



HAL
open science

**Acquérir un comportement de lecteur par le
développement des compétences métalinguistiques.
Situations-problèmes et activités d'écriture : pour une
démarche active et réflexive**

Camille Jakobczak

► **To cite this version:**

Camille Jakobczak. Acquérir un comportement de lecteur par le développement des compétences métalinguistiques. Situations-problèmes et activités d'écriture : pour une démarche active et réflexive. Education. 2014. dumas-01508069

HAL Id: dumas-01508069

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01508069v1>

Submitted on 13 Apr 2017

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.



MEMOIRE - CAPA-SH

ANNÉE 2013/2014

**ACQUÉRIR UN COMPORTEMENT DE LECTEUR PAR LE
DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES MÉTALINGUISTIQUES**

Situations-problèmes et activités d'écriture : pour une démarche active et réflexive

DIRECTEUR DE MÉMOIRE : Isabelle Duhalde

DISCIPLINE DE RECHERCHE : ASH

STAGIAIRE : Camille Jakobczak

OPTION E



SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
I. LE CADRE DE TRAVAIL	3
1. DÉGAGER LE PROFIL DES ÉLÈVES : LES REGARDS CROISÉS DES PARTENAIRES	3
a. <i>Enseignante et familles : les premiers interlocuteurs</i>	<i>3</i>
b. <i>L'évaluation diagnostique : l'outil du maître E.....</i>	<i>4</i>
c. <i>La synthèse RASED.....</i>	<i>4</i>
2. LA DÉMARCHÉ ADAPTATIVE	5
a. <i>Les besoins éducatifs particuliers prioritaires.....</i>	<i>5</i>
b. <i>Le profil du groupe et l'émergence de la problématique du mémoire.....</i>	<i>8</i>
II. LA CONCEPTUALISATION DE LA LANGUE ET LE DÉVELOPPEMENT MÉTALINGUISTIQUE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE	9
1. COMPRENDRE LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉCRIT POUR ENTRER DANS LA LECTURE	9
a. <i>Le comportement de lecteur.....</i>	<i>9</i>
b. <i>L'apprenti-lecteur en difficulté.....</i>	<i>10</i>
c. <i>La conceptualisation de la langue.....</i>	<i>11</i>
2. LE DÉVELOPPEMENT MÉTALINGUISTIQUE	12
a. <i>Définition générale.....</i>	<i>12</i>
b. <i>Le développement métaphonologique, métalexical et métasémantique.....</i>	<i>13</i>
III. LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE	15
1. LA DÉMARCHÉ PÉDAGOGIQUE.....	15
a. <i>Le projet de groupe.....</i>	<i>15</i>
b. <i>Des situations-problèmes pour lier métacognition et motivation.....</i>	<i>16</i>
c. <i>Ecrire pour comprendre le fonctionnement de la langue</i>	<i>17</i>
2. LES SITUATIONS-PROBLÈMES	17
a. <i>Les débuts difficiles de la mise en place d'une attitude métacognitive : le jeu-problème du perroquet.</i>	<i>17</i>
b. <i>Notion de mot et segmentation: le jeu des enveloppes</i>	<i>21</i>
c. <i>L'écriture approchée : un indicateur du degré d'appropriation de l'écrit.....</i>	<i>22</i>
3. ÉCRIRE POUR MIEUX LIRE.....	23
a. <i>Le projet d'écriture.....</i>	<i>23</i>
b. <i>Analyse des séances et adaptations mises en place.....</i>	<i>24</i>
c. <i>Bilan du projet d'écriture en regard du comportement de lecteur des élèves.....</i>	<i>27</i>
CONCLUSION.....	30
BIBLIOGRAPHIE	32
ANNEXES.....	34

Introduction

“*Changer de peau*”, c’est une expression utilisée par un collègue maître G cette année, et qui, à mon sens, caractérise parfaitement ma vision de l’enseignement spécialisé et plus particulièrement de la fonction de maître E. L’envie de se diriger vers une formation spécialisée portant sur l’aide aux élèves à besoins éducatifs particuliers est personnelle, mûrie de l’expérience professionnelle et d’une sensibilité propre à chacun.

En 2008, lors de ma première année de titularisation, j’ai été nommée sur un poste de maître E à Liévin, type de poste que je n’avais pas fait figurer dans mes vœux . Ce fut d’abord la surprise, puis l’inquiétude vis-à-vis de ce poste pour lequel je ne me sentais pas compétente. L’inquiétude s’est vite dissipée grâce au soutien, aux conseils et à l’accompagnement de mes collègues du RASED, laissant place à une réelle envie de continuer dans cette voie et de me former plus spécifiquement. Durant cette première année sur le terrain, j’ai découvert le travail en équipe au sein du RASED, la prise en considération de l’élève en grande difficulté dans un contexte scolaire, familial, social, affectif... et j’ai pris conscience de la nécessité d’accéder à une formation adaptée pour exercer sur ce type de poste.

Toutefois, j’avais besoin d’exercer en classe ordinaire avant d’envisager de suivre la formation au CAPASH. Pour moi, avoir une expérience de classe était utile et nécessaire pour exercer en RASED, ne serait-ce que pour acquérir de l’expérience et une crédibilité vis-à-vis des collègues enseignants mais aussi pour mieux appréhender le rôle d’un enseignant de classe ordinaire.

Pendant quatre ans, j’ai été ZIL, ce qui m’a apporté de l’expérience dans le milieu ordinaire et spécialisé (remplacements en IME, IEM, CLIS) et j’ai ainsi pu diversifier mes pratiques pédagogiques en m’adaptant à différents publics.

Mon parcours m’a amenée à remettre en question ma pratique professionnelle, à m’interroger sur mes attitudes et ma posture d’enseignante confrontée à des élèves en grande difficulté scolaire. L’envie de “*changer de peau*” s’est alors précisée au fil des années et j’ai décidé de partir en formation CAPASH option E afin d’enrichir ma pratique professionnelle et d’aider au mieux les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Cette année, j’exerce la fonction de maîtresse E dans la circonscription d’Auchel. Trois psychologues scolaires, quatre maîtresses E et un maître G y exercent. Je suis moi-même

nommée sur le RASED rattaché à l'école Camphin de Marles-les-Mines. J'interviens en priorité sur deux écoles élémentaires, au cycle 2 : l'école René Camphin de Marles-les-Mines en RRS et l'école Les Marronniers à Lapugny.

La formation CAPASH a débuté, alternant avec la mise en pratique sur le terrain. J'ai effectué les évaluations diagnostiques des élèves de CP qui faisaient l'objet d'une demande d'aide. J'ai alors constaté qu'ils montraient des difficultés dans le domaine de la conceptualisation de la langue. Ils n'établissaient alors que très peu de liens entre l'oral et l'écrit, ne maîtrisaient pas la segmentation de la chaîne orale et écrite ou encore la permanence de l'écrit. Ce constat était valable pour tous les élèves de CP que j'avais évalués. J'ai alors orienté mes lectures vers des auteurs comme Emilia Ferreiro, Jean-Marie Besse ou Mireille Brigaudiot qui soulignent tous l'importance pour les élèves de comprendre comment fonctionne l'écrit pour entrer dans l'apprentissage de lecture. Pour Jean-Emile Gombert, il s'agit plus spécifiquement du développement de compétences métalinguistiques (métaphonologiques, métasémantiques, métalexicales...).

Développer la conceptualisation de la langue est alors devenu un objectif prioritaire de mes projets de groupes de CP. Au fil des séances de remédiation et de mes lectures, il m'est apparu nécessaire que ces élèves à besoins éducatifs particuliers adoptent une attitude réflexive et active sur le fonctionnement de la langue afin de développer des compétences de lecteurs. Comprendre le fonctionnement de la langue est un pré-requis indispensable à l'entrée dans le principe alphabétique et dans la lecture. Nicole Van Grunderbeeck (1994) précise que *“les lecteurs éprouvant des difficultés n'ont pas une conscience claire de ce qu'est l'écrit, c'est-à-dire de ses fonctions et de sa constitution”*¹.

Cette réflexion m'amène à poser la problématique suivante : **En quoi développer des compétences métalinguistiques peut aider les élèves en grande difficulté à entrer dans une démarche réflexive de conceptualisation de la langue pour acquérir un comportement de lecteur?**

Je formule l'hypothèse suivante : les situations-problèmes et les activités d'écriture vont permettre aux élèves à besoins éducatifs particuliers de devenir des acteurs réflexifs de l'apprentissage de la lecture en développant leurs compétences métalinguistiques.

¹ Van Grunderbeeck, Nicole. Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention. Gaëtan Morin éditeur, 1994, p 28-29.

I. Le cadre de travail

Les élèves présentés dans ce mémoire sont issus de la classe de CP de l'école René Camphin. Il s'agit de Mathéo, de Morgane et d'Amandine. Après réception des demandes d'aide, mon action a commencé par les entretiens avec l'enseignante et les familles puis s'est poursuivie par des évaluations diagnostiques pour dégager le profil des élèves.

1. Dégager le profil des élèves : les regards croisés des partenaires

a. Enseignante et familles : les premiers interlocuteurs

Le partenariat avec les enseignants, les familles, les membres du RASED ou encore les intervenants extérieurs (orthophonistes par exemple) est primordial dans l'aide spécialisée aux élèves en difficulté. Il s'agit, pour l'enseignant spécialisé, de replacer l'élève dans un contexte particulier, de retracer son "histoire" qui ne se limite pas qu'à la sphère de la classe et ainsi définir au mieux ses besoins éducatifs particuliers. Le partenariat permet l'analyse des difficultés de l'élève dans leur globalité et dans différents contextes. Bruno Egron souligne que *"les causes sont souvent multiples et trouvent leurs sources dans les fonctionnements cognitifs, sociaux, familiaux, psychiques, institutionnels, qui souvent s'entremêlent"*². Les premiers partenaires à pouvoir nous renseigner sont les enseignants et les familles.

Après la réception des demandes d'aide, se déroule l'entretien de clarification avec l'enseignant. Cet entretien permet d'enrichir la demande d'aide par le questionnement concernant les difficultés de l'élève. L'entretien avec la famille permet de poser un autre regard sur l'élève en retraçant son histoire scolaire. Ce premier échange a aussi pour fonction de présenter le RASED et d'en expliquer le fonctionnement. Les échanges suivants viseront à associer la famille au projet de leur enfant comme mentionné dans les instructions officielles de 2004 : *"Il (l'enseignant spécialisé) favorise l'établissement d'une relation de confiance et une communication dynamique et fructueuse avec la famille qu'il associe à la construction et à l'élaboration du projet"*³.

J'ai pu rencontrer les mères de Mathéo et de Morgane et m'entretenir au téléphone avec le père d'Amandine.

² Egron, Bruno. Observer et évaluer l'élève pour connaître ses besoins.

³ BO spécial n°4, 2004.

En complément des entretiens avec l'enseignante et les familles, l'entretien avec l'élève et les évaluations diagnostiques vont permettre d'orienter la décision qui sera prise en synthèse mais vont surtout aider à analyser la nature des difficultés.

b. L'évaluation diagnostique : l'outil du maître E

L'évaluation s'est déroulée en deux temps avec d'abord un entretien individuel afin de faire connaissance avec l'élève. Lors de cette première phase, l'élève peut choisir un jeu (puzzle, memory, domino...), ce qui me permet, tout en jouant, de lui poser des questions afin de mieux connaître son milieu familial et de cerner son rapport à l'école et ses loisirs en dehors de l'école (annexe 1). Le jeu facilite le premier contact et peut permettre de cerner certains aspects de la personnalité des élèves (rapport à l'adulte, rapport à la frustration, le recours à l'imaginaire...). Ensuite j'évalue le degré d'acculturation à l'écrit par des questions portant sur le projet de lecteur, questions issues du Médial CP de A. Ouzoulias et de l'évaluation BEILE de G. Chauveau (annexe 2).

Ce premier entretien se termine par un exercice de production graphique (écriture inventée) qui permet d'évaluer le niveau de conceptualisation de la langue de l'élève ainsi que le stade d'écriture dans lequel il se situe (annexes 3 et 4). Les travaux d'E. Ferreiro m'ont ainsi permis de déterminer les différents stades d'écriture existant chez l'enfant. En effet, E. Ferreiro a montré dans ses travaux que l'acquisition de la langue écrite répondait à des étapes ordonnées qu'elle définit en quatre stades d'écriture (stade pré-syllabique, stade syllabique, stade syllabico-alphabétique et stade alphabétique).

La deuxième partie de l'évaluation s'appuie plus spécifiquement sur les items du Médial CP concernant la conceptualisation de langue (sachant que le sens de la lecture-écriture et la permanence de l'écrit sont évalués à partir de l'écriture inventée de la première partie de l'évaluation), les facteurs favorisant la compréhension et les facteurs de développement des capacités d'identification.

c. La synthèse RASED

Suite aux évaluations diagnostiques, la synthèse RASED avec le psychologue scolaire a permis de déterminer la réponse à donner aux demandes d'aide. Mathéo, Amandine et Morgane relèvent bien d'une aide spécialisée à dominante pédagogique. En effet, comme le stipule le Bulletin Officiel (2009), *“l'aide spécialisée à dominante pédagogique est adaptée*

aux situations dans lesquelles les élèves manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre, mais peuvent tirer profit de cette aide”⁴.

Les différents entretiens (enseignant, parents, élèves), le médial adapté et l’exercice d’écriture approchée m’ont permis de dégager le profil des élèves et de mettre en place une démarche adaptative.

2. La démarche adaptative

La démarche adaptative de l’enseignant spécialisé consiste à croiser les différents regards et à les analyser pour mettre en place une démarche pédagogique adaptée aux besoins éducatifs particuliers des élèves. C’est une compétence de l’enseignant spécialisé décrite dans les instructions officielles (2004) : *“Il met en oeuvre des pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins éducatifs particuliers des élèves, au sein d’une équipe pluri-catégorielle, en prenant en compte les données de l’environnement scolaire, familial et social des élèves”⁵.*

Les besoins éducatifs particuliers des élèves peuvent être de deux ordres, basés sur des aspects transversaux et sur des aspects disciplinaires.

a. Les besoins éducatifs particuliers prioritaires

Les besoins éducatifs particuliers transversaux relèvent d’aspects cognitifs (mémoire, attention, langage, fonctions exécutives et fonctions visuo-spatiales), d’aspects affectifs, sociaux ou encore corporels. Les besoins éducatifs particuliers disciplinaires renvoient aux compétences disciplinaires ciblées par les évaluations diagnostiques.

Mathéo

Dans la demande d’aide, l’enseignante souligne le manque d’attention, d’écoute et l’agitation de Mathéo, ce qui est confirmé par la maman : *“Il ne tient pas en place, n’est pas attentif quand il doit faire ses devoirs”*. Je ressens également cette agitation et ce manque d’attention lors de la passation du médial. Toutefois l’enseignante explique que lorsqu’une activité le motive il est capable de se concentrer. Je fais l’hypothèse d’un manque de motivation dans les activités scolaires chez Mathéo, qui le rend peu attentif et peu à l’écoute.

⁴ Circulaire n°2009-088 du 17-7-2009

⁵ BO spécial n°4, 2004.

Ainsi **il a besoin d'activités qui ont du sens pour améliorer sa motivation dans les activités scolaires.**

Pendant l'entretien je note que Mathéo possède déjà quelques représentations de la lecture et qu'il aime beaucoup écouter des histoires lues à la maison ou à l'école. Ceci est relevée par l'enseignante et par la maman. Il dit avoir envie d'apprendre mais sa représentation de l'apprentissage est erronée. Il a une conception passive et réceptrice de la lecture : *"Papa lit et je retiens"*. Il n'est pas impliqué dans l'apprentissage et il semble avoir **besoin d'un projet de lecteur pour se représenter l'apprentissage de la lecture.**

L'évaluation diagnostique montre de sérieux points d'appuis et de réussite chez Mathéo concernant les capacités d'identification (connaissance des lettres, lexique initial, conscience phonologique) et en compréhension. En revanche, il montre des difficultés en conceptualisation de la langue notamment au niveau du rapport entre quantité d'oral et d'écrit. L'épreuve d'écriture inventée (annexe 5) a permis de situer Mathéo dans le stade syllabique.

Il semble que Mathéo ait **besoin de comprendre le fonctionnement de l'écrit pour entrer dans l'apprentissage de la lecture.**

Amandine

L'enseignante explique qu'Amandine est une élève motivée et volontaire mais qui manque de confiance en elle et ne cherche pas par elle-même. Elle tarde à entrer dans l'apprentissage de la lecture. Elle recherche souvent l'aide et l'approbation de l'adulte, ce que j'ai pu observer en classe. Elle se révèle être timide en relation duelle durant l'entretien et peut parfois rester muette face à mes questions. Cette timidité et ce manque de confiance est confirmé par le papa. L'obstacle qui se pose à elle semble relever de son manque d'autonomie psychique lié à son manque de confiance en elle. Elle a **besoin de réassurance pour penser par elle-même.**

L'épreuve du Médial permet de relever des réussites concernant la compréhension orale et la maîtrise du langage technique. Amandine possède des compétences limitées en conscience phonologique. Peu de lettres de l'alphabet sont reconnues (8) et le lexique initial est faible (aucun mot-outil n'est reconnu). Elle a **besoin de développer ses capacités d'identification pour entrer dans le principe alphabétique.**

Les items du médial pointent des difficultés concernant la conceptualisation de la langue. Elle ne parvient pas à pointer le début et la fin d'un texte. Elle n'établit aucune relation entre quantité d'oral et d'écrit, entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit. La

segmentation de l'écriture n'est pas acquise. Cette constatation est confirmée par l'épreuve d'écriture approchée (annexe 6). En effet, Amandine se situe dans le stade pré-syllabique avec utilisation de graphies conventionnelles.

Je pose l'hypothèse d'un manque de compréhension du fonctionnement de la langue qui est à relier à son manque d'autonomie psychique. Elle a **besoin d'adopter une attitude réflexive sur la langue pour comprendre le fonctionnement de l'écrit.**

Morgane

Morgane n'est pas entrée dans les apprentissages et l'enseignante indique qu'elle ne cherche pas à faire son travail et qu'elle cherche les réponses sur ses voisins. Lors de l'entretien, je relève qu'elle est nostalgique de l'école maternelle, ce que la maman m'expliquera également. Elle m'expliquera aussi être très fusionnelle avec Morgane (elles dorment souvent ensemble).

Il semble que Morgane montre des difficultés de séparation (avec maman, l'école maternelle), qui entravent son entrée dans les apprentissages. Elle a peur de l'échec et se dévalorise. A ma question : *“Est-ce que tu as envie d'apprendre à lire?”*, elle répond : *“Non, je ne vais jamais y arriver, c'est trop dur”*. Je pense qu'elle a **besoin de développer son sentiment de compétence pour surmonter la peur de l'échec.**

Elle montre également de faibles représentations de la lecture (utilité et apprentissage). Elle adopte un comportement passif : *“C'est madame qui apprend”* et ne montre pas l'envie d'apprendre à lire. A la maison, la fréquentation des livres est peu présente. Elle a **besoin d'un projet de lecteur pour comprendre les finalités de la lecture.**

Ses évaluations montrent des points d'appuis solides concernant ses capacités d'identification (lettres de l'alphabet, lexique initial et conscience phonologique).

Elle présente des lacunes dans les items de conceptualisation de la langue. Le rapport entre quantité d'oral et quantité d'écrit n'est pas du tout établi ainsi que la segmentation de l'écriture. Elle ne parvient pas à identifier le début et la fin d'un texte écrit.

L'écriture inventée situe Morgane à un stade intermédiaire entre le stade pré-syllabique et le stade syllabique (annexe 7). J-M Besse (2000) explique que le passage d'un stade d'écriture à un autre est progressif et que les enfants peuvent osciller entre plusieurs stades, manifestant *“une certaine souplesse de fonctionnement”*⁶.

⁶ Besse, Jean-Marie et l'ACLE. Regarde comme j'écris ! Magnard, 2000.

Concernant ces difficultés à conceptualiser la langue, je fais le parallèle avec son incapacité à se séparer et à prendre du recul sur les choses. Pour conceptualiser la langue, il faut pouvoir l'objectiver, la mettre à distance, ce que Morgane ne parvient pas à faire par manque d'autonomie psychique. Elle a donc **besoin d'autonomie psychique pour objectiver la langue.**

(Tableau récapitulatif des BEP en annexe 8)

b. Le profil du groupe et l'émergence de la problématique du mémoire

Mathéo, Amandine et Morgane se rejoignent sur leur besoin de clarté cognitive en ce qui concerne le fonctionnement de la langue écrite. Ils possèdent des points d'appui concernant les facteurs favorisant les capacités d'identification (lexique initial, connaissance des lettres, conscience phonologique) même si cela reste à développer, notamment pour Amandine et il me semble alors qu'une difficulté commune se situe au niveau de leur degré de conceptualisation de la langue.

L'épreuve d'écriture approchée les situe entre le stade pré-syllabique et le stade syllabique. Or, comme l'expliquent E. Ferreiro dans "L'écriture avant la lettre", ou encore J-M Besse dans "Regarde comme j'écris" l'un des pré-requis à la réussite en lecture est le niveau de compréhension du fonctionnement de l'écrit et de la mise en relation de la chaîne orale et écrite. J-M Besse (2000) souligne le fait que "*les principes de base de notre système d'écriture ne sont pas acquis par les enfants du seul fait qu'ils leur ont été enseignés ou expliqués. Ils sont reconstruits par eux-mêmes au travers d'une activité conceptualisatrice*"⁷. Et cette activité conceptualisatrice est couplée avec le développement d'une attitude métacognitive qui "*joue un rôle important dans le mouvement d'appropriation de l'écrit*"⁸.

Ainsi ai-je pu, par ces observations, orienter ma réflexion et ma pratique professionnelle autour du développement de compétences métalinguistiques afin de conceptualiser la langue et poser la problématique suivante : **En quoi développer des compétences métalinguistiques peut aider les élèves en grande difficulté à entrer dans une démarche réflexive de conceptualisation de la langue pour acquérir un comportement de lecteur?**

⁷ Besse, Jean-Marie et l'ACLE. Regarde comme j'écris! Magnard, 2000.

⁸ Ibid.

II. La conceptualisation de la langue et le développement métalinguistique dans l'apprentissage de la lecture

1. Comprendre le fonctionnement de l'écrit pour entrer dans la lecture

a. Le comportement de lecteur

Définir l'élève lecteur suppose une approche pluri-dimensionnelle et ne consiste plus seulement aujourd'hui en une approche réductrice de traitement de l'écrit. Il s'agit d'envisager également l'approche culturelle de la lecture. Chauveau (2011) préfère utiliser le terme de *"pratique lectorale"* et il explique que *"la lecture n'existe pas en dehors de l'intention du lecteur et en dehors du support (ou de l'objet culturel) porteur du message écrit"*⁹. Lire implique donc une action instrumentale par la reconnaissance des mots écrits, une action de compréhension et une action culturelle qui suppose un projet de lecteur. Cette définition rejoint celle de Bernardin qui assimile l'entrée dans la lecture à l'entrée dans le monde culturel de l'écrit : *"Entrer dans l'écrit c'est passer d'une culture orale à une culture écrite, accéder au monde de l'écrit, au monde des livres et plus généralement à tous les écrits"*¹⁰.

Un comportement de lecteur s'envisage donc à plusieurs niveaux :

- Le traitement de l'écrit par décodage (voie d'assemblage) qui implique le recours aux correspondances graphèmes/phonèmes.
- La reconnaissance automatique des mots (voie d'adressage) : le mot est reconnu immédiatement. Le mot est mis en mémoire lexicale et l'élève se forge peu à peu un lexique mental. Chez le lecteur expert, la reconnaissance est largement automatisée.
- L'accès à la compréhension de ce qui est lu et la mise en place de stratégies d'anticipation, d'utilisation du contexte par intégration syntaxique et sémantique.

Les instructions officielles précisent que *"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"*¹¹.

- L'engagement et l'implication dans un projet de lecteur.

⁹ Chauveau, Gérard. Comment l'enfant devient lecteur. Retz, 2011, p 52.

¹⁰ Bernardin, Jacques. Comment les enfants entrent dans la culture écrite. Pédagogie Retz, 1997.

¹¹ BO spécial n°4, 2004.

b. L'apprenti-lecteur en difficulté

De nombreux auteurs se rejoignent sur le fait qu'apprendre à lire exige en amont de comprendre le fonctionnement de la langue écrite. L'élève doit avoir compris que l'écrit est un codage de l'oral. Pour cela, il lui faut construire une conceptualisation de l'écrit pour développer des représentations sur la langue. Sans cela, l'élève ne pourra savoir quelles recherches sur la langue il doit mener ni comment les mener. Il ne sera pas en mesure d'en faire la synthèse pour progresser dans les apprentissages.

Gérard Chauveau distingue deux périodes chez l'enfant apprenti-lecteur : la phase de compréhension encore appelée "*préhistoire de l'écriture*" par Vygotski (1938, cité par Chauveau, 2000)¹² et la phase de maîtrise. Il estime que pendant longtemps, les difficultés en lecture ont été mises, à tort, sur le compte de difficultés techniques liées au décodage. Or, avant d'entrer dans l'apprentissage explicite de la lecture-écriture, l'élève est face à des difficultés d'ordre conceptuel inscrites dans la phase de compréhension. Les principaux obstacles se situent au niveau de la compréhension des fonctions et des pratiques de l'écrit, la compréhension du fonctionnement de notre système écrit et la compréhension de l'acte de lire. Ce qui rejoint les trois dimensions de l'acquisition de la lecture décrites par Chauveau : culturelle, linguistique et stratégique.

Or, je retrouve ces difficultés chez Mathéo, Morgane et Amandine. Amandine et Morgane ont des représentations limitées en ce qui concerne les fonctions et les pratiques de l'écrit. Tous les trois manifestent une représentation erronée de l'apprentissage de la lecture. De plus, le médial et l'épreuve d'écriture approchée ont montré que la correspondance entre l'oral et l'écrit n'est pas clairement établi et consciente.

A ces difficultés de compréhension de l'écrit, on peut ajouter des difficultés de maîtrise. Peu de mots sont reconnus globalement, Amandine montre une faible connaissance des lettres et une conscience phonologique à renforcer.

Chauveau rejoint la théorie exposée par E. Ferreiro (2000)¹³ selon laquelle l'enfant entre dans le monde de l'écrit par une activité réflexive sur la langue bien avant l'apprentissage explicite de la lecture-écriture : "*Bien avant l'âge officiel de la lecture, les jeunes enfants essaient de comprendre, de "penser" l'écriture et la lecture. Ils sont capables de s'engager dans une réelle activité intelligente pour se représenter ou "tenter de saisir" les fonctions de*

¹² Chauveau, Gérard. Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. Revue Tranel, 2000, p 37.

¹³ Ferreiro, Emilia. L'écriture avant la lettre. Hachette Education, 2000.

notre écriture”¹⁴. Or les élèves en difficulté au CP sont des élèves qui n’ont justement pas compris la nature de la lecture et de l’écriture et qui n’ont pas ou peu conceptualisé la langue.

c. La conceptualisation de la langue

La conceptualisation de la langue peut se définir comme l’ensemble des principes, des conventions et concepts qui sont reliés à l’écrit comme par exemple des conventions de linéarité ou d’orientation, le principe de proportionnalité (la longueur d’un message oral correspond à la longueur d’un message écrit), les concepts de mots et de phrases. Ces principes, conventions et concepts sont évalués dans l’épreuve du Médial dirigée par A. Ouzoulias. Pour conceptualiser l’écrit, l’élève doit donc avoir conscience de plusieurs notions:

- Tout ce qui se dit s’écrit et que tout ce qui est écrit peut se dire. On note ici l’importance pour l’élève d’établir la correspondance entre la longueur de la chaîne orale et de la chaîne écrite qui renvoie à la mise en relation de la quantité d’oral et d’écrit. L’écriture traduit spatialement la temporalité de l’oral. Ce principe n’était pas maîtrisé par Mathéo, Morgane et Amandine lors de l’évaluation diagnostique.

- L’écriture est orientée de manière conventionnelle de gauche droite et linéaire. Cette convention est acquise pour l’ensemble des élèves du groupe.

- La segmentation d’un énoncé écrit est basée sur le mot. Or, comme l’explique A. Ouzoulias, le mot n’est pas une unité naturelle de l’oral : l’oral ne permet pas de distinguer les mots les uns des autres de par la continuité de la chaîne orale. Pour certains élèves, le mot peut être confondu avec la syllabe : *“En français oral, la prosodie naturelle n’est pas le mot mais des groupes de sept syllabes en moyenne”*¹⁵. On peut alors aisément comprendre la difficulté d’un élève lorsqu’il est confronté à une question portant sur ce concept de mot ou de syllabe. Mathéo, Amandine et Morgane présentent tous les trois des difficultés à conceptualiser le mot.

- La permanence de l’écrit : l’écriture d’un mot reste la même dans différents contextes. Mathéo a acquis la permanence de l’écrit contrairement à Amandine et à Morgane.

¹⁴ Chauveau, Gérard. Comprendre l’enfant apprenti lecteur. Retz, 2011.

¹⁵ Académie de Montpellier [en ligne], http://www.ac-montpellier.fr/sections/ia66/circonscriptions/vie-circonscriptions/perpignan2/formation/animation-pedagogique/comptes-rendus/comptes-rendus/conference-ouzoulias/downloadFile/file/COnf_Ouzoulias.pdf. Consulté le 10 janvier 2014.

- Un mot est composé d'unités comme la syllabe ou le phonème et à chaque phonème oral correspond une ou plusieurs graphies et inversement. Il s'agit là du "*principe phonographique*" décrit par Jean-Marie Besse (2000)¹⁶.

Le manque de représentations du fonctionnement de l'écrit chez Mathéo, Amandine et Morgane constitue une difficulté majeure à leur réussite dans l'apprentissage de la lecture. L'entrée dans l'apprentissage de la lecture est une conquête conceptuelle : "*Pour comprendre l'écriture, l'élève doit objectiver la langue (...), la transformer en objet de réflexion, donc la mettre à distance, devenir attentif à ses aspects formels indépendamment du contenu*"¹⁷. J'ai alors décidé d'axer la remédiation sur le développement d'une attitude réflexive sur l'écrit pour conceptualiser la langue, à savoir développer leurs capacités métalinguistiques.

2. Le développement métalinguistique

a. Définition générale

J-E Gombert définit l'activité métalinguistique comme *une activité de réflexion sur le langage impliquant la conscience que le sujet a de ses connaissances sur le langage*¹⁸. En reprenant l'expression de Flavell "*cognition about cognition*", il définit que l'activité métalinguistique renvoie à la cognition sur le langage.

L'activité métalinguistique chez l'élève repose donc sur sa faculté à prendre du recul sur la langue et à prendre conscience des règles et des concepts qui régissent son fonctionnement, tout en étant capable de les mettre en oeuvre dans des activités de lecture ou d'écriture. Un élève qui possède suffisamment de connaissances sur le fonctionnement de la langue et qui sait les utiliser peut alors la conceptualiser.

Gombert situe l'émergence des capacités métalinguistiques à l'âge de 6 ou 7 ans, au moment de l'apprentissage de la lecture. Il explique qu'avant l'entrée dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les enfants ne développent pas ces capacités réflexives sur la langue car elles sont inutiles en dehors de ces activités. Ce qui vient quelque peu à l'encontre de la théorie de d'E Ferreiro¹⁹ pour qui l'enfant investit déjà l'écriture et tente d'en comprendre le fonctionnement avant d'apprendre à lire. Ainsi, il compare les capacités métalinguistiques à

¹⁶ Besse, Jean-Marie et l'ACLE. *Regarde comme j'écris!* Magnard, 2000.

¹⁷ Bernardin, Jacques. *L'entrée dans le monde de l'écrit. Le français aujourd'hui*, 2011/3 n°174, p 30.

¹⁸ Gombert, Jean-Emile. *Le développement métalinguistique*. PUF, 1990.

¹⁹ Ferreiro, Emilia. *L'écriture avant la lettre*. Hachette Education, 2000.

“un sous-produit de l'apprentissage de la manipulation de l'écrit”²⁰. Avant cet âge, émergent chez les enfants des habiletés linguistiques qui ne sont pas conscientisées. En effet, un jeune enfant lors de l'acquisition du langage oral apprend à parler et à comprendre sans mentaliser de connaissances sur la structure de la langue ou sur des règles à appliquer. Gombert souligne l'importance de cette phase, qu'on pourrait qualifier d'intuitive, dans le développement ultérieur des capacités métalinguistiques.

Ainsi il définit trois phases principales du développement métalinguistique :

- l'acquisition des premières habiletés linguistiques qui sont des connaissances implicites et non délibérées ou conscientisées.
- L'acquisition des habiletés épilinguistiques qui sont toujours des connaissances implicites non conscientisées mais qui vont s'organiser en mémoire.
- L'acquisition de la maîtrise métalinguistique qui est la reprise des connaissances épilinguistiques qui vont, cette fois, être conscientisées, contrôlées et utilisées intentionnellement.

Pour Gombert, l'accès aux capacités métalinguistiques suppose l'installation des connaissances épilinguistiques. Ce n'est que sur des bases solides que va pouvoir s'effectuer le recul nécessaire pour pouvoir accéder à une analyse réflexive de la langue.

Le développement métalinguistique comprend le développement métaphonologique, métasyntactique, métalexical, métasémantique, métapragmatique et métatextuel. Dans le cadre de la remédiation avec des élèves en grande difficulté au CP, je m'intéresserai ici au développement métaphonologique, métalexical et métasémantique.

b. Le développement métaphonologique, métalexical et métasémantique

Le développement métaphonologique, encore appelé conscience phonologique est décrit par Gombert (1990) comme “la capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée”. Ouzoulias rejoint cette définition qu'il expose comme étant *l'ensemble des compétences mobilisées dans la manipulation intentionnelle des unités phonologiques de la langue (syllabes, structure attaque-rime, phonèmes)*. Il explique aussi que “les compétences métaphonologiques exigent une analyse de la chaîne sonore indépendamment des significations qu'elle peut porter”.

²⁰ Gombert, Jean-Emile. Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. Revue Repères, n°3, 1991, p 145.

Il s'agit donc pour l'élève d'être capable de manipuler et d'isoler des unités sonores de la langue comme la syllabe, la rime ou le phonème de manière consciente et en faisant abstraction du sens. Cette capacité est résumée ainsi par J. Bernardin (2011) : *“Il faut que l'apprenti passe de l'exercice du langage à la conscience de la langue”*²¹.

Ces capacités métaphonologiques seront développées en remédiation dans des activités courtes et ritualisées de conscience phonologique et dans les activités d'écriture.

Le développement métalexical renvoie à la capacité d'isoler un mot et de l'identifier comme élément du lexique mais il renvoie aussi à la capacité d'accéder volontairement et intentionnellement au lexique interne que Segui (1992) compare à un *“dictionnaire mental”*²² correspondant au savoir à propos des mots de la langue. L'arbitraire de la langue en ce qui concerne le lien entre la forme d'un mot et sa signification rend ce lexique interne indispensable.

Le développement mésémantique, quant à lui, se définit comme la prise de conscience et la compréhension du fonctionnement de la langue comme un code arbitraire et conventionnel. Il renvoie également à la capacité de manipuler les mots et les éléments signifiants de taille supérieure au mot, sans en atteindre forcément au signifié correspondant. Gombert (1990) explique que ces deux aspects du développement métalinguistique sont en théorie distincts. Mais *“les éléments du lexique constituent les unités minimales de la signification”*²³, il est difficile de les dissocier dans la compréhension des conduites langagières.

Ces deux aspects du développement métalinguistique renvoient donc dans ma pratique à la prise de conscience et à la manipulation intentionnelle du mot chez les élèves mais aussi à leur capacité à segmenter des énoncés en mots.

Le développement métacognitif suppose la mise en place d'une attitude réflexive conscientisée et intentionnelle qui débouche sur l'autonomie de l'élève. Tout l'enjeu de la métacognition en remédiation repose donc sur la démarche pédagogique mise en place par le maître E. Démarche pédagogique où l'aspect conatif joue un rôle significatif sur l'aspect cognitif.

²¹ Bernardin, Jacques. L'entrée dans le monde de l'écrit. Le français aujourd'hui, 2011/3 n°174, p 27-36.

²² Segui, Juan. Le lexique mental et l'identification des mots écrits : code d'accès et rôle du contexte. Langue française, n°95, 1992, p 71.

²³ Gombert, Jean-Emile. Le développement métalinguistique. PUF, 1990, p 87.

III. La pratique professionnelle

1. La démarche pédagogique

Après avoir rédigé les projets d'aide spécialisée des élèves, j'ai travaillé à l'élaboration du projet de groupe (annexe 9). Il s'agit de penser une remédiation qui prend en compte les besoins éducatifs particuliers de chacun tout en les rassemblant autour d'objectifs communs.

L'articulation des projets d'aide spécialisée individuels et du projet de groupe permet une remédiation cohérente et pertinente pour tous les élèves.

a. Le projet de groupe

Ce qui lie Mathéo, Amandine et Morgane est leur difficulté à conceptualiser la langue (pour diverses raisons) et à s'impliquer dans l'apprentissage de la lecture. Mathéo et Morgane adoptent une attitude passive et Amandine manque d'autonomie psychique. L'enjeu du projet de groupe a donc été de les rendre acteurs de leur apprentissage et de les amener à adopter une attitude réflexive sur la langue pour améliorer leurs compétences en lecture.

Pour ce faire, j'ai utilisé deux supports de médiation : des situations-problèmes et des activités d'écriture qui m'ont semblé être des situations motivantes et propices au développement métacognitif.

D'abord, j'ai utilisé des situations-problèmes inspirées des travaux de Mireille Brigaudiot pour engager les élèves dans une démarche active et réflexive et développer leurs compétences métalinguistiques. Elle a recours à l'écriture approchée avec les élèves et soutient que *“c'est dans les activités d'écriture et non pas de lecture qu'ils découvrent les mystères du code et de son fonctionnement, par des petites activités circonscrites et régulières sur des petites tâches d'écriture”*²⁴.

Ensuite, toujours dans un souci de rendre Mathéo et Morgane actifs, j'ai mis en place un projet d'écriture à partir d'un album à structure générative. En lien avec le profil des élèves, ce projet a pour objectifs de consolider les compétences à conceptualiser la langue de Mathéo, Morgane et Amandine, d'atteindre des objectifs de maîtrise des correspondances grapho-phonétiques et d'améliorer la conscience phonologique chez Amandine.

²⁴ Brigaudiot, Mireille. Conférence à Auxerre : Conquête progressive de l'écrit. 01/10/2005.

b. Des situations-problèmes pour lier métacognition et motivation

Les élèves en grande difficulté scolaire n'adoptent pas forcément une attitude métacognitive contrairement aux élèves en réussite.

Les élèves qui réussissent sont des élèves motivés et métacognifs, pour qui l'échec n'est pas un frein. A-M Doly (2006) cite Bouffard et Bouchard (1991) qui expliquent que ces élèves ont développé "*une perception de leur efficacité*" et qui les comparent à "*des experts en apprentissage*", ce qui traduit leur motivation et leur estime de soi développée.

En revanche, les élèves en grande difficulté scolaire n'ont pas conscience de ce qu'ils savent ou non, ils se précipitent dans la tâche (Mathéo), ne s'autorégulent pas, n'ont pas souvent conscience des stratégies à utiliser et ne transfèrent pas facilement. Face à l'échec ou à la difficulté, ils ont une tendance à l'abandon et au découragement. Leur sentiment de compétence est alors déprécié (ce qui est déjà perceptible chez Morgane). Ici, mon rôle de maître E trouve toute son importance puisqu'il s'agit de lier métacognition et motivation dans les situations d'apprentissage pour restaurer le sentiment de compétence des élèves en grande difficulté. Ainsi ils pourront s'engager plus sereinement dans la tâche et dans les apprentissages. Bernardin (1997) explique que "*l'appropriation de l'écrit ne passe pas que par la succession d'activités de réflexion sur la langue. Il faut installer un climat serein, des activités diversifiées et motivantes pour investir et impliquer les élèves, gommer la peur de l'échec, la peur d'apprendre*"²⁵.

Dans cet ordre d'idée, A-M Doly préconise de mener des activités de type situations-problèmes situées dans "*la zone proximale de développement*"²⁶ (Vygotski, 1985 cité par A-M Doly, 2006). Elles ont ceci de motivant qu'elles relèvent d'un certain défi (réalisable) pour les élèves et les met en position d'acteurs en réflexion de leur apprentissage. C'est pourquoi j'ai utilisé en remédiation les jeux-problèmes proposés par Mireille Brigaudiot (2006)²⁷.

L'écrit a également été un support motivant pour impliquer les élèves, pointer leurs réussites mais aussi pour conceptualiser la langue.

²⁵ Bernardin, Jacques. Comment les enfants entrent dans la culture écrite. Pédagogie Retz, 1997, p 211.

²⁶ Doly, Anne-Marie. La métacognition : De sa définition par la psychologie à sa mise en oeuvre à l'école. In : Toupiol (dir), Apprendre et comprendre : Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, Retz, 2006, p 95.

²⁷ Brigaudiot, Mireille. Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle. Hachette Education, 2006, 287 p.

c. Ecrire pour comprendre le fonctionnement de la langue

Les instructions officielles pointent l'importance du lien entre la lecture et l'écriture et précisent 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”*²⁸. Cette démarche est aussi appuyée par de nombreux apports théoriques qui montrent l'intérêt de la pratique régulière de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture et par les profils de Morgane, Mathéo et Amandine.

- Ecrire implique forcément celui qui écrit, qui ne peut rester passif dans cette activité. C'est ce que je recherche dans ma médiation avec Morgane et Mathéo. Par cette implication, écrire demande une attention soutenue, ce qui fait défaut à Mathéo dans les activités scolaires.

- Ecrire demande de prendre de la distance, d'adopter une attitude réflexive sur la langue et de comprendre le fonctionnement de l'écrit. Selon Ferreiro (2000), l'acte d'écrire va entraîner des opérations mentales complexes et provoquer des conflits socio-cognitifs chez les élèves permettant d'enrichir leurs conceptions.

- Gombert (1990) explique que l'activité d'écriture est régie par trois processus : la planification (l'élève met ses idées en mots, les organise et les garde en mémoire), la transcription (la phase d'écriture à proprement parler qui demande le recours à diverses stratégies), la révision par la relecture. Ouzoulias en souligne l'intérêt en expliquant 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 même de savoir lire, le schème de la lecture orale, c'est-à-dire une lecture qui ressuscite l'oralité vive”*²⁹.

2. Les situations-problèmes

a. Les débuts difficiles de la mise en place d'une attitude métacognitive : le jeu-problème du perroquet.

Le jeu-problème du perroquet s'est déroulé en deux séances. L'objectif général visé est le développement de la conceptualisation de la langue axé sur la correspondance oral/écrit.

²⁸ BO hors série n°3, 2008.

²⁹ Ouzoulias, André. Tu feras produire des textes au cycle 2, 10 (bonnes) raisons de faire écrire pour enseigner la lecture.

Les compétences spécifiques pour les élèves sont de deux ordres : se confronter à l'acte d'écrire par une activité d'écriture approchée d'un mot simple et établir le lien entre quantité d'oral et quantité d'écrit (séances 1 et 2 en annexe 10).

Les adaptations mises en place

Lors de ces deux séances, mes adaptations se sont essentiellement portées sur mon attitude vis-à-vis de chacun des élèves en fonction de leurs besoins éducatifs particuliers.

Pour attirer l'attention de Mathéo et améliorer sa clarté cognitive, je lui signifie avant de donner les consignes que je ne les répèterai pas mais qu'en revanche ce sera à lui de les réexpliquer au groupe. Mathéo fait l'effort d'écouter et reformule correctement les consignes. L'activité d'écriture, qui relève d'un défi, est motivante et répond à son besoin d'activités qui ont du sens pour lui. Il est enthousiaste et se lance dans la tâche sans souci.

Lors de la première séance, Amandine rechigne à écrire et m'interroge : *“Comment on va faire? On n'a jamais fait ça”*. Elle montre ici sa difficulté à essayer par elle-même. Je l'encourage en lui disant : *“Je suis sûre que tu sais des choses, tu essaies et tu fais comme toi tu penses”*. Elle me demande alors si elle peut utiliser les lettres en montrant l'alphabet affiché sous le tableau. Je confirme, ce qui la rassure et elle se met à réfléchir puis à écrire.

Morgane, elle, a été la première à m'interpeller par cette phrase : *“Je ne vais pas y arriver, je ne sais pas écrire”*. Elle se dévalorise d'emblée, c'est pourquoi je la rassure : *“Je sais que tu peux y arriver. Tu fais comme tu penses”*. Elle hésite longuement, puis voyant les autres écrire, elle finit pas s'y mettre également.

Analyse de la séance 1

Les productions sont affichées au tableau. Chacun relit en pointant du doigt ce qu'il a écrit (lien oral/écrit). Après un temps d'observation, je demande à chacun d'expliquer comment il a fait pour écrire, *“ce qu'il s'est dit dans la tête”*.

Mathéo : *“J'ai écrit ce que t'as dit.”*

Morgane : *“J'ai fait des lettres.”*

Amandine ne s'exprime pas.

Malgré mes encouragements à développer leurs propos, cette manière de faire destabilise les élèves et ils ne parviennent pas à faire un retour sur leurs procédures d'écriture.

Je verbalise alors les travaux de chacun en prenant soin de les valoriser pour favoriser le sentiment de compétence, notamment chez Morgane et Amandine. Je pratique ici ce que Bruner appelle la “*tutelle sociale langagière*”³⁰ (Bruner, 1983, cité par A-M Doly, 2006) en tant que médiation dans le développement métacognitif. Il s’agit dans un premier temps, pour l’adulte, de mettre en place un soutien langagier dans les activités, par la verbalisation, la reformulation et l’explicitation des processus métacognitifs mis en oeuvre. Cette médiation langagière va permettre à l’élève d’intérioriser et de conscientiser sa propre activité pour mener ensuite sa réflexion et sa pratique en autonomie.

Dans le même sens, je leur expose ma réflexion quand j’écris “Momo !, Momo !”, en me posant en modèle, pour amorcer la réflexion dans le groupe et permettre à chacun d’intérioriser petit à petit cette nouvelle manière de réfléchir sur la langue.

En fin de séance je formalise sur une affiche l’activité d’écriture ainsi : “*Pour écrire, il faut bien écouter ce qu’on doit écrire et faire les sons avec les lettres. On écrit tout ce qu’on entend dans l’ordre des sons*”. Certes, cette formalisation n’émane pas des élèves mais elle recouvre le parti pris d’une tutelle langagière et vise à soutenir l’intériorisation des concepts par les élèves. Par cette démarche, j’espère que les élèves parviendront petit à petit à s’approprier cette manière de penser l’écrit.

Bilan de la séance 1

Malgré quelques réticences au départ, tous se sont confrontés à l’acte d’écrire, ce qui était l’objectif de cette séance : Mathéo s’est engagé dans la tâche sans difficulté, motivé par la situation proposée et il en a été de même pour Amandine et Morgane après des encouragements.

Pratiquer l’écriture approchée a permis de rendre les élèves actifs, ce qui est primordial pour Mathéo et Morgane qui ont une tendance à la passivité dans leur apprentissage de la lecture. De plus, cela m’a permis de faire le point sur le niveau de conceptualisation de l’écrit chez Mathéo, Amandine et Morgane. Ils ont tous les trois appliqué le principe de la permanence de l’écrit puisqu’ils ont répété la même écriture deux fois. Mathéo et Amandine ont fait le lien oral/écrit. Mathéo sait qu’il doit encoder “momo” mais ne sait pas qu’il utilise le “m” pour le son /m/ et écrit “lolo”. Amandine utilise bien les valeurs sonores des lettres

³⁰ Doly, Anne-Marie. La métacognition : De sa définition par la psychologie à sa mise en oeuvre à l’école. In : Toupiol (dir), Apprendre et comprendre : Place et rôle de la métacognition dans l’aide spécialisée, Retz, 2006, p 96.

“m” et “o” mais ajoute un “m” en fin de mot. Il semble que cet ajout provienne de la répétition du son /m/ lorsque l’on prononce à la suite “Momo! Momo!”.

Morgane, quant à elle, a compris que ce qui se dit de la même façon, s’écrit de la même façon mais elle n’a pas établi de correspondances phonémo-graphiques. Elle a utilisé des lettres aléatoirement.

Analyse et bilan de la séance 2

Lors de cette séance, il s’agit pour les élèves d’identifier un énoncé en faisant la correspondance entre longueur d’oral et longueur d’écrit. Je vise également à amener petit à petit les élèves à verbaliser et à expliciter leurs stratégies, ce qui a fait défaut lors de la séance précédente.

Lors de la phase de confrontation, Mathéo et Amandine ont correctement identifié l’énoncé recherché mais peinent à expliquer comment ils s’y sont pris. J’interroge alors Mathéo ainsi : “*Qu’est-ce que tu t’es dit dans la tête pour choisir cette bande de papier?*”. Et là, Mathéo répond : “*J’ai vu écrit “Momo! Momo!”* et comme tu avais dit d’autres choses, j’ai pris celle-là”. La stratégie de Mathéo est pertinente, il s’est basé sur des indices textuels et a intégré que tout ce qui se disait, s’écrivait. Amandine, quant à elle ne parviendra pas à expliquer sa démarche malgré mes relances. Morgane, a choisi l’étiquette “*Le perroquet*” et justifie son choix par le fait qu’elle a reconnu le mot “*le*”. A ce moment, la confrontation entre les élèves s’engagent et Amandine en montrant sa bande de papier (*Le perroquet dit : “Momo! Momo!”*) dit à Morgane que sur cette bande aussi il y a le mot “*le*”. Amandine, si discrète jusqu’à présent dans les moments de confrontation, s’est exprimée spontanément et à raison. Je la félicite de cette remarque et valorise aussi Morgane en pointant le fait qu’elle a effectivement reconnu le mot “*le*”.

Toujours dans ma démarche de tutelle langagière, j’explique aux élèves une méthode pour retrouver l’énoncé : dire la phrase et suivre les énoncés avec le doigt. J’applique cette méthode aux trois énoncés et invitent les élèves à faire de même chacun leur tour. Ceci leur permet de s’approprier la manière de faire. Ils se rendent ainsi compte que plus l’énoncé oral est long, plus il y a de mots.

Dans un souci de structuration, je propose aux élèves un autre exercice du même type (un énoncé différent pour chacun) et les encourage à utiliser la méthode expliquée auparavant. Tous les trois l’utilisent correctement et identifient l’énoncé recherché.

Pour ancrer cette correspondance entre l'oral et l'écrit, je décide de ritualiser ce type d'exercice en début de séance. La procédure à adopter est toujours verbalisée par les élèves.

Après quatre séances, les élèves se sont appropriés la procédure et ont acquis cette correspondance entre longueur d'oral et d'écrit. J'observe alors qu'ils sont passés du glissement de doigt au pointage des mots. C'est pourquoi, dans un souci d'ajustement des séances dans la zone proximale de développement (Vygotski, 1985), les séances de remédiation vont être orientées vers la segmentation des énoncés en mots.

b. Notion de mot et segmentation: le jeu des enveloppes

Le jeu des enveloppes (annexe 11) permet de développer les compétences métalexicales et métasémantiques.

L'activité du perroquet fait apparaître des difficultés à appréhender la notion de mot. Je propose la phrase "*Loulou veut un copain*". Ils sont d'accord sur le fait que "*Loulou*" compte pour un mot puisque c'est un prénom (ils se souviennent de l'album "*Loulou*" lu en lecture offerte). En revanche, la suite de mots "*un copain*" leur pose problème. Morgane la compte comme un seul mot. Comme le note Gombert³¹ (1990), il semble là qu'elle sous-estime le nombre de mots en comptant les syntagmes par unités de signification. Amandine et Mathéo quant à eux scandent par syllabes. A l'inverse de Morgane, ils sur-segmentent et ne sont pas ancrés dans la signification. J'interroge alors les élèves "*Comment va-t-on faire?*". Amandine propose d'écrire la phrase au tableau. Là, Morgane se manifeste d'emblée en reconnaissant le mot "*un*" : "*Ça je sais, c'est un u et un n, c'est un*". Nous reprenons le jeu du perroquet avec cette phrase qui est maintenant scandée correctement.

A posteriori, ma proposition de médiation par l'écriture de la phrase au tableau ne semble pas être la plus judicieuse. En effet, mon objectif est que les élèves parviennent à isoler les mots oralement. Or, le passage par l'écrit, en fournissant un appui visuel de la segmentation en mots aux élèves, a empêché le dialogue socio-cognif. La médiation doit passer par une phase d'identification du problème par les élèves (et non par moi) pour les amener à confronter leurs points de vue et à proposer des solutions.

Le jeu des enveloppes fait émerger différents problèmes qui se posent à Morgane et Mathéo. Amandine, quant à elle, parvient à segmenter la phrase en mots sans souci. Lors de la phase individuelle avec la phrase "*Zoé joue avec un ballon*", Mathéo pose devant lui l'enveloppe avec 6 points. Il semble qu'il ait correctement compté le nombre de mots au

³¹ Gombert, Jean-Emile. Le développement métalinguistique. PUF, 1990.

départ mais il veut “remplir” tous les points et découpe la phrase en conséquence. Morgane adopte la même attitude face aux enveloppes : ils tentent d’adapter leur manière de scander au nombres de points sur les enveloppes. Cette manière de faire me montre que je n’ai pas été assez claire lors de la passation de la consigne. J’aurai dû insister sur le fait qu’une seule enveloppe était la bonne et que les deux autres ne convenaient pas.

En conclusion, cette séance a montré un réel engagement cognitif des élèves. Ils commencent à entrer dans le dialogue socio-cognitif et l’attitude réflexive. Je dois faire en sorte de les y pousser encore plus dans le choix de mes médiations. Il convient aussi de prendre le temps de laisser émerger les problèmes par les élèves. Cette séance montre également que la notion de mot est une notion difficile et complexe à appréhender pour les élèves. Je note quand même une amélioration mais cela reste fragile, notamment pour Morgane. Elle montre une difficulté à appréhender le mot comme une chaîne phonologique indépendante des significations. Gombert³² (1990) explique que la compréhension du terme métalinguistique “*mot*” est tardive, ce qui peut poser problème au niveau de la compréhension de la consigne dans les activités scolaires. C’est pourquoi, il semble qu’une structuration du bilan de séance en listant les mots rencontrés pourrait aider les élèves à appréhender cette notion. Ainsi, il aurait été pertinent de lister sur une affiche des mots comme “*copain, ballon, tomate*” qui ont posé souci. Morgane a également utilisé le terme “*d’équipe de mots*” à la place de “*phrase*”. Il aurait pu être intéressant de reprendre cette expression et de noter séparément les mots et les phrases de la séance sur l’affiche pour marquer la distinction phrase/mot.

c. L’écriture approchée : un indicateur du degré d’appropriation de l’écrit

La pratique régulière de l’écriture approchée m’a permis de situer les élèves dans leur niveau de conceptualisation de la langue et d’ajuster ma démarche pédagogique.

Le tableau en annexe 12 permet de noter l’évolution des élèves. On peut noter grâce à la dernière production, que Mathéo, Morgane et Amandine se situent au stade syllabico-alphabétique. Ils établissent clairement le lien oral/écrit et ils codent en général une lettre par syllabe.

J’estime alors que les séances de remédiation doivent s’orienter vers un projet d’écriture à proprement parler pour amener les élèves vers le stade alphabétique, développer le lien entre

³² Gombert, Jean-Emile. Le développement métalinguistique. PUF, 1990.

lecture et écriture et affiner les compétences métalinguistiques telles que la segmentation et la notion de mot.

3. Ecrire pour mieux lire

a. Le projet d'écriture

(Voir réajustement du projet de groupe en annexe 9)

Pour mettre en place ce projet d'écriture, je me suis basée sur le concept de situation générative d'Ouzoulias³³ pour produire de l'écrit autonome. Il s'agit de s'appuyer sur un texte matrice pour produire de l'écrit en gardant une part de créativité sans que les élèves aient tout le texte à concevoir. Cela limite leur surcharge cognitive. Je me suis donc appuyée sur l'album "Le serpent affamé"³⁴. Le but est de réécrire des phrases sur le modèle de l'album et d'en faire un nouveau livre pour le lire à la classe.

Les objectifs visés par ce projet sont en rapport avec les besoins éducatifs particuliers disciplinaires des élèves. Il s'agit, en effet de consolider leur connaissance du fonctionnement de l'écrit et de mettre en oeuvre leurs compétences métaphonologiques, métalexicales et métasémantiques : la segmentation en mots, la notion de phrase et les correspondances entre phonèmes et graphèmes.

De plus, ce projet répond aussi aux besoins éducatifs particuliers transversaux des élèves. Morgane va pouvoir s'investir dans un projet motivant pour mettre du sens sur son apprentissage de la lecture. Mathéo va y trouver de la motivation pour maintenir son attention et Amandine quant à elle, va être amenée à gagner en assurance face à ses productions pour autonomiser sa pensée et expliciter ses procédures aux autres élèves.

Quant à moi, je vais être amenée à poursuivre le travail métacognitif engagé avec les élèves. Ils ont su libérer leur parole et devenir plus réflexifs quant à la langue et à leurs procédures. Je vais mettre en place des outils d'aide et des adaptations nécessaires à l'activité d'écriture de chacun. L'écriture va faire émerger diverses manière de faire (voie d'adressage, voie d'assemblage, utilisation de référents...).

Je ne perds pas non plus de vue le but de ma remédiation qui est d'améliorer les compétences en lecture de Mathéo, Morgane et Amandine. Ce projet va permettre de tisser les

³³ Ouzoulias, André. La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier. In Toupiol G., et Pastor L., dir, Comprendre et aider les élèves en difficulté scolaire. Retz et FNAME, 2004.

³⁴ Collectif. Le serpent affamé. PEMF,

liens entre écriture et lecture puisqu'en parallèle des activités d'écriture, j'ai mis en place des activités de lecture basées sur la production des élèves et le lexique utilisé : cartes flash des mots produits par les élèves pour accéder à la voie d'adressage, reconstruction de phrases à l'aide d'étiquettes mots, jeu de lecture.

Avant la mise en place des séances d'écriture à proprement parler, les premières séances ont permis d'amorcer le projet. La première séance a été dédiée à la découverte de l'album : j'ai interrogé les élèves sur la couverture et nous avons expliqué le sens du mot "affamé" puis j'ai affiché le texte photocopié au tableau pour en dégager la structure avec les élèves. J'ai fini par présenter le projet d'écriture aux élèves qui ont été très enthousiastes, surtout à l'idée de créer leur propre livre.

Afin de favoriser la clarté cognitive et l'activité métacognitive des élèves, les séances d'écriture ont ensuite répondu à un déroulement bien précis et répétitif au fil du projet, en se basant sur les préconisations de Mireille Brigaudiot (2004) et d'A-M Doly (annexe 13).

b. Analyse des séances et adaptations mises en place

Un outil d'aide collectif pour favoriser la métacognition

Lors de la première séance d'écriture, je présente l'image d'un serpent qui avale une poule aux élèves en leur demandant de proposer une phrase sur le modèle de l'album "Le serpent affamé".

Mathéo propose la phrase "*Le serpent a avalé une poule*" qui est validée par Morgane et Amandine puis mémorisée. J'annonce aux élèves que pour cette première phrase à écrire, nous allons le faire ensemble. Ainsi pour chaque mot, je leur demande comment ils pourraient s'y prendre pour l'écrire et j'écris la phrase au tableau. Tous les trois sont très actifs pour faire des propositions.

Pour les mots "*Le serpent a avalé*", Mathéo dit : "*On n'a qu'à regarder le texte*" en montrant l'affiche. Je demande à Morgane de trouver les mots correspondant dans l'affichage. Elle a retenu la première phrase et utilise une procédure de pointage pour les trouver. Le pointage est correct mais elle n'adopte pas encore une attitude de lectrice. Nous formalisons ainsi :

- Je cherche dans les affichages. -

Concernant le mot *“une”*, par son intervention *“C’est facile, on le connaît par coeur celui-là”* amène Morgane et Mathéo à se souvenir que nous l’utilisons en rituel d’entrée dans la boîte des *“mots que l’on doit connaître par coeur”*. Je reprend alors le pictogramme utilisé pour ces mots et nous formalisons ainsi :

- Je connais le mot, il est dans ma tête. -

Pour *“poule”*, Morgane exprime d’emblée qu’elle ne sait pas l’écrire. Mathéo commence à suboraliser, imité par Amandine et Morgane. Je suis leurs instructions pour encoder le mot. Ils s’aident des référents affichés pour m’épeler *“ou”*. Pour formaliser la stratégie utilisée, je les questionne *“Comment avons-nous fait pour écrire le mot?”*. Mathéo répond : *“On a fait les sons avec les lettres”*, Morgane enchaîne *“On a utilisé nos oreilles!”*. Ce sont des formalisations que j’utilisais souvent en tutelle langagière et je m’aperçois à ce moment que Morgane et Mathéo les ont intégrées. Je leur présente alors le nouveau pictogramme correspondant.

- Je découpe le mot en syllabes et j’écoute les sons. -

Pour vérifier la proposition d’écriture du mot *“poule”*, j’invite les élèves à trouver la norme orthographique du mot. Pour cela, un élève dans la séance est désigné comme *“l’enquêteur”* et il est chargé de trouver le mot, soit dans un album déjà lu ou dans un imagier. Amandine valide à l’aide de l’imagier.

Cette explicitation des procédures utilisées par les élèves pour écrire a permis de créer un outil d’aide à l’écriture (annexe 14), qui servira également à la lecture. Cette séance m’a permis de voir que les élèves ont progressé dans leurs capacités à expliciter des procédures.

Tous les trois ont réussi à proposer à différents moments des procédures adaptées, ce qui montre une amélioration de leurs compétences à conscientiser les procédures.

Toutefois après réflexion et si c’était à refaire, je ne commencerais pas d’entrée par une phase collective pour poser les différentes stratégies d’écriture. Après la présentation de l’image, l’oralisation et la mémorisation, je placerais plutôt les élèves en situation d’écriture individuelle. Cela les aurait mis face à plusieurs difficultés et les aurait obligé à chercher individuellement les manières de faire plutôt que d’être guidés par mon questionnement.

Des outils d'aide adaptés pour mémoriser la phrase et segmenter en mots

Amandine a acquis la segmentation de la phrase en mots et la mémorisation de la phrase ne lui pose pas de souci. Elle n'a pas besoin de compter les mots avant d'écrire et je la laisse se lancer seule dans l'écriture.

En revanche, Mathéo et Morgane ont encore besoin d'une aide pour segmenter correctement la phrase en mots. Morgane confond encore découpage en mots et découpage syllabique et il arrive à Mathéo de segmenter aléatoirement. La segmentation est un aspect primordial du développement des compétences métalexicales, comme le souligne Gombert : *“ La première chose que l'enfant doit savoir, quand il commence à apprendre à lire, est qu'à un mot oral spécifique correspond un et un seul mot écrit ”*³⁵. Mathéo peine également à garder en mémoire la phrase à écrire (il oublie des mots ou les substitue par des synonymes).

Je leur ai donc proposé des “legos” pour matérialiser les mots sur la table. Ils disposent devant eux autant de “legos” que la phrase comporte de mots puis ils oralisent la phrase en pointant du doigt chaque lego. Un conflit socio-cognitif s'engage alors souvent entre eux lorsqu'il y a désaccord. Ils parviennent à se mettre d'accord sur le nombre de mots de la phrase et le bon découpage. Je leur fais reproduire cette action d'oralisation et de pointage plusieurs fois pour ancrer le découpage correct de la phrase. Cela permet en même temps à Mathéo de mémoriser la phrase. Lors du passage à l'écrit, je les ai incités à effectuer de nouveau ce pointage avec oralisation avant l'écriture de chaque mot.

Des outils d'aide adaptés à l'encodage des mots

Morgane et Mathéo disposent de bandes-syllabes pour encoder les mots qui renvoient à la stratégie : *“ Je découpe le mot en syllabes et j'écoute les sons ”*. Ces bandes sont découpées en cases qui correspondent au nombre de syllabes du mot. En effet, dans leur précipitation dans l'écriture, ils sont parfois débordés et je constate des omissions de syllabes. Ils choisissent donc la bande-syllabes correspondant au mot qu'ils veulent écrire, découpent syllabe par syllabe et les encodent sur la bande. Je les amène à relire le mot écrit, puis ils le recopient sur leur bande de papier.

Il arrive également à Morgane de confondre les lettres proches visuellement (b/d/p notamment) et elle peine parfois à écrire certaines lettres en cursive. C'est pourquoi, elle peut

³⁵ Gombert, Jean-Emile. Le développement métalinguistique. PUF, 1990, p 146.

s'aider d'une bande de lettres qui comportent les 26 lettres de l'alphabet en écritures scripte et cursive.

Amandine, quant à elle, confond les sons /b/, /d/ et /p/. Mon rôle est de l'amener progressivement à prendre conscience de cette confusion et des moments où elle peut avoir lieu. Lorsqu'elle repère cette possible confusion, elle se réfère à une affiche référente. Au début, c'est moi qui orientait Amandine vers cette aide, mais progressivement elle le fait d'elle-même.

En ce qui concerne les correspondances graphèmes/phonèmes, Amandine, Mathéo et Morgane disposent des référents de sons affichés au tableau qui sont les mêmes que ceux de la classe. Au début du projet d'écriture, je les renvoyais systématiquement vers cette aide en cas de doute, mais je constate au fil des séances qu'ils s'y réfèrent d'eux-mêmes sans mon intervention. Pour faciliter le transfert de l'utilisation de cette aide, je veille à les questionner régulièrement sur l'endroit dans leur classe où sont affichés les référents (au dessus du tableau) et à leur rappeler de les utiliser comme ils le font en remédiation.

Les différentes aides apportées à Mathéo et à Morgane leur permettent de produire des phrases correctement segmentées en mots et d'améliorer leur encodage des mots. Amandine segmente d'elle-même et le recours aux référents de sons et à l'affiche b/d lui apporte le soutien dont elle a encore besoin pour encoder les mots.

(productions des élèves en annexe 15)

c. Bilan du projet d'écriture en regard du comportement de lecteur des élèves

A l'heure de la rédaction de ce mémoire, le projet d'écriture est toujours en cours et a permis de consolider des compétences déjà en cours d'acquisition et d'en développer d'autres.

Je présente donc un bilan intermédiaire basé sur mes observations, celles de l'enseignante et une évaluation formative à l'aide de l'épreuve d'écriture approchée (la même que celle proposée en début de remédiation).

Le projet de lecteur et l'implication des élèves dans les apprentissages

L'engagement des élèves dans le projet d'écriture est total, notamment chez Morgane et Mathéo qui manifestaient au départ une certaine passivité dans les apprentissages. Le passage par l'écrit les a rendus de fait acteurs du projet. Il a du sens pour Mathéo qui est impatient

d'en rendre compte en classe. Il a pu montrer sa motivation au long des séances, en proposant souvent des phrases à écrire.

Morgane, quant à elle, montre une nette amélioration de son implication dans les apprentissages et elle y manifeste du plaisir. Son exclamation : *“Je veux encore écrire, j'aime bien écrire!”* à la fin d'une séance illustre bien ce changement d'attitude vis-à-vis des apprentissages. L'enseignante confirme ce changement d'attitude en classe également.

Amandine reste timide mais s'affirme de plus en plus dans le groupe. L'écriture a permis de pointer et valoriser ses réussites et participant à améliorer son sentiment de compétence.

Le projet de lecteur des élèves a également évolué. Tous les trois sont capables de citer différents supports et buts de la lecture. Les représentations de l'apprentissage sont plus claires. Morgane et Mathéo y montrent maintenant leur engagement et leur implication. En effet, en parlant en *“je”*, ils montrent leur investissement. Ce n'est plus *“papa”* (pour Mathéo) ou *“madame”* (pour Morgane) qui interviennent dans l'apprentissage.

La conceptualisation de la langue

Le passage par l'écrit pousse les élèves à poursuivre leur démarche réflexive sur le lien oral/écrit, démarche qui avait déjà été engagée lors des situations-problèmes. Par l'écrit, ils sont amenés à résoudre différents problèmes autour de la conceptualisation de la langue et du développement métalinguistique en manipulant différentes unités linguistiques (segmentation en mots de la phrase, segmentation du mot en syllabes, permanence de l'écrit, les correspondances graphèmes/phonèmes...).

L'évaluation formative par l'écriture approchée (annexe 16) montre les nets progrès d'Amandine. La segmentation de l'énoncé en mots, la permanence de l'écrit, ainsi que les correspondances phonémo-graphiques sont acquises. L'analyse phonémique est correctement menée (sauf pour le mot *“crocodile”*). Elle possède désormais des compétences métaphonologiques, métalexicales et métasémantiques.

Mathéo et Morgane montrent encore une segmentation fragile. Je note toutefois cette préoccupation chez Mathéo qui a tracé des traits après coup pour séparer les mots, mais pas toujours à bon escient. Je pense ici déceler une limite dans le support utilisé. En effet, la structure syntaxique de la phrase étant la même de séances en séances, les élèves l'intègrent plutôt facilement et se détachent de plus en plus des outils d'aide à la segmentation. Toutefois, le transfert n'est pas encore établi, comme le montre cette évaluation. Je dois

poursuivre cet apprentissage. L'analyse phonémique au niveau du code alphabétique est juste mais incomplète avec des omissions de phonèmes, surtout chez Morgane. Il convient de ne pas déséayer pour l'instant l'aide mise en place par les bandes-syllabes. Je ne dois pas non plus perdre de vue la mise en place du conflit socio-cognitif dans le développement des compétences métalinguistiques pour améliorer la notion de mot et la segmentation.

La diversification des stratégies de lecture

Le projet d'écriture a permis de mettre en évidence avec les élèves différentes stratégies d'écriture d'un mot que nous avons transférées à la lecture. Ils continuent au fil des séances à expliciter leurs propres stratégies, qu'ils enrichissent par le dialogue socio-cognitif et je note une nette amélioration dans leur attitude réflexive. Le temps de la tutelle langagière est révolue : Morgane, Mathéo et Amandine s'approprient des stratégies qu'ils savent désormais présenter au groupe, en s'aidant de l'affiche référente élaborée ensemble.

L'écriture a également permis de désamorcer les réticences à la lecture puisque les élèves ont à lire, entre autres, des mots qu'ils ont écrit. Les activités de lecture, enrichies au fur et à mesure de l'avancement du projet (cartes flash, reconstruction de phrases, jeu de lecture phrases/images) permettent de réinvestir ces stratégies. L'intégration de mots nouveaux fait appel à la voie d'assemblage. Les mots-outils et les mots connus car écrits précédemment par les élèves font appel à la voie d'adressage. L'objectif étant d'amener les élèves à développer progressivement un lexique mental orthographique et à prendre confiance en leurs capacités de lecture.

Morgane a pu se confronter à la lecture de phrases avec succès. Lors de la première partie du jeu d'association phrases/images, elle s'est de nouveau dévalorisée : *“Je ne sais pas lire les phrases”*. Après des encouragements, elle s'est lancée dans la lecture et a pu se rendre compte par elle-même, avec fierté, et grâce aux valorisations de ses camarades, qu'elle était tout à fait capable de lire. L'enseignante a d'ailleurs souligné ce changement d'attitude de Morgane face à la lecture. Elle ose beaucoup plus et montre moins de réticence à s'engager dans la lecture, même au risque de se tromper. Amandine montre une lecture fluide et maîtrisée et Mathéo, quant à lui, a encore besoin de gagner en aisance et d'assimiler le fait qu'on lit pour comprendre.

Conclusion

L'objet de ma réflexion s'est porté sur le développement de compétences métalinguistiques pour amener les élèves en grande difficulté à adopter un comportement de lecteur. Pour cela, j'ai entrepris une médiation à l'aide de deux supports principaux, à savoir les situations-problèmes et les activités d'écriture. Je constate que développer une attitude réflexive chez des élèves en grande difficulté n'est pas chose aisée et que cela demande du temps. Mais cela nécessite également l'investissement des élèves dans les apprentissages. Or, les situations-problèmes ont aidé à l'implication des élèves, par le défi réalisable qu'elles représentaient. Ainsi, ils ont pu progressivement et à l'aide de ma tutelle langagière, commencer à investir cette prise de distance et cette réflexion nécessaire au développement métalinguistique. En parallèle, les situations-problèmes couplées à l'écriture approchée ont permis aux élèves de prendre conscience du rapport existant entre l'oral et l'écrit. Ils ont ensuite pu développer leur connaissance du mot et du principe de segmentation.

Le projet d'écriture, quant à lui, se révèle être un maillon indispensable de la remédiation, en amenant les élèves vers un comportement de lecteur. Ecrire fait d'eux des élèves acteurs en réflexion, 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”*³⁶. Les activités d'écriture aident au développement métalinguistique puisque l'élève doit mettre en mots sa pensée, réfléchir à la segmentation, aux correspondances graphèmes/phonèmes ainsi qu'au sens de la phrase qu'il veut écrire.

Développer une attitude réflexive par le développement métalinguistique, via des situations-problèmes et l'écriture a aidé les élèves à s'engager dans un projet de lecteur, à développer différentes stratégies de lecture et à accéder à la compréhension de ce qui est lu : on écrit pour être compris, on lit pour comprendre.

D'une part, en mesurant ici l'importance du passage par l'écrit chez les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture, j'ai pu enrichir ma pratique professionnelle et, notamment, transférer cette démarche pédagogique en remédiation avec des élèves de CE1. Comme mentionné précédemment, développer une attitude réflexive chez les élèves n'est pas

³⁶ Ouzoulias, André. La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier. In Toupiol G., et Pastor L., dir, Comprendre et aider les élèves en difficulté scolaire. Retz et FNAME, 2004.

aisé et a fait partie de ma transformation professionnelle. Faire prendre conscience aux élèves de leurs stratégies est un enjeu de la remédiation, que ce soit en lecture, en compréhension ou encore en mathématiques. C'est pourquoi j'ai maintenant à coeur d'approfondir cette manière de faire avec les élèves à besoins éducatifs particuliers, en me tournant plus spécifiquement vers l'entretien d'explicitation.

D'autre part, je mesure l'importance de mener une analyse sur la langue avec les élèves avant leur entrée au CP. Mener des activités de conceptualisation de la langue dès la maternelle peut permettre d'armer les élèves apprenti-lecteurs à entrer dans l'apprentissage de la lecture. La compréhension du fonctionnement de la langue est un indicateur de la réussite au CP et le rôle de prévention du maître E en maternelle prend ici toute sa mesure.

Bibliographie

Textes officiels

- Ministère de l'Education Nationale. *Certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap*. Bulletin Officiel, n°4 spécial, 26 février 2004.
- Ministère de l'Education Nationale. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel, Hors-série n°3, 19 juin 2008.
- Ministère de l'Education Nationale. *Fonctions des personnels spécialisés aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire*. Circulaire n°2009-088, 17-7-2009.

Ouvrages

- Bernardin, Jacques. *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Pédagogie Retz, 1997, 228 p.
- Besse, Jean-Marie et l'ACLE. *Regarde comme j'écris!* Magnard, 2000, 216 p.
- Brigaudiot, Mireille. *Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle*. Hachette Education, 2006, 287 p.
- Chauveau, Gérard. *Comment l'enfant devient lecteur*. Retz, 2011, 192 p.
- Chauveau, Gérard. *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Retz, 2011, 190 p.
- Ferreiro, Emilia. *L'écriture avant la lettre*. Hachette Education, 2000, 253 p.
- Ouzoulias, André. *La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier*. In Toupiol G., et Pastor L., dir, *Comprendre et aider les élèves en difficulté scolaire*. Retz et FNAME, 2004.
- Van Grunderbeeck, Nicole. *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*. Gaëtan Morin éditeur, 1994, 159 p.

Extraits d'ouvrages

- Gombert, Jean-Emile. *Le développement métalinguistique*. PUF, 1990.

Chapitre 1 : Considérations générales, p 11-28.

Chapitre 2 : Le développement métaphonologique, p 29-58.

Chapitre 4 : Le développement métalexical et le développement métagrammatical, p 87- 122.

Chapitre 7 : Développement métalinguistique et langage écrit. P 197-225.

- Doly, Anne-Marie. *La métacognition : De sa définition par la psychologie à sa mise en oeuvre à l'école*. In : Toupiol (dir), *Apprendre et comprendre : Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Retz, 2006, 83-124.

Articles de revues

- Bernardin, Jacques. *L'entrée dans le monde de l'écrit*. *Le français aujourd'hui*, 2011/3 n°174, p 27-36, p 30.

- Chauveau, Gérard. *Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans*. *Revue Tranel*, 2000, 35-44, p 37.

- Gombert, Jean-Emile. *Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite*. *Revue Repères*, n°3, 1991, 143-155, p 145.

- Segui, Juan. *Le lexique mental et l'identification des mots écrits : code d'accès et rôle du contexte*. *Langue française*, n°95, 1992, 69-79, p 71.

Site internet

- Académie de Montpellier [en ligne],
http://www.ac-montpellier.fr/sections/ia66/circonscriptions/vie-circonscriptions/perpignan2/formation/animation-pedagogique/comptes-rendus/comptes-rendus/conference-ouzoulias/downloadFile/file/COnf_Ouzoulias.pdf.
Consulté le 10 janvier 2014.

Album

- *Le serpent affamé*. Collectif PEMF, 2004.

Autres

- Brigaudiot, Mireille. Conférence à Auxerre : *Conquête progressive de l'écrit*. 1^{er} octobre 2005.

- Egron, Bruno. *Observer et évaluer l'élève pour connaître ses besoins*.

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

Annexes

ANNEXE 1 – ENTRETIEN ÉLÈVE.....	35
ANNEXE 2 – PROJET DE LECTEUR	36
ANNEXE 3 – ÉCRITURE APPROCHÉE.....	38
ANNEXE 4 – GRILLE D’ANALYSE DE L’ÉCRITURE APPROCHÉE	40
ANNEXE 5 – ÉCRITURE APPROCHÉE DE MATHÉO	42
ANNEXE 6 – ÉCRITURE APPROCHÉE D’AMANDINE	43
ANNEXE 7 – ÉCRITURE APPROCHÉE DE MORGANE.....	44
ANNEXE 8 – TABLEAU RÉCAPITULATIF DES BEP DES ÉLÈVES	45
ANNEXE 9 – PROJET DE GROUPE	47
ANNEXE 10 - JEUX-PROBLÈMES DU PERROQUET (SÉANCES 1 ET 2).....	51
ANNEXE 11 – JEU DES ENVELOPPES	52
ANNEXE 12 – EVOLUTION DE L’ÉCRITURE APPROCHÉE.....	54
ANNEXE 13 – DÉROULEMENT TYPE D’UNE SÉANCE D’ÉCRITURE	55
ANNEXE 14 – AFFICHE “LIRE/ÉCRIRE UN MOT”	56
ANNEXE 15 – PRODUCTION DES ÉLÈVES	57
ANNEXE 16 - ÉVALUATION FORMATIVE D’ÉCRITURE APPROCHÉE	58

Annexe 1 – entretien élève

Entretien élève

Nom

Prénom

Classe/école

Date

Structuration du temps

Quel jour de la semaine est-on
aujourd'hui?

Est-ce le matin ou l'après-midi?

Quelle est la date d'aujourd'hui?

Quel âge as-tu?

Quelle est ta date de naissance?

Repérage dans la fratrie

Nombre de frères/soeurs

Place dans la fratrie

Age/classe

Prénoms des frères et soeurs

Rapport à l'école

Comment s'appelle ton maître/ta
maîtresse?

En quelle classe es-tu?

Aimes-tu venir à l'école?

Qu'est-ce que tu aimes faire à l'école?

Qu'est-ce que tu n'aimes pas faire?

Localisation des difficultés

Est-ce qu'il y a des choses difficiles en classe?

Loisirs en dehors de l'école

Qu'est-ce que tu aimes faire quand tu n'es pas à l'école?

Attitude, comportement durant l'entretien

Remarques

Annexe 2 – projet de lecteur

Projet de lecteur

(D'après document d'évaluation la circonscription de Perpignan Ouest et du Médial CP)

Nom

Prénom

Classe/école

Date

Fonctions de la lecture

Est-ce que tu penses savoir lire? (appréciation de ses propres compétences)	
Est-ce que tu as envie d'apprendre à lire? (motivation)	
A quoi ça va te servir de savoir lire? Que pourras-tu faire? (Fonctions et utilité du savoir lire)	

Stratégie d'apprentissage (sur le savoir-lire)

Comment fait-on pour lire?

Qu'est-ce que tu peux faire pour progresser?

Culture de l'écrit (fréquentation des livres et des lieux de diffusion)

Connais-tu des personnes qui lisent des livres? Qui?	
Qu'est-ce qu'elles lisent?	
Est-ce que tu sais où on peut trouver des livres?	
Est-ce que tu as des livres à toi à la maison? Lesquels?	
Raconte la dernière histoire que tu as entendu. Titre? Où? Avec qui?	

Comportement avec un livre : Poser un livre retourné devant l'enfant et observer sa réaction.

Est-ce qu'il retourne le livre d'emblée?	
Est-ce qu'il feuillette le livre?	
Est-ce qu'il commente le feuilletage?	

Annexe 3 – écriture approchée

Production graphique (écriture approchée) au cycle 2

D'après Fijalkov et J-M Besse

• Objectifs

- Observer les procédures et les démarches mises en place par l'élève dans une activité de production graphique.
- Observer ce que l'élève parvient à formuler de sa démarche.
- Faire le point sur ce que l'élève a construit et le situer dans la succession générale des conceptualisations.

Passation individuelle hors de la classe

• Matériel

- 1 feuille blanche non lignée
- 1 crayon de bois
- 4 images non ambiguës (rat, papillon, cheval, crocodile) + 2 images pour les phrases

• Consignes

Présentation de l'activité

“Je voudrais savoir comment tu fais pour marquer des choses que l'on va dire sur cette feuille. Tu fais comme tu sais et quand on aura fini je te montrerai comment moi je les marque.”

Ecrire son prénom

“ Est-ce que tu peux marquer sur cette feuille comment tu t'appelles, qu'on se rappelle bien que c'est ton travail?”

Présentation des images

“Je vais te montrer des images et tu vas me dire ce que tu vois et ensuite marquer les mots sur ta feuille.”

Mot n°1 : Montrer la première image et attendre l'énoncé verbal de l'élève. Vérifier la compréhension du mot en l'insérant dans une phrase. Puis le dicter en le prononçant "normalement".

→ Après chaque production d'écrit, oralisation et geste du doigt.

"Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu as fait pour y arriver?"

Idem avec les 3 autres images.

Phrases

Phrase n°1 : Montrer l'image "Le rat monte sur le cheval" et attendre l'énoncé verbal de l'élève. Réajuster l'énoncé et le faire répéter avant la production.

"Tu peux me montrer où tu as marqué rat, puis monte, puis cheval".

Phrase n°2 : Le crocodile avale le papillon.

Verbalisation terminale

Montrer le mot papillon et demander *"Qu'est-ce que tu as marqué là?"*
Faire de même avec une phrase.

"Merci, on a terminé. Je vais te montrer comment j'écris tout ça."

Conseils pour l'observateur

- Eviter d'émettre à la fin des productions proposées des commentaires qui pourraient laisser paraître un jugement de valeur (positif ou négatif).

- Ne pas corriger un élève qui se trompe (lui montrer l'écriture correcte en fin de séance).

- Noter sur une feuille distincte de la feuille élève et dans la mesure du possible tous les gestes, attitudes, commentaires, réponses aux questions de l'élève.

- Aussitôt après le travail d'observation, prendre du temps pour relire les notes et les compléter.

Annexe 4 – grille d’analyse de l’écriture approchée

Grille d’analyse de production graphique (écriture approchée)

Critères d’observation	Représentations de l’écrit
Utilisation de dessins (figuratif) Simulation d’écriture (figuratif) Pseudo-lettres + simulation (traitement visuel)	Elaboration du système graphique
Lettres + pseudo-lettres	Apparition de signes conventionnels (concept de lettre)
Lettres : - du prénom majoritairement - autres lettres (majoritairement)	Concept de lettre
Plus l’énoncé oral est long, plus l’écrit est long. (mot / phrase)	Proportionnalité : rapport entre quantité de l’oral et de l’écrit.
- de gauche à droite - de haut en bas	Ecriture orientée
La graphie du mot isolé réinvestie dans la phrase.	Permanence de l’écrit
Phrase segmentée : - en 2 parties	Segmentation de la phrase en mots (concept de mot et de phrase)

<ul style="list-style-type: none"> - en plus de 2 parties - mots correctement isolés 	
<ul style="list-style-type: none"> • Quelques correspondances phonèmes/graphèmes <ul style="list-style-type: none"> - 1 lettre pour 1 syllabe (voyelle / consonne) → découpage syllabique - Attaque des mots correcte - Rime • Ecriture phonétique <ul style="list-style-type: none"> - 3 ou 4 syllabes entières dans l'ensemble de la production. - 2 mots de plus de trois lettres écrits phonétiquement - plus de 2 mots de plus de trois lettres écrits phonétiquement. 	<p>Correspondance phonème/graphème</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ecriture orthographique partielle <ul style="list-style-type: none"> - 2 mots de plus de 3 lettres (mots isolés et/ou mots de la phrase) - plus de 2 mots (mots isolés et/ou mots de la phrase) • Ecriture orthographique systématique <ul style="list-style-type: none"> - La phrase en écriture orthographique 	<p>Traitement orthographique de l'écrit</p>

Annexe 5 – écriture approchée de Mathéo

Mathéo

07/11/13

ra → rat
ia → papillon
ea → cheval

le ra de le ea → le rat monte sur le cheval.
le ia de le ea → le crocodile avale le papillon.

Mathéo essaie d'établir une correspondance entre la chaîne orale et la chaîne écrite. Ainsi, le mot "rat" est écrit phonétiquement "ra" et pour les autres mots, il code une lettre sonore (voyelle) par syllabe. A ce propos, E. Ferreiro³⁷ (1993) souligne d'ailleurs que ce qui pourrait être perçu comme un oubli de lettres n'est en réalité que le signe d'une évolution dans la psychogénèse de l'écriture et constitue une réelle avance dans la compréhension de l'écrit.

- *Orientation de l'écriture* : Mathéo oriente son écriture de gauche à droite et de haut en bas.
- *Rapport graphèmes/phonèmes* : Mathéo suboralise ce qu'il doit écrire, il a donc conscience de la relation entre la chaîne orale et la chaîne écrite. Seul le mot "rat" est correctement écrit phonétiquement (RA). Mathéo code une lettre sonore (les voyelles) par syllabe, il établit une correspondance entre les aspects sonores et graphiques de son écriture.
- *Rapport quantité d'oral et quantité d'écrit* : La longueur varie entre les mots (2 ou 3 lettres) et les phrases plus longues. L'article "le" est identifié dans les phrases.
- *Conscience de la phrase et segmentation* : Les phrases ne sont pas segmentées en mots.
- *Permanence de l'écrit* : Mathéo réinvestit dans les phrases les mots produits précédemment.

³⁷ Ferreiro, Emilia. Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? Lyon CRDP. 1993, p 63

Annexe 6 – écriture approchée d’Amandine

amandine

raieudi → rat

quie → cheval

ais → papillon

roui → crocodile

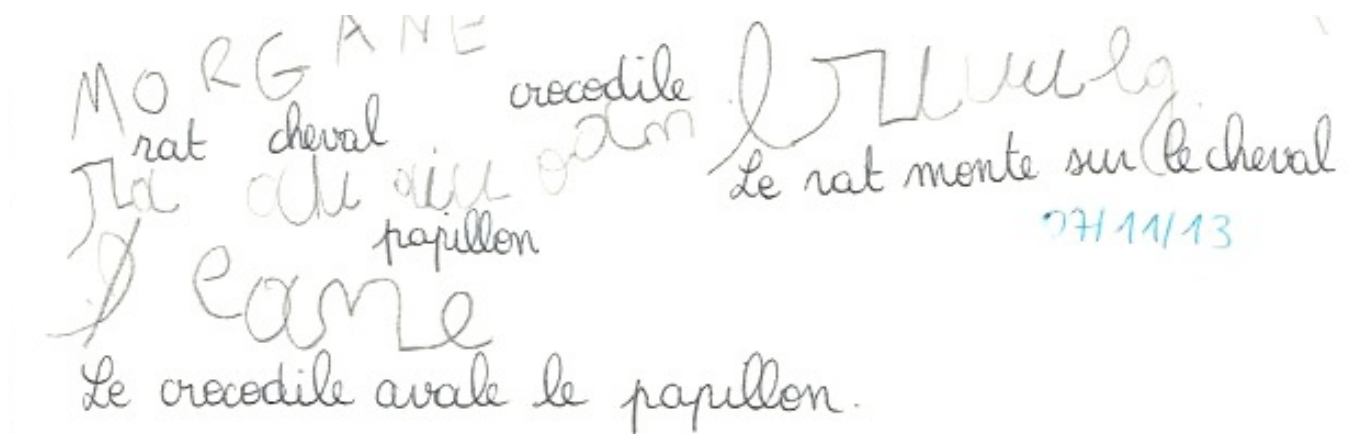
roueue → Le rat monte sur le cheval.

rouou

Le crocodile avale le papillon.

- *Orientation de l’écriture* : Amandine oriente son écriture de gauche à droite et de haut en bas.
- *Rapport graphèmes/phonèmes* : Amandine utilise les lettres de son prénom et quelques autres. Il n’y a pas de correspondance entre l’oral et l’écrit.
- *Rapport quantité d’oral et quantité d’écrit* : La longueur varie légèrement entre les mots et les phrases plus longues.
- *Conscience de la phrase et segmentation* : Les phrases ne sont pas segmentées en mots.
- *Permanence de l’écrit* : Amandine ne réinvestit pas dans les phrases les mots produits précédemment.

Annexe 7 – écriture approchée de Morgane



Morgane écrit correctement son prénom en majuscules d'imprimerie mais ne veut pas l'écrire en cursive.

- *Orientation de l'écriture* : Morgane oriente son écriture de gauche à droite et de haut en bas.
- *Rapport graphèmes/phonèmes* : Morgane répète les syllabes des mots pour les écrire. Elle commence donc à avoir conscience du rapport entre la chaîne orale et la chaîne écrite. Seul le mot "rat" est écrit phonétiquement (ra).
- *Rapport quantité d'oral et quantité d'écrit* : La longueur varie entre les mots (2 ou 3 lettres) et les phrases plus longues.
- *Conscience de la phrase et segmentation* : Les phrases ne sont pas segmentées en mots.
- *Permanence de l'écrit* : Morgane ne réinvestit pas dans les phrases les mots produits précédemment.

Annexe 8 – tableau récapitulatif des BEP des élèves

	Besoins éducatifs particuliers	Objectifs de remédiation
Mathéo	<ul style="list-style-type: none"> - A besoin d'activités qui ont du sens pour améliorer sa motivation et son attention dans les activités scolaires. - A besoin d'un projet de lecteur pour se représenter l'acte de lire. - A besoin de comprendre le fonctionnement de l'écrit pour entrer dans l'apprentissage de la lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser la clarté cognitive (formulation des enjeux de l'activité, mise en projet...) - Améliorer les capacités d'écoute et d'attention. - Solliciter Mathéo pour la reformulation des consignes. - Construire un projet de lecteur pour enrichir les représentations de la lecture et entrer dans le monde culturel de l'écrit. - Développer une attitude réflexive sur la langue écrite pour découvrir son fonctionnement (correspondance oral/écrit, notion de mot et de phrase, segmentation)
Amandine	<ul style="list-style-type: none"> - A besoin de réassurance pour penser par elle-même. - A besoin de développer ses capacités d'identification pour comprendre le principe alphabétique. - A besoin d'adopter une attitude réflexive sur la langue pour comprendre le fonctionnement de l'écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solliciter l'avis d'Amandine et l'amener à verbaliser, expliciter et justifier son point de vue. - Valoriser les réussites et le point de vue, favoriser le dialogue socio-cognitif au sein du groupe d'aide. - Développer la conscience phonologique pour discriminer les sons qui composent la chaîne orale. - Développer la connaissance et la mémorisation des lettres de l'alphabet et de leurs sons et automatiser les correspondances graphèmes/phonèmes.

		<ul style="list-style-type: none"> - Développer une attitude réflexive sur la langue écrite pour découvrir son fonctionnement (correspondance oral/écrit, notion de mot et de phrase, segmentation)
Morgane	<ul style="list-style-type: none"> - A besoin de développer son sentiment de compétence pour surmonter la peur de l'échec. - A besoin d'un projet de lecteur pour comprendre les finalités de la lecture. - A besoin d'autonomie psychique pour objectiver la langue. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabiliser Morgane et solliciter son point de vue. - Valoriser son point de vue, ses réussites et l'encourager à verbaliser et expliciter ses stratégies. - Construire un projet de lecteur pour clarifier les représentations de la lecture, son apprentissage, comprendre les finalités de l'écrit et entrer dans le monde culturel de l'écrit. - Développer une attitude réflexive sur la langue écrite pour découvrir son fonctionnement (correspondance oral/écrit, notion de mot et de phrase, segmentation)

Annexe 9 – projet de groupe

RASED Marles-les-Mines
Ecole Camphin
CP de Mme

Projet de groupe CP
2013/2014
Mlle Camille Jakobczak

Le groupe

- **Les élèves concernés**

Mathéo, Morgane, Amandine

- **Les observations et les évaluations**

L'observation en classe, les évaluations collectives de l'enseignante de la classe et les évaluations individuelles du maître E (écriture approchée, Médial CP) ont permis de cibler les objectifs du projet de groupe.

- **Profil du groupe et axes du projet**

Le projet de lecteur

Les élèves du groupe disposent de quelques représentations de la lecture (Mathéo) mais qu'il reste à enrichir et à diversifier. La représentation de l'apprentissage de la lecture leur fait défaut.

La conceptualisation de la langue

Ces élèves ne font pas clairement la correspondance entre l'oral et l'écrit. Les notions de mot et de phrase ne sont pas maîtrisées, ainsi que la segmentation de la chaîne écrite en mots.

Les capacités d'identification de langue orale et de la langue écrite

La connaissance des lettres reste à améliorer pour l'ensemble des élèves. Ils disposent d'un lexique initial réduit, surtout concernant Amandine.

La conscience phonique au niveau de la syllabe et du phonème est encore aléatoire.

- **Les potentialités du groupe**

Les élèves qui constituent ce groupe disent aimer la lecture d'histoires. Des points d'appui sont relevés en ce qui concerne la connaissance du langage technique et le sens conventionnel de la lecture-écriture est acquis.

Modalités de l'aide spécialisée

Aide Spécialisée à Dominante pédagogique

Champs disciplinaire : Maîtrise de la langue

Période d'aide (réajustable) : Du 07/11/2013 au 21/02/2014

Jours et horaires d'intervention : 2x45 minutes par semaine (jeudi matin et vendredi après-midi)

Lieu d'intervention : Hors de la classe

1 - Le projet de lecteur

Compétences spécifiques	Compétences (BO juin 2008 – Palier 1 compétence 1 du socle commun)	Supports utilisés/activités
<ul style="list-style-type: none"> - Développer et affiner ses représentations de la lecture → Utilité, supports, fonctions (lire pour...) - Avoir une représentation juste de l'acte de lire (différencier ce qui se lit de ce qui ne se lit pas). - Entrer dans le monde culturel de l'écrit et développer le goût de la lecture. 	<p><u>Langage oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié. - Décrire des images (illustrations, photographies...). - Reformuler une consigne. - Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions. <p><u>Lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse. - Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne ; l'auteur, le titre ; le texte, la phrase, le mot ; le début, la fin, le personnage, l'histoire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Représentation de la lecture : organisation de discussions et de débats autour de la lecture (à quoi ça sert, que lit-on, pour quoi faire?...). - Découvrir les fonctions des écrits et en connaître les usages pour accéder aux finalités de l'écrit. - Développer la fonction plaisir de la lecture : lecture offerte ritualisée d'albums en lien avec le projet de lecteur (L'ours qui lit, Où tu lis? Le loup conteur ...)

Le projet de lecteur est un objectif de travail qui se travaillera au départ par des activités spécifiques mais il reste un objectif de travail transversal mis en oeuvre tout au long de la remédiation.

2 - Développer la conceptualisation de la langue

Compétences spécifiques	Compétences (BO juin 2008 – Palier 1 compétence 1 du socle commun)	Supports utilisés/activités
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre que tout ce qui se dit s'écrit - Se confronter à l'acte d'écrire. - Etablir la relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit - Etablir la relation entre nombre de mots à l'oral et nombre de mots à l'écrit. - Segmenter la chaîne écrite en mots. - Identifier les marqueurs typographiques de la phrase et savoir repérer une phrase (ne plus confondre lignes et phrases) - Connaître le vocabulaire technique (lettre, mot, phrase) 	<p><u>Langage oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié. - Reformuler une consigne. - Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions. <p><u>Ecrire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente, puis plusieurs. <p><u>Vocabulaire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des mots précis pour s'exprimer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jeu problème du perroquet et jeu problème cocorico (prog INRP, Mireille Brigaudiot). - Jeu du message (correspondance longueur d'oral, longueur d'écrit et balayage du doigt). - Activité de segmentation de phrases à l'oral avec comptage de mots (jeu des enveloppes). - Phono (séquences 7 et 8) - Identifier et compter les phrases d'un texte, les mots d'une phrase. - Activités de comparaison taille des mots, des phrases.

3 – Développer les capacités d'identification de la langue orale et écrite

Compétences spécifiques	Compétences (BO juin 2008 – Palier 1 compétence 1 du socle commun)	Supports utilisés/activités
<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les lettres et le ou les sons qu'elles produisent. - Découper des mots en syllabes à l'oral - Identifier et localiser des syllabes dans un mot. - Manipuler des syllabes et des phonèmes. - Fusionner des syllabes pour former un mot nouveau. - Identifier, repérer et localiser des phonèmes. - Découper une syllabe, un mot en unités phonémiques. - Reconstituer un mot par fusion syllabique. - Repérer des analogies et établir les correspondances phonèmes/graphèmes. - Utiliser des procédures de mémorisation des mots-outils et de mots usuels pour les reconnaître et savoir les orthographier. 	<p><u>Langage oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié. - Reformuler une consigne. - Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions. <p><u>Lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître le nom des lettres. - Distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples (ex. f ; o) et complexes (ex. ph ; au, eau). - Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot. - Lire aisément les mots étudiés. - Déchiffrer des mots réguliers inconnus. <p><u>Ecrire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons. <p><u>Vocabulaire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des mots précis pour s'exprimer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Méthode auditivo-gestuelle de Borel Maisonnay pour diversifier les voies de mémorisation des lettres, des graphies et des sons associés. - Jeux de conscience phonologique (activités courtes et répétées). - Activités répétées d'écriture approchée. - Activités de mémorisation du lexique initial et explicitation des stratégies (mots-outils et mots usuels) pour constituer un capital mot initial.

Réajustement du projet de groupe en période 3

Les concertations avec l'enseignante, les observations au sein du groupe de remédiation et les épreuves d'écriture approchée ont montré que les élèves établissent clairement le lien entre la chaîne orale et la chaîne écrite. L'écriture approchée montre qu'ils se situent au stade syllabico-alphabétique. La conceptualisation du mot reste encore difficile.

Il est donc décidé la mise en place d'un projet d'écriture accompagnée pour améliorer les compétences en conceptualisation de la langue (notion de mot, segmentation) et pour développer la maîtrise du principe alphabétique et de la combinatoire.

Projet d'écriture

Support utilisé

Le serpent affamé, collectif, PEMF

Nature du projet

Produire de l'écrit à partir d'une situation générative (ajouter des pages à l'histoire du serpent affamé)

Objectifs spécifiques

- Développer une attitude réflexive sur le fonctionnement de la langue écrite pour s'approprier l'écrit et conceptualiser la langue (relation oral/écrit, notion de mots, segmentation)
- Développer des habiletés phonologiques et la maîtrise du principe alphabétique (segmentation infrasyllabique, valeur phonographique des lettres, principe de la combinatoire, séquentialité).

Objectifs transversaux :

- Développer le projet de lecteur et favoriser l'investissement des élèves dans un projet commun d'écriture dans le but de le transmettre à la classe (fonction culturelle de la lecture)

Compétences spécifiques

- Adopter une attitude réflexive en situation d'écriture pour conceptualiser la langue.
- Distinguer les notions de mots et de syllabes.
- Améliorer les capacités d'analyse phonémique d'un mot.
- Mémoriser les correspondances phonémographiques et comprendre le principe de la combinatoire.

Amandine

- Expliciter et justifier ses procédures, faire ses propres choix.
- Surmonter la difficulté, accepter l'erreur et être en mesure de se corriger.
- Améliorer la mémorisation et l'automatisation des CGP.

Mathéo

- Canaliser et fixer son attention tout au long de la séance.
- S'engager dans une activité et la mener à son terme.
- Affiner la conscience du mot et la segmentation.
- Automatiser le code.

Morgane

- Surmonter sa "peur de l'échec" et s'engager dans l'écriture.
- Gagner en confiance en soi et en assurance (prise de parole, justification de ses choix, de son point de vue).
- Mémoriser et automatiser le code alphabétique.
- Affiner le principe de la combinatoire.
- Affiner la conscience du mot et la segmentation.

Liens avec la classe

- Lecture de l'histoire du serpent affamé à la classe en fin de projet.
- Rituels : syllabaire et cartes mots-outils en cohérence avec la progression de l'enseignante.

Annexe 10 - Jeux-problèmes du perroquet (séances 1 et 2)

Jeux-problèmes *Perroquet*

Matériel

5 feuilles autonomes: un texte complet tapé, un texte complet écrit à la main, un dessin avec titre, un titre avec résumé, des images séquentielles.

1 feuille comportant trois bandes de titres à découper.

Activités prévues en Grande Section

Passation avec 5 tâches successives.

Prévoir des feuilles, des feutres de couleur, de la colle et du matériel de prise de notes. Mettre les 5 feuilles dans une chemise pour que l'enfant ne les voie pas. Vous ne les utiliserez qu'à la quatrième tâche.

SEANCE 1 :

• Première tâche (construction d'un univers de référence):

«Voilà une feuille et des feutres. Je voudrais que tu dessines un perroquet très très beau, de toutes les couleurs.» Encourager l'enfant au fur et à mesure qu'il dessine.

• Deuxième tâche (encodage R③):

«C'est bien, il est vraiment beau ton perroquet! Maintenant il faut que je te dise que ce perroquet sait parler! Il sait dire "Momo! Momo!" Je voudrais que tu écrives "Momo! Momo!" devant son bec pour qu'on voie qu'il parle.» Encourager l'enfant en lui disant qu'il fait comme il sait.

– S'il écrit lisiblement Momo, lui dire que c'est bien et passer à la suite.

– S'il encode avec des signes à lui: «Tu as fini? C'est très bien, moi, à côté, je vais l'écrire comme je sais.» Écrire «Momo! Momo!» en cursive, en disant: «j'écris "mo", encore "mo", ça fait "momo" et je mets un point d'exclamation. Maintenant je recommence parce qu'il le dit deux fois».

– S'il refuse: «Est-ce que je peux faire quelque chose pour t'aider?» S'il demande un modèle, vous le lui faites sur une feuille à part.

SEANCE 2 :

• Troisième tâche (recherche d'indices dans l'écrit C④):

«Maintenant que le dessin est fini, on va mettre dessous ce que c'est. Voilà trois bandes de papier (les placer en désordre). Je voudrais que tu colles sous le dessin celle où est écrit: "Le perroquet dit: Momo! Momo!" Il n'y en a qu'une où c'est écrit ça.»

Quand l'enfant a posé une bande: «Tu penses que c'est écrit: "Le perroquet dit: Momo! Momo!"?»

Le laisser éventuellement modifier son choix. Une fois qu'il a fini, lui donner la colle pour qu'il colle la bande sous le dessin, quelle que soit la bande.

– Si l'enfant a choisi la bonne bande: «C'est bien tu as raison et comment tu sais que c'est celle-là la bonne?»

– Sinon: «Bon, je vais te dire ce qui est écrit sur cette bande». Lire ce qu'il a collé: «Alors, ce n'était pas celle-là, mais c'est bien d'avoir essayé. Cherche celle où est écrit "Le perroquet dit: Momo! Momo!"»

Annexe 11 – Jeu des enveloppes

La conceptualisation de la langue Séance 8 – La notion de mot et la segmentation de la phrase à l'oral

Groupe de remédiation CP Camphin Mathéo, Amandine, Morgane	Durée : 45 ‘	Matériel : syllabaire, enveloppes, étiquettes phrases.
Objectifs généraux pour le groupe		
<ul style="list-style-type: none"> - Développer la conceptualisation de la langue : consolidation de la notion de mot, segmentation de la chaîne sonore en mots (liaison oral/écrit) - Développer la connaissance du langage technique (lettre, mot, phrase) 		
Compétences spécifiques		
<ul style="list-style-type: none"> - Segmenter une phrase orale en mots. - Acquérir la conscience du mot. - Pointer les mots d'une phrase écrite. - Acquérir la permanence de l'écrit. 		

Phases de la séance	Objectifs spécifiques	Rôle du maître E	Tâches des élèves – Compétences
Rituels Syllabaire – jeu du maître	(cf fiche rituels CP)	Régulation de la parole, verbalisation.	Les élèves lisent des syllabes. Jeu du maître : un élève joue le rôle du maître en dictant une syllabe à ses camarades qui l'écrivent. L'élève/maître valide ou non.
Situation de médiation			
1 – Rappel séance précédente	- Favoriser la clarté cognitive et rappeler les objectifs de la remédiation.	<i>Qui avons-nous fait la dernière fois qu'avons-nous appris à faire?</i> Laisser à tous les élèves un temps de réflexion. <i>RA : Nous avons appris à compter les mots d'une phrase.</i>	Les élèves se remémorent le contenu et l'enjeu de la dernière séance.
2 – Jeu du perroquet	- Acquérir la notion de mot comme unité signifiante.	Dire la phrase : <i>Loulou veut un copain.</i> Amener les élèves à mémoriser la phrase (répétition) Dire aux élèves : <i>Chacun votre tour, vous allez dire un mot chacun.</i> Le faire de plus en plus vite. Idem <i>Loé se déguise.</i>	Les élèves mémorisent la phrase. Chacun leur tour, ils prononcent un mot de la phrase dans l'ordre.
3 – Jeu des enveloppes	- Amener les élèves à segmenter un énoncé oral en mot	Distribuer 3 enveloppes aux élèves Principe : Un squelette de phrase sur chaque enveloppe. <i>Il faut trouver l'enveloppe qui contient la phrase "Loulou mange une carotte."</i> Rappeler qu'un point correspond à un mot. Laisser les élèves confronter leur point de vue et se mettre d'accord sur l'enveloppe qui contient l'étiquette phrase pour favoriser le dialogue	Les élèves confrontent leurs points de vue, leurs procédures et argumentent. Ils s'engagent dans un dialogue socio-cognitif et enrichissent leurs représentations. Procédure : pointer en énonçant un mot, compter les mots sur les doigts...

		<p>socio-cognitif. Mise en commun : Encourager les élèves à verbaliser et à expliciter leur choix. Vérification : ouverture de l'enveloppe. Si l'enveloppe est vide, laisser les élèves choisir entre les deux enveloppes restantes.</p> <p>Afficher la phrase au tableau : chaque élève vient pointer les mots de la phrase.</p> <p>Idem avec la phrase: <i>Loé joue avec un ballon.</i> → recherche individuelle puis mise en commun et confrontation des réponses. Formalisation : <i>Quand on dit une phrase, on entend les mots collés les uns aux autres, mais à l'écrit, les mots sont séparés par des espaces.</i>"</p>	
4 - Permanence de l'écrit	- Acquérir la permanence de l'écrit en isolant auditivement et visuellement les mots d'une phrase.	<p>Reprendre l'étiquette phrase n°1 et demander aux élèves de couper les mots. Les afficher au tableau (idem avec l'étiquette phrase n°2).</p> <p>Dire : "Avec les étiquettes-mots, nous allons former de nouvelles phrases."</p>	Isoler un mot auditivement et l'associer visuellement à l'écrit pour former une phrase.
5- Bilan	- Favoriser la clarté cognitive	<p><i>Qu'avons-nous appris aujourd'hui?</i> <i>RA : Nous avons appris à compter les mots d'une phrase à l'oral. Nous avons appris qu'à l'écrit, les mots sont séparés par des espaces.</i></p>	

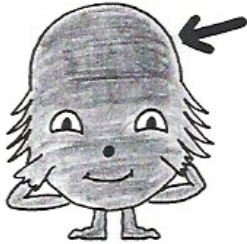
Annexe 12 – Evolution de l'écriture approchée

	novembre 2013 "Momo ! Momo !"	décembre 2013 "lavabo"	janvier 2014 "cocorico"
Mathéo	<i>lolo - lolo</i>	<i>la falo</i>	<i>koorio</i>
Amandine	<i>MOMOM MOMOM</i>	<i>lafalo</i>	
Morgane	<i>TC Amm R. Amm</i>	<i>latso</i>	<i>gorko</i>

Annexe 13 – Déroulement type d’une séance d’écriture

- Rappel du projet d’écriture pour rappeler aux élèves les finalités du projet.
- Rappel de la séance précédente sur le “quoi?” (quelle phrase avez-vous écrite la dernière fois?) ou le “comment?” (Comment avez-vous fait pour réussir à écrire la phrase?).
- Reconstruction de la phrase écrite la semaine précédente à l’aide d’étiquettes-mots (les étiquettes de tous les mots écrits précédemment sont données) pour améliorer les compétences en lecture.
- Oralisation de la phrase à écrire (avec support imagé ou phrase imaginée par un élève) puis mémorisation de cette phrase.
- Comptage des mots à l’oral et confrontation des réponses → adaptations mises en place pour Morgane et Mathéo.
- Rappel des différentes aides disponibles pour écrire par les élèves.
- Ecriture individuelle de la phrase → adaptations pour chaque élève. Puis validation en ajustant oralisation et geste du doigt.
- Affichage des phrases au tableau et confrontation des productions avec explicitation des procédures de chacun. Mise en place du conflit socio-cognitif.
- Vérification de l’orthographe par la recherche des mots encodés dans des albums ou dans un imagier. L’élève “enquêteur” fournit l’orthographe correcte et nous la comparons avec les orthographes proposées par les élèves.
- Bilan de la séance avec valorisation du travail de chacun (Qu’avez-vous appris dans la séance? Avez-vous rencontré des difficultés pour écrire? Comment avez-vous réglé ce problème? ...).

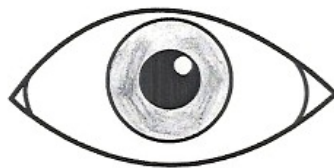
Lire/écrire un mot



- Je le connais, il est dans ma tête.



- Je découpe le mot en syllabes et j'écoute les sons.



- Je cherche dans les affichages.

Annexe 15 – Production des élèves

Mathéo

vache
la vache a avalé un chape

le chat a avalé un cube

Amandine

la vache a avalé un chape

le chalon a avalé un cube

Morgane

la vache a avalé un chape

le chat * * * * a avalé un cube

Annexe 16 - évaluation formative d'écriture approchée

Ammandine 14 MARS 2014

cheval - ^{rat} ra - ^{papillon} papiyon - ^{crocodile} crocodil

le rat monte sur le cheval.

le crocodile avale le papillon.

Mathis 14 MARS 2014

cheval rat papillon crocodile

~~cheval~~ ~~la~~ ~~ramont~~ sur le cheval

le crocodile avale le papillon.

le rat monte sur le cheval.

Morgane 14 MARS 2014

cheval rat papillon crocodile

~~cheval~~ cheval ~~ra~~ papion ~~crocodile~~ ~~de~~

le rat monte sur le cheval.

le crocodile avale le papillon.

Résumé

Pour acquérir un comportement de lecteur, l'élève apprenti-lecteur a besoin de comprendre le fonctionnement de la langue, de conceptualiser la langue. Développer les compétences métalinguistiques par des activités permettant d'appréhender la notion de mot, la segmentation, les correspondances phonèmes/graphèmes... vont aider l'élève à entrer dans une démarche active et réflexive sur la langue. Les situations-problèmes et les activités d'écriture sont alors des supports privilégiés de cette démarche pédagogique.

Mots-clés

conceptualisation de la langue – développement métalinguistique – comportement de lecteur – métacognition – écriture approchée – situations-problèmes – production d'écrit.