



HAL
open science

En quoi les activités d'écriture favorisent-elles l'apprentissage de la lecture chez les élèves en difficulté ?

Nathalie Fortin-Hioco

► To cite this version:

Nathalie Fortin-Hioco. En quoi les activités d'écriture favorisent-elles l'apprentissage de la lecture chez les élèves en difficulté ?. Education. 2012. dumas-00793575

HAL Id: dumas-00793575

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00793575>

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.

FORTIN-HIOCO NATHALIE

CAPA-SH Option E

**EN QUOI LES ACTIVITES D'ECRITURE
FAVORISENT-ELLES
L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE
CHEZ LES ELEVES EN DIFFICULTE**

SESSION 2012

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. FORTIN - HOCO
né(e) le 24/7/73
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. FORTIN HOCO

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ² eu quoi les actantes d'écriture favorisent - elles l'apprentissage de la lecture chez les élèves en difficulté

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	2
I. L'ENFANT EN DIFFICULTE EN LECTURE	4
1. Qu'est-ce que savoir lire ?	4
a. Quelques définitions	4
b. processus cognitifs mis en œuvre	4
2. Profils des élèves et de leurs difficultés	5
a. Le contexte d'intervention	5
b. Présentation des outils d'évaluation	5
c. Présentation des élèves et besoins éducatifs particuliers	6
en rapport avec l'écrit	6
3. Qu'est-ce qui caractérise l'enfant en difficulté en lecture ?	8
II. LA REMEDIATION PAR L'ECRITURE	10
1. Qu'est-ce qu'écrire	10
a. Quelques définitions	10
b. processus cognitifs mis en œuvre	10
2. Les apports de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture	11
3. Comment remédier par l'écriture ?	12
a. les compétences du maître E	12
b. présentation générale des séances	13
III. LES SEANCES DE REMEDIATION	15
1. Situation d'encodage	15
a. Présentation du projet d'écriture	15
b. Analyse des séances et adaptations proposées	16
c. bilan du projet d'écriture	18
2. Production de phrases	20
a. Présentation du projet d'écriture	20
b. Analyses des séances et médiations proposées	21
c. bilan du projet d'écriture	27
CONCLUSION	30

INTRODUCTION

Enseignante en Grande Section en zone Ambition Réussite pendant de nombreuses années, j'ai très vite été préoccupée par le moyen de prévenir les difficultés de lecture chez des élèves ayant peu d'expérience de l'écrit dans leur environnement. J'ai alors été sensibilisée par l'équipe de circonscription au fait de faire écrire les enfants très tôt afin « de constituer, de manière accélérée, une rencontre avec l'écrit »¹.

Les effets de ces situations d'écriture dans l'appropriation de la langue écrite étaient globalement positifs. Mais gérer ces situations de « mise en écriture » en groupe classe me laissait toujours sur « ma faim » notamment au moment de prendre le temps d'aider les enfants les plus en difficultés. En effet, le groupe classe, même organisé de manière adaptée, ne me permettait pas d'aider comme je le désirais certains enfants. Je devais souvent, faute de temps, limiter mes interactions avec l'élève, ou abrégé les observations qui m'auraient été utiles pour mieux comprendre comment l'enfant procède.

L'année dernière, faisant fonction de maître E, j'ai mis en place des situations d'écriture chez des élèves de CP en difficultés en lecture. Dans un premier temps, ces situations me permettaient une pédagogie du détournement chez des enfants qui se sentaient en échec en lecture. Manquant de fondements théoriques, et expérimentant diverses situations, je découvrais, en même temps que mes élèves, leur progrès au niveau de l'appropriation du code grapho-phonétique. J'ai pu remarquer aussi à quel point ces situations pouvaient remotiver les élèves dans l'apprentissage de la lecture.

Cette année, en tant que maître E dans la circonscription de Tourcoing-Est, je prends en charge des élèves de CP qui, au mois de novembre n'ont pas encore de représentations claires de ce qu'est l'écrit, ni de l'acte de lire. Ils n'élaborent pas de stratégie pour résoudre un problème de lecture face auquel ils restent passifs. Dans ma proposition de remédiation, je mise donc sur l'aspect « actif » de l'écriture pour « faire entrer » ces enfants dans l'écrit.

¹ Ouzoulias. A – MEDIAL CP/CE1, Moniteur pour l'Evaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur – RETZ - 1998

Mais en quoi et comment l'écriture, chez les élèves suivis par le maître E, sert l'apprentissage de la lecture ?

Je fais l'hypothèse qu'en pratiquant régulièrement, en groupes de remédiation, des activités d'écriture, les enfants progresseront dans le domaine de la conceptualisation de la langue, dans la connaissance du principe grapho-phonétique mais aussi au niveau de leurs capacités attentionnelles.

Puisque l'enfant en difficulté en lecture est le point de départ de mon questionnement, je définirai dans la première partie ce qui le caractérise, à partir de mes recherches théoriques étayées par l'exemple de mes élèves suivis en remédiation.

Dans une deuxième partie, j'aborderai ce que peut apporter l'écriture dans la remédiation pour ces élèves non lecteurs. Enfin, j'expérimenterai le dispositif mis en place sur quelques séances et je dresserai un bilan des actions menées.

I. L'ENFANT EN DIFFICULTÉ EN LECTURE

Pour évoquer les enfants en difficulté en lecture, il est nécessaire de connaître les savoir-faire et les connaissances attendues d'un apprenti-lecteur. Cela nous permettra de définir précisément les différents niveaux sur lesquels peut s'installer la difficulté.

Il s'agit donc ici de donner une définition du « savoir lire » et de connaître les processus que les enfants mettent en œuvre dans l'acte de lecture.

1. Qu'est-ce que savoir lire ?

a. Quelques définitions

D'après le B.O du 19/06/2008, « Savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. Ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire. »

Si nous reprenons la définition de l'acte de lire selon Chauveau et Rogovas-Chauveau (2001), « L'acte de lire serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrage partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant ou suivant les éléments à identifier). »

Les deux clés du savoir lire sont linguistique et culturelle (c'est-à-dire exprimer un projet de lecteur).

Cette conception de l'acte de lire rejoint celle de Fijalkow (1993) qui définit la lecture comme « une activité de réception qui implique avant tout des activités d'identification visuelle et des activités de compréhension ».

b. processus cognitifs mis en œuvre

D'après Nicole Van Grunderbeeck (1994), pour identifier un mot dans son contexte, le lecteur doit posséder des stratégies, être capable de les utiliser, et de les combiner et s'assurer que le mot, une fois découvert, est le bon, autrement dit vérifier.

Les stratégies utilisées par le lecteur sont alors de trois ordres:

- la reconnaissance immédiate de mots ou voie directe: il y a appariement direct entre le mot écrit et l'entrée lexicale stockée en mémoire, le mot est reconnu ;

- la devinette du mot à partir du contexte linguistique (mots qui précèdent, qui suivent) ou extralinguistique (illustrations) ;

- le recours aux correspondances grapho-phonologiques ou voie indirecte: la reconnaissance de mots s'effectue après recodage phonologique; les graphèmes sont transformés en phonèmes par des règles de conversion grapho-phonémiques.

Cette première approche théorique me permet de mieux discerner les compétences à évaluer chez les élèves de CP pour lesquels j'ai reçu une demande d'aide.

En étudiant les profils de mes élèves en difficulté en lecture, je vérifierai s'ils sont en échec dans l'appropriation de ces processus mais aussi si d'autres facteurs entrent en jeu.

2. Profils des élèves et de leurs difficultés

a. Le contexte d'intervention

Je fais partie du réseau d'aide de la circonscription de Tourcoing-Est.

J'interviens, en séance de remédiation, à l'école élémentaire Descartes et aux deux écoles maternelles qui s'y rattachent.

Les élèves présentés ici sont issus de deux classes de CP et de la classe de CP/CE1 à partir desquelles j'ai constitué deux groupes : un groupe de 4 enfants dont font partie Camille et Marwan, et un groupe de trois enfants dont Lucas.

b. Présentation des outils d'évaluation

Les profils des élèves sont élaborés à partir de plusieurs éléments qui constituent les outils indispensables pour une évaluation fine des difficultés de l'enfant :

- la demande d'aide reçue en novembre 2011 ;
- l'entretien de clarification avec l'enseignante ;
- l'entretien avec l'élève ;

- l'entretien avec les parents ;
- la synthèse avec l'équipe du RASED;
- le MEDIAL CP.

Je complète ces données par une évaluation en production d'écrit (écriture inventée et écriture avec aide référant, annexe 1) puisque, comme le montre Ferreiro (2000), les tentatives d'écriture de l'élève sont révélatrices du stade où il se trouve dans le développement de sa conscience de l'écrit.

Je me réfère également à N. Van Grunderbeeck (1994) pour parfaire mes observations et observer d'une part, si l'élève essaie de faire correspondre l'oral et l'écrit en ce qui concerne la relation graphème-phonème et, d'autre part, s'il sépare les mots les uns des autres par des espaces de nature à indiquer qu'elle possède la notion de mot, le mot en tant qu'unité porteuse de sens, qui est de ce fait séparé des autres.

c. Présentation des élèves et besoins éducatifs particuliers en rapport avec l'écrit

(Tableau des BEP en annexe 2)

Lucas

La demande d'aide de l'enseignante révèle des difficultés en lecture, dans les correspondances grapho-phonétiques et la reconnaissance des mots outils, mais aussi un manque de motivation et une attitude passive face aux apprentissages.

Son enseignante relève des domaines de réussites : le langage oral et la compréhension.

L'évaluation fait émerger de nombreuses connaissances : il connaît les lettres de l'alphabet, il a acquis la permanence de l'écrit, il maîtrise le langage technique, la relation entre l'oral et l'écrit. Il sépare les mots dans la phrase, il a compris le système alphabétique de la langue, il fait quelques relations phonèmes / graphèmes voyelles.

Pendant les séances d'évaluation, Lucas n'est pas très coopératif. Il me parle très peu. Il montre une attitude assez détachée et reste plutôt passif lors des activités demandées. Il privilégie les réponses « au hasard » et répond régulièrement « je ne sais pas ». Il n'a pas de projet de lecteur et n'a que de faible connaissance des supports d'écrit et de leurs fonctions. Sa conscience phonologique est faible, il fait

peu de relations phonèmes / graphèmes consonnes. Je note également une très mauvaise tenue du crayon induisant de grosses difficultés pour écrire.

Après analyse des informations recueillies concernant Lucas, je baserai dans un premier temps la remédiation sur plusieurs besoins particuliers : l'amélioration de sa conscience phonologique et de sa connaissance du code grapho-phonétique.

Au niveau des compétences transversales, mes objectifs seront d'améliorer sa capacité d'attention et de développer une attitude active face aux apprentissages.

Camille

Camille n'élabore aucune stratégie de reconnaissance de mots. Elle ne connaît pas les lettres de l'alphabet. Sa conscience phonologique est faible. Elle ne fait pas encore de relation entre oral et écrit et n'a pas compris le principe qui gouverne le code alphabétique. Elle n'a pas établi de projet de lecteur. Elle semble peu familiarisée avec l'objet-livre et a peu de connaissances sur les fonctions de l'écrit.

L'enseignante me signale son manque de réflexivité et sa tendance à faire « au hasard ». Il lui est difficile de trouver un point d'appui sur lequel baser les apprentissages.

Camille va chez l'orthophoniste deux fois par semaine pour des problèmes d'élocution qui entrave la communication. L'enseignante a demandé un bilan ORL.

Au regard de ces différents éléments, je travaillerai en priorité avec Camille sur les besoins éducatifs suivants : l'amélioration de sa conscience phonologique, le développement de sa connaissance du code grapho-phonétique et de sa clarté cognitive et un travail autour de ses compétences langagières qui semblent grandement altérer ses capacités d'apprentissage.

En ce qui concerne les compétences transversales, et pour aider Camille à structurer sa pensée, je l'aiderai à expliciter ses stratégies et justifier ses résultats. Enfin, Camille a besoin de développer sa mémoire de travail.

Marwan

Lors de l'entretien avec l'enseignante, celle-ci relève peu d'acquis en lecture et en écriture et une grande fatigabilité, entraînant un manque d'attention.

Lors des séances préliminaires à la prise en charge, Marwan me dit d'emblée qu'il n'aime pas l'école, ni faire ses devoirs : « c'est dur, je préfère le foot ». Marwan semble très peu motivé et très fatigué physiquement.

Toutefois, il me montre qu'il a acquis des connaissances sur l'écrit. Il connaît les lettres de l'alphabet, il a une assez bonne conscience phonologique au niveau de la syllabe. Il sépare les mots dans la phrase et procède à quelques analogies (« le pa de papa »). Il a compris le système alphabétique de la langue et fait quelques relations phonèmes / graphèmes voyelles.

Marwan n'a pas de projet de lecteur, il est peu familiarisé avec les livres, il a peu de connaissances des supports d'écrit et de leurs fonctions. Le lexique technique est mal maîtrisé, il confond phrase et mot. Il n'élabore pas de stratégie de reconnaissance de mot, il a une faible connaissance des mots outils. Il fait peu de relations phonèmes / graphèmes consonnes.

Ces informations me permettent de définir les besoins particuliers de Marwan. Il s'agira de développer sa connaissance du code grapho-phonétique et sa clarté cognitive. Au niveau des compétences transversales, je travaillerai spécifiquement l'amélioration de sa capacité d'attention et le développement d'une attitude active face aux apprentissages.

Les points convergents de ces trois profils d'apprentis lecteurs me permettent d'affiner mes connaissances sur certaines caractéristiques des enfants en difficulté.

3. Qu'est-ce qui caractérise l'enfant en difficulté en lecture ?

Nicole Van Grunderbeeck (1994) cite Fijalkow et Downing pour caractériser les lecteurs éprouvant des difficultés : Ils n'ont pas une conscience claire de ce qu'est l'écrit, c'est-à-dire de ses fonctions (à quoi il sert) et de sa constitution (comment il a été créé par les inventeurs de l'écriture, les règles de codage que ceux-ci ont utilisées).

Ces apprentis lecteurs ne saisissent pas le lien existant entre le langage oral et le langage écrit, de même que le principe de l'écriture alphabétique qui établit une

correspondance entre les unités non pourvues de signification de l'oral (les phonèmes) et celles de l'écrit (les graphèmes).

Or, je retrouve chez Lucas, Camille et Marwan, un manque de clarté cognitive : à différents degrés, les fonctions des buts et des caractéristiques techniques de l'acte de lire leur font défaut.

Camille, par exemple, ne fait pas encore de relation entre oral et écrit et n'a pas compris le principe qui gouverne le code alphabétique.

D'autre part, ils ont peu de stratégies de reconnaissance des mots : ils reconnaissent peu de mots par voie directe et ne font pas appel au contexte pour deviner le mot. La méconnaissance des relations grapho-phonétiques ne permet pas à Marwan et Lucas de décoder de façon efficace.

Pour terminer, je note pour les trois enfants une certaine passivité face aux tâches proposées et/ou une tendance à répondre « au hasard ».

Mes recherches théoriques et l'étude des profils de mes élèves, me permettent de définir plus spécifiquement les caractéristiques d'un élève en difficulté de lecture :

- son manque de clarté cognitive ;
- sa tendance à n'utiliser qu'une stratégie en situation de lecture, sa rigidité cognitive et sa dépendance à l'égard de l'enseignant ;
- sa passivité dans l'approche de l'écrit, ses difficultés à établir des liens entre les choses.

Il me faudra donc, dans ma remédiation, tenir compte de ces différents éléments : amélioration de la clarté cognitive, développement des stratégies de lecture (notamment le recours aux correspondances grapho-phonétiques) et la mobilisation face aux apprentissages.

II. LA REMEDIATION PAR L'ECRITURE

D'après Fijalkow (2003), « l'écriture, dans la pédagogie française, fait l'objet de deux réductions successives : réduction à la maîtrise du geste graphique, dans un premier temps (...) ; réduction à la maîtrise de l'orthographe, dans un second temps ».

Je tenterai ici de définir « autrement » l'écriture telle qu'elle puisse être utilisée dans une démarche de remédiation aux difficultés de lecture.

1. Qu'est-ce qu'écrire

a. Quelques définitions

Pour Ferreiro (2000), écrire, c'est construire une représentation selon une série de règles socialement codifiées : « Si on conçoit l'écriture comme la compréhension du mode de construction d'un système de représentation, il s'agit de réintroduire, au premier plan, le sujet actif, intelligent et créateur, celui qui construit pour apprendre. »

Pour Jean Marie Besse (2000), écrire est « le versant actif du rapport à l'écrit », et permet donc à l'enfant d'être en situation d'acteur, de producteur de messages écrits.

Mireille Brigaudiot (2004) précise le but de l'activité d'écriture : c'est la production de langage écrit : « L'activité de production d'écrit est considérée comme une activité langagière particulière parce qu'elle produit du langage qui est matérialisé sur un support, autonome par rapport à son auteur, c'est-à-dire compréhensible en dehors de la situation où il est produit. »

b. processus cognitifs mis en œuvre

Pour Ouzoulias (2004), lorsque 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). »

L'enfant qui écrit doit donc resté 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 »).

Il s'agit maintenant d'utiliser ces connaissances sur les processus engagés dans l'écriture chez l'élève en difficulté de lecture.

2. Les apports de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture

Les instructions officielles préconisent les activités d'écriture en parallèle des activités de lecture. En effet, le B.O du 19/06/2008 stipule que « Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, identification de la signification). »

Certains chercheurs dont Fijalkow estiment que les situations d'écriture sont celles qui permettent aux élèves de progresser le plus dans les acquisitions de la langue écrite. Selon lui, ce qui est à apprendre est la langue écrite et les comportements permettant de l'utiliser: lecture, écriture, copie...

De plus, bien plus que la lecture, l'écriture oblige à faire un travail analytique et à comprendre comment la langue écrite s'est constituée en relation avec l'oral.

Pour Ferreiro (2000), les conflits cognitifs provoqués par l'acte d'écrire mobilisent un ensemble d'opérations mentales complexes.

Brigaudiot (2004) insiste sur le fait que les enfants seront alors obligés de traiter les éléments de la langue et feront des découvertes. Ces découvertes sur la langue vont rester mémorisées car ce sont des découvertes.

Ouzoulias (2004) émet de nombreuses raisons pour faire écrire les enfants dans le but d'enseigner la lecture :

- elle mobilise l'**attention** sur le texte de façon plus forte ;
- elle éclaire l'activité de lecture (**clarté cognitive**) : lorsque l'élève sait vers quoi il doit tendre, lorsqu'il a une idée claire de ce qu'est lire et l'apprentissage de la lecture, il peut se mobiliser à travers un projet personnel dynamisant. L'enfant qui produit lui-même ses écrits a la possibilité de prendre conscience de la nature langagière de l'écrit ;
- elle permet à l'enfant de comprendre que l'écriture note le langage et **construire la notion de mot** : c'est à travers la production d'écrit que l'élève résoudra le problème de la segmentation en mots et en phonèmes ;

- elle conduit naturellement à l'**épellation**, elle favorise l'**observation des premières régularités** : en début d'apprentissage, l'écriture d'un mot inconnu oblige à un travail d'analyse phono-graphique, qui amène l'enfant à comprendre qu'il existe des relations systématiques entre graphèmes et phonèmes ;

- elle favorise la **mémorisation des mots** de haute fréquence : l'écriture fréquente de texte va développer la mémoire orthographique ;

- par son caractère actif, l'écriture consolide la **mémoire** des apprentissages et mobilise les enfants en donnant du sens aux apprentissages et en agissant sur leurs représentations.

Ces apports théoriques quant aux raisons de faire écrire les enfants apprenti-lecteur correspondent tout à fait aux besoins éducatifs particuliers de mes élèves. J'y vois d'abord un intérêt dans les compétences disciplinaires à acquérir : relations phonèmes- graphèmes, mémorisation de mots outils, accès à la clarté cognitive.

Mais la remédiation par l'écriture me permettra également de travailler sur des compétences transversales et comportementales qu'ils doivent améliorer: attention, mémorisation, mobilisation face aux apprentissages.

3. Comment remédier par l'écriture ?

a. les compétences du maître E

Le B.O du 27/08/2009 permet de me situer plus précisément quant aux compétences caractéristiques d'un enseignant chargé des aides spécialisées à dominante pédagogique. Je m'adresse « plus particulièrement aux élèves qui manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre, mais peuvent tirer profit de cette aide ».

Je me dois également de mettre en place pour ces élèves des actions qui visent « 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. »

Il s'agira donc, avec Lucas, Camille et Marwan, de travailler les stratégies qui permettent l'identification d'un mot mais aussi d'améliorer leur clarté cognitive.

La notion de prise de conscience induit une réflexion métacognitive. Le maître E doit aider l'élève à expliciter et préciser ses représentations.

Je mise donc sur une remédiation par l'écriture qui pourrait aider les enfants en difficulté d'une part à mémoriser le principe de correspondances graphie-phonie et un répertoire orthographique de mots outils, et d'autre part, leur faire accéder à une clarté cognitive.

En ce qui concerne la réflexion métacognitive, la trace écrite permettra de faire parler l'enfant sur ce qu'il a écrit (ou pas encore réussi à écrire) pour l'accompagner dans son cheminement.

L'écrit permettra aussi de faciliter le lien avec la classe et donc la transférabilité des savoirs et des compétences.

b. présentation générale des séances

Tout d'abord, je m'efforcerai de contextualiser les situations d'écriture: travailler sur la base d'un projet d'écriture me semble primordial notamment en ce qui concerne les difficultés de Marwan et Lucas de développer une attitude active face aux apprentissages, et plus généralement pour mobiliser les enfants de façon motivante.

Ensuite, je retiendrai les préconisations de Fijalkow (2003) en favorisant une oralisation préalable par l'enfant de ce qu'il veut écrire. Celle-ci permettra d'abord de désinhiber les enfants vis-à-vis de l'écriture et des blocages qu'elle peut susciter. Il s'agira, pour chaque type d'écriture proposée, de « commencer par faire ensemble oralement ce que l'on demandera ensuite de faire seul par écrit ».

Par ailleurs, il me semble important de faire précéder l'écriture par une étape d'échanges collectifs afin de se mettre d'accord sur ce que l'on écrit et sur ce qui peut ou non s'écrire. Enfin, l'oralisation par l'enfant de ce qu'il veut écrire permet son maintien en mémoire.

Cette démarche d'oralisation permettra notamment de répondre aux besoins particuliers de Camille au niveau de ses compétences langagières et de sa mémoire de travail.

En ce qui concerne plus précisément les projets d'écriture réalisés en séance de remédiation, je présenterai deux démarches :

Premièrement, je proposerai aux enfants une situation d'encodage de mots.

L'encodage est le procédé qui consiste à utiliser le principe de correspondance sons-lettres et groupes de lettres pour écrire. C'est une pratique que nous devons

à Emilia Ferreiro car c'est elle qui nous a appris que les enfants savaient plus de choses que ce qu'on imaginait au niveau du code de l'écrit.

Cette situation d'écriture correspond aux besoins particuliers de Lucas, Camille et Marwan en ce qui concerne le développement de la connaissance du code grapho-phonétique et de l'amélioration de la conscience phonologique pour Camille et Lucas.

Dans un deuxième temps, les enfants auront à écrire des phrases afin de réaliser des épisodes supplémentaires d'un album à structure répétitive.

L'espace d'apprentissage est ici plus ouvert et la relation avec la lecture est évidente puisque l'album aura été lu à plusieurs reprises à tous les enfants.

La structure spécifique de l'album va permettre à l'élève qui ne sait pas lire de repérer dans le texte des expressions ou des mots dont il a besoin pour écrire un autre texte.

Il s'agira alors de travailler sur les besoins particuliers de mes élèves concernant le fonctionnement spécifique de la langue pour l'écrit et la clarté cognitive: la notion de phrase, la segmentation en mots, la permanence de l'écriture d'un même mot, la représentation des syllabes dans les mots ou encore les marques morphosyntaxiques².

² Ouzoulias. A – La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et / ou y remédier in Comprendre et aider les enfants en difficultés scolaires – FNAME – RETZ - 2004

III. LES SÉANCES DE REMEDIATION

1. Situation d'encodage

a. Présentation du projet d'écriture

Le projet (annexe 3) a été proposé en novembre – décembre 2011 et s'est déroulé sur six séances. Après deux séances au cours desquelles je présente divers jeux de memory (images, mots outils, syllabes), je propose aux élèves de construire notre propre jeu de memory « mots – images ».

J'explique que le jeu consistera à retrouver un mot et une image qui lui correspond.

Je précise que chaque enfant aura, à la fin du projet, son propre jeu de memory et que nous le présenterons et l'offrirons également à la classe.

Je présente ensuite une série d'images que j'ai choisies en fonction de la progression de sons de la classe et du nombre de syllabes contenues dans le mot (généralement des mots de deux syllabes). Les syllabes à encoder sont des syllabes simples : consonne + voyelle.

Les enfants auront à écrire les mots : moto, cheval, jupe, fusée, mur, vache et fumée.

La consigne donnée aux enfants est « d'essayer d'écrire un mot tout seul, comme on sait, parce que ça sert à apprendre à écrire et à lire ».

Les objectifs principaux retenus pour ces séances sont :

- Améliorer la conscience phonologique (pour Lucas et Camille)

- Découper un mot en syllabes
- Décomposer une syllabe en phonèmes distincts

- Développer la connaissance du code grapho-phonétique (pour tous les élèves)

- Proposer l'écriture alphabétique, phonétiquement plausible, d'un mot régulier
- Connaître les relations phonèmes / graphèmes
- Avoir conscience de sa façon de faire
- Utiliser les aides proposées

- Améliorer la capacité d'attention

- Mobiliser ses connaissances pour résoudre un problème
- Se mobiliser face à une tâche

b. Analyse des séances et adaptations proposées

En ce qui concerne les compétences visant à améliorer les capacités d'attention, le projet d'écriture a permis aux enfants d'adopter une attitude active durant les séances. L'asymétrie lecture-écriture dans la mobilisation sur l'écrit serait liée selon Ouzoulias³, à « une meilleure compréhension générale des situations d'écriture (quels sont les buts visés et quels sont les actes appropriés) que des situations de lecture. »

La phase d'échanges collectifs au sujet des procédures d'écriture d'un mot, lors de la première séance d'écriture, a permis aux enfants une meilleure compréhension de la tâche à accomplir. J'observe dès lors chez Lucas et Marwan une mobilisation rapide, leur attention est tout de suite tournée vers la tâche à accomplir. Ils savent comment s'y prendre. Dès lors, l'acte d'écriture lui-même les maintient attentifs et concentrés.

Pour ce qui porte sur les objectifs de conscience phonologique, l'activité d'encodage me permet d'observer des compétences qui n'avaient pas été relevées jusqu'alors. Je remarque par exemple que Lucas frappe les syllabes du mot, décompose le mot en syllabes et la syllabe en phonèmes.

Le travail de remédiation sur le développement du code grapho-phonétique est abordé différemment en fonction du stade où les enfants se trouvent :

La trace écrite de Lucas me permet de valider mes premières observations: ce sont les correspondances entre phonèmes et graphèmes consonnes qui lui posent problème. Mais au lieu de persévérer face à la difficulté, Lucas se démobilise très vite.

Lorsque je lui propose une bande alphabétique afin qu'il puisse identifier les graphèmes-consonnes, il redémarre son travail, fonctionne par essais successifs

³ Ouzoulias. A – La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et / ou y remédier in Comprendre et aider les enfants en difficultés scolaires – FNAME – RETZ - 2004

et trouve rapidement les graphèmes-consonnes correspondant aux phonèmes discriminés.

Dès la seconde séance d'écriture, Lucas travaille de façon plus autonome, et prend, quand il le souhaite la bande alphabétique.








Camille ne connaît pas les lettres de l'alphabet et ne parvient pas à décomposer une syllabe en phonèmes. Je décide alors de passer par une médiation syllabique et de travailler sur des analogies. Cela me donne la possibilité de rester centrée sur les besoins particuliers de Camille tout en continuant le travail de mise en relation entre l'oral et l'écrit.

Nous travaillons donc avec Camille sur un affichage spécifique à partir de cartes syllabes qui correspondent à la progression de sons de la classe.

Comme l'explique Nicole Van Grunderbeeck (1994), je présente pour chaque phonème étudié en classe « une famille de syllabes avec une série de mots-vedettes qui les contiennent en position initiale et des illustrations de ceux-ci. »

Le but poursuivi est que « la perception de la syllabe entraîne son évocation et l'évocation de l'illustration du mot. »

Exemple pour le son [r]:

riz	
robot	
radis	
rue	
réveil	
renard	
roue	

Lorsque Camille a discriminé la première syllabe d'un mot, je l'incite à rechercher sur les affichages dans quel mot -vedette- est contenue la syllabe à écrire.

Après trois séances, Camille parvient à rechercher seule les syllabes composant un mot et à les écrire. Elle a mémorisé l'écriture de quelques syllabes en évoquant le mot-vedette. Elle parvient à justifier sa réponse en isolant la syllabe concernée dans le mot-vedette.

Quelques exemples d'encodages de mots par Camille		
Mots à encoder	Propositions de Camille sans l'aide du référent (seulement l'abécédaire utilisé en classe)	Propositions de Camille avec référent syllabes : mots-vedettes
vache	x	<i>vache</i>
fumée	<i>é</i>	<i>fumé</i>
chat	<i>ch</i>	<i>cha</i>
mur	<i>m</i>	<i>mur</i>

Marwan parvient à écrire les mots demandés en se référant aux affichages de sa classe que j'ai reproduit dans notre salle de travail. J'observe sa procédure d'encodage: il produit en murmurant chaque phonème du mot puis fait une recherche sur les affichages ou sur la bande alphabétique avant d'écrire le graphème correspondant.

Dans les premiers temps, Marwan ne parvient pas à expliciter sa procédure. Lorsque nous revenons sur un mot qu'il a écrit, j'écris ce même mot à côté du sien en explicitant pour chaque graphème comment je procède.

Au bout de deux séances, Marwan parvient à expliciter sa procédure pour écrire le mot VACHE : « *je fais [v], je cherche la lettre qui fait [v] sur la bande des lettres, après je fais [a] et j'écris a. Après je regarde là-bas, le che de cheminée est écrit* »

c. bilan du projet d'écriture

L'activité d'encodage de mots, proposée lors de ce projet d'écriture, a révélé plusieurs éléments positifs quant aux savoirs faire et savoirs être des enfants suivis:

- Une meilleure connaissance des difficultés et des aides à apporter

Observer les procédures et les tentatives d'écriture des élèves m'a permis d'affiner et d'approfondir mes recherches d'explications en ce qui concerne leurs difficultés. Comme le précise Jean-Marie Besse (2000), « L'observation permet à l'enseignant d'être informé sur l'état actuel de ses conceptualisations: il devient alors possible de proposer une aide adaptée à la « zone proximale de développement » de chacun. »

Je peux ainsi, dans un second temps, répondre de façon plus efficace à leurs besoins. Lucas se déconcentre dès qu'il rencontre une difficulté dans la résolution

d'un problème mais une aide apportée, même relative, le relance dans l'activité et lui permet de se recentrer.

Marwan semble beaucoup plus actif dans le petit groupe et montre qu'il a de nombreuses compétences, qu'il ne dévoile pas en groupe classe.

- Un changement d'attitude face à l'écrit

La finalité du projet a motivé Lucas et Marwan qui se sont montrés actifs mais aussi très concentrés pendant les séances d'écriture.

Ramener son jeu dans sa famille, dans sa classe, le présenter à ses camarades a valorisé le travail de ces enfants en difficultés. Habituellement passifs et peu impliqués dans les situations de lecture, dans lesquelles ils sont régulièrement en échec, ils ont ici fait l'expérience de la réussite face à l'écrit.

- L'explicitation de procédures efficaces

La trace écrite a aidé les enfants à expliciter les procédures qui conduisent à la réussite. Un retour métacognitif est en effet nécessaire afin qu'ils puissent rapidement transférer leurs progrès en classe et mieux comprendre le fonctionnement de la langue écrite.

Comme Marwan, Lucas est capable de verbaliser sa procédure lors des deux dernières séances: « Pour écrire *semé*, j'écris d'abord SE. J'ai entendu [s] et j'ai écrit s, et puis j'ai entendu [ø] et j'écris e. »

Pour Camille, la verbalisation est difficile, je situe toutefois le travail métacognitif au niveau de la chronologie de sa démarche.

- Un lien renforcé avec la classe

La création du jeu a permis de tisser des liens supplémentaires entre le travail au sein du groupe de remédiation et la classe : présentation aux autres élèves, valorisation par l'enseignante, questionnement sur la démarche et jeu offert à la classe sont des étapes fondamentales. Elles finalisent le projet mais surtout contribuent à l'intégration des enfants en difficulté dans le groupe classe et favorisent le travail en partenariat.

- L'amélioration des compétences en lecture

Le travail sur la phonologie et sur le code grapho-phonétique a permis aux enfants d'améliorer leur stratégie de déchiffrement des mots.

Marwan et Lucas lisent les mots écrits en opérant une décomposition syllabique, ils développent une attitude de recherche et ne sont plus démunis face à un mot inconnu. Ils parviennent à expliciter « comment il faut faire pour lire » car ils ont écrit eux-mêmes les mots et disposent donc maintenant d'une stratégie pour les déchiffrer.

Camille utilise le référent de syllabes qu'elle utilise pour écrire, pour lire les mots qu'elle a écrit. Elle parvient à lire les mots, ce qui constitue sa première expérience de lectrice.

2. Production de phrases

a. Présentation du projet d'écriture

Le projet (annexe 4) se déroule en janvier – février sur 12 séances.

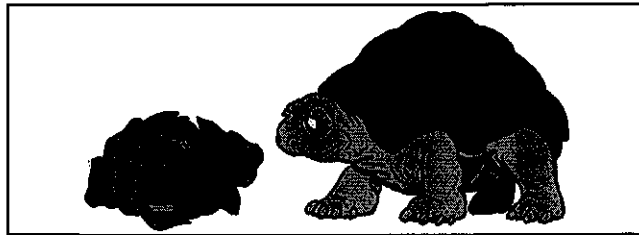
Il s'agira ici de faire écrire des phrases afin de réaliser des épisodes supplémentaires d'un album à structure répétitive : « Bon appétit Monsieur Lapin » de Claude Boujon.

Plusieurs étapes précèdent la présentation du projet d'écriture aux enfants afin qu'ils puissent s'approprier l'histoire: J'incite d'abord les enfants à émettre des hypothèses quant à la couverture du livre. Puis, je procède à la lecture de l'album. Je reviens à plusieurs reprises sur les épisodes répétitifs mettant en scène les différents animaux et nous travaillons sur la compréhension de l'histoire.

Lorsque les enfants commencent à se familiariser avec l'album, je leur propose de « jouer » le rôle des différents personnages afin de verbaliser et mémoriser la structure de l'histoire.

Je présente ensuite le projet d'écriture aux enfants : « Nous allons imaginer que Monsieur Lapin rencontre d'autres animaux et nous allons écrire ce qu'ils se disent. Nous allons construire notre propre livre que vous pourrez lire dans votre classe. »

Après les nombreuses propositions orales des enfants, je leur fournis une première illustration représentant un animal et sa nourriture :



L'activité cognitive des enfants est ici de plusieurs ordres : Avant la phase d'écriture, les élèves devront se mettre d'accord sur la phrase à écrire et la mémoriser. Ils devront ensuite segmenter oralement la phrase en mots.

Pour l'écriture proprement dite, ils devront repérer, dans les affichages, des mots dont ils auront besoin pour écrire leur phrase. Ils devront également orthographier des mots outils et encoder les mots pour lesquels il n'existe pas de référent.

La production de phrases permet d'ajouter aux objectifs retenus pour la situation d'encodage de mots, les objectifs relatifs à la conceptualisation de la langue :

- Développer la conceptualisation de la langue

- Comprendre que l'écrit code l'oral (pour Camille)
- Connaître et nommer les unités linguistiques : phrase/mot
- Segmenter la phrase en mots
- Acquérir la permanence de l'écrit d'un même mot (pour Camille)
- Ajuster oralisation et geste du doigt

b. Analyses des séances et médiations proposées

→ AIDES PROPOSÉES EN FONCTION DES **BEP** DE CHACUN

La phase de réalisation du projet semble déconcerter les enfants qui ne parviennent pas à mobiliser leurs connaissances pour résoudre le problème.

Je décide donc de réaliser la première phrase collectivement et de les questionner sur la démarche à accomplir pour écrire:

La tortue mange de la salade.

Mise en place d'outils d'aide à l'écriture de mot pour développer les stratégies de lecture/écriture

Lucas et Marwan proposent rapidement l'écriture correcte des mots outils. Ils verbalisent : « on les connaît par cœur ». Camille participe elle aussi et écrit le mot LA.

Je symbolise par l'image de l'appareil photo la boîte contenant les mots outils que nous avons déjà utilisés. Nous nous mettons d'accord sur une façon d'écrire un mot :

- « **chercher dans les mots qu'on a pris en photo dans sa tête** »

Lorsque je demande, ensuite, aux enfants comment ils peuvent écrire le mot « MANGE », ils ne font aucune proposition. Je lis alors, en pointant du doigt chaque mot, une page de l'album que j'ai agrandie et affichée. Lucas m'interpelle et se lève pour me montrer le mot « MANGE », il se justifie « c'est le man de maman ».

Le mot « TORTUE » figure dans l'abécédaire affiché, il est retrouvé par Marwan et Lucas. J'invite Camille à se déplacer pour entourer les mots MANGE et TORTUE car elle éprouve des difficultés à se repérer dans les affichages, l'utilisation des aides sera un point à travailler avec elle.

Cette étape nous a permis d'introduire une nouvelle aide que les enfants pourront utiliser pour écrire :

- « **chercher dans les affichages** » c'est-à-dire utiliser les aides à l'écriture qui sont à disposition.

Enfin, les premières séances d'écriture (encodage de mots) nous avaient permis d'explicitier les procédures efficaces pour encoder un mot.

A partir de ces activités métacognitives, nous avons construit un outil utile pour écrire le mot SALADE :

- « **utiliser ses oreilles** » lorsque l'on doit écrire un mot dont on n'a pas le modèle.

Un référent est construit à partir de ce travail d'explicitation. (annexe 5). Il est affiché. Dans les séances qui suivront, avant tout passage à l'écriture, je ferai rappeler aux enfants l'existence de cet outil et son rôle.

Ultérieurement, il sera aussi une aide à la lecture des phrases.

Mise en place d'outils d'aide à la segmentation de la phrase en mots pour développer la conceptualisation de la langue

Le second problème rencontré par les enfants est la segmentation de la phrase en mots. Lucas parvient à mémoriser la phrase et à compter oralement les mots au fur et à mesure qu'il les prononce mais fait un « blocage » lors du passage à l'écrit.

Marwan mémorise la phrase mais confond segmentation en mots et segmentation syllabique.

Camille a des difficultés pour mémoriser la phrase et fait des confusions entre les différentes unités linguistiques phrase/ mot/ syllabe/lettre.

J'introduis donc des buchettes matérialisant les mots. Les enfants sont invités à disposer en ligne autant de buchettes que la phrase ne compte de mots. Je leur propose ensuite d'oraliser la phrase en montrant une buchette par mot prononcé. Cette tâche permet rapidement aux enfants de s'apercevoir de leurs erreurs et de les corriger seul. Ils se mettent rapidement d'accord sur le nombre de mots à écrire.

Je leur propose alors une feuille de travail sur laquelle figure l'illustration de la phrase suivie de cadres correspondant au nombre de mots à écrire. Comme lors du travail avec les buchettes, les enfants se corrigent rapidement en fonction de la pertinence de la correspondance cadre - mots écrits.

Exemple de production de Lucas

The image shows a student's handwritten work on a worksheet. At the top right is a drawing of a cat. Below it, the sentence « Que manges-tu ? » demande le lapin is written. The word 'lapin' is written inside a small box. To the right of 'lapin' is a drawing of a rabbit. Below the sentence, there are two rows of boxes for writing words. The first row contains the words 'Je', 'mange', 'de', and 'sous', with 'sous' written above the box. The second row contains 'du', 'le', and 'chat', with 'chat' written above the box. There are some corrections and scribbles below the second row.

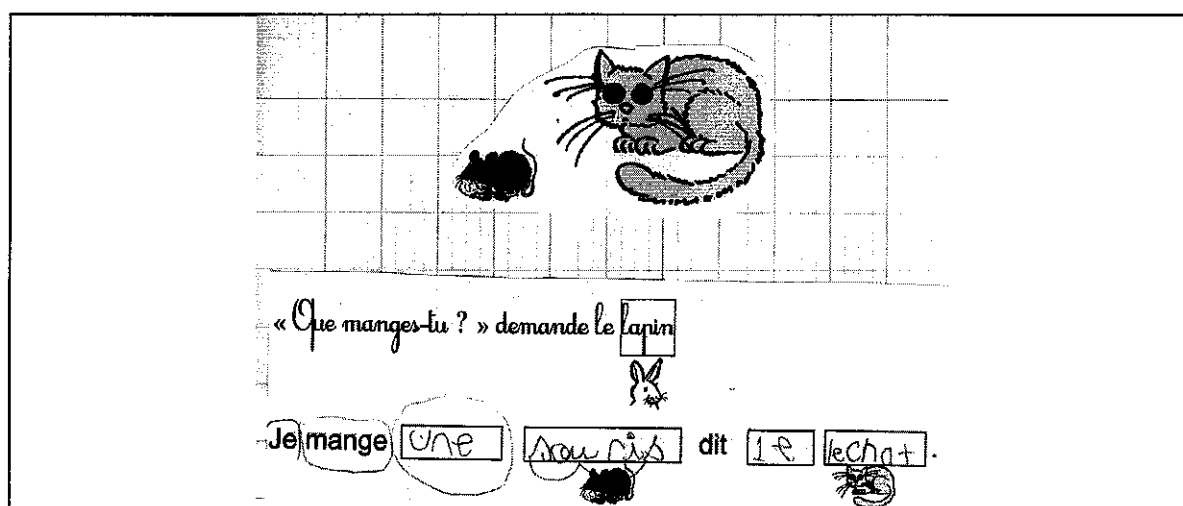
Mise en place d'outils d'aide à la mémorisation

Malgré les aides proposées, Camille ne parvient pas à résoudre le problème de la tâche d'écriture car sa mémoire de travail ne lui permet pas pour le moment de retenir les mots à écrire.

Pour lui permettre de rester dans la dynamique du projet de groupe, je décide de lui fournir des aides supplémentaires. Il s'agit davantage ici de pallier à son besoin plutôt que d'y remédier.

Pour Camille, je place des dessins référents sous les cadres matérialisant les mots à écrire. Dans un premier temps, je réduis également la quantité de mots à écrire.

Exemple de production de Camille



Lors des trois premières séances, je lui proposerai également un lexique mot/image afin qu'elle puisse s'y référer en cas de surcharge cognitive dans l'encodage de mots.

Lorsque la tâche à effectuer sera bien mémorisée et ritualisée, je ne proposerai plus le lexique à Camille mais je travaillerai avec elle l'encodage des mots.

Les aides mises en place, adaptées aux besoins de chacun, permettent une mise en confiance, nécessaire pour se « lancer » dans la tâche d'écriture.

Les six premières séances sont ainsi très ritualisées, en tenant compte des préconisations de Mireille Brigaudiot (2004) :

- rappel du projet d'écriture;
- formulation orale et mémorisation de la phrase à écrire à partir d'une illustration;
- comptage oral des mots et validation par la manipulation de bâchettes;
- traçage au tableau de la silhouette de la phrase ;
- explicitation des différentes aides à l'écriture;
- écriture de la phrase ;
- possibilité de discuter de l'orthographe avec le voisin ;
- validation par la lecture de chacune des productions en ajustant oralisation et geste du doigt;
- explicitations des procédures.

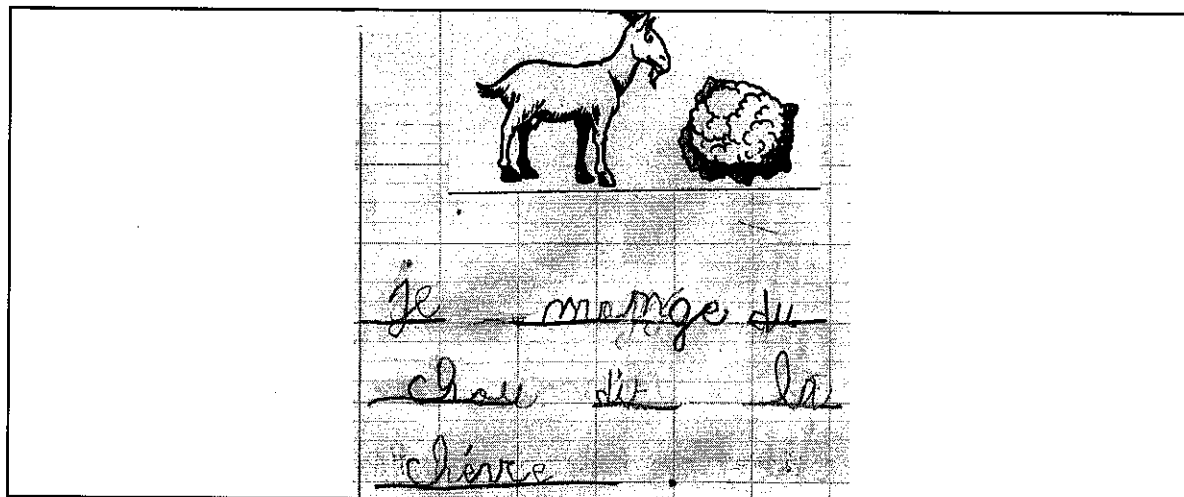
Lorsque nous arrivons en milieu de projet, les enfants ont acquis une réelle maîtrise de la démarche d'écriture. Ils parviennent à différencier leurs stratégies en fonction des mots à écrire.

Lucas et Marwan m'expliquent spontanément quelle procédure utiliser pour écrire chacun des mots contenus dans la phrase.

Camille parvient à oraliser la phrase entièrement et à la segmenter en mots. Il faut maintenant la guider dans la phase d'écriture. En fonction des progrès de chacun, je décide alors de limiter les aides proposées en début de projet.

Marwan et Lucas devront maintenant symboliser eux-mêmes par des traits les mots à écrire. Ils comptent les mots et les symbolisent de façon autonome.

Exemple de production de Marwan



J'augmente la quantité de mots à écrire pour Camille et je limite l'appel au lexique-référent afin qu'elle entre dans l'activité d'encodage des mots inconnus. Elle retrouve seule les mots sur les affichages : je / mange / dit / le / lapin. Je l'aide tout au long de la procédure d'encodage notamment dans le découpage syllabique puis phonémique. Camille est de plus en plus à l'aise dans l'utilisation des affichages et procède régulièrement par analogie pour retrouver une syllabe ou un phonème.

→ LIENS RENFORCES ENTRE LECTURE ET ECRITURE

Puisqu'il s'agit bien, dans ma démarche d'aide, de faire écrire les enfants dans le but de favoriser l'apprentissage de la lecture, je tisse, tout au long du projet, un lien étroit entre les deux activités.

A chaque début de séance, je demande aux enfants de reconstituer la phrase écrite lors de la séance précédente à l'aide d'étiquettes-mots.

Les enfants lisent les étiquettes en utilisant spontanément les outils construits pour l'aide à l'écriture (référent, découpage syllabique, mots photographiés) puis reconstituent la phrase.

La lecture, en ajustant oralisation et geste du doigt, permet la validation par le groupe.

Je m'appuie également, pour cette activité, sur les travaux de Fijalkow (2003) qui précise que : « à partir du moment où la phrase est énoncée, les enfants peuvent s'appuyer sur l'oral pour retrouver l'écrit. Il n'utilise plus uniquement la perception visuelle mais son propre langage comme outil de son action. »

Il ajoute que « lorsque l'enfant parvient à utiliser son propre langage comme outil de son action, on observe que les progrès sont fulgurants. »

Les élèves travaillent alors dans cette activité, les deux éléments de l'acte de lire, qui sont l'activité d'identification visuelle et l'activité de compréhension.

Marwan parvient rapidement à reconstruire la phrase et l'associer à une illustration. Lucas manipule les étiquettes, réalise un véritable travail de recherche qu'il valide par une lecture orale. Il prend plaisir à manipuler les mots, il fait volontairement des erreurs dans le placement des étiquettes, oralise la phrase puis se corrige immédiatement.

Camille s'appuie sur les phrases-référentes pour reconstruire la sienne, puis parvient, souvent avec l'aide du groupe, à lire sa phrase en pointant chaque mot. L'écriture des phrases a également donné lieu à la réalisation de nombreux autres jeux de lecture :

- memory et loto avec noms des animaux de l'histoire et illustrations pour Camille ;
- memory et loto avec phrases de l'histoire et illustrations pour Marwan et Lucas ;
- jeu de devinettes à partir des phrases écrites par les enfants

c. bilan du projet d'écriture

Ce second projet d'écriture a contribué à renforcer des savoir-faire déjà en cours d'acquisition et à développer de nombreuses connaissances, notamment au niveau de la conceptualisation de la langue.

- amélioration de la clarté cognitive

L'écriture a obligé les enfants à faire un travail analytique et à comprendre la relation entre la langue écrite et la langue orale.

Comme le dit Fijalkow (2003), « l'acquisition de la langue écrite ne doit pas être considérée comme un apprentissage autonome par rapport à celle de la langue parlée mais comme le prolongement des acquisitions de celle-ci dans l'acquisition de celle-là ».

En écrivant ce qu'elle venait de dire, Camille a réalisé que l'écrit représente du langage. Elle peut ensuite relire ce qu'elle a écrit et ce va-et-vient entre l'écrit et l'oral va lui permettre d'inférer ce qu'elle vient de découvrir.

En écrivant eux-mêmes, mes élèves ont été confrontés à toutes sortes de problèmes liés à la structure de la langue écrite. Ils ont dû manipuler continuellement les différentes unités linguistiques: segmentation de la phrase en mots, représentation des syllabes dans un mot, permanence de l'écriture d'un même mot. Ils ont été en situation de recherche face à l'écrit. Ils ont dû résoudre ces problèmes et ainsi construire du langage écrit. En étant actif, Marwan a eu plus de facilité pour mémoriser ces connaissances nouvelles.

- clarification et diversification des stratégies de lecture/écriture

L'explicitation, par les enfants, des démarches à accomplir pour écrire, montre qu'ils possèdent de nombreuses connaissances. Chacun des enfants a pu apporter au groupe son expérience.

Jean-Marie Besse le précise : « L'enfant n'apprend pas à écrire, ni à lire tout seul. Le fait, pour le jeune enfant travaillant avec des pairs, de percevoir le conflit entre les différentes conceptualisations en présence, peut l'amener à se centrer sur ces différences, à les penser et à modifier en conséquence ses conceptualisations et ses conduites dans le traitement de l'écrit, pour progresser dans sa compréhension et sa pratique de l'écrit. »

Cette phase de conflit socio-cognitif s'est révélée importante pour découvrir et donc utiliser de nouvelles stratégies, ou se conforter dans les stratégies utilisées. Lucas et Marwan ont explicité des procédures complémentaires. Ils ont été en perpétuelle interaction.

Camille, plus en retrait dans les échanges, s'est montrée très attentive pendant les explications de ses camarades. Elle a découvert une manière efficace de faire, elle s'est retrouvée dans une démarche d'imitation qui a favorisée la phase d'essais d'écriture.

Or, « en écriture, les actes qu'il faut enchaîner pour aboutir à un résultat sont plus accessibles à l'observation et, en observant autrui écrire, l'enfant peut plus aisément comprendre ce qu'il doit faire »⁴.

Le référent résumant les procédures a été construit à partir des remarques des enfants. Il leur permet de structurer ces connaissances et de les utiliser à bon escient.

Dans un deuxième temps, l'explicitation par les enfants de « comment as-tu fait pour lire? » permet d'agir sur les stratégies utilisées qui peuvent être incomplètes ou inadéquates. Elles peuvent ainsi être complétées ou changées.

Le fait d'avoir cherché comment écrire les mots permet à Camille de retrouver de façon plus autonome les aides permettant de les lire.

Lucas et Marwan explicitent leurs démarches pour lire en utilisant celles qui leur a permis d'écrire.

⁴ Ouzoulias. A – La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et / ou y remédier in Comprendre et aider les enfants en difficultés scolaires – FNAME – RETZ - 2004

- attitude de plus en plus positives envers l'écrit

La mise en place des médiations correspondant aux besoins des enfants, et une certaine ritualisation dans le contenu des séances a permis aux élèves d'écrire en confiance. Marwan et Lucas sont devenus de véritables scripteurs autonomes et cette expérience de la réussite a favorisé la capacité attentionnelle de chacun.

Au fur et à mesure des séances, l'observation des élèves m'a permis de constater un engagement et un plaisir à résoudre les problèmes rencontrés lors de la tâche d'écriture. Des relations d'aide se sont créées.

L'explicitation devient de plus en plus riche, y compris pour Camille, qui explicite la chronologie de sa procédure.

La tâche d'écriture les a rendus également beaucoup plus à l'aise concernant l'activité de lecture.

Devant un texte inconnu, mes élèves se retrouvent angoissés et se sentent encore plus en difficulté alors que la lecture des phrases écrites par eux les placent en terrain connu et les rassurent.

- amélioration des compétences en lecture

Ouzoulias (2004) le dit, « lorsqu'il redit 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... »

Ici, mes élèves ne s'attachent qu'à l'identification de mots, puisqu'ils connaissent le sens de ce qui est écrit et peuvent même s'appuyer sur lui. Quand ils se relisent, sachant ce qu'ils ont écrit, ils ont une lecture orale plus fluide. Ils se construisent une représentation mentale qui revient à chaque lecture.

De plus, les textes écrits par l'élève ont donné lieu à des activités de structuration : travail sur la segmentation de la phrase, lecture de mots isolés, découpage des mots en syllabes. Tout cela permet un début de mémorisation visuelle de l'allure graphique du mot et aboutit peu à peu à une mise en mémoire d'un certain nombre de mots qui constituent un dictionnaire mental.

CONCLUSION

Il s'agissait dans mes projets de remédiation pour mes élèves en difficulté en lecture, de développer des connaissances sur l'écrit par un processus constructif au lieu de les recevoir comme une connaissance déjà élaborée.

Car, « quand l'enfant écrit SON texte, tous les problèmes qu'il a du 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 »⁵.

Ce travail d'écriture a permis de mettre mes élèves sur la voie de la réussite en changeant leur rapport vis-à-vis de l'écrit et en les rendant actifs dans leurs apprentissages.

Ils ont pris conscience de la nature langagière de l'écrit. Passer par l'écriture leur a permis de comprendre les fonctions et les techniques des tâches qu'ils doivent entreprendre pour lire : la phrase est composée de mots, les mots sont séparés par des espaces. Ils comprennent que chaque mot est composé de graphèmes, que chaque graphème correspond à un phonème.

L'écriture a également permis de mettre à jour les stratégies employées par les élèves, d'évaluer plus finement leurs connaissances et leurs progrès concernant leur connaissance sur l'écrit.

Mais ce travail d'écriture prend tout son sens lorsqu'il fait partie d'un projet élaboré avec l'accord des élèves et lorsqu'il permet d'établir un lien avec la classe.




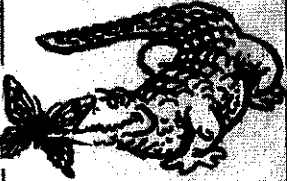

Pour toutes ces raisons, cette stratégie pédagogique me paraît particulièrement riche dans un travail de remédiation chez des élèves apprentis lecteurs en difficultés. La variété des supports d'écrits qui peuvent être utilisés, à partir par exemple de jeux ou d'albums de littérature jeunesse, me permet d'envisager par la suite d'autres projets d'écriture, en prenant soin d'adapter les aides à l'évolution des besoins particuliers des élèves.

⁵ Ouzoulias. A – La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et / ou y remédier in Comprendre et aider les enfants en difficultés scolaires – FNAME – RETZ - 2004

ANNEXES

ANNEXE 1

Evaluation en production d'écrit

	<hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/>

ANNEXE 2

Tableau récapitulatif des besoins particuliers des élèves

	Besoins particuliers des élèves	Objectifs spécifiques
Lucas	<ul style="list-style-type: none"> • développer la conceptualisation de la langue • améliorer sa conscience phonologique • développer la connaissance du code grapho-phonétique • augmenter le répertoire orthographique de mots outils • améliorer sa motricité fine • améliorer sa capacité d'attention et de concentration 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ clarifier les représentations de la lecture et de son apprentissage ⇒ décomposer un mot en syllabes et une syllabe en phonèmes distincts ⇒ fusionner deux phonèmes ⇒ proposer l'écriture alphabétique, phonétiquement plausible, d'un mot régulier (activités d'encodage) ⇒ connaître les relations graphèmes/ phonèmes ⇒ mobiliser ses connaissances pour résoudre un problème ⇒ avoir conscience de sa façon de faire ⇒ reconnaître les mots outils par voie directe ⇒ orthographier correctement les mots outils ⇒ coordonner des gestes fins ⇒ persévérer face à la difficulté ⇒ développer une attitude active face aux apprentissages ⇒ manifester le désir de communiquer

Marwan	<ul style="list-style-type: none"> • développer la conceptualisation de la langue • développer la connaissance du code grapho-phonétique • augmenter le répertoire orthographique de mots outils • améliorer sa capacité d'attention et de concentration 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ clarifier les représentations de la lecture et de son apprentissage ⇒ proposer l'écriture alphabétique, phonétiquement plausible, d'un mot régulier (activités d'encodage) ⇒ fusionner deux phonèmes ⇒ connaître les relations graphèmes/ phonèmes ⇒ reconnaître les mots outils par voie directe ⇒ orthographier correctement les mots outils ⇒ manifester des demandes ⇒ développer une attitude active face aux apprentissages ⇒ persévérer face à la difficulté ⇒ mobiliser ses connaissances pour ⇒ résoudre un problème ⇒ avoir conscience de sa façon de faire
---------------	--	--

Camille	<ul style="list-style-type: none"> • développer la conceptualisation de la langue • améliorer sa conscience phonologique • développer la connaissance du code grapho-phonétique • développer les compétences langagières • expliciter ses stratégies • justifier ses résultats • développer sa mémoire de travail 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ clarifier les représentations de la lecture et de son apprentissage ⇒ écrire des unités linguistiques significatives ⇒ décomposer un mot en syllabes et une syllabe en phonèmes distincts ⇒ fusionner deux phonèmes ⇒ proposer l'écriture alphabétique, phonétiquement plausible, d'un mot régulier ⇒ faire des comparaisons et repérer des similitudes ⇒ utiliser les aides proposées ⇒ connaître les relations graphèmes/ phonèmes ⇒ connaître l'ensemble des graphèmes simples ⇒ avoir conscience de sa façon de faire ⇒ mémoriser la forme graphique des lettres ⇒ mémoriser des stratégies mises en œuvre pour mémoriser un mot ⇒ expliciter ses stratégies ⇒ justifier ses résultats ⇒ articuler correctement ⇒ avoir un langage étayé ⇒ comprendre et reformuler des consignes orales
----------------	--	--

ANNEXE 3

PROJET D'ECRITURE N°1 : ENCODAGE DE MOTS

PROJET D'ECRITURE N°1 : ENCODER DES MOTS AFIN DE CONSTRUIRE UN JEU DE MEMORY MOTS / IMAGES	
<p>Améliorer la compréhension</p> <ul style="list-style-type: none">- repérer les éléments constitutifs d'une consigne- comprendre et exécuter une consigne <p>Résoudre des problèmes</p> <ul style="list-style-type: none">- faire des choix- mobiliser ses connaissances pour résoudre un problème- expliciter son résultat <p>Développer sa mémoire de travail</p> <ul style="list-style-type: none">- mémoriser un savoir faire- développer l'attention- développer la mémoire visuelle	<p><u>Découverte du jeu de mémoire</u></p> <ul style="list-style-type: none">- présentation de différents jeux de mémoire : images/images syllabes/syllabes, mots outils /mots outils- verbalisation par les enfants des règles du jeu- les enfants jouent à plusieurs reprises
<p>Développer le langage oral</p> <ul style="list-style-type: none">- comprendre et reformuler des consignes orales- s'exprimer en restant dans les propos de l'échange- communiquer dans un groupe restreint- écouter et prendre en compte l'opinion d'autrui pour faire évoluer ses représentations et ses stratégies	<p><u>Explicitation du projet d'écriture, activités orales préliminaires</u></p> <ul style="list-style-type: none">- proposition du projet d'écriture : Ecrire les mots d'un memory mots/images. Le jeu sera offert à la classe et à chaque enfant du groupe d'aide. <p>Les mots à encoder sont généralement bi syllabiques, les syllabes sont simples et contiennent les phonèmes étudiées en classe.</p> <p>Liste des mots : chat, vache, moto, mur, fumée, fusée, jupe, cheval, chocolat</p> <ul style="list-style-type: none">- à l'oral, encodage d'un premier mot- phase orale des propositions de procédures valides
<p>Développer la conscience phonologique</p> <p>Développer la connaissance du code grapho-phonétique</p> <ul style="list-style-type: none">- être capable de découper un mot en syllabes- décomposer une syllabe en phonèmes distincts- comprendre que l'oral code l'écrit- connaître les relations phonèmes/graphèmes- proposer l'écriture alphabétique, phonétiquement plausible, d'un mot régulier <p>Compétences transversales</p> <ul style="list-style-type: none">- persévérer face à la difficulté- se mobiliser face à la tâche- mobiliser ses connaissances pour résoudre un problème- organiser son travail- anticiper la procédure	<p><u>Production d'écrit</u></p> <ul style="list-style-type: none">- comptage du nombre de syllabes dans le mot- tracer un « U » sous chaque syllabe- décomposition de la syllabe en phonèmes- 1^{er} essai d'écriture du mot- mise en commun des procédures valides pour écrire (création d'un référent)- 2^{ème} essai d'écriture- mise en commun/ validation- lire le mot produit en pointant chaque syllabe avec le doigt

<ul style="list-style-type: none"> - vérifier ce que l'on fait, se corriger si nécessaire - manifester des demandes - réinvestir ce que l'on a appris - utiliser les aides proposées - avoir conscience de sa façon de faire - communiquer à l'oral sa démarche - écouter et prendre en compte l'opinion d'autrui pour faire évoluer ses représentations et ses stratégies 	
AIDES PRÉVUES	
<p><u>Référants affichés :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - affiche rappelant la procédure d'encodage (je compte les syllabe/ j'entends les sons/ j'écris) construite séance 3 - abécédaire et affichages de la classe 	<p><u>Aides à l'écriture :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - bande alphabétique 3 écritures (Lucas, Marwan) - référant mots vedettes pour chaque phonème étudié pour Camille - réduction de la quantité de mots à encoder pour Camille - faire expliciter les procédures pour Lucas et Marwan - oralisation de la procédure d'encodage pour Camille - épellation pour Camille

ANNEXE 4

PROJET D'ECRITURE N°2 : PRODUCTION DE PHRASES

PROJET D'ECRITURE N°2 : ECRIRE DES PHRASES AFIN DE REALISER DES EPISODES SUPPLEMENTAIRES D'UN ALBUM A STRUCTURE REPETITIVE « BON APPETIT MONSIEUR LAPIN » CLAUDE BOUJON	
<p>Développer la conceptualisation de la langue - se familiariser avec le monde de l'écrit</p> <p>Améliorer la compréhension - élaborer des hypothèses plausibles pour élaborer du sens - repérer, utiliser et interpréter des indices de manière pertinente pour lire une image - montrer que l'on a compris un texte en répondant à des questions orales - raconter un récit - repérer des liens entre les éléments du récit - repérer le début, la fin de l'histoire et les éléments essentiels (personnages, lieux...)</p> <p>Développer sa mémoire de travail - mémoriser et oraliser une phrase déjà lue - développer l'attention et la mémoire</p>	<p><u>Découverte de l'album et de sa structure</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - émission d'hypothèse à partir de la couverture - lecture de l'album - verbalisation par les enfants du contenu de l'album - théâtralisation à partir des dialogues de l'album pour favoriser la mémorisation
<p>Développer les compétences langagières - comprendre et reformuler des consignes orales - s'exprimer en restant dans les propos de l'échange - exprimer son imaginaire - communiquer dans un groupe restreint - écouter et prendre en compte l'opinion d'autrui pour faire évoluer ses représentations et ses stratégies</p>	<p><u>Explicitation du projet d'écriture, activités orales préliminaires</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - proposition du projet d'écriture : écrire d'autres rencontres de Monsieur Lapin pour fabriquer des épisodes supplémentaires à l'album. Notre production sera offerte à la classe. - phase orale des propositions d'animaux rencontrés par Monsieur Lapin - à partir des propositions des enfants, présentation d'illustrations d'animaux avec leur nourriture - à l'oral, construction d'une phrase correspondant à l'illustration et validée par le groupe
<p>Développer la conceptualisation de la langue - comprendre que l'écrit code l'oral - connaître et nommer les unités linguistiques: notion de phrase, segmentation de la phrase en mots, permanence de l'écriture d'un mot - écrire des unités linguistiques significatives (mots, phrases) - ajuster oralisation et geste du doigt</p> <p>Développer la conscience phonologique Développer la connaissance du code grapho-phonétique - être capable de découper un mot en syllabes - décomposer une syllabe en phonèmes distincts - connaître les relations phonèmes/graphèmes - proposer l'écriture alphabétique, phonétiquement plausible, d'un mot régulier</p>	<p><u>Production d'écrit</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - comptage du nombre de mots, matérialisation des mots par des buchettes - oralisation avec pointage du doigt pour chaque mot - tracer un trait pour chaque mot - 1^{er} essai d'écriture de la phrase - mise en commun des procédures valides pour écrire : mots outils connus (pris en photos dans sa tête + symbolisation) / utilisation de référents / encodage - 2^{ème} essai d'écriture - mise en commun/ validation - lire la phrase produit en pointant chaque mot avec le doigt

Développer sa mémoire

- orthographier correctement les mots d'usage courant

Compétences transversales

- persévérer face à la difficulté
- mobiliser ses connaissances pour résoudre un problème
- organiser son travail
- anticiper la procédure
- vérifier ce que l'on fait, se corriger si nécessaire
- demander de l'aide à bon escient
- réinvestir ce que l'on a appris
- utiliser les aides proposées
- avoir conscience de sa façon de faire
- communiquer à l'oral sa démarche
- écouter et prendre en compte l'opinion d'autrui pour faire évoluer ses représentations et ses stratégies
- ajuster oralisation et geste du doigt

AIDES PRÉVUES**Référants affichés :**

- texte de l'album avec mise en valeur des mots utiles à l'écriture (mange, lapin...)
- mots outils avec symbolisation de l'appareil photo
- procédure d'encodage (je compte les syllabe/ j'entends les sons/ j'écris)
- abécédaire et affichages de la classe

Aides à l'écriture :

- buchettes matérialisant les mots à écrire
- bande alphabétique 3 écritures
- lexique pour Camille
- réduction de la quantité de mots à écrire pour Camille
- mots matérialisés par des rectangles sur la feuille dans un 1^{er} temps
- dessins sous les rectangles-mots pour limiter la surcharge mnésique pour les 1^{ères} séances pour Camille

ANNEXE 5

REFERENT D'AIDE A L'ECRITURE

CONSTRUIT AVEC LES ELEVES

Pour lire ou écrire un mot, je peux:

- retrouver un mot que j'ai photographié dans ma tête



www.shutterstock.com - 64611649

- regarder si le mot est sur un affichage dans la classe



- découper le mot en syllabes et entendre les sons

**Je découpe le mot en syllabes
et j'entends les sons**



BIBLIOGRAPHIE

Textes officiels

Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire

Lire au CP, Documents d'accompagnement des programmes 2008

Circulaire n°2009-088, Bulletin officiel n° 31 du 27 août 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

Livres

Besse. J-M - Regarde comme j'écris - Magnard - 2000

Brigaudiot. M - Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et secteur spécialisé - Hachette éducation - 2004

Chauveau. G (dir) - Comprendre l'enfant apprenti lecteur - Retz - 2004

Ferreiro. E - L'écriture avant la lettre - Hachette éducation - 2000

Fijalkow. J - Entrer dans l'écrit - Magnard - 2003

Ouzoulias. A - Médial CP/CE1, Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti lecteur - Retz - 2000

Ouzoulias. A - Favoriser la réussite en lecture: les modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture - Retz - 2004

Ouzoulias. A - La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier *in* Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire - Fname, Retz - 2004

Van Grunderbeeck. N - Les difficultés en lecture - Gaëtan Morin éditeur - 1994

Articles

Fijalkow. J - Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité du primaire - 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

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