



HAL
open science

Écrire pour mieux lire

Grégory Jessenne

► **To cite this version:**

| Grégory Jessenne. Écrire pour mieux lire. Education. 2012. dumas-00793497

HAL Id: dumas-00793497

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00793497>

Submitted on 7 Mar 2013

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.

Jessenne Grégory

année 2012

**Ecrire
pour mieux lire**

Mémoire professionnel CAPA-SH option E
IUFM Nord-Pas de Calais, site de Villeneuve d'Ascq

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 M.¹ JESSENNE GREGORY
né(e) le 07/12/75
à Lille
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 M.¹

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ² : *Ecrire pour mieux 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:

	OUI	NON
- Consultation sur place	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Diffusion par intranet	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Diffusion par intranet et extranet	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Prêt	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Prêt entre bibliothèques	<input checked="" type="checkbox"/>	

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

Sommaire

Introduction.....	1
I Exposé et analyse des données pratiques.....	2
1 Les instructions officielles.....	2
2 Le contexte d'exercice.....	3
3 Les élèves.....	4
a) Evaluation des élèves	4
b) Difficultés et potentialités.....	4
c) Les besoins éducatifs particuliers.....	5
d) Les objectifs d'apprentissage.....	7
d.1 Par rapport aux programmes officiels.....	7
d.2 Les objectifs spécifiques.....	7
4 Rappel de la problématique.....	8
II Eléments théoriques.....	8
1 La lecture.....	9
a) Qu'est-ce que lire ?.....	9
b) Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?.....	10
c) Comment apprend-on à lire ?.....	11
d) L'évaluation en lecture des trois élèves.....	12
2 L'écriture.....	14
a) Qu'est-ce qu'écrire ?.....	14
b) Quelles démarches dans l'apprentissage de l'écriture ?.....	16
c) Pourquoi passer par l'écriture ?.....	16
3 Articulation entre lecture et écriture et limites de l'écriture.....	17
a) Quelle articulation pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ?....	17
b) Quelles sont les limites de l'écriture ?.....	18

III Présentation et analyse des séances de remédiation	19
1 Les séances d'encodage et de production écrite.....	20
a) L'encodage à partir de <i>Tu lis où ?</i>	20
b) La construction d'un jeu de familles de sons.....	21
c) La description des monstres.....	23
2 Les médiations proposées.....	24
a) Le matériel.....	24
a.1 Le sous-main individualisé.....	24
a.2 Les étiquettes-mots.....	25
a.3 La fiche syllabes.....	25
a.4 Le cahier-outils.....	25
a.5 La grille autocorrective.....	25
b) Le rôle de l'enseignant.....	26
IV Bilan	26
1 Les élèves sont-ils devenus plus actifs dans les apprentissages ?.....	27
2 Les élèves ont-ils progressé en lecture ?.....	27
Conclusion	29

Bibliographie

Annexes

Introduction

Enseignant titulaire depuis 2001, j'ai d'abord été nommé sur des compléments de postes de la grande section au CM2. Entre 2003 et 2011 j'ai eu des classes de cycle 2 à l'école Victor Duruy de Lille : école en REP avec des horaires aménagés. Dans cette école j'ai été confronté aux difficultés scolaires de certains élèves. Ainsi, il m'a fallu mettre en place de la différenciation au niveau des supports et des procédures d'apprentissage. J'ai pu également travailler en partenariat avec la maîtresse E rattachée à l'école et les autres collègues du cycle pour construire des outils communs. C'est au contact de la maîtresse E qu'a germé l'envie de m'inscrire en formation CAPA-SH option E pour parfaire ma formation et être capable d'aider les élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers.

Ces cinq dernières années, avec mes élèves de CP, j'ai utilisé de plus en plus fréquemment les situations d'encodage ou de productions d'écrits. Situations qui je l'avoue me faisaient peur en début de carrière. Je me demandais comment réussir à faire écrire des élèves qui apprennent à lire. Dans le même temps, mes collègues de Grande Section ont pratiqué de plus en plus d'écriture approchée. Au fil des années nous constatons que de moins en moins d'élèves restaient « bloqués » dans des activités de production.

Cette année j'ai pris mes fonctions de maîtresse E dans la circonscription de Roubaix Est. La plupart des demandes d'aides reçues par le réseau concernent des élèves qui rencontrent des difficultés en lecture. J'ai donc décidé d'utiliser la production d'écrits comme outil de remédiation à ces difficultés.

La problématique suivante s'est imposée à moi : **« En quoi la production d'écrits et l'encodage avec des élèves de CE1 peuvent-ils améliorer leurs compétences en lecture ? »**

J'émet les hypothèses suivantes :

- le fait de produire des écrits rendra les élèves plus actifs dans leurs apprentissages,
- cela développera les différentes stratégies de lecture en améliorant leurs connaissances des relations grapho-phonétiques et en favorisant la mémorisation des mots outils.

Dans une première partie, je présenterai mon contexte d'exercice et les élèves de plusieurs groupes de CE1.

Dans une deuxième partie, j'exposerai et analyserai les données théoriques concernant la lecture et l'écriture.

Dans une troisième partie, je présenterai et analyserai le dispositif d'apprentissage par la production d'écrits mis en place avec ce groupe d'élèves.

Enfin dans une quatrième partie, je tenterai d'évaluer ce dispositif.

I Exposé et analyse des données pratiques

1 Les instructions officielles

Pour que l'ensemble des élèves atteignent les objectifs de l'école qui sont la maîtrise des connaissances et des compétences inscrites dans les programmes en référence au socle commun, les élèves peuvent bénéficier de la différenciation pédagogique, des programmes personnalisés de réussite éducative (P.P.R.E.), de l'aide personnalisée et des aides spécialisées.

La circulaire numéro 2009-088 du 17-7-2009 précise les missions des enseignants spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED).

Les aides spécialisées permettent :

- de prévenir l'apparition ou la persistance des difficultés chez des élèves dont la fragilité a été repérée.
- de remédier à des difficultés résistant aux aides apportées par le maître.

L'équipe du RASED est composée de psychologues scolaires, d'enseignants à dominante pédagogique (maître E) et d'enseignants à dominante rééducative (maître G).

Les maîtres E proposent une aide à dominante pédagogique « adaptée aux situations dans lesquelles les élèves manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre, mais peuvent tirer profit de cette aide. Elle vise à la prise de conscience et à la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite, à la progression dans les savoirs et les compétences, en référence aux programmes de l'école primaire. » Ils doivent également prendre en compte le découragement, les moments de désaffection ou de rejet de l'école qui peuvent découler de la persistance des difficultés.

Ces aides spécialisées peuvent se dérouler en classe ou à l'extérieur lorsque les conditions le nécessitent.

2 Le contexte d'exercice

J'ai été nommé en septembre dans la circonscription de Roubaix Est. L'équipe du RASED comprend deux psychologues scolaires, quatre maîtres E et 3 maîtres G. Elle est divisée en deux antennes. Je fais partie de « l'antenne Carrette » qui comprend un psychologue scolaire, deux maîtres E et deux maîtres G.

La démarche de prise en charge des élèves au sein de mon antenne est très proche de celle qui nous a été présentée en formation¹. En voici les étapes principales :

- 1 demande d'aide renseignée par l'enseignant avec information des parents
- 2 lecture collective des demandes d'aides en réunion de réseau et première indication
- 3 entretien de clarification avec l'enseignant de la classe
- 4 retour d'entretien en réunion de réseau et confirmation ou nouvelle indication
- 5 séances préliminaires et rencontre avec les parents
- 6 retour en réunion réseau
- 7 prise en charge de l'élève

Cette année, du fait de la formation CAPA-SH, j'interviens sur deux écoles élémentaires qui accueillent un public défavorisé : l'école Quinet Bert est au douzième rang des écoles publiques du département de l'enquête sociale de 2005. L'école Montaigne est au soixantième rang de cette même enquête.

¹ Cours d'I. Duhalde

3 Les élèves

J'ai décidé de présenter trois élèves issus de trois groupes différents. Selim et Akrame sont à l'école Quinet Bert et Rahyan est à l'école Montaigne.

a) Evaluation des élèves

Suite à la réception des demandes d'aide, l'entretien de clarification avec l'enseignante de chaque classe et les rencontres avec les parents de Selim, d'Akrame et de Rahyan, j'ai utilisé les évaluations diagnostiques (annexe 1) élaborées par le RASED de la circonscription que j'ai enrichies de certains items du MEDIAL afin de définir au mieux les difficultés et les potentialités de ces élèves pour en tirer les Besoins Educatifs Particuliers (BEP).

b) Difficultés et potentialités

Selim

Selim a déjà bénéficié d'une aide à dominante pédagogique au CP. Son enseignant considère qu'il est « peu mature, très joueur, peu attentif ». Il a des difficultés en correspondance graphophonétique. Il est suivi par l'orthophoniste depuis la rentrée. Sa maman constate qu'il a des difficultés à se concentrer pour faire ses devoirs. Mais il progresse. C'est un élève qui a beaucoup d'activités en plus de l'école. Nous avons donc décidé d'enlever l'aide personnalisée pendant la prise en charge RASED.

Akrame

La demande d'aide pour Akrame indique qu'il « ne semble pas comprendre ce qu'on lui dit. Il est très lent, a une lecture qui n'est pas fluide. Il ne semble pas motivé. ». Lors de séances de co-intervention dans la classe de CE1, j'ai pu remarquer qu'Akrame pouvait être motivé, même s'il se laissait facilement distraire par l'entourage. Akrame a bénéficié au CP d'une aide spécialisée à dominante rééducative. Le papa d'Akrame considère que son comportement à l'école s'est amélioré. En synthèse de réseau, il est décidé de la mise en place d'une approche E.

Rahyan

Rahyan est arrivé à l'école Montaigne début novembre. Dans la demande d'aide, Son enseignante remarque une « motivation pour le travail assez limitée », « une maîtrise faible

des bases de la lecture (confusions phonologiques, sons complexes lus difficilement) » et des « difficultés de compréhension des consignes orales et écrites ». Sa maman a pris rendez-vous chez l'orthophoniste pour effectuer un bilan.

c) Les besoins éducatifs particuliers

Selim est un élève qui a besoin d'être valorisé. La maîtrise de l'attention, le sens donné aux apprentissages ainsi que la prise de conscience de ses erreurs sont aussi des BEP pour Selim.

Akrame a besoin de maîtriser son attention et sa concentration sur une tâche précise. Il doit aussi donner du sens aux consignes.

Rahyan a besoin de donner du sens aux activités de lecture et de persévérer devant une difficulté. Il manque aussi de confiance en lui.

Projet de lecteur : **Selim** fréquente des livres de manière occasionnelle à la maison, mais il a une conception scolaire de la lecture (lire pour apprendre...).

Akrame connaît plusieurs supports de lecture (livres, feuilles, panneau), mais il a une conception scolaire de la lecture (lire pour apprendre...). Il a des livres à la maison, mais ne les fréquente qu'à l'école.

Rahyan connaît plusieurs supports de lecture (enveloppe, panneaux), mais il n'aime pas lire parce que c'est long. Les finalités culturelles sont écartées. Il a une fréquentation scolaire des livres.

Leur représentation de l'apprentissage repose sur des termes et des attitudes vagues non spécifiques à la lecture. Ils ont besoin de se construire un projet de lecteur.

Facteurs linguistiques et encyclopédiques favorisant la compréhension : Ces trois élèves comprennent un texte lu par l'adulte et ils sont capables d'en extraire des informations pour répondre à des questions orales.

Conceptualisation de la langue : Ces trois élèves ont bien réussi la segmentation des mots en syllabes à l'oral et à l'écrit. Pour Selim et Rahyan, la segmentation d'une phrase en mots à l'oral est fragile. Ils confondent mots et syllabes. Selim a des réussites pour segmenter des mots à l'écrit, mais il colle certains mots. Ils ont besoin de faire la

distinction entre le mot et la syllabe. Akrame segmente correctement la phrase en mots à l'oral comme à l'écrit.

Facteurs favorisant le développement des capacités d'identification :

Leur conscience phonémique est bien développée Ils confondent néanmoins tous les trois le [t] et le [d].

Leur décodage de pseudo-mots est entravé par les confusions et la méconnaissance de certains graphèmes : confusions b/d, t/f et méconnaissance de « vou » et « ine » pour Selim ; inversion (cor/cro), confusion (f/v) et méconnaissance du « ou » pour Akrame ; confusion (b/d, f/t) et méconnaissance du « ine » pour Rahyan.

Pour le lexique initial (mots outils, mots usuels), **Selim** et **Rahyan** ont souvent recours au décodage. Ils ne reconnaissent pas certains mots-outils.

Akrame a une bonne connaissance du lexique initial (mots outils et mots usuels), mais il a quand même recours au décodage pour certains mots usuels.

Pour ce qui concerne la connaissance des lettres de l'alphabet, Selim a des difficultés avec z, y, w, x. Il confond également les lettres d et t. Rahyan ne reconnaît pas la lettre x et confond b et d.

Selim et Rahyan ont besoin de savoir identifier immédiatement des mots courts ou fréquents.

Lecture – compréhension

La stratégie de lecture de **Selim** est centrée sur le décodage, mais il rencontre des difficultés pour décoder le texte car il ne reconnaît pas les graphèmes complexes (certains digrammes, tous les trigrammes, le g, confusion o/ou, d/t, p/b) et confond certains mots outils.

Akrame reconnaît bien les mots-outils, mais il rencontre des difficultés dans l'utilisation de la voie indirecte : il fait des confusions (t/d, f/v, k/g, ch/j, p/b), des inversions (pli/pil). Il méconnaît des trigrammes et des graphèmes particuliers. Enfin il utilise parfois la devinette pour la fin du mot.

Rahyan utilise surtout le décodage pour lire un texte. Mais il ne maîtrise pas suffisamment cette stratégie : il ne reconnaît pas les graphèmes complexes et il fait des confusions.

Ces difficultés les empêchent d'accéder au sens global du texte lu. Ces trois élèves doivent automatiser les correspondances graphèmes-phonèmes et distinguer les phonèmes proches. Akrame a également besoin de se créer des représentations mentales de ce qu'il lit. Rahyan a besoin aussi de reformuler les consignes.

Écriture : Ces trois élèves sont au stade orthographique de l'écriture selon E. Ferreiro. Ils ont la permanence de l'écrit. Selim n'utilise pas toujours la même orthographe pour écrire un mot (chefal, choval). Pour Selim et Rahyan, les phrases sont segmentées en mots. Akrame segmente presque toujours la phrase en mots (sauf « estlerat »). La méconnaissance des graphèmes complexes les empêche d'encoder correctement certains mots. De plus, ils n'encodent pas toujours les mots dans leur globalité : Akrame oublie le e en position finale ; Rahyan oublie des voyelles (sr/sur, chval/cheval, mont/monte) et même des mots. Il fait aussi des inversions (cor/cro) qu'on ne retrouve pas en lecture.

d) Les objectifs d'apprentissage

d.1 Par rapport aux programmes officiels

A la fin du CE1, les élèves devront maîtriser les compétences du premier palier du socle commun. La compétence 1 qui est la maîtrise de la langue française comprend :

- lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus ;
- lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simples ;
- dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court ;
- écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales ;
- utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court ;
- écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes.

d.2 Les objectifs spécifiques.

Avec ces élèves, j'ai décidé de travailler:

- autour de la reconnaissance de supports d'écrit pour en comprendre la fonction et ainsi développer leur projet de lecteur
- la compréhension d'un texte lu et les différentes stratégies de lecture

- la connaissance des correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples et complexes
- l'identification des composantes de la langue (pour Selim et Rahyan)

Nous utiliserons la production d'écrits pour remédier aux difficultés de lecture rencontrées par ces trois élèves. (cf annexe 2 le Projet d'Aide Spécialisée de Selim)

4 Rappel de la problématique

En quoi la production d'écrits avec ces élèves de CE1 peut-elle améliorer leurs compétences en lecture ?

J'émetts les hypothèses suivantes :

- le fait de produire des écrits rendra les élèves plus actifs dans leurs apprentissages,
- cela développera les différentes stratégies de lecture en améliorant leurs connaissances des relations graphophonétiques et en favorisant la mémorisation des mots outils.

II Eléments théoriques

Partant du principe qu'écrire va permettre aux élèves de progresser en lecture, je vais d'abord approfondir la notion de lecture, puis je m'intéresserai à l'écriture. Enfin j'aborderai l'articulation entre lecture et écriture et les limites de l'écriture.

1 La lecture

a) Qu'est-ce que lire ?

L'activité de lecture est un acte complexe qui répond à un but. Pour G. Chauveau², l'acte de lecture est la compréhension d'un texte écrit inconnu.

Cela nécessite de mettre en place trois actes :

Le lecteur doit avoir un mobile. Il doit questionner le texte et traiter les informations graphiques.

Il met en avant huit opérations cognitives mises en jeu par la lecture :

- Repérer le support et le type d'écrit
- Interroger le contenu du texte
- Explorer une quantité d'écrit porteuse de sens
- Identifier des formes graphiques
- Reconnaître les mots « globalement » (capital de mots)
- Anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques
- Organiser logiquement les éléments identifiés
- Mémoriser les informations sémantiques.

Les élèves, que j'ai présentés dans la première partie, se rendent compte à leur manière de la complexité de la lecture. Ainsi Rahyan a seulement « un petit peu » envie de lire, parce qu'il n' « aime pas lire. C'est long ! ». Akrame a envie d'apprendre à lire pour pouvoir « tout lire », mais il se rend compte que c'est encore « difficile ». Selim veut lire pour apprendre. Il a encore besoin de l'aide de l'adulte (sa maman ou son professeur) pour lire.

² Chauveau, G. (1997). Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture. Paris : Retz

b) Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?

D'après l'Observatoire National de la Lecture³ « Apprendre à lire, c'est développer des habiletés dans deux domaines : l'identification des mots écrits, et le traitement du sens pour la compréhension des textes ».

J. Fijalkow⁴, professeur de psychologie, propose un modèle d'acquisition de la compétence en langue écrite qui concerne la période initiale de l'entrée dans l'écrit.

1 Construction d'une représentation mentale de la langue écrite.

2 Elle s'effectue progressivement de manière continue et discontinue, par la découverte des propriétés de la langue écrite.

3 L'apprentissage de la langue écrite est un processus d'enrichissement du modèle interne. (lacunaire puis peu à peu identique à l'objet d'apprentissage).

4 Quand le modèle interne s'enrichit, il permet des comportements de plus en plus complexes.

5 La lecture et l'écriture d'une unité donnée constituent deux étapes d'un même apprentissage.

6 De manière générale la lecture précède l'écriture.

7 La lecture est une activité d'identification.

8 Pouvoir identifier un objet présenté en le référant à une représentation interne ne signifie pas que cette représentation soit complète. (lecture plus facile qu'écriture)

9 Des productions écrites conformes aux normes ne sont possibles que dans un état avancé du modèle ; l'« écriture exacte apparaît quand la représentation mentale de la langue écrite a acquis toutes les propriétés de l'objet langue écrite. »

10 La connaissance des tâches qu'il peut réussir permet de connaître les propriétés actuelles de son modèle interne et inversement connaître les propriétés actuelles de son

³ ONL *Apprendre à lire*, ONL, p. 211, éditions Odile Jacob/CNDP, Paris, 1998.

⁴ Fijalkow, J. *Entrer dans l'écrit* Magnard, 2003.

modèle interne permet de déterminer les activités de langue écrite qu'il peut réussir actuellement.

11 La reconstruction de la langue écrite par l'enfant suit un chemin qui a des constances (précession de la lecture sur l'écriture), mais qui varie d'un enfant à l'autre.

Pour Stanislas Dehaene, psychologue cognitif et neuroscientifique, « l'apprentissage de la lecture mobilise un circuit cérébral similaire chez tous. Il doit donc être possible d'identifier des méthodes optimales et universelles d'enseignement ». Il explique également que ni la forme globale, ni le contour des mots ne sont utilisés par l'apprenti lecteur. « L'illusion » de la lecture globale découle du fait que la lecture devient parallèle.

c) Comment apprend-on à lire ?

D'après Lire au CP de juin 2008⁵ :

« L'apprentissage de la lecture a commencé avant le cours préparatoire à l'école maternelle. C'est en s'appuyant sur les acquisitions faites avant leur entrée à l'école élémentaire que les élèves apprennent à lire. Le programme définit trois grands domaines de compétences et de connaissances qui doivent être travaillés de façon équilibrée tout au long de l'année de cours préparatoire :

- savoir déchiffrer et reconnaître les significations des mots ;
- savoir comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire ;
- savoir écrire seul des mots déjà connus, apprendre à rédiger de manière autonome un texte court. »

En 1998, l'Observatoire National de la Lecture oppose deux modèles d'enseignement de la lecture. L'élève apprend à lire :

- parce qu'on lui enseigne/apprend à prononcer des mots en « faisant parler leur graphie »
- parce qu'on lui enseigne/ apprend à « faire parler le contexte » pour comprendre le sens de ce qui est écrit.

⁵ Lire au CP programmes 2008, p 4, Ressources pour faire la classe à l'école EDUSCOL

Rémi Brissiaud⁶ reprend à Chauveau, Rémond et Rogas-Chauveau (1994) l'idée d'un troisième modèle : le modèle interactif car « lire, c'est à la fois décoder et comprendre ...et contrôler son activité ».

Pour José Morais⁷ (professeur à l'Université libre de Bruxelles), les méthodes d'enseignement de la lecture doivent :

- « Tenir compte de la nécessité de faire découvrir à l'enfant le principe alphabétique par des techniques appropriées.
- Enseigner de manière explicite les correspondances graphème-phonème (dans la lecture) et phonème-graphème (dans l'écriture).
- Chercher, par la pratique du décodage, à faire constituer chez l'apprenti un lexique mental orthographique qui permette une lecture automatique et une écriture précise. »

Les méthodes phoniques sont donc nécessaires. Elles ne sont pas suffisantes puisqu'un travail sur la compréhension est également indispensable.

d) L'évaluation en lecture des trois élèves

La professeure en sciences de l'éducation, Nicole Van Grunderbeeck⁸ établit six profils différents de lecteurs en difficulté. Ces apprentis lecteurs ont tendance à n'utiliser qu'une stratégie en situation de lecture. Ils sont aussi fréquemment dépendants de l'adulte.

1 Le perroquet ou le phénicien

Cet élève oralise les mots sans chercher un sens en eux. Il utilise de manière excessive la stratégie graphophonétique car il n'a pas compris l'intérêt de la lecture. Cet élève peut être un bon déchiffreur, mais il peut aussi utiliser la stratégie graphophonétique sans la maîtriser.

⁶ Sous la direction de Chauveau, G. . *Comprendre l'enfant apprenti lecteur* recherches actuelles en psychologie de l'écrit. Retz, 2001

⁷ *...Apprendre à lire ...*, Ministère de l'Education nationale , de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, SCEREN-CNDP, 2006

⁸ Van Grunderbeeck, N. *Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention*. Gaétan Morin éditeur, 1994

2 Le devineur ou le chinois

C'est un élève qui est centré exclusivement sur le sens. Il utilise beaucoup le contexte et sa lecture orale ne correspond pas toujours à ce qui est écrit. En écriture, il va se retrouver en difficulté avec les mots qu'il ne connaît pas « globalement ». Sa conscience phonique est peu développée.

3 Le lecteur centré sur la connaissance lexicale

Cet élève dit des mots mais ne cherche pas de liens entre eux. Il ne se soucie pas du sens.

4 Le lecteur centré en priorité sur le code

Cet élève déchiffre le début des mots et devine la fin de ceux-ci sans se soucier du sens.

Il y a aussi les deux profils suivants qui sont des lecteurs qui maîtrisent les mécanismes de base, mais qui doivent encore faire interagir les stratégies de lecture.

5 Le lecteur centré soit sur le code, soit sur le sens

Il utilise une des deux stratégies sans les faire interagir.

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

C'est un lecteur qui utilise d'excellentes stratégies mais il ne pense pas à faire des vérifications.

L'évaluation mise en place par le RASED de Roubaix Est comprend une lecture à voix-haute tirée du MEDIAL. C'est le texte Jojo Lapin (cf annexe 3). Cette situation permet d'observer les stratégies de lecture utilisées par les élèves et d'établir leur profil de lecteur.

	Voie directe	Voie indirecte	Devinettes (stratégies erronées)	anticipations	Demandes d'aide
Selim	20/28	16/20	10		1
Akrame	24/28	11/20	6		
Rahyan	18/28	15/20	12	1	

Akrame est centré sur la reconnaissance lexicale. Il ne vérifie pas le sens. Il lui arrive aussi de déchiffrer le début des mots et deviner la fin de ceux-ci sans se soucier du sens.

D'ailleurs en contrôlant la compréhension du texte, il me dira que Jojo Lapin va au cinéma.

Selim a le profil du phénicien. Il ne cherche pas un sens dans ce qu'il lit. De plus, il n'utilise pas le contexte. Il ne sait pas quel âge a Jojo parce que ce « n'est pas écrit » (sept est lu « sapète ») et il n'utilise pas l'image du gâteau d'anniversaire pour trouver le nombre de bougies.

Rahyan a eu des difficultés à lire certains mots-outils (il/li, d'un/de un, autour, et). Comme Selim, il a le profil du phénicien. Il pense que Jojo a invité sa tante, qu'il a six ans et qu'il a reçu comme cadeaux des carottes, des bottes et des radis.

2 L'écriture

a) Qu'est-ce qu'écrire ?

J.-M. Besse⁹, professeur de psychologie cognitive, distingue trois temps dans la production écrite.

- l'élaboration d'une représentation mentale de ce qui est à écrire
- la production écrite
- l'interprétation de ce qui vient d'être écrit

L'enfant parvient petit à petit à coordonner ces différents temps.

Suite aux recherches de son équipe qui se sont inspirées des travaux menés par la psycholinguiste Emilia Ferreiro avec des enfants qui apprenaient à lire et écrire en espagnol, il dégage trois périodes et sept principes dans l'évolution du rapport à l'écrit du jeune enfant.

Dans la première période de préoccupation visuo-graphique, l'enfant est occupé à travailler les marques graphiques sans faire de relation avec la chaîne sonore.

⁹ Besse, J.-M. *Regarde comme j'écris !* Magnard, 2000.

Principe 1 : les écritures mimographiques : « l'écriture est un système de signes arbitraires, à la différence du dessin qui représente le réel de manière figurative. »

Principe 2 : les écritures sémiographiques :

L'enfant essaye de prendre en compte la forme et le sens de ce qu'il écrit. Cela comprend :

- les écritures logographiques où chaque série graphique correspond à une unité signifiante du langage.

- les écritures idéographiques où la série graphique correspond à une idée.

Dans la deuxième période qui constitue l'entrée dans la phonétisation de l'écrit, l'enfant prend en compte la relation entre les marques graphiques et la chaîne sonore.

Principe 3 : il fait le lien entre la durée de l'oral et la longueur de l'écrit.

Principe 4 : notre système d'écriture s'appuie principalement sur une correspondance graphophonétique.

Principe 5 : pour que l'écriture soit lisible par un autre lecteur, il faut faire correspondre, dans le même ordre, des éléments graphiques codant des éléments sonores (phonèmes).

Dans une troisième période de convention de notre orthographe, l'enfant est confronté aux deux derniers principes.

Principe 6 : l'écriture du français prend en compte des contraintes orthographiques spécifiques.

Principe 7 : mise en texte particulière (lettre, recette, définition...) en anticipant les conduites du futur lecteur.

Pour recueillir des informations sur les acquisitions des trois élèves présentés précédemment, mes collègues maîtres E et moi-même proposons une situation issue des travaux de J. Fijalkow et E. Ferreiro (cf annexe 1 écriture approchée). Les élèves doivent écrire sous la dictée quatre mots (rat, papillon, cheval et crocodile) et trois phrases (Le crocodile avale le papillon. Le rat monte sur le cheval. Prénom et le rat montent sur le cheval)

Ainsi j'ai pu constater que Selim, Akrame et Rahyan ont atteint la troisième période dite orthographique, même s'il y a des erreurs dans le codage alphabétique.

b) Quelles démarches dans l'apprentissage de l'écriture ?

La conception de l'écriture a longtemps été réductrice. Elle consistait en la maîtrise graphique et orthographique. En réaction des pédagogues comme Freinet ont voulu libérer l'écriture avec par exemple la pratique des textes libres. Ces deux conceptions ont montré leurs limites.

J Fijalkow¹⁰ énonce quatre principes pédagogiques.

- l'intégration de cet enseignement : contextualiser les activités d'écriture en les liant aux activités de lecture.
- proposer plusieurs activités de langue écrite. Laisser de la liberté, de l'autonomie aux élèves.
- l'articulation de l'écriture (connaissances à acquérir) et de l'oral (connaissances acquises). D'où l'importance de l'oralisation par l'enfant de ce qu'il souhaite écrire.
- Un principe de vie sociale inspiré de Vygotski (1985). Il est important qu'une étape d'échanges collectifs précède l'écriture individuelle.

c) Pourquoi passer par l'écriture ?

Il y a des avantages aussi bien pour l'enfant que pour l'enseignant à passer par l'écriture.

Pour ce qui concerne l'enfant :

J. Fijalkow voit quatre avantages à passer par l'écriture :

- C'est une activité de production. L'élève est actif et comprend mieux ce qu'est l'écrit.
- Cela améliore sa clarté cognitive. Il code d'une autre façon ce qu'il dit.
- Cela amène à effectuer un travail d'analyse phonographique.
- Cela permet de mieux évaluer les connaissances. En effet, un enfant qui écrit un mot exactement est un enfant qui connaît parfaitement ce mot.

¹⁰ Fijalkow, J. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003

A Ouzoulias¹¹, professeur de philosophie et psychopédagogue, met en avant « dix (bonnes) raisons de faire écrire pour enseigner la lecture » (cf annexe 4).

Pour ce qui concerne l'enseignant :

N. Van Grunderbeeck¹² considère que l'observation de l'écriture est plus révélatrice du stade où est l'élève dans sa conception de l'écrit. En effet, en lecture il peut compenser en prenant appui sur le sens, alors qu'en situation d'écriture il doit créer l'écrit.

En observant un élève, l'enseignant peut donc apprendre sur :

- sa maîtrise du principe alphabétique de l'écriture française
- sa maîtrise de la notion de mot
- sa maîtrise des conventions de l'écrit
- sa discrimination auditive et sur sa capacité d'analyse des séquences de sons.

3 Articulation entre lecture et écriture et limites de l'écriture

a) Quelle articulation pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ?

J. Fijalkow¹³ distingue trois façons de concevoir l'apprentissage de la langue écrite. Il rejette la première :

- Les enfants doivent apprendre la lecture et l'écriture (on les distingue sur le plan psycholinguistique). On peut donc apprendre l'une ou l'autre. Encore aujourd'hui on a tendance à enseigner la lecture puis l'écriture.

¹¹ Ouzoulias, A. Tu feras produire des textes au cycle 2... 10 (bonnes) raisons de faire écrire pour enseigner la lecture ;
http://blog.crdpversailles.fr/postezep2009jaures/public/PEDAGOGIQUE/DIRE_LIRE_ECRIRE__CYCLE_2/ouzoulias_10_raisons_pour_ecrire.pdf

¹² Van Grunderbeeck, N. *Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention*. Gaétan Morin éditeur, 1994

¹³ Fijalkow, J. *Entrer dans l'écrit* Magnard, 2003.

- Les élèves doivent apprendre une seule chose : la langue écrite. Ferreiro (1988) parle alors de « lecture » (« lectoscrita »). Elle distingue des activités d' « interprétation » (lecture) et de « production » (écriture), mais elle les laisse sur le même plan.

- Les élèves doivent apprendre une seule chose mais il y a plusieurs niveaux cognitifs. Ils doivent apprendre la langue écrite, mais il faut prendre en considération les différences entre la lecture et l'écriture. Il ne faut considérer « l'acquisition de la langue écrite ni comme une seule acquisition, ni comme une double acquisition, mais comme une succession de niveaux d'appropriation de l'objet langue écrite ».

J. Fijalkow explique que traditionnellement l'apprentissage de la lecture précède celui de l'écriture. Cela pose deux problèmes :

- Cela ne permet pas aux élèves de comprendre que « la langue écrite représente la langue parlée ».

- C'est une volonté d'aller du simple au complexe qui n'est pas efficace.

Ainsi, le Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008 précise que « 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. Ces apprentissages s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire ; ils s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe. »

b) Quelles sont les limites de l'écriture ?

Pour J. Fijalkow¹⁴, il faut faire attention aux effets pervers de l'écriture. Il s'appuie sur des effets déjà repérés par Montessori. Si on travaille beaucoup l'écriture avant la lecture, l'élève ne sera pas en mesure de reconnaître l'écriture normative (orthographique) car il s'est inventé un code.

Ainsi, P. Sémidor¹⁵ de l'IUFM d'Aquitaine a effectué des recherches sur la genèse d'un habitus orthographique. Il propose de « mettre en place une situation d'enseignement qui

¹⁴ Fijalkow, J. *Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003*

¹⁵ Sémidor, P. *La genèse d'un habitus orthographique : un objectif pour l'enseignement de l'écriture au CP ?*, Spirale 47, 2011.

permet de traiter des problèmes de l'encodage en groupe et en collectif, et à l'enseignant d'organiser des interactions focalisées sur ces questions. »

Cette situation d'enseignement est fondée :

- Sur la récurrence. C'est à dire que les élèves doivent souvent être confrontés à des situations où ils constatent que le codage phonologique du mot ne correspond pas à la norme attendue. L'enseignant doit guider les élèves pour qu'ils puissent repérer ces récurrences orthographiques.
- Sur un fonctionnement simple. L'enseignant ne doit pas laisser l'illusion à l'élève qu'il peut inventer l'écriture d'un mot sans outils sans pour autant dramatiser l'erreur.

III Présentation et analyse des séances de remédiation

Etant donné les besoins suivants :

- d'automatiser les relations graphèmes-phonèmes,
- de savoir distinguer le mot et la syllabe pour segmenter une phrase (Rahyan et Selim),
- de distinguer des phonèmes proches,
- d'identifier rapidement les petits mots et les mots fréquents,
- de donner du sens aux activités de lecture – écriture pour développer le projet de lecteur,
- de persévérer devant une difficulté ... pour connaître le plaisir de la réussite (Rahyan),
- de maîtriser son attention (Selim) et sa concentration sur une tâche précise (Akrame),
- de prendre conscience de ses erreurs (Selim),

j'ai décidé de passer par l'encodage et la production d'écrits.

Je vais dans un premier temps présenter les séquences proposées. Ensuite je développerai les médiations apportées.

Pour les différentes séquences présentées ci-dessous, je me suis efforcé de présenter le plus clairement possible aux élèves la finalité des projets. En effet, le maître E doit proposer des projets qui renforcent l'investissement des élèves dans les tâches scolaires. Nous avons pu présenter les différents travaux réalisés en groupe de remédiation aux élèves des classes.

1 Les séances d'encodage et de production écrite

a) L'encodage à partir de *Tu lis où ?*

En début de prise en charge, j'ai souhaité associer un rituel (la boîte à écrits) et l'écriture à partir de l'album de jeunesse *Tu lis où ?* de Géraldine Collet, illustré par Magali Le Huche aux éditions P'tit Glenat. En effet, Akrame a besoin de développer le sens qu'il donne à l'acte de lire. Selim doit prendre conscience qu'il peut devenir autonome face aux supports écrits. Rahyan doit trouver de l'intérêt dans la langue écrite.

Lors du rituel de la boîte à écrits, un élève doit choisir un écrit dans la boîte ou en apporter un de la maison. Ensuite, les élèves essaient de donner son nom, de dire à quoi il sert et où ils peuvent le trouver.

L'album *Tu lis où ?* propose des situations dans lesquelles des enfants lisent dans de nombreux lieux différents.

Voici le déroulé succinct des séances autour de cet album :

Séances 1 à 4	1 Présentation du livre (séance1) / Rappel (autres séances)
Objectifs : encoder une phrase simple	2 Lecture de phrases Avec explicitation des stratégies utilisées par les élèves.
Décoder la phrase et dire de quoi elle parle	« Qu'est-ce que vous voyez ? » L'enseignant dessine les propositions des élèves. Vérification sur les illustrations de l'album
	3 Ecriture de phrase L'enseignant montre la deuxième double page en cachant le

	<p>texte.</p> <p>« Nous cherchons X. Où est-il ? A votre avis, que fait-il ? »</p> <p>« Ecrivez ce que fait X. »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves se mettent d'accord sur une phrase puis l'écrivent. - Les élèves proposent chacun une phrase à écrire.
--	---

En m'appuyant sur J. Fijalkow, qui met l'accent sur l'importance de l'oralisation par l'enfant de ce qu'il souhaite écrire, je propose lors de la première séance de nous mettre d'accord sur la phrase à écrire. Lors des séances suivantes les élèves proposent chacun une phrase à l'oral. En début de séance, les élèves doivent également relire leur production. Ainsi je peux vérifier qu'ils arrivent à se relire et c'est une activité qui les met en réussite. Alors, je propose de faire lire la production d'un autre élève. (cf annexe 5 pour des exemples de production).

<p>Séance 5</p> <p>Objectifs : encoder une phrase simple</p> <p>Décoder la phrase écrite par un autre élève et dire de quoi elle parle</p>	<p>1 Lecture des phrases écrites à la séance précédente</p> <p>L'enseignant propose aux élèves de relire la phrase écrite par un camarade lors de la séance précédente.</p> <p>2 Ecriture d'une nouvelle phrase</p> <p>L'enseignant propose aux élèves d'écrire une nouvelle phrase.</p> <p>« Et toi, tu lis où ? »</p> <p>Les élèves cherchent une situation où ils peuvent lire. Ils cherchent aussi ce qu'ils vont pouvoir lire.</p>
<p>Séance 6</p>	<p>1 Lecture de phrases</p> <p>2 illustration et mise en page de l'album</p>
<p>Séance 7</p>	<p>lecture en classe</p>

b) La construction d'un jeu de familles de sons

Lors des évaluations initiales, j'ai pu remarquer que certains graphèmes complexes (digrammes et trigrammes) n'étaient pas mémorisés par ces trois élèves.

Suite à ces évaluations et aux observations lors de lectures à voix haute, les élèves se sont rendus compte que certains graphèmes leur posaient des difficultés et qu'il fallait absolument les mémoriser et les reconnaître dans un mot. J.-E. Gombert rappelle qu'il y a un consensus sur le fait que la connaissance des correspondances entre graphèmes et phonèmes doit être consciente. Elle doit d'ailleurs être enseignée de manière explicite dès le début du CP.

Des activités rituelles de cartons éclairés, ainsi que la mise en valeur des digrammes et des trigrammes dans les textes à découvrir aident à leur mémorisation et à la prise de conscience de la variation du son des lettres en fonction de leur entourage.

J'ai donc proposé aux élèves de construire un jeu de familles de sons (cf annexe 6). Nous avons déjà découvert ce jeu en début de prise en charge. Cette fois, les élèves doivent encoder les mots qui seront utilisés dans le jeu. Cela répond aux besoins suivants des élèves :

- S'investir dans un projet en donnant du sens à la tâche
- Acquérir et automatiser les correspondances entre graphèmes et phonèmes
- Apprendre les variations du son des lettres en fonction de leur entourage

Le passage par l'encodage permet également d'individualiser la tâche de l'élève selon les digrammes et trigrammes qui lui posent problème.

<p>Séance 1</p> <p>Objectif : Reconnaître, mémoriser et utiliser les digrammes et trigrammes</p>	<p>A Présentation du projet</p> <p>« Nous avons remarqué en lecture que certains sons posent des difficultés. Vous allez essayer de les mémoriser. Pour cela vous allez créer un jeu de familles de sons. »</p> <p>B Tri d'images en fonction des phonèmes rencontrés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation des dessins référents - Présentation des petites images par l'enseignant en les nommant - Tri des images selon les phonèmes rencontrés <p>C Validation du tri</p> <p>« est-ce que vous entendez toujours le même son dans les mots de cette feuille ? »</p> <p>D Encodage</p>
--	--

2 Les médiations apportées

Dans ces activités d'écriture, plusieurs médiations ont couramment été utilisées :

- La médiation par le matériel : le sous-main individualisé, les étiquettes qui symbolisent les mots, la fiche syllabes, le cahier-outil, la grille autocorrective.
- Le rôle de l'enseignant : il encourage les élèves, les incite à utiliser certains outils et favorise le conflit sociocognitif et la métacognition.

a) Le matériel

a.1 Le sous-main individualisé

L. Sprenger-Charolles et S. Casalis¹⁶ mettent en avant l'importance de la connaissance des 33 archi-graphèmes qui « représentent selon N. Catcah(1980) plus de 80% des phonogrammes à condition toutefois de tenir compte des graphèmes positionnels dont l'usage est réglé par des lois contextuelles. »

J'ai donc présenté les graphèmes les plus fréquents aux élèves. Ils ont dû les lire et les écrire. Cela m'a permis d'élaborer un sous-main (cf annexe 8) qui comportait au recto :

- les graphèmes que l'élève ne connaît pas ;
- la mise en valeur de confusions et d'inversions auxquels l'élève doit particulièrement faire attention.

Le recto de ce sous-main n'est pas surchargé pour l'élève. Il peut retrouver les informations dont il a besoin. Quand des graphèmes sont reconnus et écrits de manière autonome par l'élève, une pastille est collée sur la case du mot référent. L'élève peut alors constater ses progrès au niveau de sa connaissance des relations entre les graphèmes et les phonèmes.

Toujours selon L. Sprenger-Charolles et S. Casalis, « les correspondances graphème-phonème sont très régulières et largement prédictibles en français ». En revanche les correspondances phonème-graphème le sont beaucoup moins. Il faut ensuite maîtriser la norme orthographique. Ainsi, le verso du sous-main met en valeur les mots référents des

¹⁶ Sprenger-Charolles L. et Casalis S., Lire lecture et écriture : acquisition et troubles du développement, PUF, Vendôme, 1996.

différents graphèmes qui représentent un phonème identique ainsi que les mots référents d'autres graphèmes complexes moins utilisés.

a.2 Les étiquettes-mots

Ces étiquettes (cf. annexe 5 : la production de *Tu lis où ?*) symbolisent les mots. Elles sont utilisées pour améliorer la conceptualisation de la langue de l'élève en début de prise en charge ou pour les élèves qui rencontrent des difficultés à segmenter la phrase en mots lors d'une production écrite.

a.3 La fiche-syllabes

Cette fiche (cf. annexe 9) plastifiée est utilisée en cas de difficulté à encoder un mot comprenant plusieurs syllabes.

L'élève procède par étapes :

- il compte le nombre de syllabes du mot ;
- il cherche les phonèmes qu'il entend dans chaque syllabe et écrit le graphème correspondant dans le nuage ;
- il écrit les syllabes ;
- il encode le mot entièrement.

a.4 Le cahier-outils

A l'école Montaigne, j'ai pu m'appuyer sur le cahier-outils existant dans la classe. Rahyan étant arrivé en cours d'année dans l'école, il a fallu l'inciter à l'utiliser en cas de besoin. Les autres élèves du groupe le conseillaient aussi dans l'utilisation de ce cahier.

A l'école Quinet Bert, j'ai commencé à mettre en place un cahier-outils pour que les élèves puissent par exemple aller retrouver les mots-outils.

a.5 La grille autocorrective

J'ai repris le principe de la grille autocorrective (cf. annexe 10) que j'ai eu l'occasion de voir fonctionner au mois de juin 2011 lors de ma visite chez ma tutrice (Valérie Daerden) à Wattlelos. Elle parlait de « stratégie du maçon » : pour construire un mur, le maçon doit procéder brique par brique ; pour construire un texte, l'élève doit procéder phrase par phrase. Il peut utiliser les différents outils déjà décrits ci-dessus Il doit relire la phrase qu'il

a écrite avant d'écrire la suivante, comme le maçon va vérifier si sa brique est bien mise avant de mettre la seconde. Une fois la première phrase écrite, il vient la lire à l'enseignant ou à un autre élève; l'enseignant peut aussi lire ce qu'il voit écrit. Ensuite l'enseignant matérialise les réussites et ce qu'il y a à améliorer.

b) Le rôle de l'enseignant

Accueillant des élèves rencontrant des difficultés avec l'écrit, je devais d'abord leur proposer un projet qui puisse restaurer leur confiance. Comme le souligne Ph. Meirieu¹⁷, l'enseignant peut « créer les conditions dans lesquelles ce désir doit pouvoir émerger plus facilement ». Il ne peut pas déclencher le désir de l'enfant, mais il a le devoir de tout faire pour que l'enfant puisse « mettre en route son propre désir ». Ecrire pour lire leurs productions aux élèves de la classe et leur présenter les jeux réalisés les a incités à écrire.

Mon rôle était aussi d'inciter les élèves à utiliser les outils, les amener à se questionner sur ce qui pourrait les aider, mais aussi à évoquer les procédures qu'ils ont utilisées pour qu'ils conscientisent ces stratégies.

J'ai essayé également de favoriser le conflit sociocognitif. Ces interactions verbales entre élèves permettent de faire émerger des stratégies et modifient les représentations erronées de certains élèves. Rahyan, par exemple, a bénéficié des confrontations avec les autres élèves de son groupe pour changer la représentation qu'il avait de la notion de mot.

IV Bilan

Dans l'introduction de ce mémoire professionnel, je faisais l'hypothèse que l'encodage et la production d'écrits en groupe de remédiation rendraient les élèves plus actifs dans leurs apprentissages et développeraient les différentes stratégies de lecture en améliorant leurs connaissances des relations graphophonétiques et en favorisant la mémorisation des mots outils.

¹⁷ débat entre C.Henri et Ph. Meirieu, Le monde de l'éducation (juillet-Août 2005)

1 Les élèves sont-ils devenus plus actifs dans leurs apprentissages ?

En passant par la production d'écrit, j'ai cherché à éveiller leur intérêt grâce notamment aux différents projets mis en place.

En début de prise en charge, Rahyan avait beaucoup de difficultés à revenir sur ce qu'il venait d'écrire. Il écrivait d'ailleurs en mettant une certaine distance entre lui et la feuille, et cela de manière expéditive. Il répétait ce qu'il voulait écrire au départ sans se relire véritablement. L'écriture d'un deuxième jet était bâclée et pouvait devenir source de conflit. Avec la création du jeu de familles et la description des monstres, il s'est investi beaucoup plus. Il a pris goût à la réussite. Il utilise les outils de manière plus autonome. Il améliore sa production de manière plus réfléchie et avec un objectif à atteindre et non plus juste parce que c'est l'enseignant qui lui a demandé.

Akrame, lui, était un élève qui se laissait très facilement distraire par les autres élèves de la classe ou par ceux du groupe de remédiation. L'encodage et la production écrite lui ont permis de se centrer sur lui-même en faisant abstraction de ce qui se passe autour de lui. Akrame a toujours été très actif lors des séances de remédiation. Il a su s'approprier les outils et les utiliser de manière autonome.

Selim, de son côté, a eu dans le petit groupe de remédiation un comportement fort différent de celui qu'il adoptait en classe. Il a fait preuve d'attention et également d'investissement en apportant notamment des écrits de la maison pour compléter la boîte à écrits. Il réclamait beaucoup mon aide en début de remédiation, puis a gagné en autonomie et en confiance en lui.

2 Les élèves ont-ils progressé en lecture ?

Ce sont mes observations lors des séances et les évaluations que je leur ai faites passer en fin de prise en charge qui m'ont permis de le savoir.

Pour ce qui concerne les observations :

Selim utilise davantage les différentes stratégies de lecture. Lorsqu'il bute sur un mot, il revient en arrière en tentant de faire du sens.

Akrame fait également plus attention au sens lors de sa lecture. Il utilise la stratégie graphophonétique pour décoder les mots en entier.

Rahyan a progressé dans le décodage et cherche aussi à faire du sens. Les sons complexes sont mieux maîtrisés. Sa conceptualisation de la langue a également évolué.

Pour ce qui concerne les évaluations, j'ai établi un comparatif entre celles passées en début et en fin de prise en charge :

	Akrame		Selim		Rahyan	
	début	fin	début	fin	début	fin
Lecture de syllabes simples (vérifier les confusions)	9/12	11/12	8/12	9/12	10/12	11/12
Ordre des lettres	6/6	6/6	6/6	6/6	4/6	6/6
Ordre et confusions dans syllabes de 3 graphèmes	8/12	11/12	12/12	11/12	9/12	12/12
digrammes	9/12	12/12	8/12	9/12	5/12	11/12
trigrammes	2/6	4/6	0/6	2/6	2/6	2/6
Lettres c et g	4/6	3/6	2/6	5/6	4/6	3/6
Graphèmes particuliers	3/12	5/12	4/12	6/12	6/12	8/12
Lecture de mots-outils	15/15	15/15	9/15	14/15	9/15	14/15
Lecture de mots usuels	11/15	15/15	3/15	15/15	6/15	14/15
Lecture de pseudo-mots	17/21	20/21	17/21	20/21	16/21	21/21

Au regard de ce tableau :

- Akrame fait moins de confusions. Il connaît mieux les sons complexes.
- Selim lit beaucoup mieux les mots usuels et les mots-outils. Il a encore des difficultés avec les trigrammes.
- Rahyan fait moins d'inversions et de confusions. Il lit beaucoup mieux les digrammes, les mots-outils et les mots usuels.

Le décodage des trois élèves est plus efficace (cf la lecture de pseudo-mots).

J'ai également redonné le texte de Jojo lapin en lecture à voix haute :

	Akrame		Selim		Rahyan	
	début	fin	début	fin	début	fin
Voie directe	24/28	26/28	20/28	26/28	18/28	25/28
Voie indirecte	11/20	18/20	16/20	17/20	15/20	19/20
Devinettes (stratégies erronées)	6	3	10	1	12	2
Anticipations					1	
Demandes d'aide			1			

On constate qu'Akrame a un décodage beaucoup plus efficace. Il est capable de montrer qu'il a compris l'ensemble du texte.

Selim a progressé dans l'utilisation de la voie directe. Comme lors de la première évaluation, Jojo est lu « Joujou ». La compréhension du texte est également satisfaisante.

Rahyan a progressé dans l'utilisation de la voie directe et de la voie indirecte de lecture. Il utilise l'image pour retrouver l'âge du lapin et il pense qu'il a reçu des bottes en cadeau.

Le nombre de devinettes erronées a sensiblement diminué pour les trois élèves.

Conclusion

Mon objectif, en suivant ces élèves de CE1 rencontrant des difficultés en lecture, était d'améliorer leurs compétences de lecteur en utilisant l'encodage et la production d'écrits.

L'analyse des demandes d'aide, les entretiens avec les enseignants, avec les parents, la prise de contact avec les orthophonistes ainsi que les évaluations m'ont permis de préciser les besoins éducatifs particuliers de ces élèves. De même, les premières lectures que j'ai

effectuées dans la perspective de la rédaction de ce mémoire professionnel m'ont aidé à mieux cerner les problèmes rencontrés par les apprenti-lecteurs en difficulté. Ainsi l'utilisation de la production écrite m'a semblé appropriée pour des élèves qui :

- selon N. Van Grunderbeeck, n'utilisent souvent qu'une seule stratégie de lecture ou ne parviennent pas à faire interagir ces stratégies pour faire du sens ou vérifier que ça fasse du sens, et pour lesquels la correspondance graphophonétique n'est pas maîtrisée correctement,
- selon G. Chauveau, éprouvent des difficultés à trouver le mobile de l'acte de lecture,
- selon A. Ouzoulias, vont bénéficier des nombreuses aides pour l'enseignement de la lecture qu'apporte l'écriture de textes.

J'ai alors décidé de mettre en place une remédiation qui prenait en considération leur représentation de la lecture et leur représentation de l'apprentissage de la lecture. Je me suis efforcé de leur faire verbaliser leurs stratégies pour qu'ils en prennent conscience. J'ai également favorisé l'autonomie et mis en place de médiations selon leurs besoins respectifs. Ces élèves ont développé des méthodes de travail plus efficaces.

Mes deux hypothèses énoncées en introduction ont été confirmées puisque Selim, Akrame et Rahyan sont devenus plus actifs dans les apprentissages et ils ont progressé en lecture. Ces résultats motivent mon envie d'utiliser la production d'écrits avec les élèves de Cours Préparatoire et de Grande Section Maternelle que je suivrai en fin d'année.

Toutefois, il ne faut pas oublier le rôle joué par les différents partenaires dans les progrès de ces élèves : les collègues du RASED avec lesquels j'ai pu échanger toutes les semaines et qui avaient déjà suivi certains élèves, les orthophonistes avec lesquels j'ai pu échanger, les parents qui essaient d'aider leur enfant et les enseignants de la classe qui suivent ces élèves au quotidien.

Se pose enfin la question du transfert en classe des compétences acquises et des méthodes de travail utilisées. Même si nous sommes allés présenter les productions dans les classes concernées, la mise en place d'une co-intervention permettrait aux élèves de mieux saisir le lien qui existe entre le travail effectué en groupe de remédiation et le travail effectué en classe. En fin de prise en charge, la co-intervention pourrait aussi rendre plus progressive l'arrêt de l'aide apportée par le maître E.

Bibliographie

Ouvrages

Besse, J-M (2000). Regarde comme j'écris ! Magnard

Chauveau, G. (1997). Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture. Paris : Retz.

Sous la direction de Chauveau, G. (2001). Comprendre l'enfant apprenti lecteur recherches actuelles en psychologie de l'écrit. Retz

Fijalkow, J. (2003). Entrer dans l'écrit Magnard

Van Grunderbeeck, N. (1994) Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention. Gaétan Morin éditeur

Lire au CP programmes 2008, éducol (2010)

Observatoire national de la lecture. (1998). Apprendre à lire. Editions Odile Jacob

Sprenger-Cherolles L. et Casalis S(1996) Lire lecture et écriture : acquisition et troubles du développement, PUF, Vendôme.

Articles

Fijalkow, J. *Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003*

Semidor, P. La genèse d'un habitus orthographique : un objectif pour l'enseignement de l'écriture au CP ?

C.Henri et Ph. Meirieu, débat, Le monde de l'éducation (juillet-Août 2005)

Textes officiels :

Circulaire n 2009-088 du 17-7-2009 Fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire

Bulletin officiel (B.O) hors-série n 3 du 19 juin 2008 Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire

Bulletin officiel (B.O) spécial numéro 4 du 26 février 2004

Bulletin officiel numéro 31 du 27 aout 2009 : circulaire numéro 2009-088 du 17 juillet 2009

Ressources électroniques

... apprendre à lire... SCEREN-CNDP 2006 Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Ouzoulias, A. Tu feras produire des textes au cycle 2... 10 (bonnes) raisons de faire écrire pour enseigner la lecture

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Evaluation de lecture CE1

Annexe 2 : Un Projet d'aide Spécialisée

Annexe 3 : Le texte Jojo lapin fait la fête

Annexe 4 : Tu feras produire des textes au cycle 2 (A. Ouzoulias)

Annexe 5 : Encodage : *Tu lis où ?*

Annexe 6 : Encodage : le jeu des familles

Annexe 7 : Production écrite : la description des monstres

Annexe 8 : Le sous-main individualisé

Annexe 9 : La fiche de syllabes

Annexe 10 : La grille autocorrective

Annexe 1

Evaluation lecture

1) Lis ces syllabes et ces graphèmes :

Reconnaissance grapho-phonémique, déchiffrage et combinaison de graphèmes)

Syllabes et confusions (t/d, f/v, p/b, m/n, c/s, g/j)		Ordre des lettres	Ordre et confusions dans syllabes de 3 graphèmes		Reconnaissance de graphèmes complexes			Lettres c et g	Graphèmes particuliers	
					digrammes		tri			
tu	mi	ap	pal	bri	ou	ai	oin	ca	chu	gni
de	no	li	tri	clo	oi	an	oeu	ce	osi	aille
fi	ca	ut	vur	far	on	au	eau	co	è	qui
vo	su	os	pli	col	en	in	ein	gi	gui	oye
pa	go	te	dra	roc	ei	io	ion	go	geo	euille
bu	ji	ir	tor	bus	eu	un	ain	ge	é	pho

2) Reconnais rapidement ces petits mots :

Reconnaissance visuelle immédiate (ne pas laisser le temps de décoder)

a/ mots outils

le - une - des - dans - sur - avec - elle - et - pas - pour - est - mais - j'ai - il y a - comme

b/ mots usuels

maman - maison - samedi - petit - chocolat - rouge - lundi - papa - orange - classe - fille - vélo - école - grand - trois

3) Décode ces mots qui ne veulent rien dire:

Découpage syllabique correct, mémorisation et fusion de syllabe, énonciation complète et correcte du logatome sans référence au sens)

mori - satolé - urto - artificé - vouta - obanse - trali - acorpontine

4) Lis ce texte

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 des radis.

Evaluation phonologie et segmentation d'un mot à l'écrit

Date :

Nom :

Classe :





Prénom :

1) Compte les syllabes de ces mots et entoure-les. Ecris le nombre de syllabes dans la case vide :

poli	
sapin	
marché	

lavabo	
moineau	

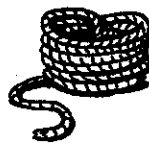
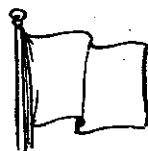
2) Fais une croix dans la syllabe où l'on entend [la].

			
OOO	OOO	OOO	OOO


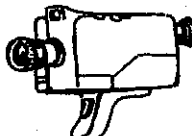


3) Entoure les dessins où tu entends [s]



4) Entoure les dessins où tu entends [t]

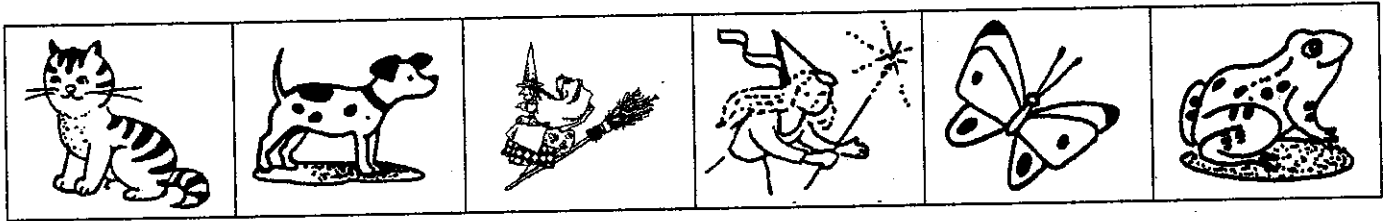


5) Colorie la syllabe où tu entends [r]

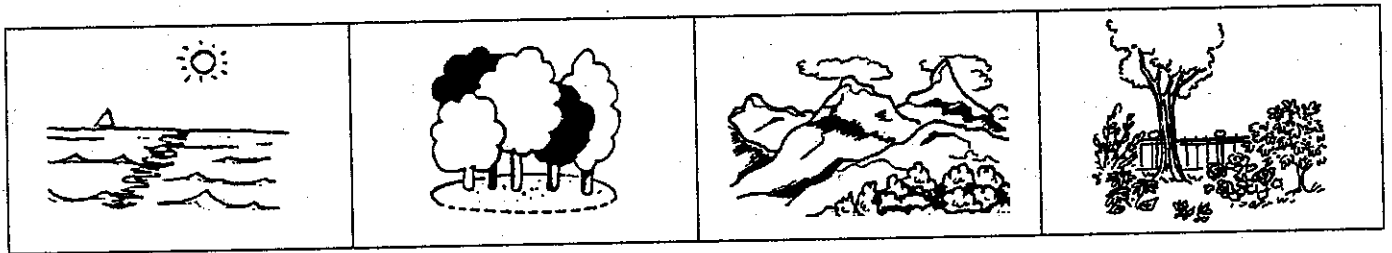
			
OOO	OOO	OOO	OO

Evaluation compréhension orale

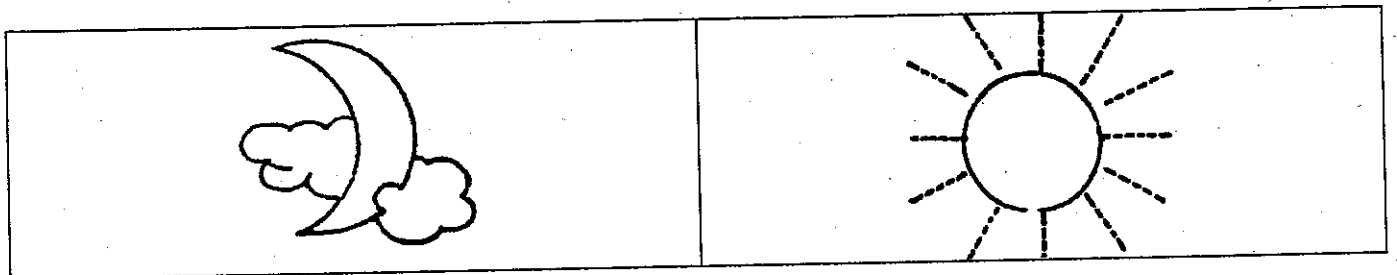
1 Qui ?



2 Où ?



3 Quand ?



Evaluation d'écriture approchée



Prénom :

Evaluation CE1

Segmentation de la phrase en mots à l'oral :

Consigne : « écoute bien cette phrase : Caroline décore le sapin . Je vais redire cette phrase en séparant bien les mots.....

(a chaque mot, l'adulte lève un doigt.) Tu vois il y a quatre mots.

Maintenant je vais te dire une autre phrase et tu me diras combien il y a de mots :

- Nicolas chante une chanson.
- Frédéric joue avec ses billes.
- Sophie et Julie se promènent dans la rue.

Segmentation de la phrase en mots écrits :

KarimjoueavecJulie.

.....

Ungarçonmangeunepommeverte.

.....

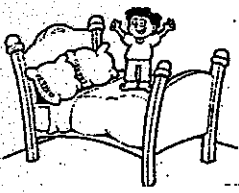
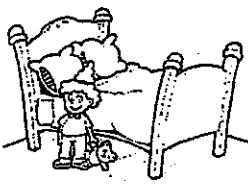

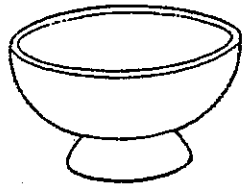
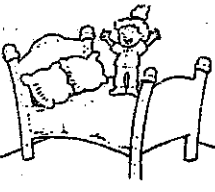



Monpetitfrèrealancéleballonàsoncopain.



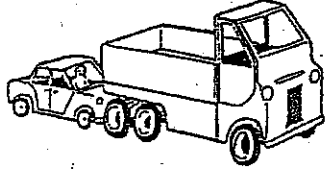
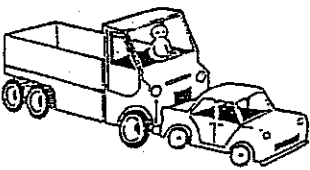


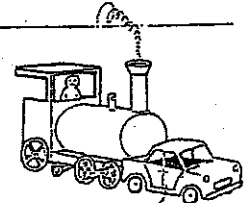
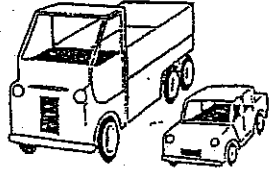
.....

a z e r t y u i o p q d s f g h j k l m w
x v c b n

A Z E R T Y U I O P Q D S F G H J
K L M W X V C B N

a z e r t y u i o p q d s f g h j k l m w
x v c b n

			
			
Julie est sur le lit.		Le bol n'est pas cassé.	

			
			
L'ours dort.		La voiture pousse le camion.	

Annexe 2

Projet d'Aide Spécialisée (PAS) 2011-2012

Nom [REDACTED]	Prénom : Selim
Date de naissance : [REDACTED] -04	Ecole : Quinet Bert
Classe : CE1	Enseignant(e) : Ludovic Joly
Enseignant spécialisé : Grégory Jessenne	

Date de la demande d'aide	Reçue le
Synthèse avec l'enseignant le	Vendredi 04-11-11
Synthèse avec les parents le	Jeudi 10-11-11

Remarques / observations / aides extérieures / redoublement éventuel
Suivi orthophoniste depuis le début de l'année scolaire.

constats	réussites	difficultés
Enseignant(e) de la classe	Bonne connaissance des phonèmes des consonnes et des cr,pr, tr, bl ...et du oi Bonne relation en travail à deux	Elève peu mature, très joueur, peu attentif Difficultés en correspondance grapho phonétique (an, ou ai in, on...)
parents	Après un début d'année difficile, ça va mieux pour Selim en classe	Difficile pour Selim de se concentrer pour les devoirs

Aide mise en place dans la classe
Aide personnalisée sur les sons en période 1 et en mathématiques à partir de la prise en charge RASED
Profite de la reformulation de consignes de l'AVSI

Evaluations et observations par le RASED

réussites	difficultés
<p>Projet de lecteur Selim fréquente des livres de manière occasionnelle à la maison...</p> <p>Facteurs linguistiques et encyclopédiques favorisant la compréhension Selim comprend un texte lu par l'adulte et il est capable d'en extraire des informations pour répondre à des questions orales.</p> <p>Conceptualisation de la langue Selim a dans l'ensemble bien réussi la segmentation de mots en syllabes à l'oral et à l'écrit.</p> <p>Facteurs favorisant le développement des capacités d'identification La conscience phonémique du phonème de Selim est bien développée. Attention à la confusion t/d.</p> <p>Lecture - compréhension Selim parvient à lire les syllabes simples et il tient compte de l'ordre des lettres.</p> <p>Ecriture Selim est au stade orthographique de l'écriture selon E. Ferreiro. La phrase est segmentée en mots</p>	<p>Projet de lecteur ...mais il a une conception scolaire de la lecture (lire pour apprendre...). Sa représentation de l'apprentissage repose sur des termes et des attitudes vagues non spécifiques à la lecture :recours à l'aide de l'adulte qui cache des « choses »(syllabes) avec le doigt.</p> <p>Conceptualisation de la langue La segmentation d'une phrase en mots à l'oral est fragile. Selim confond mots et syllabes. Pour la segmentation de mots à l'écrit, Selim a des réussites, mais il colle certains mots (joueavec, petitfrère)</p> <p>Facteurs favorisant le développement des capacités d'identification Pour le lexique initial (mots outils, mots usuels), Selim a souvent recours au décodage. Le décodage de pseudo-mots est entravé par les confusions et la méconnaissance de certains graphèmes. Reconnaissance des lettres : z, y, w, x posent des difficultés. Confusion aussi entre les lettres d et t.</p> <p>Lecture -- compréhension La stratégie de lecture de Selim est centrée sur le décodage. Il rencontre des difficultés pour décoder le texte car :</p> <ul style="list-style-type: none"> - il ne reconnaît pas les graphèmes complexes(certains digrammes, tous les trigrammes, le g, confusion o/ou, d/t, p/b).. - Il confond certains mots outils <p>Ces difficultés l'empêchent d'accéder au sens global de l'écrit.</p> <p>Ecriture Sa méconnaissance des graphèmes complexes l'empêche d'encoder correctement certains mots. Les mots ne sont pas toujours encodés dans leur globalité. Ecrit : chefal, choval</p>

Projet pédagogique du maître E

Compétences travaillées par tout le groupe	Compétences individuelles	Besoins éducatifs particuliers	Stratégies / outils du maître E	Liens avec la classe
Identifier les principales fonctions de l'écrit - reconnaître quelques supports d'écrit et en comprendre la fonction	Prendre conscience qu'il peut devenir autonome face aux supports écrits	- Construire un projet de lecteur - Etre valorisé	Développer le projet de lecteur avec la boîte à écrits et la lecture d'albums	Supports écrits apportés de la maison
Dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens	Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés	- identifier immédiatement un mot court ou fréquent - Automatiser les correspondances graphèmes-phonèmes - Distinguer les phonèmes proches - Distinguer le mot et la syllabe - Maîtriser son attention - Donner du sens - Prendre conscience de ses erreurs	Cf les stratégies de lecture de Nicole Van Grunderbeeck Pour affiner la représentation de l'apprentissage de la lecture Utiliser la métacognition Jeux avec les mots outils	Préparation lecture de la classe Présentation du jeu de familles
connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples et complexes	Connaître les trigrammes, certains digrammes (ou, eu, in, au) Mémoriser le nom des lettres et leur bruit pour limiter les confusions (d/t, p/b, o/ou)		Production d'écrits Utilisation des outils	Sous-main Cahier-outil
Identifier les composantes du langage : - comprendre la notion de mot et de phrase			Production d'écrits Utilisation des outils	Lecture à la classe de <i>Tu lis où ?</i>

Participation des parents

La maman de Selim l'emmène chez l'orthophoniste. Elle aide Selim pour les devoirs

Modalités d'intervention : groupe, fréquence, co-intervention ...

Jeudi matin et vendredi après-midi (2 x 45 minutes)

Périodes 2 et 3

Les partenaires du projet

L'élève	Les parents	L'enseignant(e) de la classe	L'enseignant spécialisé
---------	-------------	------------------------------	-------------------------

Evolution du projet

date	Compétences individuelles	Stratégies/ outils utilisés par le maître E	BEP	Liens avec la classe
08/01/19	<p>amélioration dans les phrases en mots</p> <p>→ concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple cohérente puis plusieurs</p> <p>→ mémoriser certains digrammes et trigrammes.</p> <p>① insister sur la lecture</p>	<p>correspondances $\frac{1}{2}$ lettre/son, dans</p> <ul style="list-style-type: none"> - écart de phrases. - description 	<p>lettre/son, dans</p>	<p>la représentativité</p> <ul style="list-style-type: none"> - sous-main - cahier-cueil - textes modifiés
28/01/19	<p>En découverte de texte, Sélim se reprend de lui-même.</p> <p>→ améliorer l'identification des mots, la vitesse et la précision de lecture pour favoriser la compréhension</p>	<ul style="list-style-type: none"> - textes de fluence 		<p>Il fait du sens.</p>

Annexe 3

Jojo lapin fait la fête.


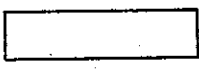
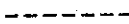

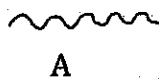
Jojo lapin a sept ans. Il a invité ses petits copains pour fêter son

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 des radis.

CODAGE :

	Souligner lorsque le mot est décodé
	Entourer lorsque le mot est reconnu globalement
	Souligner en pointiller lorsque l'élève à demander de l'aide
	Souligner en vague lorsque l'élève a fait une devinette erronée
	Souligner en vague lorsque l'élève a anticiper correctement le mot (utilisation du contexte littérale pour deviner/anticiper ou des illustrations) (compter ces anticipations dans le total des mots lus par voie indirecte)

Annexe 4

Tu feras produire des textes au cycle 2...

10 (bonnes) raisons de faire écrire pour enseigner la lecture

1. Dans les tâches d'écriture, plus que de lecture, l'élève doit mobiliser son attention en permanence sur le texte. Quand la classe lit, il peut rester inattentif. Quand il doit lire lui-même, il peut se sentir perdu, se décourager ou se mettre à rêver. Quand il écrit SON texte, celui-ci l'absorbe entièrement.

2. Écrire un texte l'aide à comprendre que l'écriture note le langage (elle ne représente pas les choses. Par exemple, l'enfant est conduit à comprendre par l'expérience, que «un grand cheval blanc», qu'il veut écrire et qui, dans son esprit, lui apparaît comme une seule et même entité sémantique, s'écrit avec quatre mots. L'écriture des textes est à la source de la notion de mot, comme la lettre est à la source de celle de phonème.

3. Quand il produit son texte, l'élève doit rester attentif à la fois au sens (ce qu'il veut dire), au langage (comment il va le dire) et à la langue (comment «ça s'écrit»). En lecture, seul importe le sens du texte (ce que celui-ci veut dire) et l'on peut négliger comment «c'est dit» et comment «ça s'écrit». On peut aussi se laisser aveugler par le local (l'illustration, le mot, la syllabe, le graphème, la tache d'encre, ...) et oublier le global le sens du texte.

C'est ainsi également que, lorsqu'il relit son texte, l'enfant ne peut pas l'annoncer, car il sait ce qu'il a écrit. Et, ce faisant, il *se construit, avant de savoir lire, le schème de la lecture orale*, c'est-à-dire d'une lecture qui ressuscite l'oralité vive. Alors, par delà la segmentation du texte en mots, des mots en syllabes et des syllabes en lettres, par delà le langage même, c'est la représentation mentale qui renaît à chaque lecture.

4. Produire un texte aide l'élève à *comprendre en quoi consiste l'acte de lire*. Le fait d'écrire un texte l'installe au départ de la boucle de communication, en position d'émetteur: il veut dire quelque chose, de là il doit trouver comment le dire (ce qu'on appelle la mise en mots) et, de là, il doit encore consigner ce dire par écrit. Mais cela éclaire la position de récepteur et le chemin que celui-ci doit parcourir, dans l'autre sens : à partir de l'écrit, reconstituer le dire de l'auteur et, de là, se représenter son «vouloir dire».

5. Pour produire un texte, il faut le formuler préalablement: *le langage devient un objet qu'il faut manipuler et que l'écriture permet de manipuler consciemment*. Ce n'est pas le cas du langage de la conversation. En lecture, ce traitement peut rester inconscient, car le texte s'offre comme un produit fini.

6. Pour écrire, il faut commencer à gauche avec les premières lettres du premier mot et poursuivre ainsi vers la droite (du moins, en français). Cela constitue le sens premier des expressions «le début du mot» et «la fin du mot». En lecture, les mots sont d'abord perçus sur le modèle des images, c'est-à-dire comme des unités perceptives non orientées. Quel motif aurait-on de considérer que l'image d'une chaise, d'une table ou d'une maison a «un début» ou «une fin»? C'est *la main du jeune écrivain qui structure le regard du jeune lecteur*: le mot «maman», c'est toutes les lettres de «maman», mais c'est aussi l'ordre dans lequel elles se succèdent, de «m» à «n» quand on écrit «maman».

7. L'écriture oblige à inscrire sur la page les lettres les unes après les autres. *Elle conduit ainsi naturellement à l'épellation*, c'est-à-dire à un traitement analytique du mot qui dépasse la perception globale et qui permettra de considérer comme identique ces deux stimuli pourtant si différents sur le plan visuel : «train» et «TRAIN. Du même coup, elle offre les premières expériences de segmentation des mots et met en relief les premières analogies. Charlotte écrit «chaton» qu'elle copie au tableau. Elle en est à «cha» qui lui fait irrésistiblement penser aux trois lettres «Cha» de «Charlotte»... Il lui a fallu écrire «chaton» pour isoler ce «cha» et le voir dans «chaton», car la seule perception du tout «chaton» en lecture ne lui avait pas permis de le remarquer. Ce cha désormais, elle le verra aussi dans «chapeau», «chameau», «cachalot», ... Il lui reste à apprendre qu'à chaque fois, ou presque, qu'elle voit «cha», ces trois lettres représentent la syllabe [cha]. Mais elle est sur la voie.

8. L'écriture fréquente de textes va aider l'élève à *mémoriser* «avec», «au», «dans», «et», «la», «qui», «un», etc., ces «*petits mots*» hyperfréquents, mais dépourvus de charge sémantique, qui constituent pourtant la plus grande partie des mots de tous les textes (70 mots constituent 50 % de tous les mots de n'importe quel texte français. En lecture, ils ne suscitent aucun intérêt, en tout cas moins que «maman», «chaton», «loup», «chocolat», «Noël», «tortue», ... En écrivant des textes, l'élève multiplie les occasions de les écrire. Beaucoup de ces mots seront mémorisés avant même l'accès au décodage.

9. Quand l'enfant écrit un texte, il doit constamment *naviguer entre les microstructures et la macrostructure*, les plus petites unités (mots et lettres) et le sens global, *en passant par les mésostructures* (groupes de mots et phrases. Benjamin veut écrire : «Hier, je suis allé me promener avec papa et maman au bord du lac. On a vu des canards et je leur ai jeté des bouts de pain. Il est en train d'écrire «promener» et a déjà écrit *promen* ; il doit gérer l'écriture de la fin de ce mot (microstructure) ; dans un instant, il devra se demander où il en est dans son texte (macrostructure) et déterminer l'étape suivante : «avec papa et maman» (mésostructure) avant d'entamer l'écriture de «avec» par un «a» (microstructures. Pour bien lire, c'est précisément ce qu'il faut faire : une syllabe étant décodée (le «che» de «cheval» par exemple), il faut encore trouver la syllabe suivante («val»), puis écouter l'ensemble «che-val» pour y reconnaître le mot «cheval» et, de là, l'agglomérer au groupe des mots qui forment une unité de sens («un grand cheval» par exemple), et, de là encore, il faut aller à la phrase et au texte déjà lus qu'il faut récapituler..., tout en se projetant déjà dans la syllabe suivante...

10. Quand l'enfant écrit SON texte, tous les problèmes qu'il a dû résoudre, toutes les solutions qu'il a trouvées et toutes les découvertes qu'il a faites laissent dans sa mémoire une trace durable, car c'était SON projet et c'est devenu SON texte.

Le maître de lecture demanda alors : «*Mais comment un enfant qui ne sait pas lire peut-il écrire et écrire beaucoup ?*»

Annexe 5

Rahyan

<p>marques</p> <p><u>Marcus</u></p>	<p>li</p> <p><u>lit</u></p>	<p>(Ben)</p> <p>dans</p>	<p>le</p>
<p>pus</p> <p><u>Buse</u></p>	<p>→ Marcus li dans le bus.</p> <p>→ Marcus li dans le bus.</p> <p>→ Marcus lit dans le bus.</p>		

Selim

<p>la</p>	<p>petite</p>	<p>filles</p>	
<p>est</p>	<p>assise</p> <p><u>assise</u></p>	<p>sur</p>	
<p>de</p> <p>les</p>	<p>jeunes</p> <p>gendres</p>	<p>de</p>	
<p>son</p>	<p>son</p> <p>frère</p>	<p>sa petite fille est assise sur des gendres son frère.</p>	

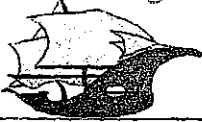


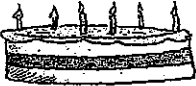

Akrame

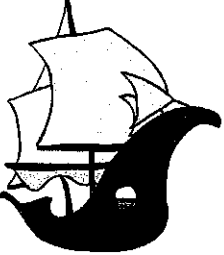


<p>Akrame</p> <p><u>Akrame</u></p>	<p>lit</p>	<p>une</p>
<p>histoire</p>	<p>de</p>	<p>Superman</p>
<p>dans</p>	<p>les</p>	<p>nuages</p> <p><u>nuages</u></p>
<p>Akrame lit une histoire de Superman dans les nuages.</p>		

Annexe 6

Le jeu de familles

Prénom : *Rayson*

	<i>bateau → bateau</i>
	<i>cadeau.....</i>
	<i>chapeau</i>
	<i>gâteau → gâteau</i>
	<i>tableau → tableau</i>

Famille du	Famille du	Famille du
 eau	 eau	 eau
bateau	cadeau	chapeau
cadeau	bateau	bateau
chapeau	chapeau	cadeau
gâteau	gâteau	gâteau
tableau	tableau	tableau

Annexe 7 description des monstres

Akrame

il a des dents pointues

Il se transforme en des dents
pointues mais pointues.

Il y a des plumes dans sa
tête.

Il y a des plumes derrière
sa tête.

derrière sa tête
derrière

Il a des pieds comme des pingouins
pieds.

Il a des ~~mains~~ ^{pingouins} mains
plier pliés bras

Il a des ~~gants~~ des gants, chaussures
chaussures.



Rahyan

Le monstre a un nez en boule et émerge
de la bouche.

Le monstre a un seul doigt.

→ Le monstre a un doigt.

Le monstre a ~~un~~ trois doigts.

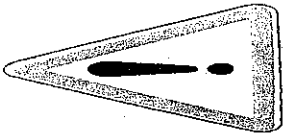







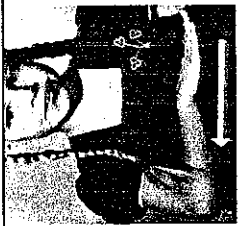














Le monstre a trois doigts.

Le monstre a trois doigts.



→ Le monstre a des talons.

Le monstre a des talons.







		<p>P-p ^p  <u>chapeau</u> chapeau</p>	<p>in ⁱ <u>sapin</u> <u>sapin</u> im ⁱ  <u>grimper</u> <u>grimper</u> ain ^a  <u>pain</u> <u>pain</u> ein ^e  <u>peinture</u> <u>peinture</u></p>	<p>F-f ^f  <u>fer</u> <u>fer</u> ph ^{ph}  <u>éléphant</u> <u>éléphant</u></p> 	
<p>gn ^{gn}  <u>araignée</u> <u>araignée</u></p>		<p>B-b ^b  <u>banane</u> <u>banane</u></p>	<p>eu ^e  <u>bleu</u> <u>bleu</u> eu ^e  <u>peur</u> <u>peur</u> ou ^{ou}  <u>oeuf</u> <u>oeuf</u></p>	<p>Ou ^{ou}  <u>loup</u> <u>loup</u></p>	<p>ill ^{ill}  <u>file</u> <u>file</u> <u>fille</u> <u>fille</u></p>
<p>J-j ^j  <u>girafe</u> <u>girafe</u>  <u>journal</u> <u>journal</u></p>		<p>G-g ^g  <u>gâteau</u> <u>gâteau</u> gu ^g  <u>guitare</u> <u>guitare</u></p>	<p>oi ^{oi}  <u>poire</u> <u>poire</u></p>	<p>X-x ^x  <u>boîte</u> <u>boîte</u></p>	
<p>SELIM</p>					



Z-z 8
 0 zéro zéro





I-i J-j Y-y 9-8
 fourmi fourmi
 cygne cygne

O-o 9-o au au eau eau
 escargot escargot
 oiseau oiseau
 landau landau




é é er en et et ez ez
 Vélo vélo
 cahier cahier
 chalet chalet
 nez nez




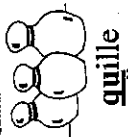
S-s
 rose rose



on on om om
 cochon cochon
 trompette trompette


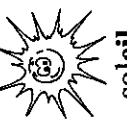


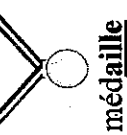



é é er en et et ez ez
 Vélo vélo
 cahier cahier
 chalet chalet
 nez nez


S-s 9-s
 sapin sapin
 poisson poisson




ce ce ci ci ç ç
 cerise cerise
 citron citron
 garçon garçon

ien ien
 chien chien
 C-c 9-c K-k 9-k qu qu
 carnaval carnaval
 masque masque
 quille quille




ier ier
 collier collier
 ieu ieu
 vieux vieux

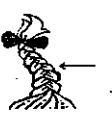



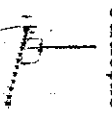
ill ill
 écureuil écureuil
 eil eil
 soleil soleil
 eille eille
 corbeille corbeille
 ail ail
 ail ail
 aille aille
 médaille médaille
 ill ill
 papillon papillon
 ouille ouille
 grenouille grenouille
 eulle eulle
 feuille feuille

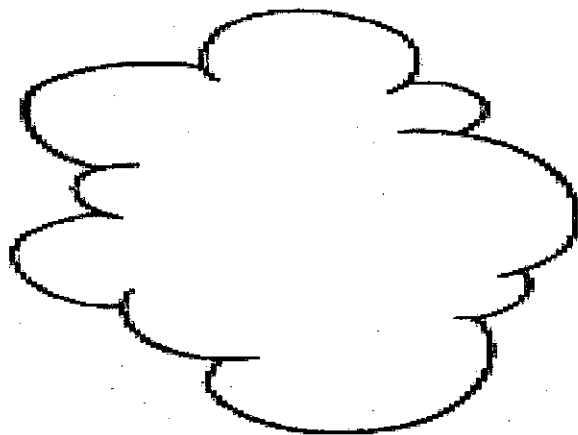
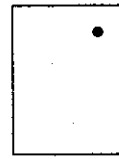
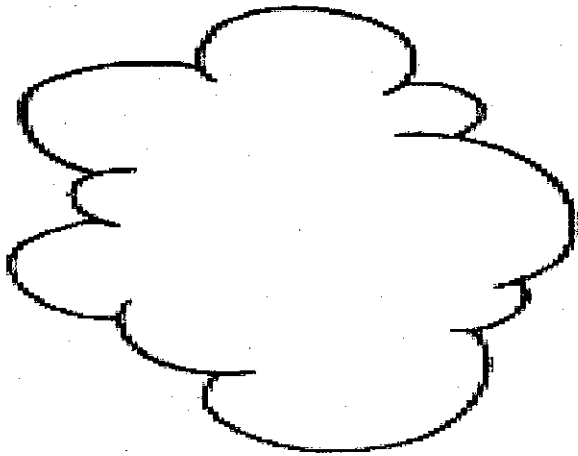
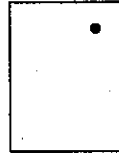
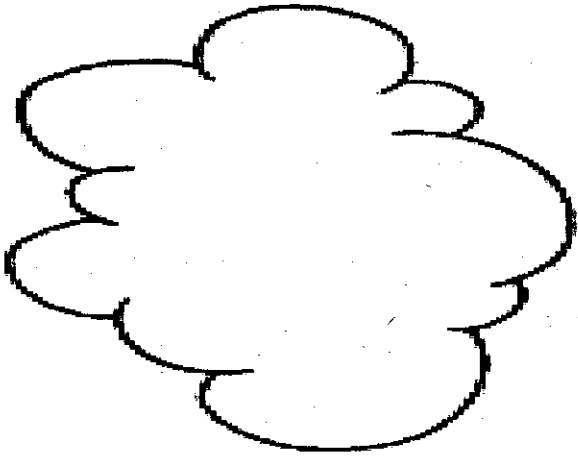
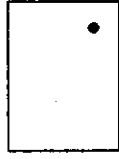
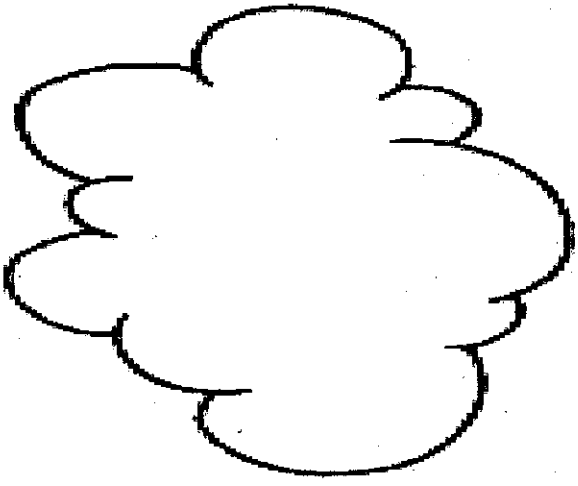
oin oin
 poing poing

ion ion
 avion avion
 yon yon
 crayon crayon
 yau yau
 tuyau tuyau

an an
 elle danse elle danse
 en en
 dent dent

am am
 jambe jambe
 em em
 tempête tempête
 elle elle
 pelle pelle

esse esse
 trousse trousse
 ette ette
 allumette allumette
 erre erre
 verre verre
 elle elle
 pelle pelle
 enne enne
 antenne antenne



Annexe 9



Pour corriger ce que j'ai écrit :



dan

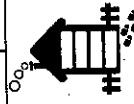
félo

chambé

éléfant

Je jou^x





e, t, d, s, x

des cochon ^x	des cochons
La fille mange. M	La fille mange.
Lechatjoue 3	Le chat joue.
Cho co lat 1	chocolat
Il y a chat.	Il y a un chat