Coralie soit plutôt rapide (2'50 minutes pour l'ensemble du texte), ces mots non reconnus ont engendré de gros problèmes de compréhension. Voici sa restitution: « C'est Arnaud qui va partir au ski avec ses copains et Stéphanie la directrice. Il est content de partir au ski avec ses copains. Il va faire plusieurs réunions pour avoir des skis pour aller à la montagne. Stéphanie a dit que c'est très important qu'il faudra bien fixer ses anoraks. »

Après questionnement, je comprends qu'elle pense que Arnaud part seul avec ses amis, et qu'elle n'a pas pu prendre en compte l'information sur le club qui organise ce séjour à la montagne puisque les mots « prévenu » et « bénéficié » n'avaient pas été déchiffrés correctement ou pas du tout.

Pourtant, Coralie comme les trois autres élèves est en mesure de comprendre une histoire à l'oral, de restituer une histoire lue par l'adulte, je suppose donc que c'est le coût cognitif du déchiffrage lors de la lecture qui l'empêche de faire du sens.

En difficulté avec le facteur (R), ces élèves utilisent massivement une stratégie basée exclusivement sur le code : ils ne reconnaissent globalement que très peu de mots, font beaucoup d'erreurs de déchiffrage (confusions de sons, inversions, remplacements de mots) et n'utilisent pas le contexte.

Inhibés par le décodage, enfermés dans leur stratégie de lecture déficiente, Coralie, Fiona, Nadia et Sébastien réduisent considérablement leurs chances de compréhension. Ils ne peuvent faire fonctionner le code grapho-phonétique et ne savent utiliser qu'une seule stratégie qu'ils croient efficace, sans prendre la peine de vérifier leurs hypothèses en se confrontant au texte.

2-Écrire : élèves VS définitions et modèles théoriques

Quant à leurs écrits, je relève de nombreuses erreurs et confusions de sons, des mots à usage fréquents qui sont mal orthographiés et très peu de marques grammaticales (accords, conjugaisons), ce qui peut expliquer par exemple leurs difficultés en lecture à ne pas lire les terminaisons de certains verbes conjugués à certains temps.

En annexe 2 : Bathelem-ortho, évaluation de Coralie.

On y retrouve de nombreuses erreurs d'ordre phonétique: « moir » pour noir, « moin » pour mois, « maicazai » pour magasin, « atique » pour article, « amine » pour animée, « par » pour partent, « reclé » pour règlent, « criqualation » pour circulation.

Des erreurs sur les mots les plus fréquents: «kart » pour car, « moin » pour moins, « très » pour très, « ce » pour c'est, ainsi que des erreurs sur le plan grammatical: absence de la marque du pluriel sur les noms et adjectifs et peu de verbes marqués avec la terminaison correcte au présent de l'indicatif.

En annexe 3: Bathelem-ortho, évaluation de Fiona.

Sur le plan phonétique: « sabin » pour sabine, « mou » pour nous, « circe » pour cirque, « sortif » pour sportifs, « téaniné » pour très animée, « direc » pour directions, « monnan » pour moment, « mopre » pour observer, « monbre » pour nombreux et « petom » pour piétons.

Les mots les plus fréquents ne sont pas mémorisés et mal orthographiés: « mou » pour nous, « care » pour car, « desja » pour déjà, « aller », « ses » pour « c'est », « ru » pour rue.

Enfin, les marques grammaticales contiennent également beaucoup d'erreurs: « elle a jouer », « (nous) partiront », « les sportif », « elle sor », « tout les jour », « les voiture parte », « les (feux tricolores) qui régle »...

De plus, il me semble également important de relever leur posture, leur comportement face à l'écrit. Complètement dépassés par ce domaine dans lequel ils conjuguent échecs sur échecs, leur attitude au travail est alarmante. Les graphies sont parfois incompréhensibles et je relève une attitude face à la page blanche qui fait preuve d'une grande démotivation. La position assise correcte est difficile à obtenir, trop souvent perturbée par des gestes nerveux ou des affalements sur la table. Enfin, les écrits sont bâclés, non soumis à la moindre relecture. J'observe une réelle fuite de ses élèves face à la production d'écrit.

Comparativement aux nouveaux programmes de l'école élémentaire, je ne peux que constater l'écart entre les productions de ces élèves et les exigences attendues: l'élève doit être capable « d'écrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes [...], d'orthographier la plupart des fréquents (articles, prépositions, conjonctions, adverbes...), d'écrire la plupart des mots en respectant les caractéristiques phonétiques du codage, de copier sans erreur un texte, d'utiliser correctement les marques typographiques de la phrase [...] »

3-Mes hypothèses quant à l'origine des difficultés des élèves

Ces élèves n'ont, je pense, peut-être pas bénéficié de médiations culturelles d'adultes dans leurs entourages dans les premiers temps de l'acquisition de la langue écrite (milieu social très défavorisé, foyers où le français n'est pas la langue d'usage). Selon Jean-Marie BESSE dans son ouvrage Regarde comme j'écris³ : « L'enfant s'approprie l'écrit. C'est une construction qui commence bien avant l'entrée à l'école. Son rapport à l'écrit va dépendre de son entourage et de son travail cognitif. Son entourage, par l'utilisation ou non de types d'écrits et par l'intérêt qu'il porte à ces écrits, va lui forger des représentations et faire naître ou pas son désir de lire ». La première hypothèse de leur échec dans le domaine de la langue écrite est donc une hypothèse socio-culturelle.

La seconde hypothèse que j'émetts est une hypothèse psycho-affective. En effet, la production d'écrits pour ces élèves est un exercice redoutable puisque au-delà des difficultés qu'ils rencontrent et qu'ils reconnaissent pour la plupart, elle leur impose de laisser une trace d'eux-mêmes. Les blocages sont nombreux, les retenues, les pages blanches... Le doute et l'incertitude de ce qu'on va écrire sont autant de critères qui amènent ces élèves à être dans une situation délicate face à l'écrit. De plus, l'hypothèse socio-culturelle engendre des causes d'ordre psycho-affectives. On peut se demander si le fait de ne pas parler la même langue à la maison pour Nadia ne met pas à frein à ses apprentissages dans la langue écrite, chose qu'elle penserait être une sorte de trahison envers ses parents. Ou encore si le fait de « dépasser » le niveau de ses parents n'est pas néfaste à l'entrée dans l'écrit de ses élèves.

³ Regarde comme j'écris BESSE Magnard 2000 page 216

Enfin, je ne peux faire l'impasse sur l'hypothèse du trouble de type dyslexie. Ces élèves sont de « vieux » lecteurs, pour qui de nombreuses choses ont été mises en place et malgré cela, leurs difficultés persistent. Certains indicateurs relevés dans leurs productions d'écrits ainsi que dans leurs façons de lire m'alarment. Ils n'arrivent pas pour la plupart à se rappeler des correspondances grapho-phonétiques lors d'une lecture et se trompent régulièrement sur l'encodage des mots, voire n'arrivent pas du tout à les encoder.

Exemple de Fiona dans l'épreuve Bathelem-Ortho en annexe 3: « de bien mopre » pour « de bien observer ».

De plus, Fiona donne très souvent l'impression, tout comme Sébastien, que c'est la première fois qu'elle rencontre des mots simples qui font partie de son vocabulaire courant. Des mots qu'elle ne reconnaît pas globalement et qu'elle va commencer à déchiffrer en se trompant sur les correspondances graphèmes/phonèmes.

Sur le texte « Vacances d'hiver », Fiona a commencé par lire « hier » en faisant « i-é » puis « chi-é » sans jamais reconnaître ni déchiffrer correctement le mot « hier ». De même pour le mot « gants »: « ga », « ja » et enfin « jan-s ».

Des mots, qui comme le mot « club » du texte vont être lus « cube », « slube » et qui malgré une première identification avec mon aide vont être relus de la même manière quelques lignes en dessous.

En plus de retenir les deux premières hypothèses, il me faudra prendre en compte également cette dernière qui nécessite des démarches particulières envers les différents partenaires qui gravitent autour de l'élève (les parents qui sont les premiers acteurs, les maîtres de classe qui sont mes premiers interlocuteurs, les orthophonistes, le psychologue scolaire, voire le médecin scolaire). Si pour un de ces élèves, après exclusion des autres hypothèses, une dyslexie était décelée, dans le cadre de mon identité professionnelle de maître E, il serait de mon devoir d'envisager une remédiation qui prendrait en compte le caractère particulier de cet élève et d'envisager des outils de compensation pour la classe afin qu'il puisse continuer à progresser dans sa classe, et cela dans tous les domaines, sans être constamment en échec face à l'écrit.

4-L'interaction lire-écrire

Comme le précise l'ONL⁴, « étant donné la manière dont les mots écrits sont construits, à travers la combinatoire d'un petit nombre de lettres, [...] l'exercice de l'écriture force l'apprenant à structurer, fixer et consolider ses formes orthographiques ».

Les orientations pédagogiques des IO des dernières décennies mettent également l'accent sur l'apprentissage simultané du lire-écrire. Dans les programmes scolaires de l'école primaire « L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont parfaitement complémentaires. L'un et l'autre sont en permanence menés de pair et se renforcent mutuellement... Apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire ».

Dans les travaux de recherche, il est mis en évidence que les interrelations entre lecture et production écrite vont simultanément contribuer à développer des aptitudes transférables d'un domaine à l'autre en stimulant des habiletés et contribuer ainsi à développer des compétences dans l'acquisition de la maîtrise progressive de la langue écrite.

Ainsi, Jacques FIJALWOW, dans son ouvrage Entrer dans l'écrit⁵ déclare qu'apprendre à lire d'abord n'apporte pas de résultats satisfaisants pour tous les élèves puisque cela ne permet pas aux élèves de comprendre que la langue écrite représente la langue parlée, mais aussi parce que procéder du simple au complexe n'est pas une méthode efficace. Il propose donc un nouveau rapport entre lecture et écriture, où l'écriture a un rôle important mais non exclusif. Il s'agit donc d'apprendre à lire et à écrire en même temps. « Dans ce nouveau rapport, les activités de lecture et d'écriture sont nécessaires simultanément mais avec des fonctions distinctes, en vue d'un apprentissage qui est un, celui de la langue écrite ».

De plus, FIJALKOW évoque le fait que la production d'écrits aide l'élève à comprendre les enjeux de l'écrit: « Introduire d'emblée des activités d'écriture peut faciliter à l'enfant la compréhension de ce qu'est l'écrit ».

Selon Jean-Marie BESSE Regarde comme j'écris⁶ l'enfant est capable de faire et de penser par rapport à l'écrit lorsqu'il est acteur de sa démarche. Il a ainsi établi les démarches par lesquelles passe un sujet quand il écrit. Ses recherches ont démontré que l'on apporte une aide

⁴ Apprendre à lire ONL Odile Jacob 1998

⁵ Entrer dans l'écrit FIJALKOW Magnard 2003

⁶ Regarde comme j'écris BESSE Magnard 2000

importante en proposant des situations d'écriture. L'écriture n'est pas le versant opposé de la lecture. Elle nous permet de mettre à profit ce que l'enfant connaît déjà, ses conceptualisations intériorisées ainsi que ses connaissances en langue parlée pour le faire progresser. C'est un outil d'analyse pour l'élève et un outil de structuration des conceptualisations du code écrit. Les élèves ont à intégrer l'apprentissage de la langue écrite. En écrivant, ils découvriront des règles :

- L'écriture obéit à un ensemble de conventions partagées par tous.
- Le principe de correspondances grapho-phonologique régit les $\frac{3}{4}$ des marques graphiques.
- Les règles orthographiques introduisent des règles non retrouvées à l'oral.

L'écriture mène donc les élèves à une réflexion sur la langue écrite ainsi que sur leurs démarches et leurs stratégies, qui les mèneront vers la lecture.

II- PRODUIRE DES TEXTES POUR PALIER LES DIFFICULTES EN LECTURE ?

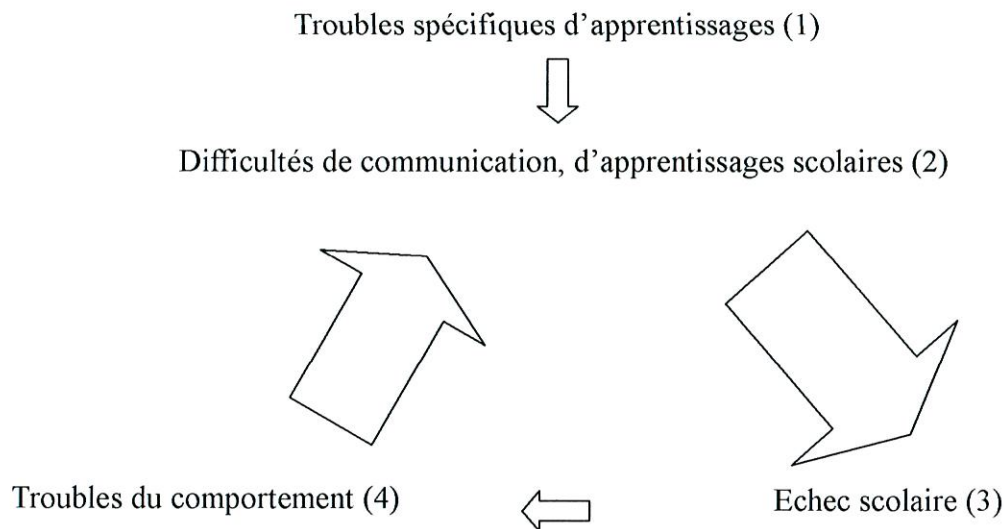
1-Pourquoi écrire avec ces élèves en difficulté persistante au cycle trois?

Les élèves de cycle trois côtoient l'écrit quotidiennement. Il devient un outil pour découvrir et comprendre de nouvelles choses dans les différents domaines disciplinaires de l'école élémentaire. Les activités d'écriture se multiplient et ce, pas uniquement lors de séances de production d'écrits. Ainsi, Sébastien, Fiona et Coralie rencontrent de grandes difficultés à répondre correctement à un problème en mathématiques par une phrase de conclusion, à décrire à l'écrit un document historique ou encore à laisser une trace écrite personnelle en fin de séquence étudiée en classe.

De plus, force est de constater que les difficultés de la lecture sont suffisamment « invalidantes » pour faire naître chez les élèves, un sentiment de difficulté, la perte de l'estime de soi, et la dégradation durable de la représentation de l'image personnelle. Si un ou plusieurs de ces élèves s'avèreraient réellement dyslexique, cette accumulation d'échecs dans le domaine de la langue écrite les entraînerait dans une spirale dont ils ne pourraient sortir. Le

schéma ci-dessous « La spirale de l'échec » nous a été présenté à l'institut d'orthophonie de Lille par Madame Dominique CRUNELLE, responsable du centre de formation. Je m'attacherai à présenter le cas de Sébastien pour mettre en relation cette théorie avec la réalité de cet élève.

LA SPIRALE DE L'ECHEC



- (1) Sébastien n'a toujours pas été diagnostiqué dyslexique mais il est orienté vers le centre de dépistage de Lens en mars 2009.*
- (2) Sébastien ne parle pas en classe, il participe peu, il est effacé. Il ne parle plus jamais de l'école, de sa classe à ses parents. Les apprentissages sont douloureux lorsque Sébastien est seul face à l'écrit.*
- (3) Un maintien en cycle deux, un suivi RASED depuis la Grande Section, élève inscrit au soutien scolaire et résultats très faibles dans l'ensemble des domaines.*
- (4) Démotivation complète, inhibition, peur/angoisse face à l'écrit.*

Or c'est par le biais de cette activité d'écriture qui peut être mise en place que je pense permettre à ces élèves d'être non seulement acteurs, mais aussi volontaires et engagés dans leurs apprentissages. En mettant en place des projets d'écriture avec ces élèves, j'espère donc que Nadia, Sébastien, Fiona et Coralie progresseront en lecture (grâce à la mémorisation de mots, de schèmes orthographiques et de règles grammaticales) mais qu'ils retrouveront

également le plaisir d'écrire et de partager les textes qu'ils ont produits avec leur pairs et leurs familles. Je pense également que par la production d'écrits, on peut faire verbaliser les élèves sur leurs stratégies d'écriture, leur faire percevoir d'où viennent leurs erreurs, se reprendre, se corriger, comparer avec d'autres élèves qui peuvent expliquer leurs stratégies au groupe grâce aux traces laissées et essayer de faire évoluer les représentations des élèves.

Ma problématique est donc la suivante: L'introduction de la production d'écrit comme outil de remédiation pour des élèves de cycle trois peut-elle les aider à améliorer leurs compétences en lecture ? Peut-elle leur faire prendre conscience d'une éventuelle réussite dans un domaine où ils se sentent depuis bien longtemps en échec ? Est-elle réellement une médiation efficace dans l'aide aux élèves de CM1 en difficulté de lecture et à quel niveau ? A quelles conditions ? Quelles sont ses limites ?

2-Le choix des écrits: présentation générale des travaux d'écriture

J'ai très rapidement constaté que remotiver ces élèves face à l'écrit n'allait pas être chose simple. Il me fallait donc leur proposer des activités qui susciteraient leur intérêt et non la peur d'une tâche contraignante. Il fallait également que l'aspect ludique prenne le dessus sur l'angoisse et/ou l'ennui éprouvé devant la feuille. Enfin, il fallait que ces écrits puissent être exploités dans le cadre de la classe pour remotiver ces élèves dans ce milieu où ils se sentent mal à l'aise, voire mal pour certains.

Nous décidâmes donc, les enseignants de classe et moi-même que chacun des écrits des élèves allait être présenté dans leurs classes respectives pour leur permettre de retrouver une fierté oubliée, de reprendre confiance en eux et également, dans le cadre de cette première activité que je vais présenter, d'être en avance sur une œuvre qui allait être étudiée en classe.

a) A partir du poème de Raymond QUENEAU Il faut faire signe au machiniste (en annexe 4)

Deux phases ont rythmé cette séquence :

La première aura été une phase de compréhension en passant par la théâtralisation du poème. Cette phase, nécessaire à la suite du travail m'a permis d'instaurer une relation de confiance entre mes élèves et moi-même grâce à l'aspect ludique de la théâtralisation et d'avoir une

première accroche des élèves pour la suite de l'activité. J'attendais beaucoup du côté humoristique du poème pour que les élèves se lancent plus facilement dans la seconde phase...qui était celle de la production d'écrits à partir du poème étudié. L'activité proposée était la suivante : écrire un poème à la manière de Raymond QUENEAU.

b) Création d'un jeu de devinettes

C'est à partir de l'exploitation en groupe de remédiation du Jeu du Pélican⁷, qui propose la résolution de devinettes, de rébus et de charades que les élèves ont eux-mêmes construit un jeu de devinettes pour leur classe (annexe 5).

Lors de la phase d'exploitation du jeu, le but était de lire de façon fluide la devinette pour l'autre élève et de dresser grâce aux échanges entre élèves une liste non exhaustive « d'idées pour comprendre » afin de mettre toutes les chances de son côté de répondre correctement à la devinette. Cette situation qui était une porte ouverte aux échanges m'a permis d'invoquer la classe de nombreuses fois (comment peut-on mieux comprendre un texte en classe ? de quels indices peut-on se servir ? Quels sont nos outils à disposition ?...).

Ensuite, lors de la seconde phase d'exploitation du jeu du Pélican, les élèves ont été invités à construire un jeu de devinettes sur la même base que le jeu qu'ils connaissaient. De l'écriture des règles du jeu à la production de devinettes grâce à l'utilisation d'un imagier, en passant par l'outil informatique, les élèves ont construit leur jeu de A à Z.

3- Le dispositif pédagogique ou la différenciation des aides en fonction des BEP des élèves

La réalisation de ce mémoire professionnel est pour moi l'occasion de voir si la production d'écrits peut être une remédiation efficace pour ces élèves de cycle trois en difficulté de lecture. Mais la mise en place de ces deux travaux d'écriture (Ecrire à la manière de Raymond QUENEAU et la création du jeu de devinettes) demande une adaptation, une différenciation des aides, des tâches et des objectifs en fonction des Besoins Educatifs Particuliers de ces quatre élèves.

⁷ Jeu du pélican Ortho édition 2007

Besoins Educatifs particuliers des élèves et adaptations

* Coralie

- Automatiser l'identification des mots, améliorer l'aisance de lecture
- Améliorer la compréhension en lecture: déchiffrage/construction de sens
- Produire un écrit en respectant les règles formelles (sons, mots fréquents, terminaisons des verbes, accords en nom et en genre)

→ Coralie a intégré le groupe de remédiation une fois le travail d'écriture sur le poème terminé. Elle a donc participé uniquement à la création du jeu de devinettes. Afin de lui faire prendre conscience que l'écrit permettait de comprendre des choses et que si il était mal codé il ne permettait pas à son receveur d'en tirer du sens, sa tâche dans ce travail était de construire des cartes de devinettes. Cette fois elle est donc passée par un cheminement inverse, ne se trouvant pas en situation de réception mais en situation d'émetteur de sens. De plus, afin de lui faciliter sa tâche d'écriture, elle a pu utiliser son sous-main sur lequel se trouvaient les référents des sons qu'elle confond le plus fréquemment (m/n, f/v, b/d ainsi que les sons les plus complexes: ail/eil/euil/ien/ain...), mais également une liste de mots fréquents qu'elle a pu étoffer au cours des séances ainsi qu'un rappel des règles grammaticales (accords en genre et en nombre) et de conjugaisons.

* Fiona

- Dépasser sa timidité et oser prendre la parole en petit groupe et progressivement en classe.
- Maîtriser les correspondances graphèmes/phonèmes, utiliser les référents
- Automatiser l'identification des mots, améliorer l'aisance de lecture
- Apprendre à comprendre les phrases: lecture/construction de sens
- Produire un écrit en respectant les règles formelles.

→ Lors du premier travail sur le poème de Raymond QUENEAU, l'objectif pour Fiona était de se libérer de ses difficultés à l'écrit pour enfin laisser trace de ce qu'elle avait envie de dire. C'est donc par une dictée à l'adulte qu'elle a écrit son premier poème. Par la suite, le geste d'écriture et la parole s'étant libérés un peu, c'est elle qui a produit ses textes (poème et devinettes) sous l'objectif suivant: se servir de son sous-main pour rendre un écrit où elle était sûre qu'il n'y avait plus d'erreurs de sons ni de mots fréquents (ces deux derniers points étant les plus remarquables dans ces écrits en référence au test Bathelem-ortho). La compréhension,

même orale étant parfois mise à mal chez Fiona, la participation aux créations de devinettes en binôme l'obligeait à s'exprimer davantage ainsi que, tout comme Coralie, à être dans une situation d'émetteur qui lui donnait obligation de produire du sens pour se faire comprendre et pour qu'on puisse répondre à sa devinette.

× Nadia

- Améliorer la qualité de la lecture, beaucoup trop rapide et saccadée
- Prendre le temps de réfléchir avant de répondre à l'oral comme à l'écrit
- Mener son travail à bien, se relire
- Produire un écrit en respectant les règles formelles

→ Nadia est l'élève du groupe la moins touchée par ses difficultés. En effet, elle est toujours prête à foncer vers l'écrit (en émission comme en réception). C'est donc plus par un comportement impulsif, par l'envie de finir son travail rapidement que la lecture et donc parfois la compréhension sont difficiles, que les écrits sont trop souvent bâclés, regorgeant d'erreurs de sons, de mots fréquents mal orthographiés et d'absence de marques de grammaire/conjugaison. Son sous-main, qu'elle utilise peu finalement, contient beaucoup moins de référents et de contenu en général que ceux des autres élèves puisqu'elle connaît par coeur les principales règles de grammaire et de conjugaison, qu'elle est capable d'épeler à l'oral un grand nombre de mots fréquents correctement et qu'après un travail de relecture attentif, elle produit des écrits corrects en terme de sens et d'exactitude orthographique. Ses objectifs dans chacun des travaux étaient de rendre un écrit dans lequel elle était persuadée qu'il n'y avait plus d'erreurs, l'entraînant ainsi à effectuer et apprécier l'efficacité d'une phase de relecture, de s'aider des outils qu'elle avait à disposition (sous-main, dictionnaire, Bescherelle). Sa tâche lors de la création du jeu a été de rédiger les règles du jeu puisqu'elle n'éprouve pas le besoin, comme Coralie, Fiona et Sébastien de travailler davantage sur la compréhension.

× Sébastien

- Prendre la parole en groupe et en classe
- Maîtriser les correspondances graphèmes/phonèmes, utiliser les référents
- Automatiser l'identification des mots, améliorer l'aisance de lecture
- Apprendre à comprendre les phrases: lecture/construction de sens
- Produire un écrit en respectant les règles formelles.

→ Sébastien est un élève qui au début du suivi a montré de grosses réticences envers la production d'écrits puisqu'il est très conscient des erreurs qui ornent ses lignes : confusions de sons nombreuses, mots fréquents mal orthographiés, pas de marque grammaticale ou de conjugaison. Mon premier objectif dans l'exercice « écrire à la manière de Raymond QUENEAU » a été de lui redonner confiance pour qu'il retrouve le goût à l'écriture. Ainsi, sa tâche était d'écrire le poème qu'il désirait en sachant qu'il ne serait pas « pénalisé » par ses erreurs d'orthographe mais qu'il devait faire attention à bien rester dans le cadre du poème étudié. Lorsque nous avons travaillé ensemble sur la correction de son écrit, ses erreurs ont été l'occasion de confectionner son sous-main qui a été complété de la même manière tout au long de l'année. Une fois la fierté des premiers écrits arrivée, Sébastien a commencé à produire des textes en s'aidant de son sous-main (jeu des devinettes), l'objectif étant de produire des textes tendant vers un niveau orthographique correct.

4-Remédiation et partenariat

a) *Quels buts pour mes séances de remédiation ?*

Il me semble tout d'abord que la spécificité du maître E prend racine dans sa capacité à prendre en compte les Besoins Educatifs Particuliers de chaque élève dans son groupe de remédiation et c'est pourquoi, comme évoqué ci-dessus, bien que la finalité du travail fût commune, les aides apportées, les tâches et les objectifs des élèves étaient différents.

D'une manière plus générale, la chose la plus importante pour moi lors de séances en groupe de remédiation est de remotiver ces élèves face à l'écrit, de leur redonner **confiance** en leurs capacités à produire des textes, de leur faire éprouver un sentiment de réussite oublié depuis bien longtemps pour trois d'entre eux. Ce premier objectif que je me fixe à chacune de mes séances s'inscrit dans la lignée du référentiel de compétences du maître E : BO du 26 février 2004. Référentiel de compétences. Le maître E « veille particulièrement... à développer une image positive » chez les élèves. Je pense que les élèves en difficulté durable sont particulièrement fragilisés dans les relations qu'ils développent dans l'appropriation du savoir. Ainsi, je m'attache tout particulièrement à instaurer une relation de confiance entre les élèves et moi-même. Valoriser, insister sur les réussites, minimiser les erreurs, accepter ce droit à l'erreur, communiquer par le regard, tout doit tendre dans l'attitude du maître E à rétablir

l'estime de soi et la confiance en soi souvent atteintes chez ces élèves en difficultés persistantes.

C'est également en instaurant ce climat de confiance que j'espère ainsi développer la parole des élèves autour de leurs stratégies, automatiser les échanges entre eux autour de leurs écrits, favoriser la **métacognition**. En effet, en tant que stagiaire maître E, mon projet personnel est de créer des conditions d'apprentissages adaptées au groupe d'élève (travailler au plus près des besoins et des savoirs des élèves) grâce aux productions d'écrits proposées, mais également, d'accepter toutes les réponses en mettant les élèves dans une situation de conflit cognitif et en les laissant parler, de leur donner les moyens de gérer ce conflit cognitif. Ainsi, lors d'une séance où les élèves produisaient des devinettes à l'écrit pour construire leur jeu, deux élèves (Coralie et Nadia) qui écrivaient une devinette en commun ont fait avancer le groupe dans la découverte de l'utilité des marques grammaticales et de la conjugaison à l'écrit. L'un des objectifs de ce travail était de leur faire prendre conscience qu'on ne lit pas le « ent » à la fin du verbe mais qu'il est là comme indice pour comprendre que le sujet est pluriel et qu'on parle donc de plusieurs personnes. Pour les amener à se questionner sur l'utilité de ces marques grammaticales et de la conjugaison, toutes deux devaient écrire la même devinette mais Nadia pour la réponse au singulier (le singe) et Coralie pour celle au pluriel (les singes). A l'oral, la devinette qu'elles voulaient écrire étant la même : « il(s) grimpe(nt) aux arbres et saute(nt) de branches en branches », elles se dirent premièrement qu'il était normal d'avoir la même phrase, une fois les erreurs de sons corrigées grâce à leur binôme: « il grimpe aux arbres et saute de branches en branches ». C'est à ce moment que les devinettes ont été données à résoudre à Sébastien et Fiona. La réponse « le singe » a été donnée deux fois, les élèves, grâce à leurs discussions autour des deux phrases et après de nombreux tâtonnements, de nombreux désaccords, ont donc d'eux-mêmes compris pourquoi ils apprenaient des conjugaisons en classe, en quoi ces marques grammaticales et de conjugaison leur étaient utiles pour se faire comprendre à l'écrit, et enfin pourquoi il était inutile de se demander à chaque fois si il faut lire le « ent » à la fin d'un verbe conjugué à la troisième personne du pluriel.

Je pense donc que les productions d'écrits visent à mener les élèves à découvrir d'autres stratégies que celles qu'ils utilisent, de revisiter leurs représentations, ce qui offre beaucoup de place aux échanges entre élèves. Les interactions qu'offrent ces séances de production d'écrits ouvrent donc la porte au conflit sociocognitif, c'est-à-dire qu'un élève qui exprimera son idée, sa perception par rapport à la manière d'écrire un mot...provoquera chez ses

camarades un « choc » et les entraînera à reformuler sa propre idée, à faire évoluer leurs perceptions, à modifier leurs démarches, etc. C'est grâce à ce conflit que chacun progressera dans sa connaissance de l'écrit.

Enfin, le but de la médiation est de viser la réintégration en classe, d'amener l'élève à se passer de l'aide d'un tuteur. Si un élève de cycle trois doit apprendre à « narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction... » et qu'ils sont « entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition »⁸, les élèves face auxquels je me trouve n'ont pas encore mémorisé la plupart des mots fréquents, éprouvent des difficultés dans la reconnaissance des correspondances graphèmes/phonèmes (encodage et décodage) et les règles de grammaire et de conjugaison sont loin d'être acquises.

Ainsi, pour minimiser leurs erreurs dans ces domaines que bien d'autres élèves de leurs classes ne font plus et pour leur permettre de continuer à produire des textes sans éprouver à chaque fois un sentiment d'échec face à l'écrit, nous avons décidé, les enseignants de classe et moi-même d'offrir aux élèves la possibilité de se servir d'un **sous-main**, en groupe de remédiation mais aussi et surtout en classe. La conception du sous-main adapté à chaque élève et l'apprentissage de son utilisation étaient pour moi un but important à viser lors des séances de remédiation.

Ce sous-main est propre à chacun, en fonction de ses besoins, même si on retrouvera des similitudes entre sous-main pour les sons les plus complexes, certains mots outils, dont la liste qui n'est pas exhaustive peut être complétée par chacun, des règles d'accords, des conjugaisons... Grâce à cet outil personnalisé, mon objectif est de donner à Nadia, Sébastien, Fiona et Coralie de l'assurance dans leurs productions, en groupe de remédiation comme en classe, l'envie de dépasser leurs difficultés. Attention cependant, le sous-main peut être un outil d'aide à la lecture-écriture mais ne favorise pas la mémorisation. Il devient donc une béquille pour compenser les difficultés. Je m'assurerai donc de l'évolution de ce sous-main pour Nadia, jusqu'à sa disparition. En revanche, pour les trois autres élèves pour qui mes inquiétudes de trouble de type dyslexie sont en train d'être ou non diagnostiquées, je ne prévois pas de leur ôter le sous-main, outil qu'ils viennent à peine de commencer à maîtriser

⁸ BO du 19 juin 2008 Cycle des approfondissements. Programme du CE2, CM1 et CM2

et sans lequel, la motivation à produire des textes pourrait être atteinte, ainsi que leurs capacités à apprendre.

b) Quels buts pour les échanges avec les enseignants et les interventions en classe.

Si les interventions en classe ont toute leur importance dans un projet d'aide à un élève en difficulté, les échanges avec l'enseignant le sont tout autant. J'ai en effet au fil des mois constaté un tel désarroi d'une de mes collègues envers des élèves du groupe par rapport à leurs difficultés qu'un sentiment puissant de culpabilité était né en elle. Ce sentiment l'amenait donc régulièrement à ignorer ses élèves en classe ou au contraire à faire preuve d'acharnement envers eux. Que le diagnostic de dyslexie soit posé ou pas, il me fallait agir rapidement afin d'aider à améliorer le quotidien de classe des élèves comme de l'enseignante. Il me fallait trouver des aides à mettre en place pour qu'ils continuent à apprendre dans tous les domaines, qu'ils continuent à apprendre leurs leçons, mais également, amener cette enseignante de classe à se poser des questions et à essayer d'y répondre.

Mes propositions pour Sébastien pour qui je suspecte fortement une dyslexie ont été les suivantes:

- Favoriser l'oral, l'interroger plutôt à l'oral qu'à l'écrit lors d'une évaluation d'histoire ou de sciences par exemple.
- Réduire les tâches d'écriture (dictée réduites, textes à trous) et ne pas prendre en compte les erreurs d'orthographe lors d'activités de production d'écrits afin qu'il puisse continuer à s'exprimer librement à l'écrit, sans craintes.
- Lui lire ou lui faire lire l'ensemble des consignes afin qu'il ne perde pas de temps dans la résolution de l'exercice.
- S'assurer que les cahiers, agenda et leçons soient lisibles.
- Inciter Sébastien à se servir du sous-main où il trouve des aides adaptées à ses besoins, pour qu'il puisse écrire plus librement, comme les autres élèves de sa classe.

C'est ainsi que l'enseignante a petit à petit accepté la différence de cet élève, qu'elle en a réduit la douleur de son inefficacité et qu'elle a commencé à mettre en place d'elle-même ces conseils en offrant à Sébastien des adaptations à son éventuel trouble. Les leçons sont parfois proposées sur un support par traitement de textes, les exigences de l'écrit moindres quant au

niveau d'orthographe quand il s'agit de produire des textes. L'enseignante a d'elle-même replacé Sébastien dans la classe, devant le tableau. Il a ainsi quitté le fond de la salle pour rejoindre un élève calme qui lui lit les énoncés et les consignes mais pas encore de manière automatique.

Sébastien, Nadia et Coralie sont tous trois élèves de la classe de CM1 de Madame X tandis que Fiona est scolarisée en CM1-CM2 dans la classe de Madame Y.

Les interventions en classes se sont développées au fur et à mesure de l'année, passant de très peu au début, à plusieurs par mois en milieu d'année, une fois les premières craintes dépassées.

Pour ma part, c'est par deux entrées que mes interventions en classes se sont faites:

La première, et la plus facile des deux à réaliser à mon sens, visait l'objectif de **présenter les travaux réalisés en groupe de remédiation** par les élèves à leur enseignant et à leur classe. Passage obligé pour faire le lien avec la classe et pour faciliter le transfert. C'est également je pense un très bon moyen d'atteindre un des mes objectifs en tant que maître E qui, comme je l'ai déjà mentionné auparavant, est de faire retrouver un sentiment de confiance en lui à l'élève en difficultés persistantes. La présentation à l'ensemble de la classe, voire à d'autres classes des travaux réalisés où l'élève a connu un sentiment de réussite peut-être également je pense, un facteur déclenchant d'une nouvelle motivation dans la classe, d'un nouvel élan.

Ainsi, comme l'avait prévu le dispositif, les élèves du groupe ont présenté dans un premier temps les écrits qu'ils avaient conçus dans le prolongement du poème de Raymond QUENEAU Il faut faire signe au machiniste à leur classe, activité qui devançait celle qui allait être proposée à la classe entière. Un peu plus tard dans l'année, c'est toute une période qui a été consacrée à la création du jeu de devinettes et c'est dans leurs classes respectives que les élèves ont fait jouer leurs classes, avant de faire découvrir le jeu qu'ils avaient construit à d'autres niveaux.

Si la présentation des travaux à la classe va permettre aux élèves de retrouver une certaine fierté oubliée, de reprendre confiance en eux, et d'impulser des comportements, des attitudes favorables à l'entrée dans les apprentissages en classe, c'est la deuxième entrée de ces interventions en classe qui va vraiment aider l'élève à se trouver en situation de réussite, dans sa classe directement et dans le domaine qui lui fait défaut d'habitude, celui de l'écrit.

J'ai proposé aux enseignants d'intervenir dans leurs classes en co-intervention lorsque les élèves étaient en situation de production d'écrits. Ainsi, l'objectif poursuivi était d'aider l'élève à **utiliser les stratégies efficaces d'écriture qu'il avait découvertes en groupe de remédiation dans un milieu de classe** où il passe la majeure partie de sa journée. Ces séances de co-intervention allaient également permettre il me semble d'aider l'élève à mieux se servir des outils qu'il a à disposition en classe (affichages, dictionnaires, sous-main...).

J'ai souhaité que ces séances soient formalisées dans leur emploi du temps, afin de faciliter le transfert de connaissances du groupe à la classe. De plus, il me semblait réellement important de multiplier ce genre de séance dans d'autres situations, et pas uniquement lorsque l'élève est en situation de production écrite en français. J'ai donc proposé aux enseignants d'intervenir dans leurs classes dans d'autres domaines tels que les mathématiques, l'histoire géographie ou encore les sciences où l'élève côtoie l'écrit aussi souvent qu'en français.

c) Quels buts pour les entretiens avec les parents ?

L'adhésion des parents au projet individuel de leur enfant est indispensable à ses apprentissages. Le maître E se doit de favoriser « l'établissement d'une relation de confiance et une communication dynamique et fructueuse avec la famille ». BO du 26 février 2004. Référentiel des compétences. Je me suis attachée à rencontrer les parents de chacun de ses quatre élèves en poursuivant les objectifs suivants:

Apprendre plus de ces élèves, de leurs parcours individuels, du ressenti des parents sur les difficultés de leur enfant afin de toujours prendre l'élève en difficulté persistante dans sa globalité. C'est par exemple lors d'un entretien avec la maman de Sébastien que j'ai appris qu'il ne parlait plus jamais de l'école, de sa classe à la maison, alors qu'il le faisait volontiers avant.

Les rendre acteurs du projet individuel de leur enfant, leur donner un rôle majeur dans l'accompagnement de ces élèves en grande difficulté. Les échanges ont été différents d'un parent à l'autre en fonction des besoins de l'élève mais il en ressort beaucoup des discussions autour de l'intérêt de faire le lien entre l'orthophoniste et le maître de classe, autour de l'accompagnement de l'élève à la maison... Ainsi, un des objectifs de mon premier entretien avec la maman de Sébastien était d'obtenir d'elle les coordonnées de l'orthophoniste que je ne

connaissais pas et l'autorisation d'échanger avec elle et l'enseignante de classe sur le cas de son fils. Puis je l'ai amenée à se demander de quelle manière elle pouvait intervenir pour aider Sébastien à apprendre ses leçons malgré ses difficultés de lecture. « Lui lire sa leçon plusieurs fois, calmement et autant de fois qu'il le veut pour qu'il ne soit pas trop surchargé » a été sa réponse.

« La vie d'un enfant dyslexique se résume aux rencontres qu'il va faire pendant sa vie » nous affirmait le 17 mars 2009 la maman de Nathan, membre de l'association APEDYS pour les aides aux enfants et parents de dyslexiques. Cette phrase résonne encore amèrement en moi. Elle m'a ainsi fait prendre conscience que je pouvais être soit la personne qui passe au-delà d'un trouble, soit celle, qui grâce à ses inquiétudes et signalements allait orienter l'élève vers les personnes compétentes pour diagnostiquer une dyslexie et ainsi améliorer la vie de tous les jours de cet élève grâce aux aides compensatoires qui vont lui être proposées. La notion de temps et d'urgence est également symbolique dans l'appel de cette maman à prévenir ces troubles et c'est pourquoi les entretiens avec les parents prennent toute leur importance. Il est urgent et obligatoire d'obtenir d'eux des **autorisations parentales** qui permettront le travail de partenariat possible entre le psychologue scolaire, l'orthophoniste, l'enseignant de classe et moi-même.

Ainsi, toujours lors de mon entretien avec la maman de Sébastien, j'ai obtenu d'elle l'autorisation parentale pour la réalisation d'un bilan psychologique qui a été effectué courant mars 2009.

d) Quels buts pour les échanges avec le psychologue scolaire ?

La place du psychologue scolaire et des échanges que j'ai avec lui prend ici toute leur importance. Un diagnostic de dyslexie ne pouvant être posé que par l'expective, c'est-à-dire, en ce qui concerne le psychologue scolaire, de s'être assuré qu'il n'y avait pas de déficience mentale, il est un partenaire important dans ma démarche.

Le but de mes échanges avec lui va donc me permettre de savoir si l'élève a ou non une déficience mentale afin d'**avancer dans la recherche d'une éventuelle dyslexie**.

De plus, il est un partenaire important dans l'**orientation possible** de ces élèves en grande difficulté pour les prochaines années. Une orientation en SEGPA pourrait être envisagée pour quelques-uns de ces élèves.

e) Quels buts pour les échanges avec les orthophonistes ?

Fiona, Coralie et Sébatien bénéficient tous les trois d'un suivi orthophonique qui est effectif. Les rencontres avec ces personnels qui dispensent des rééducations orthophoniques (domaine du soin), les appels téléphoniques, les échanges, sont autant de chances de **mieux connaître l'élève, de mieux cerner ses difficultés et parfois d'obtenir des pistes pour la pratique quotidienne en classe**. Voilà donc à mon sens le premier but des échanges avec les orthophonistes.

Le second, qui m'intéresse tout particulièrement est d'échanger autour de mes préoccupations concernant ces trois élèves. L'orthophoniste pourra alors, si il a les mêmes craintes que les miennes **orienter l'élève vers un centre référent du langage** afin que soit levée ou non l'hypothèse d'une dyslexie. Enfin, si un élève présente un trouble de ce genre, les échanges avec ces orthophonistes peuvent être je pense très enrichissants pour la prise en compte de ce trouble en classe. Ainsi, il serait important de maintenir les liens afin d'offrir à l'enseignant de classe des orientations pour continuer à faire progresser l'élève dans tous les domaines.

Coralie et Fiona sont suivies par la même orthophoniste qui ne relève apparemment pas pour l'instant de tendance dyslexique chez elles. Ses inquiétudes sont donc moins grandes que les miennes et l'orientation vers un centre référent du langage n'est donc pas prévue pour le moment. Pour Sébastien qui bénéficie d'une rééducation orthophonique chez un autre spécialiste, l'orientation vers le centre référent du langage du CHR de Lens a été proposée par l'orthophoniste aux parents au mois de mars 2009.

III- ANALYSE DE LA DEMARCHE: REUSSITES ET LIMITES

1- Les points positifs d'une remédiation par la production d'écrits

a) en terme de fluidité de lecture

C'est à partir du texte « vacances d'hiver » de l'épreuve normée BATHELEM-R que les élèves auront passé une première fois avant la remédiation puis une seconde fois au terme de celle-ci que je peux dresser un constat de leur évolution en terme de rapidité et de fluidité de lecture.

ELEVES	Lecture avant remédiation par la production d'écrits Septembre 2008	Lecture après remédiation par la production d'écrits Mars 2009
Coralie	2min50 : beaucoup de confusions, de mots mal lus. Très peu de retour sur ces mots.	Absente
Fiona	5min : La lecture n'est pas automatisée, très hachée. Certains sons ne sont pas reconnus et rendent le déchiffrage du mot impossible (« prospectus », « rayons », « acquisition », « gants », « fixer », « manche »). De nombreux mots fréquents ne sont pas mémorisés « hier » ou sont mal lus. Fiona ne revient pas sur les mots mal lus et ne met donc pas de sens derrière tout ce qu'elle lit. Aucune liaison, pas de marque des signes de ponctuation. J'entends à peine la voix de Fiona qui lit tout bas.	2min55 : Fiona est beaucoup plus à l'aise dans sa lecture, que ce soit au niveau de sa confiance en elle que du point de vue de la fluidité de lecture. L'attitude face à la page est plus positive, la voix est claire et plus audible. Elle lit le titre alors qu'elle ne l'avait pas fait en septembre. Elle se trompe encore régulièrement sur l'ensemble des petits mots (lit « a » pour « est », « de » pour « des », « de » pour « du », « de » pour « et ») mais ces mots remplacés peuvent fonctionner dans le contexte. Ainsi, elle se détache progressivement du déchiffrage de ces petits mots pour laisser une plus grande place au sens. Elle s'arrête parfois aux points et finit la phrase en baissant la voix. Cette fois, les mots « prospectus », « rayons », « gants » et « manches » sont déchiffrés et lus correctement. « acquisition » sera lu « activation » et elle ne lira toujours pas le mot « fixer ».
Nadia	3min52 : Nadia commence par lire le titre. La lecture est plutôt rapide mais très hachée par une lecture trop	2min40 : Encore une fois le titre est lu. La lecture est plus agréable à attendre, bien que encore saccadée.

	<p>syllabique. Nadia ne marque aucun signe de ponctuation, ce qui peut la freiner dans la compréhension. Aucune liaison n'est faite et les accords ne sont pas marqués.</p> <p>Elle devine la fin des mots (« saison » pour « séjour ») et ne se corrige pas en prenant appui sur le sens.</p> <p>Certaines graphies non reconnues bloquent Nadia dans le déchiffrement « formira » pour « fournira », « fiaire » pour « fixer », et elle n'a pas su lire les mots « prospectus », « rayons » et « acquisition ».</p>	<p>Nadia ne s'arrête toujours pas aux points et ne prend pas en compte la ponctuation du texte.</p> <p>En comparaison avec le mois de septembre, je note que les mots « fournira » et « fixer » n'ont pas posé problème. « Prospectus » qui n'avait pas du tout été déchiffré en septembre a été lu « prospectut ». Cependant, « acquisition » et « rayons » ont été lus « inscription » et « région » sans que cela n'interpelle Nadia.</p>
Sébastien	<p>8min45 : Lecture très syllabique avec de nombreuses relations graphèmes – phonèmes qui ne sont pas acquises et qui dérangent énormément Sébastien dans le déchiffrement (sons complexes). De nombreuses confusions de sons.</p> <p>Il lit « ami » pour « aime », « trou » pour « tour », « allons » pour « avons », « artistique » pour « acquisition », « plu » pour « club ».</p> <p>Il ne peut pas lire « neige », ni « prospectus », ni « rayons ».</p> <p>« Equipements » et « Stéphane » n'ont pas pu être déchiffrés non plus.</p> <p>Pas de retour sur les mots mal lus par rapport au contexte.</p> <p>Beaucoup de mots fréquents ne sont pas mémorisés : « très » est lu « trop » ; « c'est » est lu « ce ».</p> <p>Il n'y a pas de liaisons ni d'arrêts aux points.</p>	<p>4min06 : Le test est réalisé par la psychologue scolaire du réseau qui est en train de faire un bilan psychologique pour Sébastien.</p> <p>Bien que la vitesse de lecture se soit beaucoup améliorée, Sébastien a trouvé le texte long.</p> <p>La ponctuation n'est pas marquée.</p> <p>Beaucoup d'erreurs sur l'ensemble des petits mots « et » pour « en », « un » pour « le », « est » pour « c'est ».</p> <p>Les mots « prévenu », « équipements », « gants », « chauds » et « anorak » ont été lus « prévu », « épements », « grand », « chose » et « amakar ».</p> <p>Cependant, les mots « Stéphane », « rayons » et « neige » qu'il n'avait pas su lire en septembre sont lus avec succès au mois de mars.</p>

Au regard de ce tableau, on ne peut que constater l'évolution des élèves en terme de rapidité de lecture sur un même texte après six mois de remédiation par la production d'écrits. Si certains comme Sébastien ne peuvent aujourd'hui encore lire qu'en utilisant la voie indirecte, d'autres comme Fiona s'autorisent à utiliser d'autres stratégies : anticipation, voie directe...

Si la vitesse de lecture est un facteur qualitatif que je désirais mesurer, je ne peux faire l'impasse sur leur comportement (indice qualitatif) face à la lecture. La voix de Fiona s'est enfin laissée entendre pendant sa lecture, dévoilant une attitude plus à l'aise que lors de sa précédente lecture. Nadia, Coralie et Sébastien ont eux des comportements plus volontaires dans leurs classes par rapports aux textes. « Même Sébastien a souvent envie de lire les

consignes des exercices pour la classe » m'a confié son enseignante. D'une manière générale, je constate donc qu'ils partent mieux armés et plus confiants face à un texte.

b) en terme d'évolution des représentations grâce aux échanges provoqués par l'écriture

Les nombreux échanges nés des productions d'écrits des élèves ont offert la possibilité dans certains cas de faire évoluer des représentations erronées des élèves par rapport à la lecture. Ainsi, comme évoqué dans la seconde partie de mon travail, Coralie et Fiona ont dorénavant compris que la terminaison des verbes changeait en fonction du sujet, et que cela leur donnait des indices pour mieux comprendre le sens de la phrase. Il n'y a donc plus d'hésitations pour ces deux élèves quant à l'oralisation ou non des terminaisons des verbes conjugués et ces dernières gagnent donc en qualité de lecture. En revanche, pour Sébastien qui manifeste tout de même la compréhension de l'utilité de ces marques de conjugaison grâce aux travaux d'écriture, cela ne se fait toujours pas ressentir sur sa lecture puisque régulièrement encore, il se demande si il doit lire ces « s », « t » ou « ent » à la fin de certains mots.

Enfin, la production d'écrits a engagé les élèves vers des propositions orthographiques correctes de nombreux mots fréquents grâce à l'utilisation des sous-mains et cela a pour certains d'entre eux favorisé en lecture la reconnaissance directe de ces mots les plus usités. Mais c'est encore une fois lors des échanges entre eux que Nadia surtout, mais Coralie également, ont compris la nécessité de reconnaître globalement un plus grand nombre de mots pour que le décodage s'applique plus facilement. Même si cette nouvelle démarche est en cours d'apprentissage, le déchiffrement de chacun des mots quel qu'ils soient laisse de plus en plus de place à la reconnaissance directe des mots les plus fréquents.

c) en terme de bénéfice pour le bien-être des élèves

« On peut encore écrire un autre poème? » me demandait Sébastien, alors que le travail sur le poème de Raymond QUENEAU été achevé et que les élèves avaient présenté leurs productions en classe. Il me semble que chacun a su tirer profit des situations de production d'écrits pour avoir le sentiment de créer quelque chose de personnel et de potentiellement

réussi. En effet, si il n'est pas mesurable quantitativement mais seulement qualitativement, l'effet de la production d'écrit sur ces élèves en difficulté a été très important en terme de reprise de confiance en soi et d'estime de soi. L'attitude, la position des élèves face à la feuille blanche a beaucoup changé et l'envie de produire des textes, de laisser une trace d'eux-mêmes quelque part a ressurgi.

Ce sentiment de réussite a également, je pense, été favorable au transfert des stratégies de réussite en classe. De plus, il n'est pas inutile de rappeler que la présentation des travaux est indispensable à la remédiation. Les sourires sur les visages des élèves suite à nos interventions dans leurs classes font preuve des vertus de la production d'écrits quand celle-ci s'inscrit dans une démarche de partenariat avec la classe.

2- Les limites d'une telle démarche

a) des résultats à modérer

Si l'analyse de la production d'écrit en tant qu'outil de remédiation à la lecture montre des résultats intéressants en terme de gain de vitesse et de fluidité de lecture, les résultats sont à modérer en fonction de plusieurs facteurs.

Le premier facteur à prendre en compte est celui de l'effet classe et des aides apportées aux élèves par l'enseignant de classe. En effet, les efforts fournis par les enseignants de classes en terme d'adaptation en classe ainsi qu'en terme de projets montés pour ces élèves (PPRE) sont à prendre en compte dans l'évolution positive de ces élèves en lecture.

Coralie, Fiona, Nadia et Sébastien bénéficient tous trois d'un Projet Personnel de Réussite Educative.

Ensuite, il me semble également indispensable de relever que le texte proposé « Vacances d'hiver » de l'épreuve normée de la BATHELEM-R est un texte que les élèves connaissent déjà. En effet, leurs suivis antérieurs au RASED ainsi que leurs éventuelles rééducations orthophoniques leur ont permis de rencontrer ce texte à plusieurs reprises, facilitant donc la reconnaissance des mots ainsi que la compréhension.

b) et la compréhension ?

Comme mentionné dans la première partie, la lecture s'opère grâce à des opérations de reconnaissance de mot et à la compréhension. Dans le dispositif que j'ai mis en place, l'évaluation de la compréhension n'était pas mon but final. Elle a certes été mesurée mais c'est bien la rapidité et la fluidité de lecture que j'ai cherché à améliorer par des activités de productions écrites.

Bien que la compréhension fût travaillée par les élèves qui en avaient besoin lors de la phase de création de devinettes, il semble nécessaire de mettre en place un autre type de remédiation que celui proposé dans mon dispositif pour travailler la compréhension avec ces élèves de cycle trois en difficultés persistantes.

Si pour tous les élèves suivis, la rapidité et la fluidité de lecture ont été améliorées, il me semble, au terme de ce travail, nécessaire de poursuivre une remédiation, du moins pour Sébastien, Coralie et Fiona qui en ont besoin, qui porterait sur la reconnaissance directe de mots comme unité de sens et sur l'utilisation des analogies, afin que le déchiffrage ne s'opère plus automatiquement, qu'il n'intervienne uniquement qu'en cas de besoin. La lecture pourrait être ainsi encore plus automatisée et offrirait certainement à ces élèves plus de sens, et donc plus d'envie de lire.

Conclusion

Confrontée à quatre élèves de CM1 en difficulté dans le domaine de la langue écrite, ayant déjà été maintenus pour trois d'entre eux, et perdant petit à petit leur appétit face aux savoirs, savoirs faire et même savoirs vivre de l'école pour certains, j'ai nettement ressenti l'urgence premièrement de les aider à se sentir mieux dans ce domaine où ils cumulent échecs sur échecs mais également de les aider à se munir de moyens pour continuer à progresser.

La lecture étant pour chacun très difficile, saccadée, lente et donc difficilement porteuse de sens, je me suis demandée qu'elle remédiation pouvait être efficace afin d'améliorer leur vitesse et leur fluidité de lecture. Des maintiens en cycle deux, des années de suivis au RASED, des séances d'orthophonie sont autant de critères qui m'ont fait prendre conscience que l'aide à apporter à ces élèves ne se trouvait plus dans la « simple » reconnaissance des correspondances graphèmes-phonèmes. Ainsi, c'est en m'appuyant sur un autre type d'aide, celui de la production d'écrits, que j'ai tenté de répondre aux besoins individuels de ces élèves en lecture. La production d'écrits a donc fait figure de contournement, de détour. Elle aura placé les élèves dans un rapport actif à l'écrit et leur aura permis de restaurer une bonne image d'eux-mêmes, de retrouver pour chacun d'entre eux une certaine estime de soi.

La première partie de ce travail m'a permis de dresser un constat des difficultés des élèves du groupe en lecture-écriture, en les confrontant à la norme, et d'émettre les premières hypothèses quand à l'origine de leurs difficultés. Ensuite, c'est dans la seconde partie que je me suis attachée à présenter les travaux d'écriture réalisés et la réponse que j'ai eue pour chaque élève à ses Besoins Educatifs Particuliers. Enfin, la troisième partie de ce mémoire est une analyse des effets de la production d'écrits comme moyen de remédiation aux difficultés de lecture en fonction de l'évolution des élèves du groupe.

J'ai abordé ce projet en étant convaincue que la production d'écrit pouvait améliorer leurs compétences de lecteur, et aux vues des comparaisons faites après la remédiation, il est possible que l'écrit ait contribué aux progrès en lecture en terme de rapidité et de fluidité pour certains élèves. La question que je me pose déjà est la suivante : la production d'écrits est-elle une remédiation adaptée à chaque élève, chaque besoin ?

Si il est vrai que cette remédiation proposée aux élèves leur a offert la possibilité de se sentir un temps soit peu mieux dans leur scolarité et qu'elle a effectivement pu participer aux

progrès en lecture, en fait-elle réellement de meilleurs lecteurs capable de tirer du sens de ce qu'ils lisent ?

Ces interrogations que j'évoque ici font part de l'analyse de mon travail avec ce groupe d'aide que la mise en page de ce mémoire a permis.

Plus personnellement, ce travail de remédiation avec ces élèves a également ouvert mon esprit aux différentes compétences d'un maître E. Du partenariat avec les enseignants de classes, les parents, le psychologue scolaire et l'orthophoniste, au devoir d'envisager des aides à apporter en classe pour l'élève pour lequel on suspecte une dyslexie, et en passant par l'accompagnement de cet élève, de sa famille et de son enseignant de classe vers la prise en compte de son handicap éventuel, je ne pensais pas trouver dans ce petit groupe de quatre élèves en difficultés persistantes au cycle trois une telle richesse en terme de formation professionnelle d'enseignant spécialisé... Et à ce titre, je les en remercie.

ANNEXES

Vacances d'hiver *Ne lit pas le titre*

Depuis trois mois Arnaud est inscrit sur la liste des départs à la montagne.

Son club du mercredi avait ~~prévenu~~ les parents :

*On ne sait déchiffrer le mot à la 1^{ère} lecture **
«Nous organisons un séjour à la neige pour les vacances de février.

Votre enfant pourrait en ~~bénéficier...~~»
confusion bld

Les parents d'Arnaud ont lu le prospectus. Ils ont étudié les prix, sont allés voir la Directrice... *latence* Le programme leur a plu, ils ont donné leur accord.

Arnaud va bientôt partir. Il est très content car il aime glisser sur la neige et il sait *de* que plusieurs de ses copains seront du voyage.

Hier, il a fallu faire le tour des rayons dans le magasin des équipements sportifs. *latence*

«On te fournira chaussures *de* et skis sur place, dit maman. Aujourd'hui, nous avons à faire l'acquisition de gants bien chauds et d'un bon (anorak.) *idem **

- Je le voudrais bleu avec beaucoup de poches demande Arnaud. Maman, il faudra fixer sur une manche le logo du club, c'est très important a dit Stéphane notre moniteur.»

Stéphanie

*Pas d'armets aux points
Ne prend pas en compte la ponctuation
Aucune liaison.*

me a vu le chat noir. Elle a joué avec

Ph. Us. Gr

Coralie VERAEGH
28/11/08
CM1.

mois de mai nous partisons au cinque

6 2 1

9

le cas kont du centraire.

5 5 2

12

man travaille dans un maicagai datique

les sorptif. Elle sorte tout les jours à

ix mouning. La rue et de jeu trés amine.

3 4 1

8

voiture par alors dans tout les directions

le moment de bien observer les feux tricolores

la circulation, avec protections les monde

5 4 2

on.

11

Totaux 19 15 6 40/90

Nom et prénom : LEHEUDRE Fiona

Date de naissance :

Ecole :

Classe : CM1

Date de l'examen : 18/09/08

Dictée	Correction			
	Ph.	Us.	Gr.	Total
■				
● Robin a vu le chat noir elle a jouer avec lui.	7	3	1	11
3 au de mai mou partient au siec circe dans le creux du bois	3	2	1	6
4 Annam travaille dans un grand magasin pour les vestif. Elle se couche tout les jours a midi un cinq. La su et desja les termine	2 3	2	2	6
5 Les voiture parte aller dans toute les direction le monnen de bien f rappe les feutricolere qui regle la s seculasion, an perolegan les membre pe-ton pe-ton.	3	2	0	5
	15	9	4	28
Totaux	33	31	26	90

28/90

Il faut faire signe au machiniste

La dame attendait l'autobus
Le monsieur attendait l'autobus
Passe un chien noir qui boitait
La dame regarde le chien
Le monsieur regarde le chien
Et pendant ce temps-là, l'autobus passa

Raymond QUENEAU

<p>Avec moi, un tour de main et c'est fermé</p>	<p>Je suis une clé</p>
<p>Elles ont une baguette magique, elles jettent des sorts et elles sont gentilles.</p>	<p>Les fées</p>
<p>Je flotte sur l'eau et je transporte un commandant et des équipiers.</p>	<p>Le bateau</p>
<p>Ce sont des animaux qui grimpent aux arbres et qui sautent de cordes en cordes.</p>	<p>Les singes</p>
<p>Je suis souvent méchant dans les contes. Je vis dans la forêt.</p>	<p>Le loup</p>
<p>C est quelqu'un qui saute et qui a des grandes oreilles. Qui est-il?</p>	<p>Un lapin</p>

Nous habitons dans une écurie.	Les chevaux
C'est un lieu à la campagne où il y a des animaux.	La ferme
Je suis un animal qui vit dans la mer et j'ai huit pattes gluantes.	La pieuvre
C'est un endroit grandiose où les gens aiment glisser.	La montagne
Ce sont des animaux qui volent et qui crachent du feu.	Les dragons
Je suis une femme qui porte une couronne et des robes je ne suis pas la femme du roi.	Je suis la princesse

<p>Ce sont des animaux blancs qui vivent sur une banquise.</p>	<p>Les ours polaires</p>
<p>Je suis un signe astrologique et je suis aussi le roi des animaux.</p>	<p>Le lion</p>
<p>Quand une personne joue de la flûte ils sortent de leurs paniers.</p>	<p>Les serpents</p>
<p>Je suis sur les toiles et je mange des insectes.</p>	<p>Je suis une araignée</p>
<p>C'est un petit endroit de terre au milieu de la mer.</p>	<p>L'île</p>
<p>Nous sommes des méchantes personnes, nous pouvons te jeter des sorts.</p>	<p>Les sorcières</p>

<p>Nous avons six pattes, nous travaillons tout l'été.</p>	<p>Les fourmis</p>
<p>C'est un endroit où il y a des animaux en captivité.</p>	<p>Le zoo</p>
<p>Nous sommes les plus fidèles amis des hommes.</p>	<p>Les chiens</p>

BIBLIOGRAPHIE

- L'apprenti lecteur en difficulté OUZOULIAS Retz 1995
- L'enfant apprenti lecteur CHAUVEAU Retz 2001
- Regarde comme j'écris BESSE Magnard 2000
- Apprendre à lire ONL Odile Jacob 1998
- Entrer dans l'écrit FIJALKOW Magnard 2003
- Les MACLE : Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture Ecriture
OUZOULIAS Retz 2004
- La MNLE : Méthode Naturelle de Lecture Ecriture Apprendre à lire et à écrire à l'âge
adulte DE KEYZER, COISNE, MINOZA, MORISSON et OUZOULIAS Retz 2001