En quoi la conceptualisation du mot aide l'élève à entrer dans l'écrit ?

Cécile van Elslande

▶ **To cite this version:**

Cécile van Elslande. En quoi la conceptualisation du mot aide l'élève à entrer dans l'écrit ?. Education. 2014. dumas-01508090

HAL Id: dumas-01508090

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01508090

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.

ÉSPÉ Lille Nord de France

MEMOIRE - CAPA-SH

ANNEE 2013/2014

EN QUOI LA CONCEPTUALISATION DU MOT AIDE L'ÉLÈVE À ENTRER DANS L'ÉCRIT ?

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : FÉLIERS CLAIRE

DISCIPLINE DE RECHERCHE : ASH

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : VAN ELSLANDE CÉCILE

OPTION : E

Sommaire

Introduction..... p.1

I. Présentation des conditions de travail des élèves, du projet..... p.3

A. ***L'école, l'organisation***..... p.3

B. ***Les élèves retenus pour cette étude***..... p.4

1. Sélim p.4
   a) Renseignements familiaux p.4
   b) Renseignements de l'enseignante de CP..... p.5
   c) Renseignements personnels p.5

2. Armonie p.5
   a) Renseignements familiaux p.5
   b) Renseignements de l'enseignante de CP..... p.6
   c) Renseignements personnels p.6

3. Yamine p.7
   a) Renseignements familiaux p.7
   b) Renseignements de l'enseignante de CP..... p.7
   c) Renseignements personnels p.7

4. Naïm p.8
   a) Renseignements familiaux p.8
   b) Renseignements de l'enseignante de CP p.8
   c) Renseignements personnels p.8

C. ***Le projet qui fédère les activités de remédiation***..... p.9

II. Les concepts de la question problématique:..... p.11

A. ***Qu'est-ce qu'un mot ? Définition du mot dans la langue*** p.11

1. Unité lexicale, unité sémantique p.11
2. La définition grammaticale du mot p.11
   a) La structure morphologique du mot p.11
   b) Les signes linguistiques p.12
   c) La structure sémantique du mot p.12
3. Comment le mot apparaît-il dans la langue? p.13
4. Le mot comme unité de l'écrit nécessaire à la lecture p.13
   a) Deux chemins d'apprentissage de la lecture du mot p.13
   b) Se préparer à apprendre à lire et à écrire des mots p.14

B. ***Le mot dans le langage*** p.14

1. L'accès aux mots : le rôle de l'école maternelle p.14
2. L'importance de la catégorisation p.15

C. ***La complexité à définir la notion de mot*** p.16

1. La définition du mot dans les dictionnaires p.16
2. La complexité de la notion de mot pour les élèves p.17

D. ***La conceptualisation du mot*** p.18

1. Qu'est-ce que la conceptualisation du mot? p.18
2. Les difficultés à conceptualiser le mot p.19

III. La démarche de travail p.21

A. ***Séance d'évaluation*** p.21
1. Le support p.21
2. L'analyse des résultats p.21

B. ***La préparation didactique : La progression sur le travail de conceptualisation*** p.22
1. Lors des rituels p.22
2. Lors du projet avec l'écriture d'un seul mot p.22
3. Lors du projet avec l'écriture de petites phrases p.23

C. ***Le déroulement des séances*** p.24
1. Ecart entre le prévu et les faits, les réajustements p.24
   a) Le réajustement des supports p.24
   b) Le réajustement de la démarche p.25
2. Les obstacles réellement rencontrés p.25
   a) Sélim p.25
   b) Armonie p.26
   c) Yamine p.26
   d) Naïm p.26
3. Bilan sur leur représentation des mots p.27
   a) L'évolution des représentations p.27
   b) La résistance des représentations p.27

D. ***L'évaluation du travail*** p.27
1. Pour les élèves p.27
2. Pour le maître en formation p.28
   a) Les acquis du travail p.28
   b) Les améliorations futures p.29

Conclusion p.30
Bibliographie
Annexes

Introduction

C'est par une note de service de mon inspecteur de circonscription que tout a démarré.
En effet, cette note stipulait qu'à la rentrée prochaine, un à deux postes de maitre E étaient à pourvoir dans la circonscription de Tourcoing-est dans laquelle je travaille depuis 17 ans. Pour pouvoir postuler à ce poste, il fallait s'inscrire à la formation CAPA-SH. Ma décision n'a pas été évidente : le fait de partir d'un endroit connu où j'ai construit mon enseignement, des liens avec les parents, les enfants et le personnel de l'école vers un autre dont je n'ai pas l'expérience m'a déstabilisée. Ce fut une remise en question sur la suite de ma carrière professionnelle. J'ai téléphoné à une maitresse E du réseau que je connais, qui m'a encouragée à faire le pas. Suite à cette conversation, j'ai réfléchi sur mes motivations.
J'ai trouvé dans cette formation une opportunité d'évolution dans ma carrière d'enseignante avec l'acquisition d'une nouvelle identité professionnelle et la possibilité d'obtenir un diplôme supplémentaire. C'était aussi un but pour quitter l'école maternelle Rouget de Lisle à laquelle j'étais très attachée. J'avais envie de rencontrer et d'échanger avec d'autres enseignants, de connaître d'autres établissements et leurs modes de fonctionnement. J'avais également le désir de faire partie des membres du réseau d'aide avec qui j'ai eu l'occasion de travailler durant mes années passées dans la circonscription.
Ma motivation était aussi une motivation relationnelle, d'être au plus près des élèves en grande difficulté : pouvoir définir et remédier aux obstacles des apprentissages, leur redonner confiance, les encourager, valoriser leur démarche et travailler en partenariat avec les familles, les enseignants en ayant toujours un regard positif dans une perspective d'évolution.
Au niveau du projet de circonscription en tant qu'enseignante de moyenne section de maternelle, j'ai travaillé en co-intervention avec une animatrice RRS dans le domaine du langage, pour aider l'élève à l'acquisition du vocabulaire et à l'acquisition de la syntaxe. Je me suis intéressée également aux interventions qui se faisaient en grande section sur la production d'écrit. J'étais étonnée et fascinée des connaissances des élèves sur l'écrit.
L'enseignante de grande section et moi-même discutions des outils, de la démarche et des obstacles rencontrés pour préparer les élèves à apprendre à lire et à écrire, notamment la difficulté qu'ont certains enfants d'une part pour aborder le principe alphabétique et d'autre part pour distinguer les sons de la parole.

Les entretiens de clarification avec les enseignantes de cours préparatoire (CP)[1] concernant les élèves qui ont fait l'objet d'une demande d'aide en octobre, les résultats de l'évaluation MEDIAL[2] ainsi que ceux sur les écritures "approchées"[3] ont confirmé cette problématique.
Certaines compétences de la fin de l'école maternelle, qui font référence au BO[4] des programmes officiels de 2008 font défaut chez ses élèves :

- être capable de faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit
- être capable de reconnaitre et d'écrire la plupart des lettres de l'alphabet
- être capable de mettre en relation des sons et des lettres
- être capable de différencier les sons
- être capable de copier en écriture cursive, de petits mots simples dont les correspondances en lettres et sons ont été étudiées.

Cette constatation m'a amené à me poser la question de savoir comment remédier à ces difficultés persistantes, en travaillant à partir de l'hypothèse selon laquelle aider l'élève à conceptualiser le mot lui permettrait d'entrer plus facilement dans l'écrit.

La première partie présente l'école dans laquelle j'interviens et son organisation, les élèves retenus pour cette étude ainsi que le projet que j'ai mis en place pour vérifier mon hypothèse. En deuxième partie, je définis les concepts de ma problématique : qu'est-ce qu'un mot dans la langue ? Qu'est-ce qu'un mot dans le langage ? Que signifie la conceptualisation du mot ? Dans la troisième partie, j'expose ma démarche de travail, la préparation didactique, les séances et l'évaluation du projet. Lors de la re-médiation en tant qu'aide spécifique apportée aux élèves en difficulté, j'analyse leurs processus d'apprentissage et leurs blocages, en proposant des dispositifs ajustés à leurs besoins. Je prends appui sur les comptines apprises en grande section, qui ont été mutualisées sur le site de l'inspection, pour que chaque élève puisse repartir en classe avec un livret reprenant de ''jolis'' mots et des phrases issus de ces comptines qu'ils auront écrits eux- mêmes. J'ai mis les élèves en situation de production, en valorisant des stratégies de recherche, de comparaison, d'interactions, d'analyse et de vérification.

---

[1] Première année de l'école élémentaire française (enfants de 6-7 ans)

[2] André Ouzoulias *"Médial moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur : CP, CE1"* (ouvrage collectif réalisé par des enseignants de Réseaux d'aides spécialisées). Paris : Retz, 1995.

[3] cf les travaux d'Emilia Ferreiro

[4] BO (Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche). N°3, 19 juin 2008.

I. Présentation des conditions de travail, des élèves, du projet

A. L'école et son organisation

J'ai été nommée le 1er septembre 2013 à un poste de regroupement dans la circonscription de Tourcoing-est. Le réseau d'aide est composé de deux psychologues, d'un maitre G et de quatre maitres E. Mon intervention se fera à l'école élémentaire René Descartes, 1 rue Eugène Delacroix qui se situe dans le quartier de la Marlière et qui est composée de 11 classes avec une moyenne de 21,4 enfants par classe. L'école fait partie du dispositif ECLAIR[5] qui vise à :

- la réussite de chaque élève dans un climat scolaire propice aux apprentissages,
- l'égalité des chances,
- la stabilité, la cohésion et la mobilisation des équipes.

Une enseignante RRS apporte son aide aux deux enseignantes de CP pour travailler sur les compétences suivantes:

- être capable de concevoir et d'écrire collectivement avec l'aide du maitre une phrase simple cohérente puis plusieurs.
- être capable de comparer sa production écrite à un modèle et de rectifier ses erreurs.

L'école bénéficie du dispositif "Diapason"[6] ainsi que du dispositif "Coup de Pouce en lecture".[7]

Le travail spécifique avec cette enseignante RRS en production d'écrit pour les CP ainsi que la transmission GS/CP du corpus de mots, comptines, liste d'albums, sont des démarches retenues pour atteindre les objectifs au cycle 2 prévus par le projet d'école 2012/ 2015 qui vise, dans le domaine de la maitrise de la langue, à améliorer la maitrise des apprentissages, pour l'ensemble des élèves, dans le champ de la lecture, de l'orthographe et du vocabulaire.

Les enseignantes de CP utilisent la même méthode de lecture, la même progression des phonèmes avec "des référents sons" identiques, ainsi que la même programmation concernant la lecture, le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe. Tous ces outils m'ont été transmis lors d'un conseil de cycle qui a eu lieu en début d'année. J'ai pris appui sur l'organisation de l'école et sur la continuité des apprentissages pour mon projet sur la conceptualisation du mot, qui a pour finalité la réalisation d'un livret de mots et de phrases (*voir annexes n°3-4*).

---

[5] EDUSCOL "*le programme des écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite*"

[6] "*Diapason* "est un dispositif d'accompagnement scolaire et d'ouverture culturelle, en partenariat avec les inspecteurs de l'Education Nationale, les enseignants des écoles, les animateurs des MJC et des centres sociaux.

[7] "*Coup de Pouce*" est un dispositif de prévention de décrochage scolaire, pour des enfants de CP en difficulté, dans l'apprentissage de la lecture.

B. Les élèves retenus pour cette étude

Mon travail de remédiation a réuni 4 élèves de CP : 2 élèves de la classe d'Aurélie.V (CP1) et deux élèves de la classe de Delphine.D (CP2).

Ces quatre élèves n'ont pas de déficience intellectuelle, ils relèvent bien du maitre E car ils font face à des difficultés durables et graves du fait que certaines compétences, qui devaient être acquises à la fin de l'école maternelle, sont loin de l'être en novembre quand la remédiation commence. Ces élèves n'ont pas d'années de retard, ils sont tous les quatre nés en 2007. J'ai rencontré les parents de chaque enfant lors d'entretiens. Ils sont sensibles à leurs difficultés et sont tous d'accord pour une intervention du réseau d'aide et pour un partenariat.

Les renseignements obtenus pour chaque élève ont été récoltés suivant plusieurs modalités:

- lors des demandes d'aide rédigées en date du 10 octobre 2014
- lors des entretiens avec les parents
- lors des entretiens d'investigation avec les enseignantes de CP
- lors d'observations en classe
- lors de l'évaluation du MEDIAL
- lors d'observations et de questionnement de l'élève en situation de jeux

1. Sélim

a) Renseignements familiaux

Sélim est un garçon né en février. Il a une petite sœur qui n'est pas encore scolarisée .La maman ne parlant pas correctement la langue française, c'est le papa, qui est beaucoup plus âgé qu'elle, qui répond aux questions lors de l'entretien. Il a eu deux enfants, Nicolas et Aurélie d'un premier mariage avec une dame d'origine française et qui sont adultes maintenant. Les parents sont conscients des difficultés de leur fils, et sont satisfaits des aides qui lui sont apportées. Le papa insiste sur l'importance de l'école. Selon les parents, les difficultés de leur fils ont commencé en petite section, Sélim ayant été régulièrement absent pour cause de maladies bénignes. En moyenne section, il a rencontré des difficultés relationnelles avec son enseignante, qui les ont amenés à le changer d'école. Ils sont d'accord sur le fait que Sélim est peu concentré face aux leçons, et que son attention est limitée. La timidité de leur fils ainsi que son manque de confiance en soi, sont aussi énoncées comme étant des obstacles à son apprentissage.

Sélim ne connaît pas les prénoms de ses frères et sœurs. Ceci m'inquiète et m'amène à me demander s'il trouve et connaît sa place au sein de la fratrie.

b) Renseignements de l'enseignante de CP

Au niveau de son attitude au sein de la classe, Sélim a tendance à se précipiter dans le travail, à répondre au hasard à se bloquer en cas d'échec et il n'arrive pas à finir son travail dans un temps donné. Il ne sollicite jamais l'aide de l'enseignante. Il est peu concentré, mais il est volontaire et veut bien faire. Ses réponses sont souvent hors sujet ou il reste mutique quand la question lui semble difficile. Son enseignante note que sa réflexion est souvent incohérente, et qu'il se laisse envahir par un imaginaire actif. Elle insiste aussi sur le fait qu'il ne comprend pas les consignes. Au niveau des compétences de l'ordre du savoir, Sélim maitrise peu les tracés de base de l'écriture, il est en difficulté en conscience phonologique et dans la relation grapho-phonémique. Sélim bénéficie au sein de l'école d'activités pédagogiques complémentaires, notamment pour la maitrise du geste, ainsi que du dispositif" Diapason"

c) Renseignements personnels

Au niveau des évaluations Médial CP passées début octobre, Sélim est en difficulté dans les rubriques suivantes : la conceptualisation de la langue (4/10), la compréhension de récit (2/10), la conscience phonologique (5/10), ainsi qu'au niveau du projet lecteur (2/10). Sélim se voit lecteur dans un avenir lointain, il ne donne pas de sens à son statut d'écolier. Sélim ne connait pas les enjeux de l'école, il ne comprend pas ce qu'on lui demande. Il n'a pas de déficience auditive, ni de problème dans la compréhension du lexique.

Les points sur lesquels je peux alors m'appuyer sont les suivants : sa bonne participation, sa bonne maitrise du langage oral ainsi que son intérêt face aux apprentissages. Sélim est capable de repérer des mots familiers en voix directe, de repérer et d'identifier des lettres et de manipuler des syllabes.

J'en déduis que Sélim a besoin d'activités concrètes et finalisées en termes de projet pour comprendre le sens de l'école et des apprentissages et qu'il a besoin d'expliquer et de réfléchir à ce qu'il faut faire avant de se lancer dans une tache.

2. Armonie

a) Renseignements familiaux

Armonie est une fille née en mars ; elle fait partie d'une fratrie de quatre enfants. Les parents sont séparés, elle vit avec sa maman et l'un de ses frères. Elle adopte un comportement régressif (elle "fait le bébé », rapporte sa mère) lorsqu' elle va chez son père un week-end sur

deux. Le papa a la garde de son frère ainé et il vient d'avoir une petite fille avec une autre dame.

b) Renseignements de l'enseignante de CP

Armonie est jeune d'esprit, bouge beaucoup, est peu concentrée et manque de confiance en elle. Cependant, elle reste motivée, est persévérante et possède une bonne maitrise au niveau du langage oral. Elle est consciente de ses difficultés et sollicite régulièrement l'adulte. Au niveau des compétences de l'ordre du savoir, elle manifeste un manque de précision dans le geste graphique, elle rencontre des difficultés dans la correspondance grapho-phonémique. « La correspondance entre l'oral et l'écrit reste encore faible ». Au sein de l'école Armonie bénéficie des activités pédagogiques complémentaires et du dispositif" Coup de Pouce" en lecture.

c) Renseignements personnels

Lors de l'entretien avec la maman, je constate qu'Armonie adopte un comportement très immature ; en effet, elle suce son pouce et se blottit près d'elle.

Armonie aime les histoires mais personne ne lui lit de livres à la maison et le peu qui se trouve chez elle appartient à son frère. L'environnement familial est culturellement défavorisé et peu propice à son épanouissement.

Les résultats aux évaluations du Médial CP en ce qui concerne le projet de lecteur (1/20) reflètent l'absence de représentation fonctionnelle ou culturelle de la lecture. La conceptualisation de la langue (4/10) et le développement des capacités d'identification (2,7/10) ne sont pas acquis chez Armonie.

Cependant les facteurs linguistiques et encyclopédiques favorisant sa compréhension sont des points d'appui.

En termes de besoins éducatifs particuliers les hypothèses sont les suivantes :

Armonie a besoin d'aides kinesthésiques pour améliorer ses performances au niveau de la conscience phonologique.

Elle a besoin d'un rapport plus autonome et plus scolaire au savoir pour grandir et gagner en maturité.

3. Yamine

a) Renseignements familiaux

Yamine est un garçon né en mars. La maman de Yamine termine son travail tardivement. Il est donc gardé après l'école par sa grand-mère qui s'occupe des leçons, et il dort régulièrement chez elle.

b) Renseignements de l'enseignante de CP

L'enseignante me précise que les correspondances concernant la scolarité ne sont jamais signées. Au niveau de son attitude, Yamine se fatigue vite, il est peu concentré et manque de volonté. Il n'a pas vraiment conscience de ses difficultés et ne semble pas toujours motivé pour progresser. Il a une attitude assez nonchalante et est peu persévérant, surtout en lecture, et en production écrite. Il a un comportement assez égocentrique. Yamine bénéficie au sein de l'école des activités pédagogiques complémentaires concernant la lecture et du dispositif "Coup de Pouce" en lecture également.

c) Renseignements personnels

Lors de l'observation en classe, j'ai remarqué une bonne participation de sa part. Il veut toujours répondre aux questions de l'enseignante, mais se décourage vite quand elle fait participer d'autres élèves. Les évaluations du Médial CP relèvent des difficultés au niveau de la conceptualisation de la langue (4.8/10). L'identification du lexique initial (mots outils, noms fréquents travaillés en GS…) reste faible. Au niveau du projet de lecteur, Yamine a une représentation fonctionnelle de la lecture ; il conçoit son apprentissage comme une simple répétition de ce que dit l'enseignante. Yamine affirme ne pas avoir entendu d'histoires récemment.

Je vais pouvoir m'appuyer sur les points suivants pour le faire progresser : sa bonne compréhension des consignes, des récits (7/10), sa reconnaissance de lettres et sa conscience phonique concernant les syllabes (11/14), ainsi que sa connaissance des fonctions de l'écrit (7.5/10).

En termes d'hypothèses, Yamine a besoin de mémoriser le lexique orthographique pour lire aisément les mots étudiés. Il a besoin de réaliser des activités qui ont du sens et d'être soutenu affectivement pour maintenir son attention, et persévérer.

4. Naïm

a) Renseignements familiaux

Naïm est un garçon né en septembre. La maman est d'origine italienne et le papa d'origine algérienne. La maman se culpabilise, elle reconnaît qu'elle a tendance à le surprotéger, à le « couver ». Il est difficile pour lui de se concentrer, il est distrait par tout ce qui l'entoure et "bâcle" son travail. Elle trouve son fils jeune d'esprit, et considère que les apprentissages sont trop" poussés". Il a vu la psychologue scolaire qui n'a pas décelé de déficience. Il est suivi par l'orthophoniste deux fois par semaine. Elle considère que les aides dont bénéficie Naïm sont trop nombreuses, ce qui le fatigue.

b) Renseignements de l'enseignante de CP

Il est peu autonome, il a conscience de ses difficultés et il panique lorsqu'il ne parvient pas à respecter les consignes. Au lieu de réfléchir, de tâtonner, il a tendance à dire qu'il ne sait pas faire, à fuir les apprentissages. Naïm est très immature, il se décourage vite et manque d'estime de soi. Naïm ne connaît pas les lettres de l'alphabet et ne maitrise absolument pas la correspondance grapho-phonémique (y compris pour les voyelles). Il ne parvient pas à mémoriser les mots étudiés, les mots référents et les mots dits « outils ». Il est cependant encourageant de constater l'intérêt que Naïm porte à tous les apprentissages et son désir de « bien faire ». Il recherche la reconnaissance de l'adulte par son investissement. Les aides mises en œuvre au sein de l'école sont les suivantes : dans la classe Naïm bénéficie de la présence accrue de l'enseignante, d'une sollicitation importante à l'oral. Au sein de l'école Naïm participe aux activités pédagogiques complémentaires ainsi qu'au dispositif "Diapason" pour améliorer ses performances dans le domaine de la maitrise de la langue.

c) Renseignements personnels

L'observation en classe me renseigne sur le comportement de Naïm face aux apprentissages: il se déconcentre par rapport à la tâche à accomplir ou copie sur son voisin de table. Les résultats lors des évaluations sont faibles au niveau de la conceptualisation de la langue (2,1/10), au niveau de la capacité d'identification en ce qui concerne le lexique initial et la reconnaissance de lettres (2/10), ainsi qu'au niveau du projet de lecteur (4/10).

L'empan mnésique[8] est très faible, la mémorisation des 4 lettres de son prénom est laborieuse.

Je vais pouvoir m'appuyer sur les points suivants pour faire progresser Naïm : sa bonne connaissance des fonctions de l'écrit (6/10) ainsi que sa bonne conscience phonique. L'entretien avec l'orthophoniste m'a renseignée sur son suivi : il est irrégulier avec des périodes d'arrêt, elle travaille au niveau de la syntaxe, du lexique, de la compréhension.

Mes hypothèses de travail sont les suivantes : Naïm a besoin d'aides mnémotechniques, il a besoin de connaissances et d'habiletés métacognitives pour être autonome.

C. Le projet qui fédère les activités de remédiation

Le projet du groupe repose sur la conceptualisation du mot, à l'oral comme à l'écrit.

J'ai choisi comme support de travail les comptines que j'ai mentionnées ci-dessus. Le projet, je le rappelle rapidement, a pour finalité l'élaboration d'un carnet de mots et de phrases, issues des comptines que les élèves préfèrent. Il privilégie la démarche de production d'écrit, qui favorise les stratégies de recherche, de comparaison, d'analyse et de vérification. Les comptines connues servent aussi de base pour jouer avec les mots, pour développer la connaissance du lexique (définir le sens des mots, trouver les familles de mots…), pour retrouver un mot à écrire ou pour en vérifier l'orthographe. Elles ont pour objectif de sensibiliser les enfants à la langue poétique, au rythme qui lui est propre.

C'est l'occasion de recueillir des informations sur ce que les élèves disent des mots et sur la représentation qu'ils en ont, afin qu'ils améliorent leur connaissance du mot et qu'ils le conceptualisent. Leurs productions d'écrit donnent des renseignements sur l'évolution de leurs représentations et nourrissent la réflexion issue de la question problématique.

Ci-joint, le tableau reprenant les objectifs que je me suis fixées, les compétences à acquérir par les élèves ainsi que les démarches et les outils utilisés pour mener à bien mon projet de groupe.

[8] "*Empan mnésique*" est la quantité d'environ 7 (+ ou-2) unités d'information pouvant être retenues en mémoire à court terme pour une période restreinte de moins d'une minute, renseignement extrait de *Ter neuropsychologie et de neurologie du comportement*. Recherche et réd. Louise Bérubé., 1991. 176 p. Reproduites avec la permission de Les Éditions de la Chenelière Inc., p. 10

Tableau synoptique pour le projet de groupe

objectifs	compétences	démarches	outils
-Développer la connaissance des lettres de l'alphabet	-Reconnaitre la plupart des lettres de l'alphabet	-Epellation des lettres des mots recueillis	-Comptine alphabétique
-Entrainer au geste de l'écriture	-copier des petits mots simples en écriture cursive	-écriture des mots recueillis -verbalisation sur le tracé des lettres	-cahier d'essai normalisé -livret -comptine alphabétique
-développer la correspondance grapho-phonémique	-mettre en relation des sons et des lettres	-écritures "approchées" des mots de la comptine -fusion de phonèmes	-méthode Borel-Maisonny -référents
-développer la conscience phonologique	-différencier les sons	-création de listes analogiques	-jeux phonologiques
-développer la maitrise de la langue française -développer le vocabulaire	-dire des comptines en adoptant un ton précis -trouver un ou des mots appartenant à une catégorie donnée -trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif -s'intéresser au sens des mots	-mémorisation des comptines pour aborder la correspondance de l'oral et de l'écrit	- comptines
-développer des stratégies de vérification	-comparer sa production écrite à un modèle et rectifier ses erreurs	-vérification des mots écrits	-comptines (affichages et portes-vues) -boites à mots

II. Les concepts de la question problématique:

A. Qu'est-ce qu'un mot ? Définition du mot dans la langue

1. Unité lexicale, unité sémantique

Le mot a une unité lexicale. Exemple: chante, chanter, chantions, chanteur, chants sont des formes différentes de la même unité lexicale ou du même lexème « chant ». Le radical "chant" étant associé à des morphèmes différents (e, er, ions, eur, s). Ce n'est pas toujours aussi évident: dans certaines situations, la même unité lexicale peut être prononcée ou écrite de plusieurs façons dans la même langue, c'est le cas de "fils" qui peut être prononcé [fil] ou [fis]. Certains mots peuvent n'avoir aucune signification propre mais constituent quand même des lexèmes. C'est le cas des mots dits « outils » qui ont un signifiant mais sans signifié.
Le mot a une unité sémantique, la sémantique s'intéressant au mot pour le mot. Par exemple : pour «GRANDS » on peut dire que l'unité lexicale est" GRAND", c'est un adjectif qui est le contraire de petit, dont le sens en fait un générique du concept de grandeur. Le S est un morphème et un signe grammatical indiquant la marque du pluriel.

.

2. La définition grammaticale du mot [9]

a) La structure morphologique du mot

La morphologie relève de la structure interne des mots, c'est-à-dire qu'elle en étudie «la forme». L'unité morphologique élémentaire, le morphème, est l'unité minimale porteuse de sens. Par exemple dans « indignement », il y a 3 morphèmes qui ont chacun une forme : in-/digne/-ment et qui ont un sens : in- (négation) /digne (qui est convenable) /-ment (de manière), «digne » étant la base du mot.
Il est possible de catégoriser les mots selon leur niveau de complexité ; les mots simples se réduisant à la base lexicalisée (chaise, lapin, lent...) qui ne peuvent être décomposés en unités plus petites (le mot est un seul morphème), les mots complexes parmi lesquels les mots composés constitués de plusieurs unités lexicalisées (pâte-à-modeler..) et les mots dérivés. La dérivation des mots peut être réalisée de deux façons différentes à partir de l'élément de base :
- l'adjonction de suffixe (placé après la base)

[9] Martin Riegel, Jean Christophe Pellat, René Rioul « *Grammaire méthodique du français* ». Paris: Presses Universitaires de France, 1994

- l'adjonction de préfixe (placé avant la base)

Mais les mots sont aussi susceptibles de « conversion » : il se trouve non seulement que'une base de mot peut changer de classe grammaticale selon le suffixe qui lui est adjoint (chang-er verbe, chang-ement nom ; rouge adj., rougeur nom), mais qu'un mot peut aussi changer de classe grammaticale selon l'environnement syntaxique (« une orange » est un substantif et correspond à un fruit, alors que dans le syntagme « un tissu orange », orange est adjectif et correspond à une couleur ; ou encore le mot « trouble » peut être selon son contexte verbe, nom, adjectif).

b) Les signes linguistiques

-Le signifiant d'un mot, est sa forme matérielle (le son issu de sa prononciation, son écriture). Par exemple, la séquence « lutin », graphique constitué par les lettres, phonique constituée par la suite sonore.

- Le signifié est le sens qu'on donne au mot « lutin ». C'est aussi la définition qu'on trouve dans les dictionnaires.

- Le signe linguistique est l'association d'un signifiant et d'un signifié.

La nature des signes linguistiques est arbitraire car il n'y a aucune correspondance entre le signifiant et le signifié ; par exemple le concept de « poisson » a des formes lexicales différentes selon la langue du pays : poisson, fish, vissen, pez, fisch.

- Le mot est donc un signe linguistique qui possède un signifiant et un signifié qui sont étroitement liés et indissociables.

- Le référent, c'est ce qui renvoie à la réalité (au monde réel ou imaginaire).

c) La structure sémantique du mot

L'étude porte sur le sens que peut avoir l'unité lexicale, on pourrait même parler des « sens ». En effet, un mot peut avoir plusieurs significations. Il est monosémique s'il ne possède qu'une seule définition et polysémique s'il en possède plusieurs. Une entité peut entretenir des relations avec d'autres : quand deux mots sont déclarés synonymes, ils sont donc semblables du point de vue sémantique mais diffèrent par leur séquence graphique.

Pour les homonymes, c'est le contraire: ils possèdent une même forme graphique, mais leur sens est différent. En ce qui concerne les antonymes les mots sont contradictoires. Il peut exister une relation hiérarchique entre une unité lexicale et une autre. On parle alors d'hyponymes et d'hyperonymes. Exemple : rose est un hyponyme de fleur car s'est une sous-catégorie de fleur, inversement, fleur est un hyperonyme du mot rose.

3. Comment le mot apparaît-il dans la langue?

La langue écrite est un système de signes, c'est un objet à connaître avec ses propres codes. Le mot est donc un symbole pour signifier un objet, une action, un évènement, une personne, une pensée... Il apparait comme une unité arbitraire mais conventionnelle pour être compris de tous. De plus il est « vivant », il peut être remplacé, modifié, emprunté à une autre langue au cours du temps. En effet, certaines unités lexicales disparaissent comme « machine à écrire » pendant que d'autres font leur apparition « googliser, **hashtag, zumba...** ». Les signes linguistiques peuvent être organisés de deux façons, selon leurs formes (ou signifiants) et selon leurs contenus (ou signifiés) et s'articulent doublement. En effet, le mot est constitué de lettres et de sons, l'analyse peut donc s'effectuer à un premier niveau sur les morphèmes (la plus petite unité signifiante) ou sur la décomposition des morphèmes en phonèmes à l'oral, en graphèmes à l'écrit, opération qui fait passer de la première articulation du langage selon A. Martinet à la seconde articulation du langage. Ce passage de l'un à l'autre est un enjeu important pour les élèves qui entrent dans l'écrit puisqu'ils doivent apprendre à passer de la signification du mot à sa matérialité sonore et graphique. Cette habileté à passer d'un niveau à l'autre est la marque de la compétence métalinguistique. Le mot devient un objet de réflexion, lors des séances sur l'encodage. Yamine prend des points de repère graphique sur le travail d'Armonie. Il constate lors de la comparaison des écrits qu'Armonie a oublié la lettre "l" dans l'écriture du mot "toilette". Quand à elle, elle l'aide à retrouver un mot dans la comptine pour en vérifier l'écriture. Naïm est curieux lors du bilan, il s'approche près de moi pour regarder comment je retranscris le mot sur l'affiche.

4. Le mot comme unité de l'écrit nécessaire à la lecture

En termes cognitifs, « lire, c'est transformer la représentation visuelle d'une séquence de lettres en une représentation de sa prononciation et / ou de sa signification éventuelle »[10]

a) Deux chemins d'apprentissage de la lecture du mot

Il existe deux chemins nécessaires pour l'apprentissage de la lecture :

Le premier passe par le traitement analytique, c'est-à-dire la voix indirecte ou voix d'assemblage. Ce processus nécessite de déchiffrer des mots, de les décoder en s'appuyant sur la compréhension du principe alphabétique, sur l'identification des graphèmes, sur l'identification des phonèmes ainsi que sur la correspondance grapho-phonémique. (*Voir*

[10] José Morais" *L'Art de Lire "*. Paris : Éditions Odile Jacob (1994)

annexe n°21). Le lecteur débutant a souvent recours à cette analyse puisqu'il n'a pas encore mémorisé la forme graphique des mots.

Le deuxième chemin passe par la voix directe ou voix d'adressage. Cette reconnaissance immédiate de mots mémorisés permet de lire plus vite, plus facilement et contribue à une meilleure compréhension. La rencontre régulière des formes graphiques facilite la mémorisation du lexique. Le lecteur connaît déjà le mot, qui fait partie de son lexique mental, il a sa trace orthographique en mémoire : il l'identifie grâce à un processus de reconnaissance notamment visuelle.

b) Se préparer à apprendre à lire et à écrire des mots

Le principe sonore est une étape importante et préalable au principe alphabétique. Les apprenants ont compris le principe alphabétique quand ils ont découvert qu'un son à l'oral peut être transcrit par un signe à l'écrit, ils ont « passé le mur du son »[11]. Lors des évaluations du MEDIAL effectuées en début de prise en charge du petit groupe, les compétences phonologiques ne sont pas vraiment complètement acquises et pour certains pas du tout. De plus le principe alphabétique n'est pas installé, ils butent sur la difficulté à mémoriser les lettres, à associer le phonème de base de la lettre et son tracé. La réalisation de listes analogiques de syllabes, de rimes et de phonèmes ,les jeux sur les sonorités de la langue et le travail de correspondance entre l'oral et l'écrit avec les comptines ont permis aux élèves de progresser dans leur représentation de l'écrit et de mettre en relation des sons et des lettres.

B. Le mot dans le langage

1. L'accès aux mots : le rôle de l'école maternelle

Avant l'entrée à l'école maternelle, l'enfant construit ses premières acquisitions sur le mot, la syntaxe se met en place dans le but d'entrer en communication (*voir annexes n°18-19-20*), mais tous les enfants ne sont pas au même stade au niveau du développement du langage Lorsque l'enfant devient élève, l'enseignant(e) tient compte de ses compétences langagières pour développer un accès à la langue telle qu'elle est préconisée par les différents textes cadres (programmes dans les B.O., socle commun de compétences, de connaissance et de culture, et les référentiels qui en découlent).

[11] Jacques Fijalkov, *Entrer dans l'écrit*, Magnard (1990)

Les interactions avec l'enseignant jouent un rôle fondamental dans la construction du mot chez l'enfant. La qualité et la quantité de mots sont deux conditions importantes pour la construction du langage. [12]

Le "feed back", ou retour sur ce qu'il a énoncé, reprend et reformule les propos de l'enfant dans une syntaxe acceptable à l'oral peu éloigné de leur production pour une meilleure imprégnation et appropriation de la structure correcte. Le meilleur "feed back" se situe à un niveau de complexité un peu au-dessus des possibilités de l'enfant que Vigotsky appelle "zone proximale de développement". "Savoir en permanence se situer à la portée de l'enfant exige d'avoir en tête une espèce de trame dynamique de l'apprentissage pour lequel on assiste l'enfant"[13].

Philippe Boisseau préconise la relance comme mode d'intervention de l'adulte sur les propos d'élèves pour obtenir une augmentation de l'énoncé. Le petit groupe est un lieu idéal pour interagir avec l'élève et travailler sur le lexique et la syntaxe. La configuration du groupe de remédiation souscrit aux critères de faisabilité pour les activités de langage. Pour autant, les objectifs diffèrent de ceux de la classe ordinaire et la conduite de l'activité n'en est pas exactement du même ordre. Il ne s'agit pas en séance de faire produire des énoncés longs et nourris – s'ils viennent, c'est à mettre au bénéfice des élèves -, mais de donner l'occasion de construire une conscience plus juste de la norme langagière.

2. L'importance de la catégorisation

Les élèves du groupe de remédiation ont un rapport fragile aux mots. Le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire nécessite de travailler sur le sens des mots pour enrichir leur lexique et également de développer des habiletés métalinguistiques.

Il est important de nommer les objets, leurs propriétés pour favoriser la catégorisation. Trois hypothèses sont mises en avant pour expliquer l'acquisition du sens des mots, ce qui reste un apprentissage difficile. D'une part, la première hypothèse est celle des contraintes lexicales : plus l'enfant a de vocabulaire, plus il donne du sens au mot. D'autre part, la seconde est celle des contraintes sociales : plus l'attention est conjointe, plus il donnera de sens à la communication. D'autre part, enfin, l'hypothèse des contraintes linguistiques : les mots sont appris et conservés dans la mémoire à long terme de manière organisée et hiérarchisée. Lors des séances de remédiation, les mots appris sont classés dans des boites et sur des affiches. Nous avons classé les mots d'abord selon leur longueur (mots d'une à quatre syllabes),

[12] Philippe Boisseau "*Enseigner la langue à l'école maternelle*". Retz, Paris 2005
[13] idem

ensuite selon leur ressemblance phonémique, puis selon leur nature (tri entre mots outils et mots sémantiquement pleins), enfin selon l'ordre alphabétique. Une boite en forme de cœur est présentée aux élèves pour y classer les mots dits "outils", les mots à savoir "par cœur". J'ai également eu le souci de soutenir leur mémorisation des catégories de mots par le recours à des supports de couleurs différentes. Le fait d'avoir réalisé ces activités régulièrement ont permis aux élèves de mémoriser plus facilement l'image orthographique des "petits mots", d'avoir un écrit plus fluide qui permet de se pencher sur des mots plus difficiles phonétiquement en développant la correspondance grapho-phonémique.

Il est évident que plus le vocabulaire se développe, plus l'élève devra trouver des stratégies, en d'autres termes, il devra adopter une conduite qui permet de structurer une série d'actions pour se représenter les mots. Lors des séances de remédiation, j'ai veillé à ce que l'élève se souvienne du contexte dans lequel le mot a été travaillé, des liens qui ont été réalisés avec d'autres mots (dérivation et catégorisation de mots) et des différents supports dans lesquels il apparait (affichages, listes analogiques, boîtes à mots, porte-revues). Ces rappels ont été indispensables aux élèves pour réaliser le geste mental d'anticipation.

C. La complexité à définir la notion de mot

1. La définition du mot dans les dictionnaires

Dans le dictionnaire Larousse, la définition du mot est le suivant : « élément constitué d'un ou de plusieurs phonèmes et susceptible d'une transcription graphique comprise entre deux blancs. [...] ». Dans cette définition, d'approche formelle, la notion de sens n'apparaît pas. Or elle apparaît importante aux yeux de l'enfant. Un groupe de mots comme « mon doudou » est chargé d'affection. L'enfant aura de la difficulté à segmenter cet énoncé en deux mots distincts car, pour lui, ce n'est qu'un seul mot, puisqu'à l'oral la séparation n'est pas perceptible.

Un mot à l'oral peut avoir plusieurs significations. Exemple" CARTE" est le signifiant qui possède plusieurs signifiés : carte à jouer, carte grise, carte de restaurant, carte bancaire...

Un mot peut posséder une même unité lexicale et avoir une signification différente voire contraire lorsqu'on ajoute un préfixe ou un suffixe. Exemple "ANORMAL" est au niveau de la perception auditive presque identique au mot "NORMAL " (un seul phonème diffère). Ces deux mots ne veulent absolument pas dire la même chose, ce sont même des antonymes. Le suffixe « ON » ne signifie pas toujours quelque chose de plus petit : en ce qui concerne le mot

chaton, il est en effet plus petit que le chat, mais prenons l'exemple de ballon : celui là est plus grand que la balle.

Un mot à l'oral peut aussi avoir une toute autre représentation dans la tête de l'enfant. Le contexte ne l'aide pas à comprendre le bon sens du mot. Exemple : "ONDULAIT" par rapport à "ONT DU LAIT" [14]: dans cette situation nommée, l'encodage posera problème également.

On s'aperçoit que le terme « mot » est compliqué à définir. On peut faire prendre conscience à l'élève qu'on peut jouer avec les mots, que la langue est riche en mots et qu'il est difficile de tous les maitriser.

L'écriture des mots n'est pas non plus une chose facile, évidente. Ce n'est pas parce qu'on connaît l'aspect sémantique du mot qu'on va pouvoir l'orthographier correctement. Exemples [fuSja] et [karɔt]. Des outils existent ce sont les échelles d'acquisition (*voir annexes n°13-14-15-16*), elles sont importantes car elles hiérarchisent les mots à savoir écrire selon le niveau des élèves, car depuis Jean Piaget, on sait que le développement de l'enfant peut être décrit selon des stades plus ou moins successifs.

Dans le dictionnaire Robert la définition du mot nécessite aussi d'être plus précise : « chacun des sons ou groupe de sons correspondant à un sens, entre lesquels se distribue le langage ». Cette définition ne prend pas en compte la formation du mot, la décomposition en unités plus petites.

2. La complexité de la notion de mot pour les élèves

La manière dont les dictionnaires approchent le mot montre la complexité à le définir. Il en est de même pour les élèves du fait de son caractère abstrait. Au début de la remédiation, quand Armonie a voulu écrire "couleur" elle a séparé le mot en deux entités en réalisant un découpage syllabique, ces deux entités pouvant exister comme des mots à part entière.

Quand je pose la question suivante à Yamine "Est-ce que tiroir est un mot?" il compte sur ses doigts les syllabes et me dit "non il y en a deux". Sélim écrit le mot brun "b1", pour lui le symbole et la lettre ont le même statut. Et Naïm a tendance à écrire des lettres et des pseudo-lettres sans laisser d'espace entre les différents mots.

[14] Béatrice Pothier "*Comment les enfants apprennent l'orthographe".* Retz (1996)

D. La conceptualisation du mot

1. Qu'est-ce que la conceptualisation du mot ?

Le mot est une dénomination abstraite : le conceptualiser, c'est essayer de « penser » [15] cet objet de la langue écrite, le comprendre en réalisant un travail cognitif qui assurera le passage de l'attention portée au sens référé aux objets du monde que le mot désigne, à l'attention portée à ses caractéristiques langagières : « Progressivement [...], les mots seront conceptualisés comme des éléments qui ont des caractéristiques propres, et qui ne partagent plus celles des choses auxquelles ils se réfèrent : ils seront abordés comme des éléments [...] qui ont une substance (graphique le plus souvent), une fonction grammaticale, et une signification »[16]. Ils feront donc l'objet d'une analyse réflexive sur la langue. Cette compétence métalinguistique, comme étant un objet de connaissance, se construit et se développe de façon continue chez l'élève. Chaque nouveauté est assimilée, intégrée et organisée par le sujet à des connaissances antérieures[17]. Les notions d'assimilation et d'abstraction réfléchie dans la théorie de Piaget renvoient, d'une part, à la transformation de l'objet pour se l'approprier et, d'autre part, à une réflexion sur la réflexion. « L'acquisition des connaissances n'est pas le simple fait d'une appropriation de pièces toutes faites de connaissance, mais c'est le fait d'une reconstruction dans laquelle l'enfant reconstruit activement l'objet avec ses propriétés ».[18] L'activité du jeu de devinette sur carte cachée qui représente un objet du monde permet de considérer le mot comme objet de travail. On explore une catégorie (par ex l'animal) et on la spécifie en sous catégories (animal domestique, animal sauvage), etc. Cette approche est une approche conceptuelle sur le sens des mots et exerce la capacité de catégorisation. De plus, le fait de parler sur les mots de la comptine, permet de faire évoluer les représentations. C'est ce que nous avons fait avec le « jardin ». Les questions Qu'est-ce qu'un "jardin"? A quoi pensez-vous quand je dis le mot "jardin"? Que trouve-t-on dans un "jardin"? ont amené les élèves à construire le concept du mot en question, par rapport à leurs expériences ; les premières représentations sont les suivantes : pour Armonie c'est un endroit où il y a des fleurs ; Yamine pense au barbecue ; Naim, quant à lui, fait référence à son grand père qui y fait pousser des légumes.

[15] J.M Besse « *Regarde comme j'écris* ». Magnard (2000)
[16] Ionna Berthoud-Papandropoulou « *Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage* » extrait de revue française de pédagogie n°96, juillet –aout-septembre 1991
[17] Piaget
[18] Théorie de Piaget

2. Les difficultés à conceptualiser le mot

Une unité linguistique non conceptualisée s'apparenterait à un mot d'une langue étrangère[19]. Certains mots sont plus faciles à conceptualiser que d'autres : ce sont les substantifs, qui peuvent être définis par une description (éléphant, chat, maison...). Les verbes sont plus délicats à définir, et d'autres encore plus compliqués : ce sont toutes les prépositions, les conjonctions.

Or passer d'une conceptualisation du sens des mots à une conceptualisation du mot en tant que tel est une remise en question déstabilisante. L'apprenant doit aller, le plus souvent, jusqu'à « faire son deuil »[20] de son travail antérieur. On peut dire que le cheminement d'une conceptualisation à l'autre, du sens au mot, de la première articulation à la seconde articulation[21], passe par des itinéraires sinueux, semés d'obstacles, coûteux. Pour Armonie et Naïm, considérer les mots dans la comptine comme des entités conceptuelles a pris du temps : en janvier, des mots possédant plusieurs syllabes comme "vilain", "jardin", "éléphant" ne sont pas considérés comme une seule entité à part entière ; "vilain" et" jardin" sont segmentés en deux mots tandis que le mot "éléphant" est segmenté en trois parties. La relation entre le mot à l'oral et le mot à l'écrit n'était pas encore systématisée. En mars, si Armonie stabilise sa compréhension du mot comme entité, il lui arrive encore de revenir à la segmentation syllabique, qu'elle reprend très vite pour se corriger. Par exemple, elle a du encoder le mot « cuvette » ; elle procède par segmentation en deux éléments. Elle s'arrête et m'en demande le sens ; après explication, elle a pu corriger sa graphie, témoignant par là que le sens du mot avait unifié sa représentation graphique. Le conflit cognitif dans lequel elle se trouve peut paraitre désordonné (consigner à l'écrit conformément à l'articulation orale du mot sans référence au sens), mais il traverse une logique interne : l'accès au sens permet de rectifier la représentation graphique.

Cependant il n'existe pas une unique façon de conceptualiser le mot. Chaque personne passe par un cheminement qui lui est propre. Yamine met en relation des sons et des lettres pour l'écriture des mots alors que Naïm recherche des syllabes à fusionner. Sélim en écrivant "dto" pour encoder le mot "bateau" utilise une écriture qu'Emilia Ferreiro appelle "syllabico-alphabétique" alors qu'Armonie utilise une écriture phonétique "bato" pour retranscrire le mot.

[19] Laurence Lentin « *Apprendre à penser, parler, lire, écrire: acquisition du langage oral et écrit.* Broché, 2009
[20] André Giordan, *Connaitre l'apprendre,* chapitre de *Apprendre !* Belin, 1999
[21] André Martinet, *Eléments de linguistique générale, Armand Colin, coll U, 1980*

La conceptualisation nécessite de prendre en compte quatre dimensions : la dimension biologique, la dimension cognitive, la dimension socioculturelle, la dimension intentionnelle.
Ces dimensions me permettent de comprendre mieux ce qui est en jeu dans les obstacles que rencontre Naïm : il est peu autonome à la maison. Le style éducatif qui relève de la dimension socioculturelle semble assez rigide et laisse peu de place à l'initiative, ce qui ne favorise pas l'autonomie scolaire. De plus, dans le domaine cognitif, l'orthophoniste qui le suit suspecte un trouble du langage ; elle note comme j'ai pu le constater des difficultés à mémoriser et un sentiment d'incompétence qui s'inscrit dans la dimension intentionnelle. Pour lui, le travail de conceptualisation reste difficile.
C'est un processus dynamique, complexe qui se construit sur une durée longue, dans le sens d'un développement. Pour accéder à la conceptualisation du mot, l'élève devra prendre en compte les nouvelles informations et faire face aux résistances du changement. Il pourra prendre appui sur ce qu'il a déjà construit pour déconstruire et reconstruire. C'est le paradoxe "faire aller pour aller contre".[22]

[22] André Giordan "*Connaitre l'apprendre "* chapitre de *Apprendre!* Belin, 1999

III. La démarche de travail

A. Séance d'évaluation

1. Le support

La séance d'évaluation m'a permis d'observer le travail de conceptualisation de chaque élève. (*Voir annexes n°5-7-9-11).*Je me suis inspirée des travaux d'Emilia Ferreiro ainsi que de ceux de Jean Marie Besse en proposant des situations d'écriture pour répondre aux questions suivantes : 1. Comment l'enfant a t-il construit le mot? 2. Quel est le rapport de l'enfant face à l'écrit? 3. Comment s'y prend-il pour écrire?

Voici les différentes écritures proposées :

1. L'écriture mémorisée du prénom. L'écriture mémorisée est une copie de signes, une reconnaissance globale d'indices qui ne nécessite pas un travail sur le principe alphabétique.

2. L'écriture "approchée" des mots suivants: mimi, bateau, coccinelle, train, mimi regarde le train. L'écriture approchée est une écriture personnelle qui mobilise l'élève sur ce qu'il a conceptualisé de l'écrit. Il doit s'aider de ce qu'il a déjà mémorisé sur les écritures rencontrées pour construire de nouveaux mots.

2. L'analyse des résultats

Avant tout, je voudrais signaler le comportement de Naïm et d'Armonie face à l'activité d'écriture. Naïm a dû être rassuré pour s'engager dans l'écrit, il ne voulait pas se lancer dans l'activité. L'encouragement du type "Ce n'est pas grave si tu n'écris pas comme les grands, tu vas essayer" a favorisé son engagement dans la tâche. La stratégie d'Armonie était de regarder sur son voisin Yamine.

En ce qui concerne l'écriture du prénom, elle est mémorisée pour Yamine, Sélim et Naïm. Armonie, quant à elle, en a inversé certaines lettres. Elle a pris des indices graphiques sans avoir compris l'importance de mettre les lettres dans un ordre précis pour faire sens.

L'analyse des écritures "approchées" a permis de montrer que :

- tous les enfants du groupe différencient l'écriture du dessin avec l'apparition de signes conventionnels. Ils écrivent en mélangeant des lettres en majuscules d'imprimerie et en cursives avec quelques pseudos lettres.
- Ils organisent les lettres dans l'espace de façon linéaire, les unes à coté des autres, de la gauche vers la droite.

- Ils différencient les mots en variant leurs lettres d'une écriture à l'autre.
- Armonie utilise les lettres de son prénom majoritairement.
- Seul Yamine utilise quelques correspondances grapho-phonémiques et possède la permanence de l'écrit, en se référant au premier écrit pour réécrire le mot "train".
- Sélim et Yamine ajustent leur écriture à la quantité d'oral : le mot "coccinelle" est écrit avec plus de lettres que le mot "train". La phrase écrite est plus longue que le mot le plus long "coccinelle". Alors que Naïm et Armonie ne font pas correspondre la durée de l'oral avec la quantité d'écrit.
- Aucun d'entre eux n'a segmenté la phrase en 4 parties. Sélim a écrit la phrase en 2 parties, Yamine en trois parties alors que Naïm et Armonie n'ont utilisé qu'un seul mot pour représenter la phrase.
- Aucune écriture phonétique n'est proposée.

Les élèves ont acquis des représentations sur l'écrit à l'école maternelle, mais ce ne sont pas les mêmes d'un élève à l'autre.

B. La préparation didactique : la progression sur le travail de conceptualisation

1. Lors des rituels

Quelques exercices ont été présentés, lors des rituels pour favoriser la conceptualisation du sens du mot, pour développer le processus de catégorisation et pour unifier le mot. (*Voir annexe n°23)*

2. Lors du projet avec l'écriture d'un seul mot

Dans un premier temps, je présente la comptine qui a été vue en grande section et retravaillée en début d'année avec les enseignantes des classes et lors des interventions avec l'enseignante RRS. "Je suis blond"(*Voir annexe n°1)* est une comptine courte avec une majorité de mots monosyllabiques, appartenant à plusieurs catégories grammaticales : ce sont essentiellement des pronoms personnels, verbes et des adjectifs.

Ensuite je propose les conditions les plus efficaces pour que les élèves conceptualisent le mot. Au mois de novembre, je les ai incités à :

-réciter la comptine en même temps que moi, à m'observer pointer chaque mot de la comptine pour s'apercevoir que l'écrit retranscrit l'oral et qu'il est segmenté en mots. Lorsque je leur ai demandé d'imiter ma procédure, Naïm a eu du mal à aller jusqu'au bout, il balayait d'un geste

la fin du texte. Armonie avait tendance à syllaber en pointant un mot. Yamine et Sélim faisaient moins d'erreurs.

- nommer un mot qu'ils ont aimé, à tour de rôle. Voici leurs réponses : Sélim : "tous" ; Yamine: "blond" ; Naïm: "on est beau" ; Armonie: "elle est rousse".

Sélim et Yamine ont bien relevé un seul mot alors que Naïm et Armonie ont annoncé un groupe de mots. La confrontation entre élèves, la matérialisation du silence entre les mots à l'oral avec le geste de se taire et le passage à l'écrit des propositions de Naïm et d'Armonie, ont permis aux deux élèves de rectifier leurs propositions en n'indiquant qu'un seul mot. Armonie a gardé : "rousse" et Naïm: "beau".

- parler sur le mot: le définir, trouver des mots de la même série (jeux de catégorisation), trouver des mots de la même famille, identifier le mot dans des contextes variés. Il a fallu les soutenir pour établir une série dérivée (par exemple à partir de jardin). Ces activités semblent les avoir bien aidés à unifier la graphie des mots.

- jouer avec le mot : trouver des mots ayant la même syllabe ou la même rime ou le même phonème. La conscience phonologique s'est bien installée pour chacun.

- encoder le mot d'abord en situation de recherche sur le cahier d'essai puis de façon automatisée sur le livret de jolis mots, pour concevoir la permanence de l'écrit. L'encodage du mot a posé problème pour tous les élèves du groupe au début de la remédiation, les mots relevés par eux étaient des mots possédants des phonèmes et des graphèmes complexes comme blond, brun, grand. Cependant il a fait bouger des représentations sur le mot. Revenons à Sélim. Quand il écrit le mot "brun" comme ceci "b1", il confond lettres et chiffres. La confrontation des différents mots a permis aux élèves de dire qu'un mot est formé de lettres, ils ont pu les retrouver sur la comptine alphabétique et les nommer; en observant la proposition de Sélim, ils ont pu repérer l'écriture composite, et pointer le chiffre 1 comme ne faisant pas partie de l'alphabet. Naïm, qui a fait des progrès notable au cours du travail, parvient à mémoriser une bonne douzaine de lettres, mais il s'embrouille dans la comptine alphabétique à partir de la lettre "L".

La phase de mise en commun permet d'expliquer la façon d'écrire les lettres en les nommant et en verbalisant leur tracé. Le fait de répéter les lettres du mot en ayant le modèle écrit puis de mémoire a facilité la retranscription.

3. Lors du projet avec l'écriture de petites phrases

Au départ la comptine "je suis blond " est utilisée comme support pour continuer le travail de conceptualisation. Puis une autre comptine est apportée "il y a ", elle aussi a été travaillée en grande section et au cours préparatoire selon les mêmes modalités. (*Voir annexe n°2*)

Cette comptine est plus longue, la structure syntaxique est toujours la même, le lexique est plus varié (déterminants, noms, adjectifs, prépositions), les mots ont de une à trois syllabes. Les élèves doivent relever plusieurs mots qu'ils ont aimés. Tous les élèves sont capables de donner plusieurs mots à l'oral. Ils comptent le nombre de mots sur leurs doigts et les matérialisent en dessinant le nombre de traits correspondants au nombre de mots à écrire en laissant des espaces entre eux. J'ai veillé à mettre en place une procédure pour faciliter l'apprentissage de la segmentation de l'écrit.

L'exemple qui suit, nous montre que la correspondance entre quantité d'oral et quantité d'écrit est en cours d'acquisition pour Armonie. En effet, le syntagme "un grand loup vilain" a été matérialisé par cinq traits. La segmentation s'est faite par syllabes et non par mots.

Les questions ci-dessous permettent de faire bouger la représentation de ce qu'est un mot.

- que veut dire "vilain"?
- est-ce que ton frère il est "vi" quand il t'embête ?
- écoute et dis moi quel est le mot qui est pareil dans les deux phrases suivantes?:
    - "Le vilain petit canard"
    - "Il est vilain"

Le fait de matérialiser le silence en faisant le geste de se taire entre les mots en facilite la segmentation.

Pour vérifier si tous les phonèmes sont retranscrits dans l'ordre, dans un premier temps j'encourage l'élève à décoder le mot. S'il est persuadé que le mot écrit correspond au mot oral, alors je l'aide à réguler en décodant ce qui est réellement écrit, afin que l'élève rectifie sa production. L'exemple de Yamine illustre ce propos, il écrit "li y a..." pour "il y a..." les questions suivantes :"que devais-tu écrire en premier?", "que lis-tu?", moi je lis "li y a", "est-ce que c'est cela qu'il faut écrire?" à permis a Yamine d'avancer individuellement dans la tâche. La prise de conscience de l'erreur qui a été faite lors de séances précédentes, amène Yamine à ne plus se tromper. L'anticipation permet à l'élève d'avoir une réflexion de type métalinguistique.

C. Le déroulement des séances

1. Ecart entre le prévu et le fait, les réajustements

a) Le réajustement des supports

- L'organisation de la comptine "Je suis blond " a été modifiée pour faciliter le pointage des mots en faisant correspondre chaque ligne à un groupe de souffles.

"on est beau tous // en couleur", est devenu: "on est beau // tous en couleur"

- Des rails ont été rajoutés sur le livret de jolis mots pour faciliter le repérage dans l'espace et l'alignement des mots ainsi que pour permettre aux élèves de produire un travail écrit normalisé, soigné.

- La matérialisation des mots dans un premier temps se fait par le traçage de traits qui n'était pas forcément adapté à la longueur du mot. Si le mot était plus long que le tracé du trait cela pouvait perturber les élèves. Dans un deuxième temps, elle se fait grâce à des étiquettes, toutes de la même longueur avec la matérialisation du trait. De ce fait, la procédure écrite sur la relation entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit a été rectifiée. (*Voir annexe n°17)*

b) Le réajustement de la démarche

- Au début de la remédiation, le pointage des mots de la comptine permettait de trouver le mot à écrire en voix directe, par simple copie mais ne permettait pas aux élèves de réfléchir sur les correspondances grapho-phonémiques. Par la suite la comptine a servi de support de vérification, les élèves ont pu s'essayer à des écritures approchées par "essais" et "erreurs".

- Dans un premier temps, le support était identique pour tout le groupe et ne prenait pas en compte les besoins spécifiques des élèves. Naïm était en difficulté, se décourageait et n'était pas autonome dans le travail. Ensuite la différenciation des outils et des supports lui a permis d'entrer dans l'activité tout en continuant à travailler sur le même projet d'écriture. Pour cet élève, la situation d'apprentissage consistait à fusionner les syllabes d'un mot, avec l'étayage de référents et de l'adulte, puisqu'il n'était pas prêt à utiliser la correspondance grapho-phonémique

- Lors des premières séances, les élèves pouvaient choisir un mot à écrire dans toute la comptine. J'étais déstabilisée par la difficulté à anticiper la séance, que ce soit au niveau des obstacles des élèves, des listes analogiques ou de la catégorisation de mots. Par la suite, le fait de cacher un ou plusieurs mots de la comptine permettait aux élèves de les deviner et en ce qui me concerne de pouvoir mieux envisager la séance.

2. Les obstacles réellement rencontrés

Les obstacles rencontrés s'apparentent énormément à ceux anticipés dans la partie IB, mais ils se précisent davantage lors des premières séances du projet, ils sont mieux cernés.

a) Sélim

Les obstacles de Sélim s'observent au niveau:

- de la planification des étapes, il se précipite dans la tâche sans opérer des prises de conscience sur l'activité à réaliser.
- de la conscience phonologique: il ne dit rien ou les mots prononcés n'ont pas de rapport avec ce qui est attendu.
- de la méconnaissance partielle des lettres: confusion entre les lettres aux éléments graphiques semblables (b et d)

b) Armonie

Les obstacles d'Armonie s'observent au niveau:

- de la confusion entre les différents termes "syllabes", "mots" et "lettres".
- de la maitrise du geste: lors de la liaison des lettres, en écriture cursive.
- de la mauvaise position du corps lors du passage a l'écrit.
- de la méconnaissance partielle des lettres : confusion entre les lettres aux éléments graphiques semblables (p et q), (b et d).
- de la segmentation de l'écriture: segmentation par syllabes " jar" "din" (considéré comme 2 mots).
- du manque de réflexion lors du passage à l'écriture.
- du manque d'autonomie psychique.

c) Yamine

Les obstacles de Yamine sont les suivants:

- inversion de certains phonèmes: "les" pour "elle"," li" pour "il".
- confusion de phonèmes fricatifs "ja" pour "chat".
- Omission de certains phonèmes "avc" pour "avec".
- stratégie inefficace pour se repérer dans la comptine afin de vérifier l'orthographe du mot.

d) Naïm

Les obstacles de Naïm sont les suivants:

- mémorisation de la comptine.

- omission de certains phonèmes "ou" pour "chou".
- Inversion de lettres "um" pour "mu".
- Inversion de lettres et confusion de phonèmes "ach" pour "ja".
- segmentation de l'écrit en mots: "dn mj" pour" dans mon jardin."
- maitrise du geste.
- mémorisation du nom des lettres de l'alphabet
- Confusions entre le nom de la lettre et le son qu'elle transcrit.
- stabilisation des apprentissages.

3. Bilan sur leur représentation des mots

a) L'évolution des représentations

Tous les élèves ont progressé au niveau de l'encodage des mots dits "outils", de la maitrise du geste. Ils ont conçu :

- la nature arbitraire du mot, en d'autres termes, ils peuvent se détacher du sens de celui-ci pour l'encoder.
- la permanence de l'écrit.
- l'unité "syllabe" du mot.

L'évolution des élèves du groupe est perceptible en ce qui concerne le principe alphabétique.

- La correspondance entre l'oral et l'écrit est installée chez Sélim et Yamine.

Pour Armonie et Naïm la relation entre l'oral et l'écrit s'établit progressivement au fur et à mesure des séances, surtout lorsque les mots et les syntagmes ont été travaillés. Les amorces de phrases du type: "dans mon" et "il y a" ne posent plus de problèmes pour eux.

- La correspondance grapho-phonémique est en progrès également.

Tous les élèves font désormais attention à ce qu'ils écrivent, ils mettent en place des stratégies et ont automatisés un certain nombre de procédures.

b) La résistance des représentations

La retranscription des phonèmes dans l'ordre d'émission en graphèmes n'est pas encore installée totalement chez Yamine.

Naïm bute encore sur certaines correspondances lettre-son. Il lui arrive de confondre le nom de la lettre et le son qu'elle code.

Armonie n'a pas encore stabilisé le fait que l'écrit est une succession de mots où chaque mot écrit correspond à un mot oral, notamment pour certains mots pluri-syllabiques qu'elle segmente encore parfois en laissant un espace entre chaque syllabe.

D. L'évaluation du travail

1. Pour les élèves

Au cours des séances, leur attitude face à l'écrit a évolué. Au départ les élèves n'avaient aucune stratégie de recherche, ils manquaient de confiance et d'autonomie psychique. Ils ne semblaient pas comprendre les règles du jeu de l'écrit. Le rituel des séances et les connaissances liées à la tâche, les ont rassurés et motivés.

L'évaluation de départ sur les écritures approchées a été reproposée à la fin du projet pour rendre compte de la progression des élèves *(voir annexes n°6-8-10-12).* Les séances de remédiation ont permis :

- à Armonie d'utiliser d'autres lettres que celles de son prénom et de comprendre l'importance de l'ordre des lettres dans l'écriture d'un mot.
- à Sélim, Yamine et Armonie de segmenter correctement la phrase en quatre parties , d'employer une écriture phonétique pour quelques syllabes.
- à Naïm de segmenter la phrase en plusieurs parties (trois parties).
- à tous les élèves du groupe de mieux maitriser l'écriture des lettres en cursive, d'ajuster leur écriture à la quantité d'oral et d'utiliser des correspondances grapho-phonémiques, même si pour Naïm elles sont peu nombreuses.

2. Pour le maitre en formation

a) Les acquis du travail

Le travail m'a aidé a:

- adopter une recherche réflexive sur les différents outils et les différents supports à proposer aux élèves, tels que des procédures, des listes analogiques de mots, des catégorisations de mots, des référents, des porte-revues avec les comptines, des boîtes à mots, ainsi que la méthode Borel Maisonny[23], que j'ai découverte et utilisée notamment pour aider Naïm à fixer les phonèmes et les graphèmes, en particulier pour l'écriture des petits mots dits "outils".

[23] La méthode Borel-Maisonny associe un geste pour chaque phonème pour des élèves présentant des troubles de mémorisation et des difficultés d'expression.

- analyser les représentations du mot
- établir un tableau d'évaluation *(voir annexe n°22).*
- réajuster ma démarche en mettant en place un questionnement métacognitif en ce qui concerne le rappel de la séance précédente, la finalité du projet, l'anticipation de la tâche à effectuer, le guidage métacognitif et le bilan de séance.
- mieux cibler les obstacles.
- prendre en compte la singularité de chaque élève.
- transférer les apprentissages d'une part de la classe vers le groupe avec la transmission des comptines, des référents et de la programmation des sons et d'autre part du groupe vers la classe avec la réalisation du livret de jolis mots, afin de maintenir le lien avec la classe.

b) Les améliorations futures

La réflexion sur ma pratique me fait prendre en compte des améliorations à apporter au niveau
- de la prévention des difficultés
- de la gestion du temps
- du questionnement sur les procédures
- du déroulement de la séance, en faisant varier davantage les temps collectifs, les temps individuels et les temps de confrontation.
- du passage par le corps en attribuant par exemple un mot à chaque élève et en les faisant se déplacer pour reconstituer la phrase.

Conclusion

Ce mémoire est le fruit de recherches intéressantes enrichissantes et formatrices réalisées tout au long de l'année. Le sujet portant sur la conceptualisation des mots m'a conduit à entreprendre un important travail d'acculturation à partir de mes nombreuses lectures sur le sujet en me posant beaucoup de questions. Je me suis rendue compte de la difficulté à définir le mot et de l'ambiguïté entre la conceptualisation du mot et la conceptualisation du sens du mot.

Le travail de recherches repose sur la conviction qu'il est indispensable d'aider l'élève à conceptualiser le mot pour faciliter son entrée dans l'écrit. En effet tous les élèves ont progressé à leur rythme au niveau de la correspondance entre l'oral et l'écrit, au niveau de la reconnaissance et de l'écriture des lettres de l'alphabet, au niveau de la conscience phonologique, ils sont capables d'utiliser des correspondances grapho-phonémiques et sont entrés dans le principe alphabétique.

Le travail réalisé m'a permis:

- d'adopter une nouvelle identité professionnelle pour récolter les différentes informations, d'une part, sur les élèves lors des entretiens avec les différents partenaires (enseignantes des classes, parents, personnel du réseau d'aide, orthophoniste) et d'autre part sur le fonctionnement de l'école et plus particulièrement sur celui des classes de CP.
- de réaliser un projet de groupe qui tient compte des besoins des élèves.
- de constater la complexité à définir les concepts de la problématique.
- d'approfondir mes connaissances sur le traitement de l'écrit.
- de découvrir la singularité de chaque élève dans le travail de conceptualisation.
- d'évaluer les obstacles puis l'évolution des élèves grâce à la démarche adoptée.
- de m'apercevoir que le travail de conceptualisation du mot s'élabore bien avant l'entrée au CP, puisque l'élève évolue dans un environnement riche en écrit. Il en a des connaissances, puisqu' il se trouve confronté à des supports d'écrits variés dans son environnement quotidien tel que: les programmes de télévision, les affiches, les albums, les revues, les prospectus...

On n'attend pas que l'élève sache utiliser le langage oral correctement avant de communiquer. Pour l'écrit, il en est de même. L'important réside dans l'étayage apporté par l'adulte pour le faire progresser à l'oral comme à l'écrit. C'est pour cette raison qu'il est primordial de faire écrire l'élève avant l'apprentissage formel de l'écrit.

Les pistes de travail que ce mémoire a ouvertes sont les suivantes :

- aider à conceptualiser le mot lors des séances de prévention avec les élèves de grande section de maternelle, en m'inspirant de la démarche de travail proposée avec les CP et en insistant sur le caractère arbitraire de la langue.
- continuer à utiliser les comptines en tant que support de travail pour développer la conscience phonémique et servir de référentiel pour la voie orthographique.

Je peux dire que cette année est une année de métamorphose professionnelle dans la mesure où, il y a encore un an j'étais enseignante de cycle I, en moyenne section. Le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire a changé mes conditions de travail et a accru ma motivation. Je m'occupe uniquement des élèves qui éprouvent des difficultés à entrer dans l'écrit en centrant ma pratique sur des démarches cognitives qui tiennent compte de leurs besoins. Ce mémoire est un outil de travail avec une problématique de l'enseignant(e) spécialisé(e) qui améliore mes connaissances pédagogiques sur l'entrée dans l'écrit, mes connaissances sur la linguistique, ainsi que celles relatives à la métacognition.

Bibliographie

BACHOLLET Marie-Sophie, MARCELLI Daniel. "Le dialogue tonico-émotionnel et ses développements". *L'expérience émotionnelle chez le bébé et l'enfant.*

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU Ionna. "Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage. "*Revue Française de Pédagogie*", n° 96, juillet-aout-septembre 1991, pp.47-53.

BESSE J.-M et l'ACLE. *Regarde comme j'écris.* Magnard, 2000. 216p.

BO (Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche). N°3, 19 juin 2008.

BOISSEAU Philippe. *Enseigner la langue orale en maternelle.* Paris : Retz, 2005. 304p.

BRIGAUDIOT Mireille. "Conquête progressive de l'écrit". Auxerre le 1er octobre 2005.

BRUNER Jérôme. *Comment les enfants apprennent à parler.* Trad. de l'anglais. Paris: Retz, 2002. 127p.

EDUSCOL "le programme des écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite" (consulté le 1 mars 2014) <http://eduscol.education.fr>.

FERREIRO Emilia. *Apprendre à lire et à écrire.* Aix-Marseille : CRDP, 1986. 56p.

FIJALKOV Jacques. *Entrer dans l'écrit*. Magnard, 1990. 104p.

FNAME (Fédération Nationale des Associations de Maître E)."La charte du maître E".

GIORDAN André." Connaître l'apprendre". *Apprendre!* Belin, 1999.

KARMILOFF Kyra, KARMILOFF-SMITH Annette. *Comment les enfants entrent dans le langage.* Trad. de l'anglais par Yves Bonin. Paris: Retz, 2003. 271p.

LENTIN Laurence. *Apprendre à penser, parler, lire, écrire: acquisition du langage oral et écrit.* Broché , 2009. 178p.

MARTINET André. *Eléments de linguistique générale.* Armand Colin, coll U, 1980. 221p

MERIEU Philippe. "Eclairage sur l'acte d'apprendre". *Les cahiers pédagogiques.*

MORAIS José. *L'art de lire*. Odile Jacob, 1994. 362p.

OUZOULIAS, André. *Favoriser la réussite en lecture: les maclé* .Paris *:* Retz, 2004. 256p.

OUZOULIAS André. *Médial, moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur: CP, CE1*. (Ouvrage collectif réalisé par des enseignants de Réseaux d'aides spécialisées) Paris: Retz, 1995. 158p.

POTHIER Béatrice .*Comment les enfants apprennent l'orthographe*. Retz,1996. "L'orthographe du lexique ", pp. 92-99.

POTHIER Béatrice et POTHIER Philippe. *EOLE, échelle d'acquisition en orthographe* Paris: Retz, 2004. 256p.

RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René. *Grammaire méthodique du français.* Paris: Presses Universitaires de France, 1994. pp.7-10, pp.35-47, pp.899-911

Annexes

Annexe n°1: La comptine "Je suis blond".....p.1

Annexe n°2: La comptine "Il y a".....p.2

Annexe n°3: La couverture du livret de jolis mots de Yamine.....p.3

Annexe n°4: Une page du livret de Yamine.....p.4

Annexe n°5: L'évaluation de Sélim du 8 novembre 2013.....p.5

Annexe n°6: L'évaluation de Sélim du 10 janvier 2014.....p.6

Annexe n°7: L'évaluation de Naïm du 8 novembre 2013.....p.7

Annexe n°8: L'évaluation de Naïm du 10 janvier 2014.....p.8

Annexe n°9: L'évaluation d'Armonie du 8 novembre 2013.....p.9

Annexe n°10: L'évaluation d'Armonie du 10 janvier 2014.....p.10

Annexe n°11: L'évaluation de Yamine du 8 novembre 2013.....p.11

Annexe n°12: L'évaluation de Yamine du 10 janvier 2014.....p.12

Annexe n°13: Les différentes échelles existantes.....p.13

Annexe n°14: L'échelle EOLE: compétence lexicale en CP.....p.14

Annexe n°15: L'échelle Dubois-Buyse.....p.15-16

Annexe n°16: L'échelle des verbes et des noms les plus fréquents de la langue française (XIXème et XX ème siècle).....p.17

Annexe n°17: La procédure pour écrire plusieurs mots.....p.18

Annexe n°18: Avant l'entrée à l'école maternelle, les premières acquisitions.....p.19

Annexe n°19: Avant l'entrée à l'école maternelle, l'émergence du langage ordonné syntaxiquement.....p.20

Annexe n°20: Avant l'entrée à l'école maternelle, le rôle des intentions de communication.....p.21

Annexe n°21: La correspondance grapho-phonémique.....p.22
Annexe n°22: Tableau d'évaluation sur la représentation de l'écrit.....p.23

Annexe n°23: Les rituels.....p.24

Annexe n°1: la comptine "je suis blond"

je suis blond

tu es brun

elle est rousse

il est chauve

on est beau

tous en couleur

Annexe n°2 la comptine "Il y a"

Dans un coin
de mon jardin
il y a, il y a
dans un coin
de mon jardin
il y a
un grand loup vilain

dans le fond
de ma maison
il y a, il y a
dans le fond
de ma maison
il y a
un éléphant tout rond

dans le tiroir
de mon placard
il y a, il y a
dans le tiroir
de mon placard
il y a
un gros chat tout noir

dans la cuvette
des toilettes
il y a, il y a
dans la cuvette des toilettes
il y a
un serpent à sonnettes

Annexe n°3

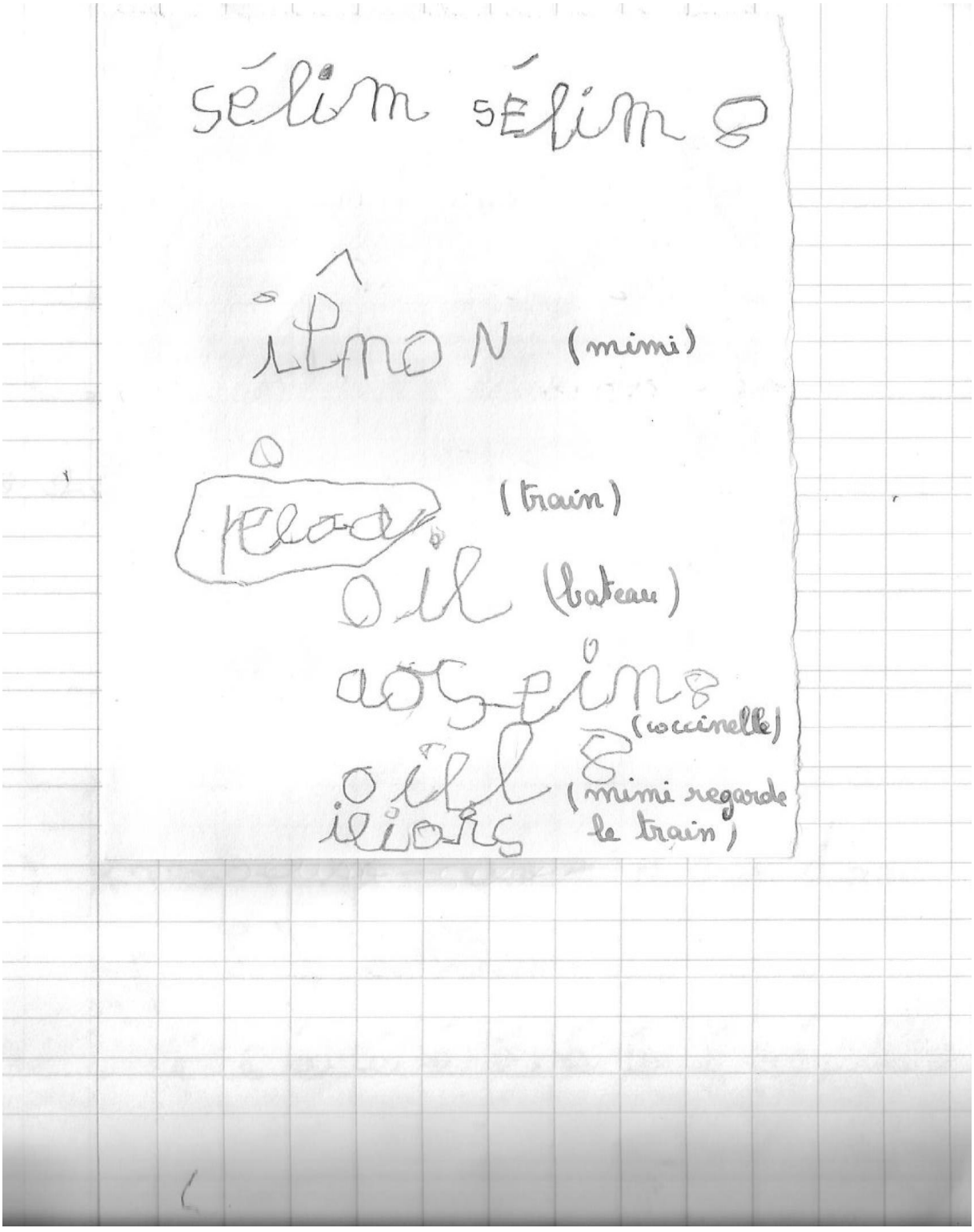
La couverture du livret de jolis mots de Yamine

Annexe n°4

Une page du livret de **Yamine**

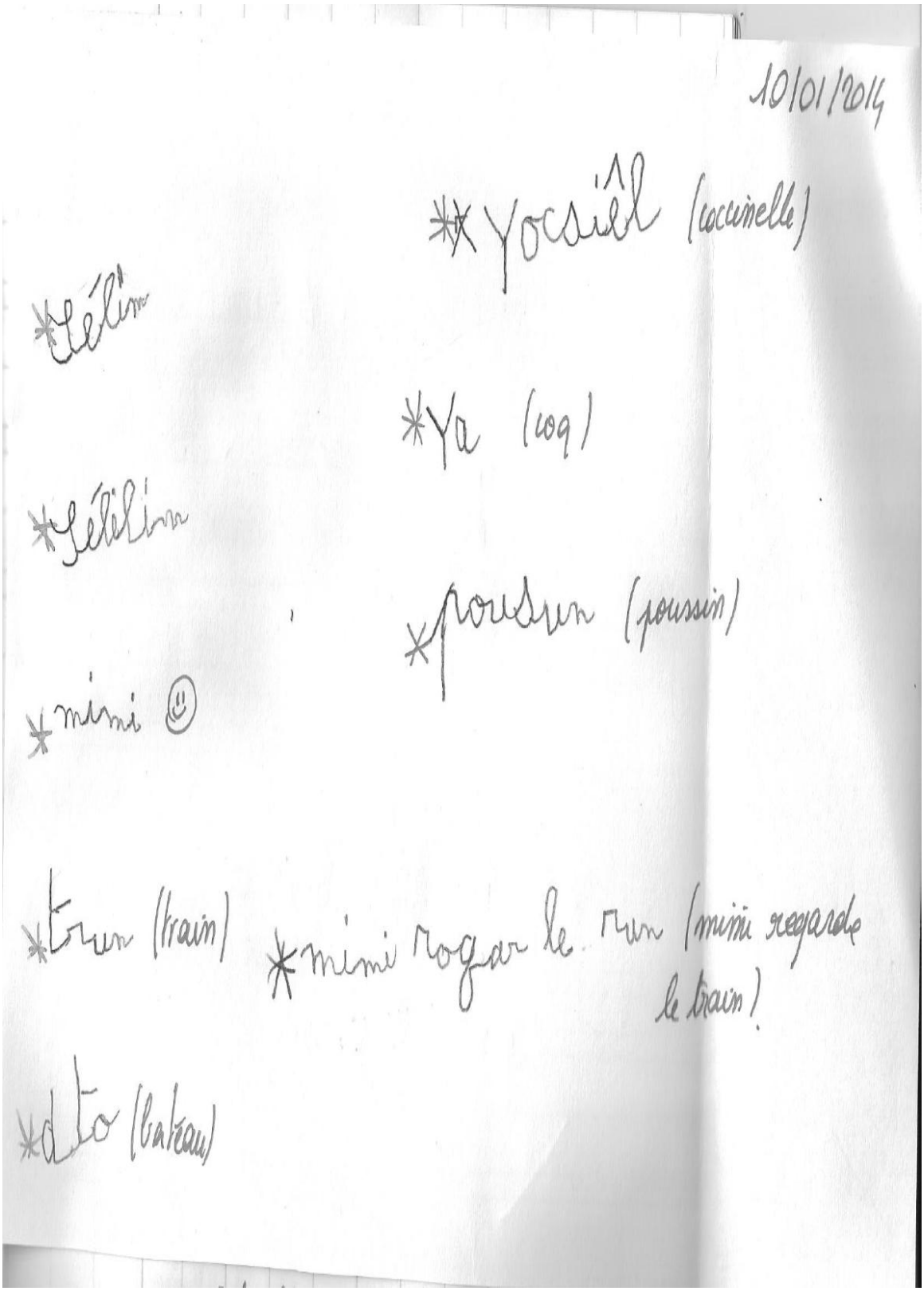
Annexe n°5

L'évaluation de **Sélim** du 8 novembre 2013



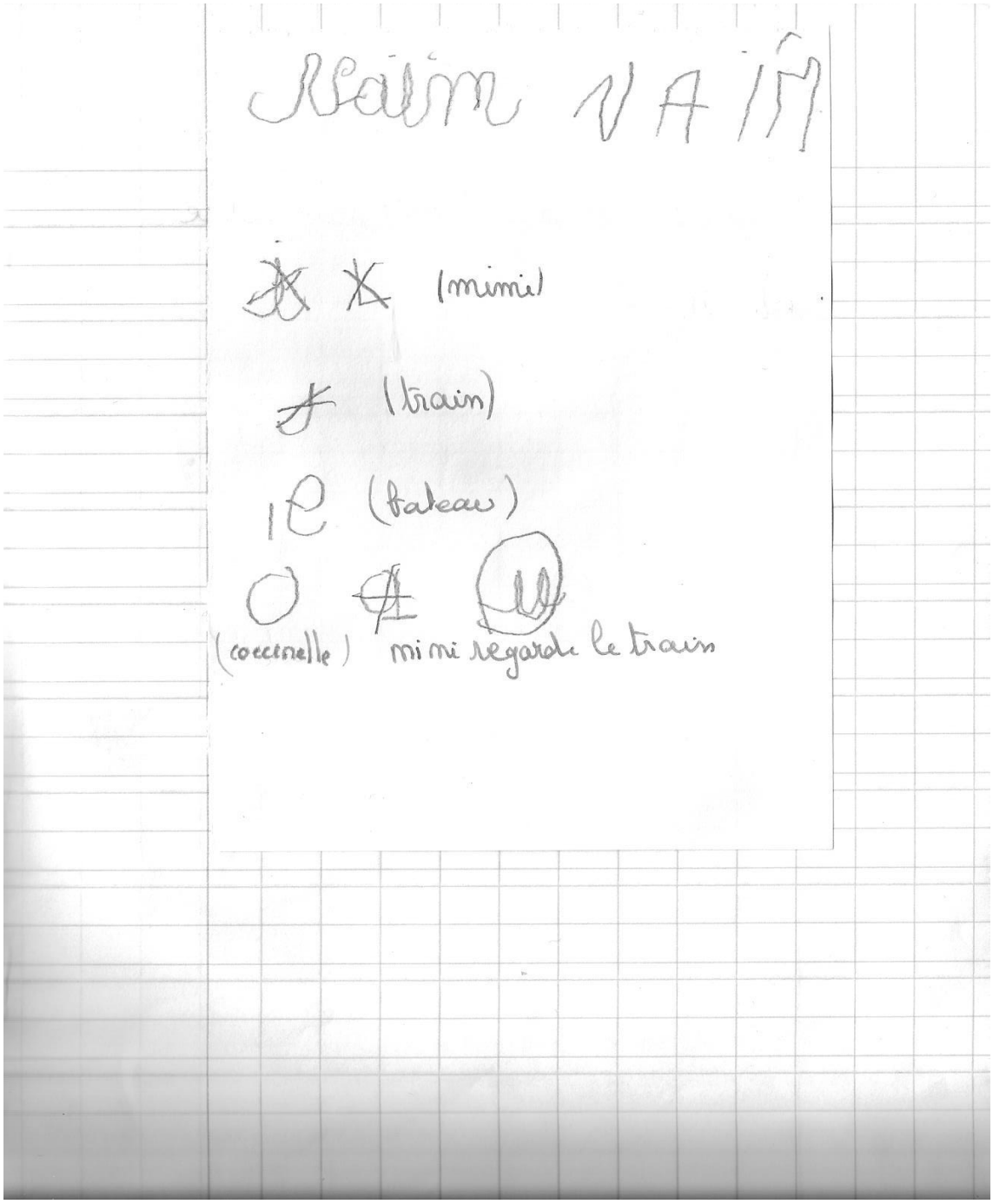
Annexe n°6

L'évaluation de **Sélim** du 10 janvier 2014



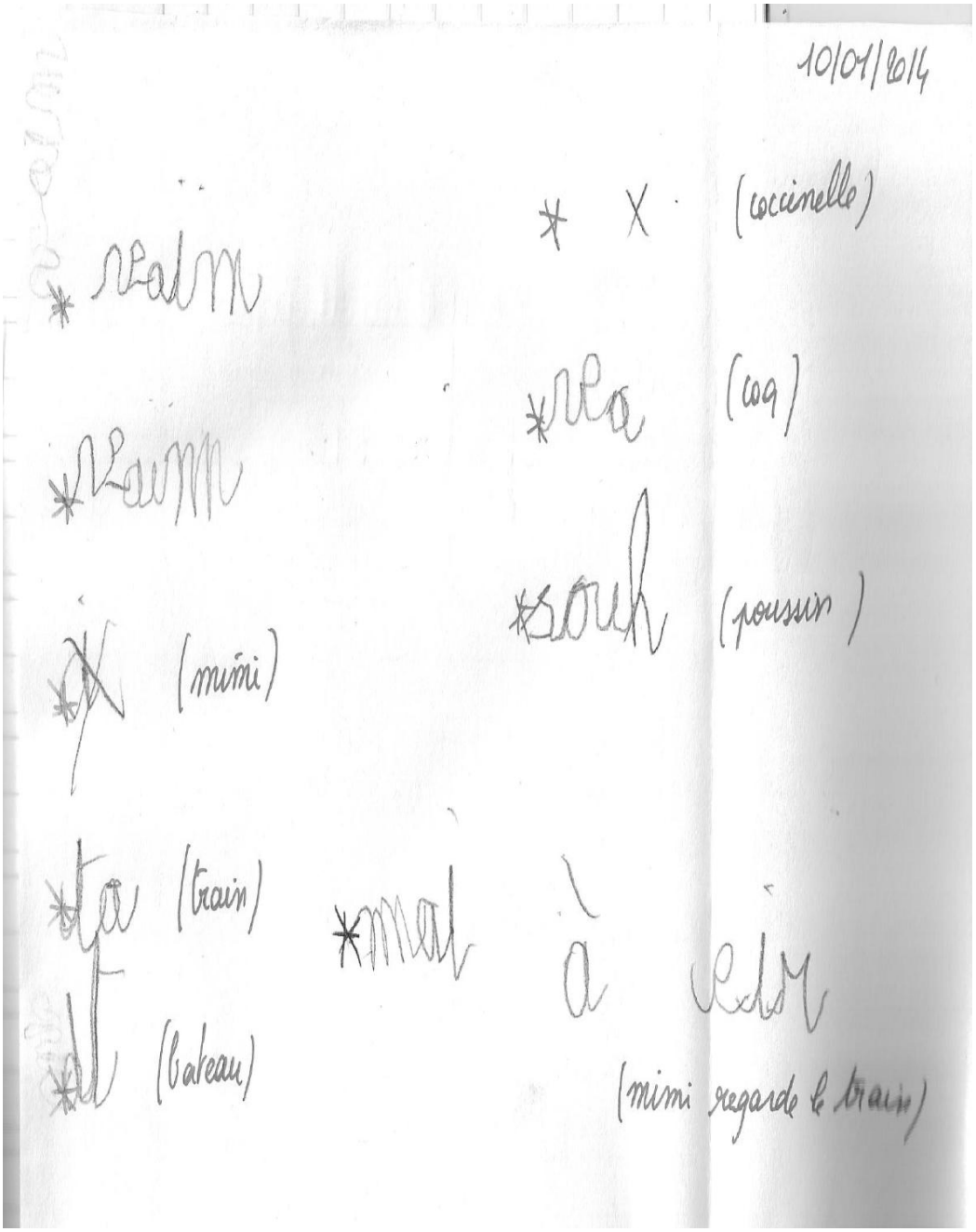
Annexe n°7

L'évaluation de **Naïm** du 8 novembre 2013



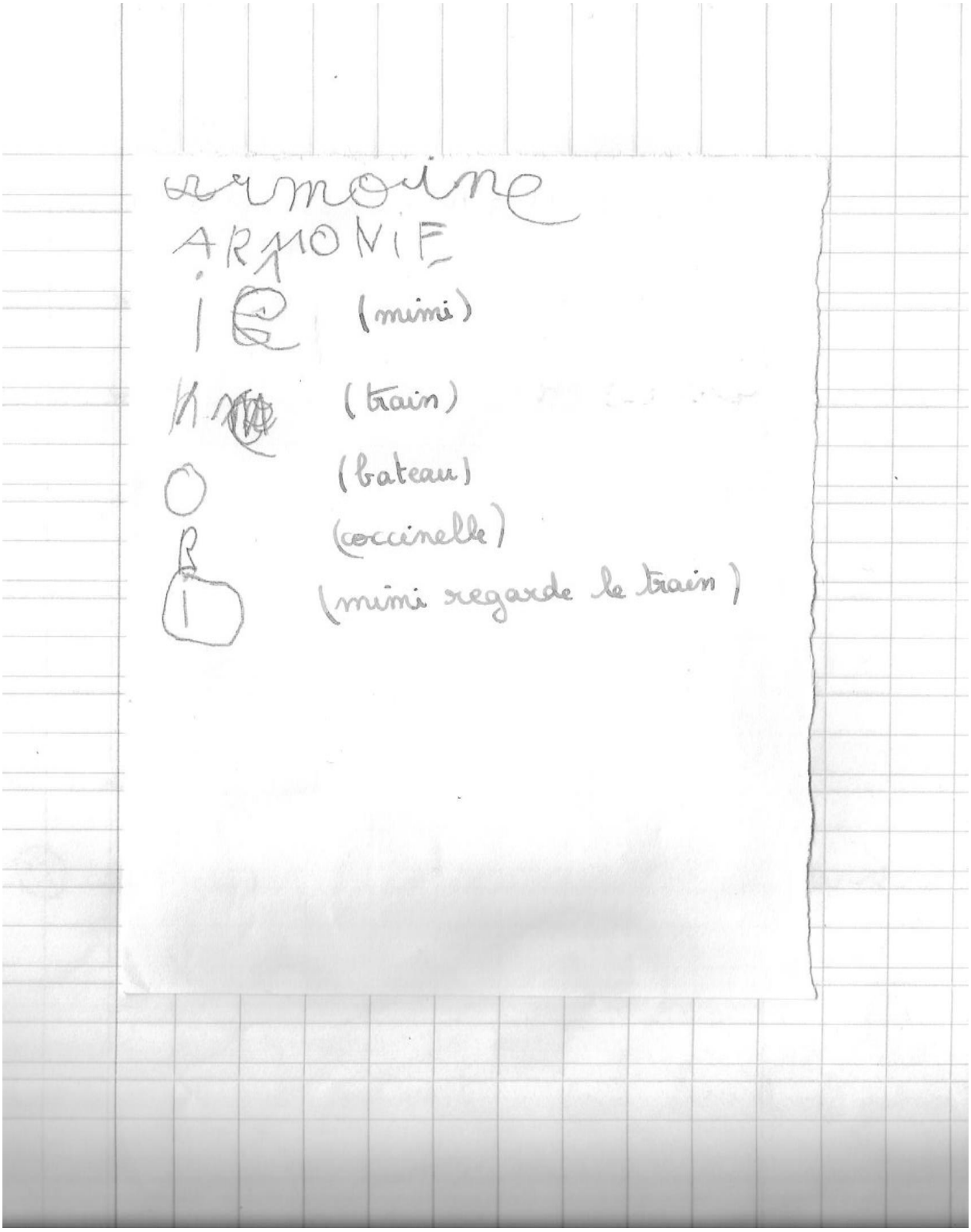
Annexe n°8

L'évaluation de **Naïm** du 10 janvier 2014



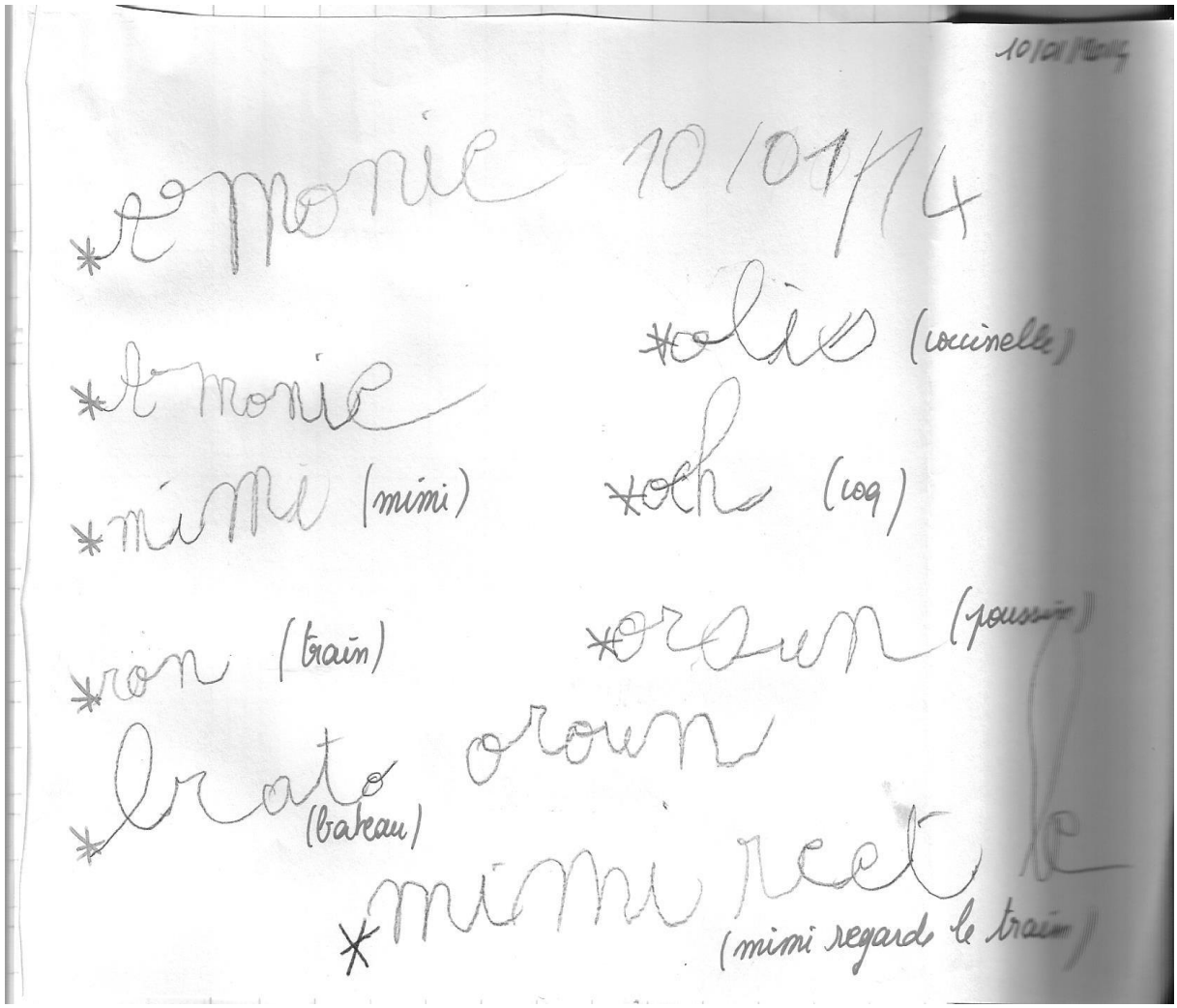
Annexe n°9

L'évaluation d'**Armonie** du 8 novembre 2013



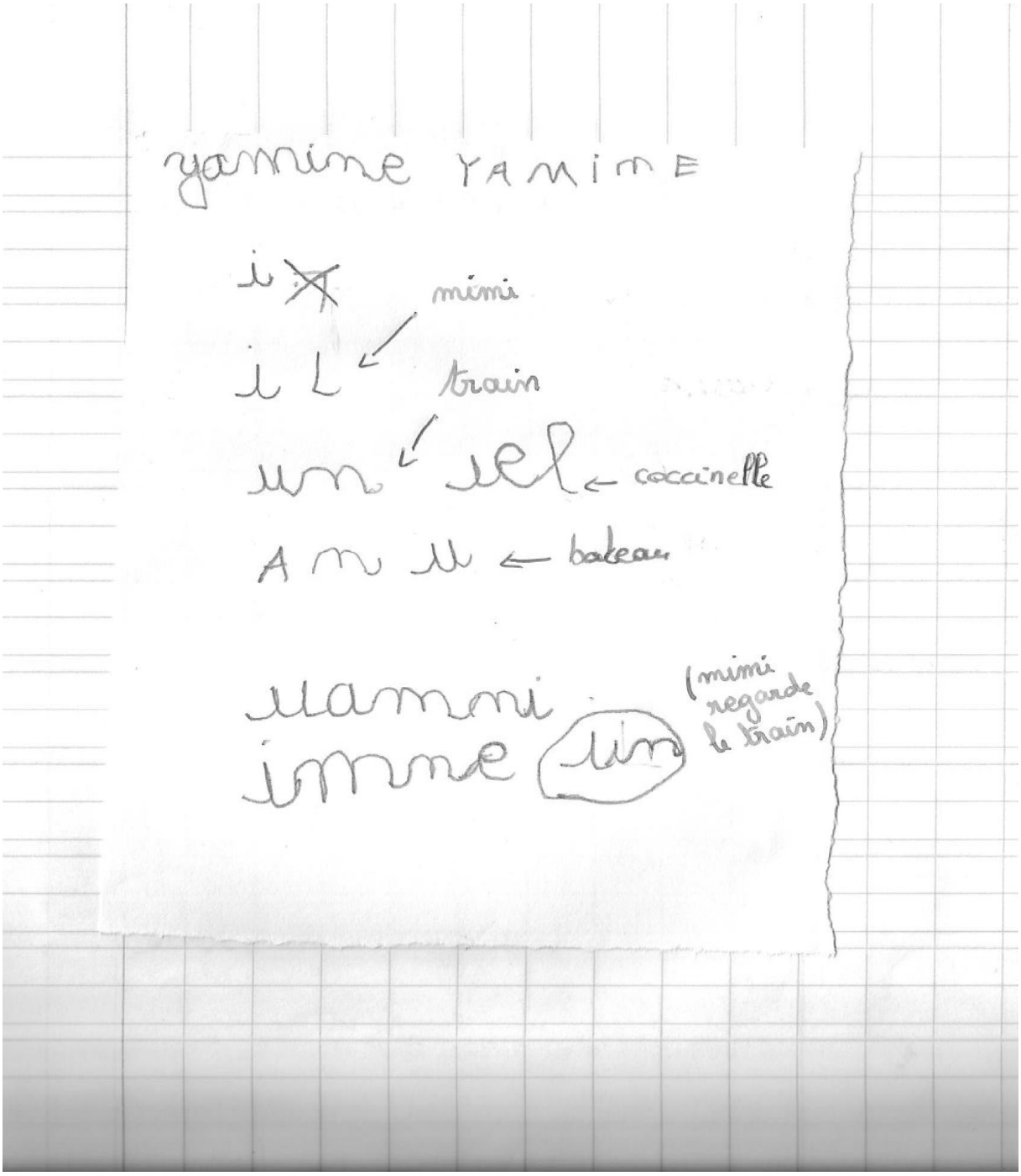
Annexe n°10

L'évaluation d'**Armonie** du 10 janvier 2014



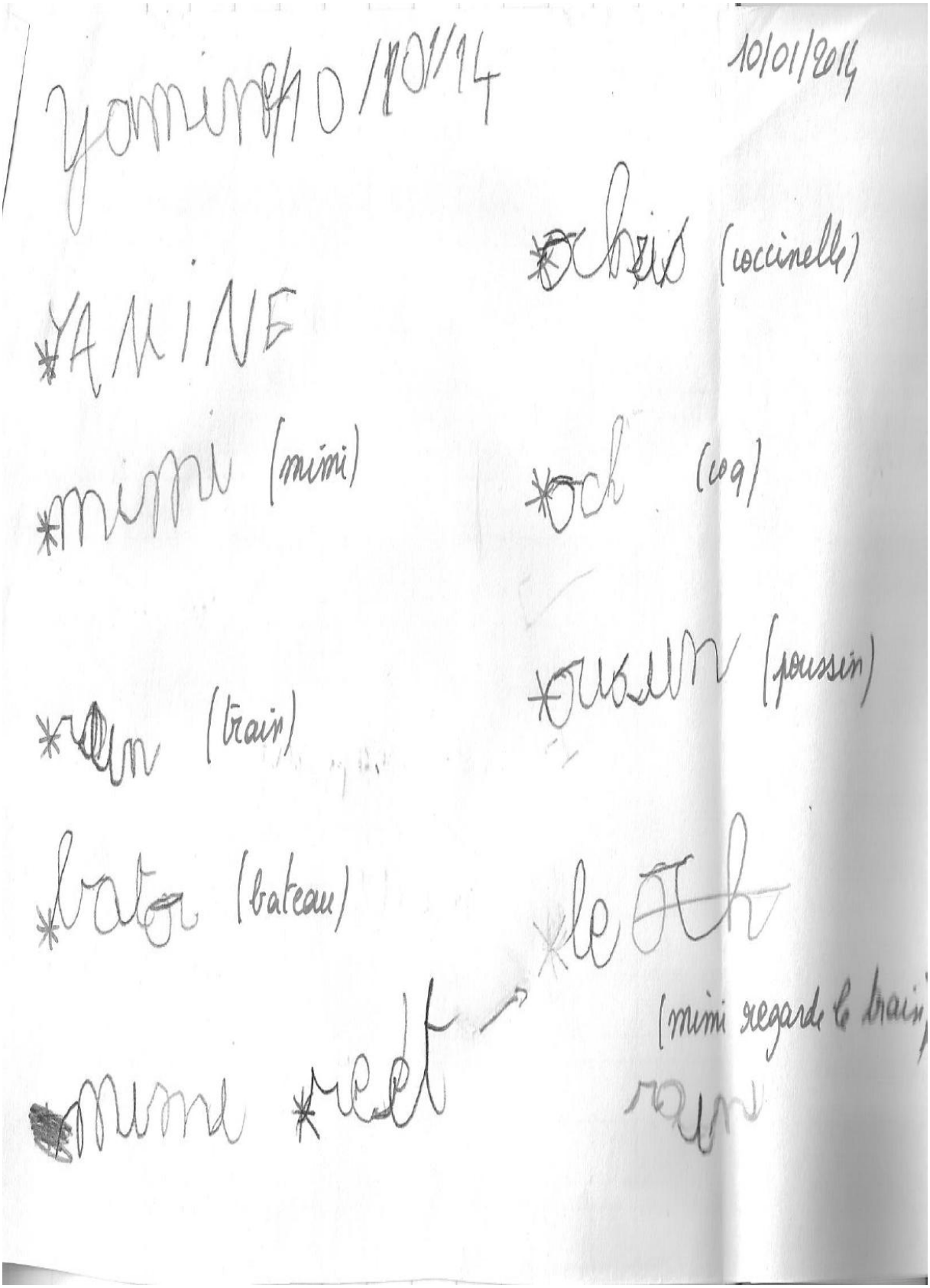
Annexe n°11

L'évaluation de **Yamine** du 8 novembre 2013



Annexe n°12

L'évaluation de **Yamine** du 10 janvier 2014



Annexe:13 les différentes échelles existantes[24]

-l'échelle Dubois-Buyse [25], est un ouvrage qui regroupe environ 4000 mots d'usage courant répartis sur 43 échelons organisés par niveau de classe et acquis à 75 % selon l'âge des enfants. C'est une échelle qui classe les mots selon leur fréquence d'utilisation dans le langage courant. La recherche a été fondée sur des écrits spontanés d'adultes et d'enfants.

- l'échelle d'acquisition en orthographe lexicale (EOLE) de Béatrice et Philippe Pothier. Il s'agit d'une échelle plus récente réalisée dans les années 2000. Les auteurs ont répertorié le vocabulaire employé dans la vie quotidienne à l'écrit en s'inspirant des textes parus dans la presse nationale : journaux et magazines. Ils ont croisé leur recherche avec les échelles déjà existantes. De ce travail, il ressort un certain nombre de mots de base à l'écrit qui peuvent être correctement orthographiés à un âge donné (75% de réussite aux tests pratiqués auprès d'environ 50 000 enfants)

- Mots les plus fréquents de la langue écrite française du XIXe et XXe siècles. Cette liste hiérarchisée[26] rassemble près de 1500 mots qui sont les plus fréquents de la langue française. Ces mots ont été ramenés à leur base lexicale.

-liste du vocabulaire fondamental de Henmon : ce sont « 70 mots essentiels » les plus fréquents que l'élève doit pouvoir orthographier et lire au CP.

-le VOB, vocabulaire orthographique de base (1977), présente 3574 mots dits "base fondamentale du vocabulaire orthographique".

- Manulex[27] : c'est une base de données lexicale extraite de manuels scolaires qui prend en compte la fréquence des mots. Ces listes de mots sont réparties selon 3 niveaux : CP, CE1 et cycle III

[24] Les différents mots que doivent savoir orthographier les élèves qui font partie du groupe de remédiation, c'est-à-dire les élèves de CP, selon les échelles ci-dessus.

[25] L'échelle Dubois-Buyse" de François Ters, Georges Mayer et Daniel Reichenbach, éditions OCDL Paris. (1940/1977

[26] Mise en ligne en 2002 sur EDUSCOL constituée par le lexicologue Étienne Brunet

[27] Manulex de Lété, Sprenger-Charolles, & Colé, 2004 accessible sur le web

Annexe n°14

L'échelle EOLE : Compétence lexicale en CP

A
Acheminer
aduler
Adulte
Alarme
Animal
Anormal
Armature
Arme
Avaler
Avec
Avertir
Avidité
Aviron

B
Baba
Balise
Ballon
Bar
Baron
Beau
Bébé
Biberon
Biche
Bilan
Bobo
Bon
Bonbon
Boule
Bousculer
Boutique
Boxer
Braver
Brutal

C
Calme
Camion
Cancan
Canine
Carton
Cartouche
Cave
Cent
Chacune
Chantre
Charbon
Charlatan
Chat
Chemin
Chevalier
Chicaner
Chouchou
Chute
Chuter
Cinq
Coca
Cocher
Cochon
Coco
Colmater
Colonie
Conforme
Contraste
Copine
Coq
Corde
Cordon
Corne
Cote
Cou
Coucher
Coucou
Coudre
Couler
Couture
Cravate
Crisper
Cru
Cuisine
Cumul

D
Darne
Date
Débouler
Débouter
Débuter
Déchu
Délire
Démener
Démonter
Dénouer
Dictée
Diluer
Dindon
Dodo
Dominer
Don
Douche
Duo
Durer

E
Eau
Ecrire
Egal
Elu
Emaner
Etabli
Eté
Eviter

F
Fac
Facture
Famine
Farine
Fatal
Fatalité
Faux
Fétiche
Feu
Fiable
Ficher
Figure
Filer
Fille
Filtrer
Flacon
Flore
Flou
Foire
Fois
Fonder
Fondé
Fondre
Foutre
Franche
Franco
Friche
Fuite

G
Galopin
Garçon
Garer
Gastéropode
Gronder
Guitare

H

I
Ici
Isoler

J
Joli
Jupe

K

L
Lame
Larme
Latin
Lave
Libre
Limite
Limiter
Linge
Lion
Lire
Liste
Litre
Livre
Loto
Louche
Loulou
Loup
Luire
Lune

M
Mage
Maison
Malade
Malin
Maman
Manipuler
Marche
Marcher
Mardi
Marin
Mars
Martre
Mécano
Midi
Mimer
Mine
Minute
Mirador
Mirage
Mire
Miser
Mistral
Mode
Monde
Mordre
Moto
Mou
Mouche
Moucher
Mouler
Mouton
Mural
Muse
Mutualiste

N
Nage
Nature
Navire
Néfaste
Néon
Nez
Nuage
Nomade
Noter
Niche
Noire

O
Octobre
Onde
Onduler
Onze
Orange
Orbite
Ordre
Orme
Oui

P
Pacte
Panache
Papa
Pape
Parade
Parasite
Pardon
Parfumer
Patron
Paver
Peluche
Pépé
Péter
Piano
Pie
Pile
Piler
Pipe
Pire
Pitre
Place
Platane
Plate
Poil
Pointure
Poison
Poivre
Ponte
Poste
Poule
Profane
Pur

Q
Quinze

R
Raconter
Rafle
Rame
Ranimer
Rapide
Rapidité
Rare
Rater
Ravin
Réalisme
Rédiger
Redire
Refouler
Relative
Relier
Relire
réprimer
Retenu
Revenu
Riche
Ride
Rider
Riposter
Rire
Rite
Rive
Robe
Roche
Ronde
Rouble
Rouge
Rouler
Route
Routine
Ruche
Rude
Ruse

S
Sacoche
Sacre
Saluer
Samedi
Sapin
Satin
Sept
Sinon
Sirène
Six
Sonate
Songe
Sorte
Soute
Soutenir
Star
Suite

T
Tabou
Tacher
Taliban
Tare
Tarte
Tartine
Tatami
Timide
Tipi
Tirer
Titre
Tolérable
Tourbe
Trapu
Trente
Tribu
Triple
Trois
Troupe
Tube
Tulipe

U
Ultra
Uni
Unifier

V
Vache
Valable
Vénérable
Vent
Verdure
Vidéo
Vider
Viril
Vite
Vitrine
Vive
Voile
Voiture
Voter
Voulu

Z
Zéro

Annexe n°15 L'échelle Dubois- Buyse

Mot	échelon DB	Nature précise	Catégorie	Classe Niveau scolaire	
papa	1	nom masculin	Nom	CP	1
porte	1	nom féminin	Nom	CP	1
rue	1	nom féminin	Nom	CP	1
avec	2	préposition	préposition	CP	1
deux	2	adjectif numéral	Déterminant	CP	1
terre	2	nom féminin	Nom	CP	1
été	3	nom masculin	Nom	CP	1
maman	3	nom féminin	Nom	CP	1
pipe	3	nom féminin	Nom	CP	1
pour	3	préposition	préposition	CP	1
table	3	nom féminin	Nom	CP	1
école	4	nom féminin	Nom	CP	1
jardin	4	nom masculin	Nom	CP	1
mal	4	adverbe	adverbe	CP	1
bébé	5	nom masculin	Nom	CP	1
carte	5	nom féminin	Nom	CP	1
cheminée	5	nom féminin	Nom	CP	1
livre	5	nom masculin	Nom	CP	1
nature	5	nom féminin	Nom	CP	1
rouge	5	Adjectif qualificatif	Adjectif	CP	1
sucre	5	nom masculin	Nom	CP	1
tête	5	nom féminin	Nom	CP	1
vache	5	nom féminin	Nom	CP	1
achat	6	nom masculin	Nom	CP	1
barbe	6	nom féminin	Nom	CP	1
classe	6	nom féminin	Nom	CP	1
feu	6	nom masculin	Nom	CP	1
lion	6	nom masculin	Nom	CP	1
matin	6	nom masculin	Nom	CP	1
revenir	6	verbe 3ème groupe	verbe	CP	1
rive	6	nom féminin	Nom	CP	1
robe	6	nom féminin	Nom	CP	1
soir	6	nom masculin	Nom	CP	1
vendredi	6	nom masculin	Nom	CP	1
vigne	6	nom féminin	Nom	CP	1
branche	7	nom féminin	Nom	CP	1
brique	7	nom féminin	Nom	CP	1
chat	7	nom masculin	Nom	CP	1
facteur	7	nom masculin	Nom	CP	1

Annexe n°15 L'échelle Dubois- Buyse (suite)

femme	7	nom féminin	Nom	CP	1
fermier	7	nom masculin	Nom	CP	1
homme	7	nom masculin	Nom	CP	1
jeudi	7	nom masculin	Nom	CP	1
lapin	7	nom masculin	Nom	CP	1
lui	7	pronom	Pronom	CP	1
lundi	7	nom masculin	Nom	CP	1
mars	7	nom masculin	Nom	CP	1
moulin	7	nom masculin	Nom	CP	1
plante	7	nom féminin	Nom	CP	1
poire	7	nom féminin	Nom	CP	1
poste	7	nom commun (mas	Nom	CP	1
route	7	nom féminin	Nom	CP	1
soleil	7	nom masculin	Nom	CP	1
sur	7	préposition	préposition	CP	1
triste	7	Adjectif qualificatif	Adjectif	CP	1

Annexe n°16

L'échelle des verbes et des noms les plus fréquents de la langue écrite française (XIXe et XXe siècles)

Verbes CP-CE1
aimer
aller
apercevoir
appeler
arrêter
arriver
asseoir
attendre
avoir
chercher
commencer
comprendre
connaître
croire
demander
devenir
devoir
dire
donner
écouter
écrire
entendre
entrer
être
faire
falloir
finir
jeter
lever
marcher
mettre
monter
montrer
mourir
ouvrir
paraître
parler
partir
passer

penser		
perdre	**Noms CP-CE1**	lumière
permettre	affaire	main
porter	air	maison
pouvoir	âme	mari
prendre	ami	matin
recevoir	amour	mer
regarder	an	milieu
rendre	année	mois
répondre	bras	moment
savoir	bruit	monde
sembler	chambre	monsieur
sentir	chose	mort
servir	ciel	mot
sortir	cœur	nom
suivre	corps	nuit
tenir	côté	parole
tomber	coup	parti
trouver	dieu	pas
venir	eau	pays
vivre	effet	pensée
voir	enfant	père
vouloir	esprit	personne
sembler	état	peuple
sentir	fait	pied
servir	femme	pierre
sortir	fille	place
suivre	fils	point
tenir	fois	porte
tomber	fond	raison
trouver	force	regard
venir	franc	roi
vivre	frère	rue
voir	gens	saint
vouloir	gouvernement	soir
	guerre	soleil
	heure	temps
	homme	terre
	idée	tête
	jour	travail
	lettre	vent
		vie
		ville
		visage
		voix
		yeux

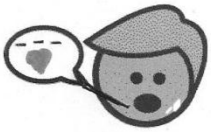
Annexe n°17

La procédure pour écrire plusieurs mots

Pour écrire des mots que l'on aime

(réciter la comptine)

(mémoriser des jolis mots)



(dire les jolis mots)

(compter les jolis mots et prendre le nombre d'étiquettes correspondant)

dans

(écrire les jolis mots)

Annexe n°18

Avant l'entrée à l'école maternelle :les premières acquisitions.

Le nourrisson se prépare à entrer dans le langage en commençant d'abord à se construire une représentation du mot à partir des sonorités de la langue sans pouvoir en donner une signification. Le bébé est sensible au tonus et au rythme des bras qui le portent, aux mimiques du visage et à la prosodie de l'adulte, ce que Daniel Marcelli appelle" le dialogue tonico-émotionnel"[28] ou plus précisément "le dialogue tonico-prosodico-mimo-émotionnel". La cohérence de ce dialogue se fait quand tous ces éléments vont dans le même sens, ce qui favorise les interactions et la compréhension de mots chez l'enfant. Les techniques modernes ont montré que le très jeune enfant développe par la suite des capacités à segmenter un discours : il se met à distinguer des combinaisons de sons possibles de celles qui ne le sont pas. C'est ce que l'on appelle la phonotactique. La phonotactique est importante pour déterminer la limite d'un mot. Peu à peu, le jeune enfant arrive à discerner la limite entre les mots de la chaine parlée, chose qui n'est pas aussi simple qu'il n'y parait, car il n'y a pas de "blancs" entre les mots, contrairement au langage écrit. Il commence à être sensible aux mots familiers. Même s'il ne les comprend pas, il peut les reconnaître. La segmentation du flux de la parole ne suffit pas à elle seule pour l'acquisition du langage. Les processus d'apprentissage de mots et de leurs significations sont à peu près identiques chez tous les enfants. Pour eux, apprendre à parler se fait de façon conforme à la langue maternelle : « on n'apprend pas aux enfants la syntaxe ou la sémantique d'un mot, et pourtant ils ne se trompent pas, donc les règles de production et de compréhension sont universelles et innées »[29]. En revanche, l'étendue et la richesse du lexique employé diffère d'un enfant à l'autre. Ces écarts de vocabulaire ont une cause biologique, environnementale et socioculturelle.

La manière dont les mots sont dits, le contenu et la fréquence de la parole parentale au quotidien lors d'interactions favorisent l'apprentissage du lexique chez l'enfant. Les enfants sont capables très tôt de comprendre que les mots se réfèrent aux objets, aux personnes, aux lieux et aux actions. De plus, avant l'âge de 2 ans, ils s'aperçoivent que l'ordre des mots est important pour signifier quelque chose.

[28] Marie-Sophie Bachollet, Daniel Marcelli "*le dialogue tonico-émotionnel et ses développements"* l'expérience émotionnelle chez le bébé et l'enfant

[29]Laurence Lantin *" Apprendre à penser, parler, lire, écrire : acquisition du langage oral et écrit".* Broché (2009)

Annexe n°19

Avant l'entrée à l'école maternelle: l'émergence du langage syntaxiquement ordonné.

Les débuts de l'utilisation du mot correspondent, pour Piaget, au concept de « permanence de l'objet ». Il est évident que les mots doivent avoir une signification pour que l'enfant puisse les utiliser et les comprendre. L'enfant, dès son plus jeune âge, comprend beaucoup plus de choses qu'il n'est capable d'en dire. Les premiers mots acquis sont souvent les mêmes suivant la langue et la culture : ce sont les substantifs concernant des objets, des animaux, des aliments, des noms de proches, car ils sont plus facilement pointables. Certains verbes, adverbes apparaissent pourtant très tôt chez l'enfant (cf les travaux d'Alison Gopnik). Il en est ainsi pour les mots « parti », « fini », « voilà », « a pas », « encore »... . Cependant l'enfant emploie des adjectifs : il en emploie peu mais toujours les mêmes : « petit », « grand », « beau », « pas beau », « gentil », « sage », « vilain », « bon », « pas bon »... Ces adjectifs ont une haute fréquence d'emploi. En situation interactionnelle avec les enfants, les adultes font de même. En somme, les adjectifs qualificatifs sont une catégorie de mots assez tôt installée dans le langage des enfants, mais très peu développée du point de vue lexical, donc mal maitrisée dans son étendue. L'usage des pronoms personnels est aussi complexe : il varie selon les milieux, le recours à l'alternance de la première et de la deuxième personne se cumule avec l'emploi du « on » ne distinguant pas l'énonciateur, voire intégrant l'interlocuteur (l'enfant) dans le discours du locuteur – énonciateur (l'adulte) : c'est le fameux : « alors, on prend son bain ». Quant aux phrases complexes, elles sont peu employées par l'adulte lors des échanges avec l'enfant dans leur forme grammaticalement marquée, c'est-à-dire que les adultes ont peu recours aux connecteurs, et moins encore aux conjonctions de subordination. Un trait caractéristique de l'oral est la parataxe là où l'écrit nécessite la subordination : cette distinction apparait par ex dans ce court moment de dialogue en remédiation (et l'élaboration de phrase complexe non paratactique est ce qu'on travaille notamment en dictée à l'adulte : ici le recours au présentatif « c'est… qui » permet une première approche de la subordonnée relative)

A l'oral: " Le papa de Sélim, y court"

A l'écrit: " C'est le papa de Sélim qui court"

Annexe n°20

Avant l'entrée à l'école maternelle: le rôle des intentions de communication

Le mot a une dimension interactionnelle : c'est parce que l'enfant veut entrer en communication qu'il émet ses premières unités lexicales. Il utilise des « proto-impératifs »[30] pour atteindre un objet ; il peut dire quelque chose comme « gâteau » pour en demander. Puis il se sert de « proto-déclaratifs »[31] pour partager une information, créer un contact, une relation avec autrui, c'est par exemple l'énoncé « chat » pour montrer à l'autre qu'il a vu un chat. L'emploi des termes simples peuvent véhiculer des significations différentes dans divers contextes. Par exemple, le substantif « vache » peut être développé, déplié par la mère en « tu veux voir la vache de plus près. », ou « La vache a une cloche autour du cou » ou « La vache mange de l'herbe » ou « C'est la vache qui est dans ton livre. ». L'interaction maternelle procure à l'enfant une sorte de « système de soutien qui va servir d'étayage au développement précoce du lexique[32].»

[30]Kyra et Annette Karmiloff « *Comment les enfants entrent dans le langage* ». Paris : Retz, 2003.
[31] Idem
[32] Jérôme Bruner *Comment les enfants apprennent à parler*. Trad. de l'anglais. Paris: Retz, 2002

Annexe n°21

La correspondance grapho-phonémique

L'écriture du mot est alphabétique. Elle utilise les 26 lettres de l'alphabet auxquelles s'ajoutent les accents, les trémas, les cédilles. Ce sont les plus petites unités mobilisées dans la correspondance entre l'oral et l'écrit pour encoder les phonèmes (sons de la langue). Une ou plusieurs lettres peuvent coder un son, on parle alors de phonogrammes ; les graphèmes sont les unités écrites qui requièrent une ou plusieurs lettres correspondant à une unité sonore. Le phonème [o] peut être transcrit par un graphème d'une lettre, par exemple le « o » de policier, par un graphème de deux lettres ou digramme comme le « au » de aubergine ou par un graphème de trois lettres ou trigramme, le « eau » de beau. Le graphème peut transcrire un ou plusieurs phonèmes. Exemple: le graphème « s » correspond à [s] dans soleil et à [z] dans maison. Au total la langue française comporte 37 phonèmes (12 voyelles orales, 4 voyelles nasales, 3 semi voyelles et 18 consonnes) combinables en 93 graphèmes.

Il ne s'agit pas d'enseigner ces 93 graphèmes, mais de permettre aux élèves d'identifier des graphèmes les plus fréquents pour développer des habiletés métalinguistiques à partir de la compréhension du principe alphabétique et des éléments du code alphabétique de notre langue, qu'ils acquièrent en développant leur conscience phonologique, la reconnaissance graphique des lettres, et la mémorisation du nom des lettres et, enfin et surtout, la mémorisation des correspondances grapho-phonémiques.

Annexe n° 22

Tableau d'évaluation sur la représentation de l'écrit

Différencie écriture et dessin				
Fait correspondre chaine orale et chaine écrite				
Ecrit linéairement				
Maitrise le tracé des lettres				
Connait les lettres de l'alphabet				
Se détache du sens pour écrire un mot				
Possède la permanence de l'écrit				
maitrise l'ordre des lettres				
Associe les différentes polices d'écriture				
Isole des syllabes				
Isole des phonèmes				
Maitrise la correspondance grapho-phonémique				
Ecrit phonétiquement				
Maitrise l'orthographe des mots				

Annexe n°23

Les rituels

- Jeu de devinettes. L'enfant doit trouver ce qui se cache dans le sac de l'enseignante.
Ce jeu permet de définir les caractéristiques des concepts.
-Jeu des répétitions.
L'enseignant lit les mots d'une liste ; l'un d'entre eux est répété souvent. L'élève doit repérer ce mot. À la seconde lecture, l'élève doit faire le geste d'entourer ou de souligner le mot à chaque fois qu'il est prononcé. Les listes de mots proposés peuvent être de différentes natures : liste de noms communs, noms propres, adjectifs, verbes, adverbes, articles, pronoms, prépositions, conjonctions de coordination et de subordination ou interjections.
-Jeu du dernier mot. L'enseignant lit une phrase et s'arrête à un moment précis soit après un déterminant, soit après un adjectif, soit après une préposition, soit après un verbe... L'élève doit répéter le dernier mot entendu.
-Jeu du mot différent : l'enseignant propose deux phrases que l'enfant devra mémoriser. Dans la deuxième phrase un seul mot a été changé, supprimé ou ajouté, il doit le deviner. Le mot changé pourra être de nature différente : nom, verbe, adjectif, article…