



HAL
open science

L'écriture au service de la lecture

Hatice Sönmez Köse

► **To cite this version:**

| Hatice Sönmez Köse. L'écriture au service de la lecture. Education. 2015. dumas-01516730

HAL Id: dumas-01516730

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01516730>

Submitted on 2 May 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MEMOIRE - CAPA-SH

OPTION : E

SESSION 2015

L'ECRITURE AU SERVICE DE LA LECTURE

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : MME VINCENT EMMANUELLE

DISCIPLINE DE RECHERCHE : ASH

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : MME KÖSE HATICE

NOM de naissance (pour les candidates mariées) : SÖNMEZ



INTRODUCTION	1
I. Cadre Institutionnel et généralités	3
1. Qu'est-ce que le RASED ? A quoi sert-il ?	3
2. L'enseignant spécialisé à dominante pédagogique : le maître E	4
a) Rôle et missions	4
b) Mes interventions	5
3. Un peu de théorie	9
a) Qu'est-ce que lire?.....	9
b) Quelles sont les difficultés de lecture?	10
c) L'interaction lecture / écriture	12
II. Analyse des évaluations des élèves.....	14
1. Comment évaluer ? Et dans quel but ?.....	14
2. Synthèse des évaluations	15
3. Emission d'hypothèses	16
4. Quels Besoins Educatifs Particuliers ?.....	17
III. L'écriture au service de la lecture : mise en œuvre.....	18
1. Pourquoi passer par l'écriture pour ces élèves?.....	18
a) Développer le projet de lecteur et améliorer la clarté cognitive?.....	18
b) Développer la correspondance grapho-phonétique?	20
c) Améliorer la conceptualisation de la langue écrite ?.....	20
2. Projet de groupe et présentation de séances	21
a) La dictée à l'adulte : passage du langage oral au langage écrit	21
b) Ecriture de mots	24
c) Ecriture de phrases	27
3. L'écriture a-t-elle été au service de la lecture pour ces élèves ?.....	29
CONCLUSION.....	31



INTRODUCTION

J'ai commencé à enseigner en 2001 puis j'ai intégré l'Education Nationale en 2003 suite à l'obtention de mon Certificat d'Aptitude au Professorat des Ecoles. Pendant douze ans, j'ai fait le choix d'occuper un poste de brigade et de ne pas m'ancrer sur un poste fixe ; ceci afin de découvrir un éventail le plus large possible de niveaux, de pratiques et de structures.

Tout au long de ces années, j'ai appris à diversifier ma pratique pédagogique en occupant des postes au sein d'établissements spécialisés (LADAPT ; ULIS de Lamartine sur le secteur de Cambrai ; quelques CLIS).

Lors de mes différents remplacements, j'ai éprouvé le besoin d'individualiser les apprentissages en fonction des profils spécifiques d'élèves, la mise en place d'une pédagogie différenciée selon les difficultés.

J'ai particulièrement apprécié la richesse des échanges permanents avec l'ensemble des intervenants de l'équipe pédagogique ainsi que des partenaires médicaux et paramédicaux (psychologues, orthophonistes, kinésithérapeutes, ergothérapeutes, éducateurs spécialisés). Le partenariat avec les parents est primordial et indispensable à l'optimisation des aides mises en place.

La réussite de tous les élèves étant un enjeu principal, il me semble important d'aider ceux présentant des difficultés entravant leurs apprentissages et j'ai ressenti des manques quant à ma formation qui restait trop généraliste; ce qui m'a définitivement convaincue de me spécialiser.

Mon expérience touchant ces divers publics m'a permise de remarquer que la difficulté majeure de beaucoup d'élèves concernait le domaine de l'écrit. La lecture est un élément moteur des apprentissages, car transversale à toutes les autres disciplines ; elle devient donc un frein quand elle n'est pas acquise.

Lors de mes différents remplacements et lorsque j'ai fait fonction de maître E sur le secteur de Cambrai l'année dernière, j'ai constaté plusieurs points : les élèves présentant des difficultés en Cours Préparatoire, « classe clé de l'apprentissage de la lecture » et en CE1, sont soit des élèves ayant des difficultés à entrer dans l'écrit, soit des élèves qui ne donnent aucun sens aux apprentissages, ou enfin des élèves qui maîtrisent le décodage et qui n'accèdent pas à la compréhension de ce qu'ils déchiffrent.

Ces constatations m'ont permis d'axer ma réflexion sur un point qui me semble primordial, celui d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture par le biais de l'écriture.

Les activités d'écriture menées par le maître E pour des élèves de cycle 2 ayant des difficultés de lecture notamment en décodage et en compréhension, pourraient-elles favoriser l'apprentissage de la lecture ?

L'activité de lecture exige de mettre en œuvre la stratégie suivante : faire correspondre un phonème à un graphème et mettre du sens sur le mot déchiffré. A l'inverse l'activité d'écriture exige elle de faire correspondre un graphème à un phonème.

Se pencher sur la question de l'écriture chez l'enfant qui ne sait pas encore lire ou qui n'entre pas dans l'apprentissage de la lecture pourrait-il lui permettre de développer des compétences de lecteur par une diversification des stratégies employées.

Ecrire pourrait aider l'enfant scripteur à donner du sens à l'activité de décodage et d'y entrer et améliorer la correspondance grapho-phonologique.

« Il s'agit de faire en sorte que les enfants, et TOUS les enfants, aient une envie exceptionnelle de s'intéresser à cette chose qu'on appelle l'écrit, et qui donne tellement de pouvoir aux adultes¹. »

Mon rôle en tant que maître E (qui a pour mission prévention et remédiation), sera de travailler la métacognition des élèves : la manière dont ils peuvent être capable d'agir sur leur propre fonctionnement. Le maître E travaille donc les fonctions cognitives comme l'attention, la mémoire, la motivation afin que les élèves prennent conscience que pour apprendre, il faut utiliser différentes stratégies selon la situation. Les élèves doivent être capables alors de comprendre comment ils font pour apprendre et acquérir de nouvelles procédures pour dépasser leurs difficultés.

C'est pourquoi dans une première partie, je présenterai le cadre institutionnel, le public suivi, ainsi que des notions théoriques concernant la lecture. Puis dans une deuxième partie, je décrirai de manière plus détaillée, grâce aux résultats de l'évaluation diagnostique, les difficultés et les réussites identifiées auprès de chaque élève. Ceci afin de définir leurs Besoins Educatifs Particuliers. Enfin, dans une dernière partie, j'exposerai en quoi l'écriture pourrait être au service de l'apprentissage de la lecture.

¹ Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle, M. Brigaudiot

I. Cadre Institutionnel et généralités

1. Qu'est-ce que le RASED ? A quoi sert-il ?

Le Réseau d' Aide Spécialisée des Elèves en Difficultés est composé de trois types de personnes-ressources qui sont les maîtres E, les maîtres G et les psychologues scolaires. Le RASED intervient selon les priorités définies à l'issue d'une analyse de besoins conduite avec les personnels spécialisés, les équipes d'écoles et l'équipe de circonscription. « *Les aides spécialisées peuvent intervenir à tout moment de la scolarité à l'école primaire, en appui et en accompagnement de l'action des enseignants des classes. Elles ont pour objectif de prévenir et remédier aux difficultés scolaires persistantes qui résistent aux aides apportées par les enseignants des classes* »².

Effectivement, les RASED renforcent les équipes pédagogiques des écoles. Ils les aident à analyser les situations des élèves en grande difficulté et à construire des réponses adaptées à chacun.

Ils contribuent à l'aide personnalisée et à la mise en œuvre des programmes personnalisés de réussite éducative (P.P.R.E.).

L'aide spécialisée permet de prévenir l'apparition des difficultés chez des élèves ayant une fragilité particulière.

Les missions des enseignants spécialisés et des psychologues scolaires au sein du RASED sont redéfinies dans la circulaire n° 2014-107 du 18-08-2014 : « *les enseignants spécialisés des RASED maîtrisent les compétences professionnelles caractéristiques des enseignants spécialisés du premier degré énoncées par le référentiel annexé à la circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004* ».

En cas de difficultés persistantes perturbant les apprentissages des élèves, l'enseignant spécialisé intervient avec l'objectif de les aider à surmonter leurs difficultés. Son intervention a lieu le plus souvent au terme d'une série d'aménagements pédagogiques et d'actions de soutien menées par l'enseignant de la classe avec l'appui de l'équipe pédagogique du cycle. L'enseignant spécialisé peut aussi intervenir d'emblée si les difficultés sont importantes et manifestes, en complément et en articulation avec des aménagements pédagogiques et des actions de soutien mises en place.

Le RASED de Cambrai Centre dans lequel j'occupe la fonction de maître E stagiaire, est composé de trois maîtres E stagiaires, d'un maître E sédentarisé, d'un maître G et de deux psychologues scolaires.

² Circulaire n° 2014-107 du 18-08-2014

Deux réunions de synthèse sont effectuées par semaine afin d'analyser les fiches de demandes d'aide et d'apporter des réponses adaptées.

Les difficultés les plus récurrentes sont le manque d'attention, de concentration et surtout les difficultés d'apprentissage de la lecture en CP et CE1.

La demande institutionnelle étant surtout dans un premier temps, de mettre l'accent sur le Cycle 2.

2. L'enseignant spécialisé à dominante pédagogique : le maître E

a) Rôle et missions

« L'enseignant chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique, le maître E, apporte une aide aux élèves ayant des difficultés avérées à comprendre et à apprendre dans le cadre des activités scolaires. Il s'agit, pour l'enseignant spécialisé, de prévenir et de repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, les difficultés d'apprentissage de ces élèves et d'apporter une remédiation pédagogique dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée.

Dans le cadre de ces projets, l'enseignant spécialisé accompagne les élèves en grande difficulté vers la prise de conscience et la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite et à la progression dans les savoirs et les compétences, en visant toujours un transfert de cette dynamique d'apprentissage vers la classe. »³

Le maître E a des missions spécifiques, son action se situe sur deux axes complémentaires : la prévention et la remédiation.

❖ Le premier axe, celui de la **prévention**, centré sur des groupes d'élèves, avant qu'une difficulté ne s'aggrave. Il faudra donc accompagner ces élèves dans la mise en place de raisonnements élaborés, de liens entre les différentes activités de la classe, dans la compréhension des attentes de l'école.

❖ Le deuxième axe, celui de la **remédiation**, se met en place suite à l'analyse des besoins éducatifs particuliers d'un élève : aider à la mise en place de compétences instrumentales à la construction du nombre, la compréhension de l'écrit, la construction du projet de lecteur, parallèlement à des compétences cognitives comme la symbolisation, la perception du but, l'utilisation d'images mentales, de procédures expertes.

Notre rôle en tant que maître E, sera alors de solliciter l'élève, de provoquer des interactions entre les élèves, de veiller à ne pas surcharger leur travail. Il ne faut pas oublier que le Maître E accompagne l'enfant, mais il n'est pas seul :

³ Circulaire n° 2014-107 du 18-08-2014

- ♦ il développe un partenariat avec l'enseignant de la classe afin que l'élève puisse transférer ses acquis.
- ♦ il développe un partenariat avec les parents afin de les associer au projet d'aide de leur enfant et de les impliquer dans les apprentissages de celui-ci.
- ♦ le maître E peut parfois être le médiateur entre l'enseignant et les parents quand la situation devient difficile.
- ♦ enfin, il développe aussi un partenariat avec d'autres professionnels : l'orthophoniste, psychologue, psychomotricien, ergothérapeute, ...

b) Mes interventions

Implantée dans le réseau d'aide de Cambrai Centre, je suis amenée à travailler au sein de deux écoles élémentaires de Cambrai.

L'école élémentaire Kennedy qui est composée d'une classe de CP, une de CE1/ CE2 et de CM1/CM2. C'est une école qui accueille aussi une classe externalisée de LADAPT (Centre d'Education Motrice). Elle fait partie du DRE (Dispositif de Réussite Educative). Ce dispositif vise à accompagner les enfants scolarisés dans les établissements de l'éducation prioritaire (établissements en réseau de réussite scolaire ou en réseau ambition réussite). Il a pour but de rendre effective l'égalité des chances en leur offrant un accompagnement culturel, social et sanitaire dans le cadre d'un parcours individualisé.

Le DRE est construit sur un diagnostic partagé et doit s'appuyer sur un partenariat de tous les acteurs concernés par la mise en œuvre d'une politique éducative au niveau local.

L'objectif est de croiser les regards sur l'enfant au sein d'une **équipe pluridisciplinaire** de soutien qui réunit les professionnels de l'Education Nationale (enseignants, professionnels médico-sociaux) ainsi que des représentants du monde associatif, qui encadrent les enfants après l'école (centre social, maison de quartier, associations d'éducation populaire etc.), afin d'orienter les enfants vers les actions proposées dans le programme.

L'an dernier des actions telles que le Coup de Pouce clé ont été mis en place afin que les parents puissent être sollicités et s'investir dans la scolarité de leurs enfants.

L'école élémentaire de Martin- Martine est une école à 10 classes : 2 CP, 2 CE1, 2 CE2, 2 CM1 et 2 CM2.

Pour l'élaboration de mon mémoire, mon observation se portera sur un groupe d'élèves de CP de l'école Kennedy. Celle-ci a basé son projet d'école autour de « Agir ensemble pour l'équité scolaire ». Un des axes de celui-ci est de « produire des textes en lien avec les œuvres abordées ».

L'enseignante de CP de cette école a effectué plusieurs demandes d'aide cette année pour Lorenzo, pour Mélisa, et pour Timéo.

Voici une présentation générale des ces élèves, qui sera accompagnée dans une deuxième partie d'une analyse plus fine des évaluations.

Lorenzo

Lorenzo est né le 15 Novembre 2007 ; il a été maintenu au CP. Effectivement, Lorenzo n'est pas entré dans le langage écrit ce qui rendait difficile son passage au CE1. L'année dernière, son enseignante (la même que cette année car seule enseignante de CP), a établi une fiche de demande d'aide pour les difficultés suivantes : élève instable, capable du meilleur comme du pire (besoin de l'adulte en permanence) ; difficultés à mener son travail jusqu'au bout ; difficultés en graphisme ; élève très fatigable.

Les connaissances de base sont acquises selon l'enseignante. Au vu de ces difficultés, un bilan E ainsi qu'un suivi a été effectué en 2014. Un bilan chez un orthophoniste a été suggéré aux parents, mais n'a pas été effectué. Lorenzo a stagné tout au long de cette année dans les apprentissages, c'est pourquoi il a été maintenu en CP.

Cette année 2014/2015, l'enseignante a rédigé à nouveau une fiche de demande d'aide reprenant :

ses domaines de réussite	ses difficultés
<ul style="list-style-type: none">- bonne compréhension- capable de résoudre des défis mathématiques- commence à entrer dans l'écrit (bonne conscience phonique maintenant)	<ul style="list-style-type: none">- enfant et élève (devenu élève l'an dernier), instable, refusant parfois les tâches à accomplir dans n'importe quel domaine, mais qui peut très bien quand il a décidé- difficultés de concentration et d'attention (besoin permanent de bouger et de parler)- manque de confiance en lui

Suite à mes observations, aux entretiens avec l'enseignante et avec la maman, aux évaluations, on peut décrire Lorenzo comme un élève encore immature, de nature assez joyeuse. Il est très démonstratif quelque soit l'émotion. Il a besoin d'améliorer son sentiment de compétence, la moindre réussite verbalisée par l'adulte motive Lorenzo.

C'est un élève qui respecte difficilement les règles, il agit en fonction de ses envies. Il est souvent dans la provocation face à ses pairs et il cherche sans cesse à jouer même quand il s'agit de travailler. Dans un petit groupe, Lorenzo occupe toute la place, par sa prise de parole incessante, ses mouvements et déplacements. En groupe classe, il provoque ses voisins, pousse des petits cris, est très agité et a besoin sans cesse de bouger. Face aux adultes, il est respectueux mais cherche à montrer sa présence. A côté de cela, Lorenzo se fatigue facilement face à une tâche qui lui demande un peu de concentration. En ce qui concerne ses fonctions cognitives, Lorenzo a plutôt une bonne mémoire visuelle (qui peut être assez efficace) ; son attention est très partagée, il ne parvient pas à se centrer sur l'activité proposée (même en séance d'EPS) ; son langage est correct,

son lexique est assez riche, mais il reste enfantin dans son expression. Il a un raisonnement assez logique (réussite au niveau de défis mathématiques, capable de remettre en ordre des images séquentielles,...)

Mélisa

Mélisa est née le 08 Septembre 2007. C'est une élève issue d'une famille d'origine roumaine. Ses parents ne parlent que le roumain à la maison. Mélisa a très peu été scolarisée en maternelle (beaucoup d'absences et beaucoup de changements d'école). Elle n'a quasiment jamais été baignée dans la langue française. Une stabilité s'installe seulement depuis leur arrivée à Cambrai.

L'année dernière, son enseignante, a établi une fiche de demande d'aide pour les difficultés suivantes : en conscience phonologique (enfant roumaine, le roumain est la seule langue parlée à la maison) ; en graphisme ; à s'exprimer devant la classe (très peu de participation orale).

En ce qui concerne ses domaines de réussite, Mélisa est une élève volontaire, attentive qui montre son désir d'apprendre.

Au vu de ces difficultés, un bilan E ainsi qu'un suivi a été effectué en 2014. Malheureusement, cela n'a pas permis à Mélisa d'atteindre les compétences nécessaires pour le CE1 d'où un maintien CP. Par contre, cette première année de CP, lui a permis d'acquérir le statut d'élève.

Cette année 2014/2015, l'enseignante a rédigé à nouveau une fiche de demande d'aide pour Mélisa précisant :

ses domaines de réussite	ses difficultés
<ul style="list-style-type: none">- a acquis le statut d'élève- s'exprime plus facilement à l'oral- a plus confiance en elle et entre dans les apprentissages	<ul style="list-style-type: none">- difficultés à s'exprimer devant la classe- manque de vocabulaire- enfant très réservée

Suite à cette demande d'aide, j'ai effectué un entretien de clarification avec l'enseignante, afin de cibler au plus près les besoins de Mélisa dans les apprentissages. Elle serait entrée dans la lecture. Les évaluations me permettront de savoir où elle en est. Suite à quoi j'ai aussi rencontré la maman, qui ne parle pas beaucoup et qui répond très brièvement si je lui pose des questions.

Au regard de tous ces éléments, on peut dire de Mélisa que c'est une élève très renfermée, qui ne montre aucune émotion. Mélisa est très effacée et manque encore de confiance en elle.

C'est une élève qui respecte les règles mais qui reste souvent à l'écart des autres et ne cherche pas à entrer au contact de ses pairs (elle joue avec ses sœurs pendant la récréation). Son rapport aux adultes est encore plus difficile : elle est très réservée, elle parle à peine, elle répond difficilement si on la questionne, mais cependant elle est respectueuse. C'est une élève calme et lente dans ses gestes (marche, écriture, ...).

Au niveau cognitif, Mélisa a plutôt une bonne mémoire visuelle, la mémoire de travail est peu efficace. Elle n'active pas systématiquement sa mémoire à long terme. Elle n'a pas de difficulté d'attention, ni de concentration. Côté langage, Mélisa s'exprime très peu, on l'entend à peine. Elle a du mal à construire une phrase, a tendance à répondre par des mots. Elle a plutôt un bon raisonnement.

Timéo

Timéo est né le 22 Novembre 2008. Il est dans la même classe de CP que Lorenzo et Mélisa.

Son enseignante a rédigé une fiche de demande d'aide pour Timéo:

ses domaines de réussite	et les difficultés rencontrées
<ul style="list-style-type: none"> - volontaire pour les apprentissages - volonté de bien faire 	<ul style="list-style-type: none"> - difficultés de langage/ vocabulaire - difficultés de mémorisation - difficultés de compréhension de consignes - difficultés à mémoriser les graphèmes

Suite à l'entretien d'explicitation avec l'enseignante, des observations et évaluations de Timéo, ainsi qu'un entretien avec la maman ; on peut faire une analyse globale de cet élève.

Timéo exprime son mal-être à l'école "c'est chiant l'école, c'est trop long", manque de maturité et de confiance en lui. La moindre réussite verbalisée par l'adulte remotive Timéo.

C'est un élève qui essaie de respecter les règles mais au sein d'un groupe, Timéo a tendance à se laisser influencer par ses pairs. Face aux adultes, il est respectueux et cherche à faire plaisir.

Il peut être assez agité et se lasse vite face à une tâche qui demande de la concentration ou lorsqu'il se sent en difficulté. Il est souriant et agréable.

Au niveau cognitif, Timéo a une mémoire visuelle très faible et une mémoire auditive un peu plus efficace. Son attention est limitée, il se décentre vite de l'activité proposée, ce qui peut être expliqué par l'inefficacité de la mémoire à long terme ou sa non-activation.

Timéo a de gros problèmes d'élocution, il manque de lexique et il a du mal à construire une phrase correcte à l'oral. Il a un suivi orthophonique.

Mais sa maman me fait part de l'arrêt du suivi orthophonique car elle est dans l'incapacité de l'emmener. Suite à notre entretien, elle s'arrangera avec une amie pour que Timéo puisse reprendre ce suivi très rapidement, car très important dans un premier temps pour la correction du langage de Timéo.

Suite à cette analyse globale des demandes d'aide de l'enseignante et de mes observations, ces élèves rencontrent divers obstacles pour entrer dans l'apprentissage de la lecture.

Deux de ces trois élèves (Lorenzo et Mélisa) ont déjà effectué une première année de CP, aucun n'avait le statut d'élève, ce qui ne facilitait pas l'entrée dans les apprentissages.

Cette première année de CP a permis à Mélisa d'acquérir ce statut d'élève. En ce qui concerne Lorenzo, il commence seulement à le devenir en ce début de deuxième CP.

L'activité d'écriture pourrait-elle être une autre entrée pour ces élèves dans la lecture ?

3. Un peu de théorie

a) Qu'est-ce que lire?

En effet, la polémique en matière d'enseignement initial de la lecture s'est longtemps limitée à la question de savoir s'il fallait commencer l'apprentissage par la voie du code (méthode « traditionnelle » ou « analytique ») ou par celle du sens (méthode « globale »).

Les programmes 2008

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

Compétence 1 du socle commun palier 1

- lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus
- lire seul et écoute, lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse adaptés à son âge
- lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simple
- dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court

Les modèles de la lecture experte ont permis de dépasser ce débat en développant un modèle intégrant « le code et le sens, en faisant intervenir, de manière interactive, trois composantes : le lecteur, le texte et le contexte »⁴. Le lecteur donne du sens à un écrit en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son projet de lecture.

Pour **Fijalkow**, « lire c'est une activité de réception qui implique avant tout des activités d'identification visuelle et des activités de compréhension »

Selon **Ouzoulias** et Chauveau, « lire, c'est retrouver seul ce que l'auteur a voulu transmettre. La compréhension est le but, le traitement est le moyen, l'écrit est la matière ».

Selon **Chauveau**, le savoir-lire relève de la synthèse de deux capacités et de l'intervention de deux sortes de procédures :

⁴ Giasson, 1995

- ♦ une première capacité spécialisée dans le traitement (grapho-phonique) de formes écrites que l'on appelle décodage.
- ♦ une seconde spécialisée dans le traitement (du contenu) des textes écrits qui est l'exploration.

On peut dire alors que deux sortes de procédures sont mises en œuvre appelées par **Chauveau** :

- celle de « bas niveau » où il s'agit d'identifier et assembler des phonogrammes, déchiffrer, décoder
- celle de « haut niveau » où il s'agit d'explorer, de chercher du sens, découvrir la pensée de l'émetteur.

L'élève en difficulté a tendance à aborder le texte avec la même stratégie et ne fait pas appel aux autres. Le rôle du maître E sera d'amener l'élève à prendre conscience qu'il en existe d'autres qu'il peut utiliser.

L'apprenti lecteur est donc obligé de mettre en œuvre cognitivement plusieurs stratégies afin d'aboutir à son apprentissage. **Mais quelles sont les difficultés qu'il rencontre ?**

b) Quelles sont les difficultés de lecture?

Théorie

Ouzoulias pointe les difficultés en se basant sur l'équation $L = C \times R$:

- Il faut vérifier d'abord si l'élève (surtout au CP) est conservant de l'écrit. Si ce n'est pas le cas, cela signifie qu'un même mot peut être identifié dans un contexte et ne pas l'être dans un autre.
- L'enfant présente des difficultés si son projet de lecteur n'est pas fonctionnel ou qu'il n'en a pas.
- Soit la difficulté vient du facteur C (connaissances linguistiques, encyclopédiques et les fonctions des écrits)
- Soit la difficulté vient du facteur R (traitement et reconnaissance des unités linguistiques). « Les ressources mentales que le faible lecteur a dépensées pour essayer de reconnaître les mots, il ne peut pas les consacrer en même temps à la compréhension. » (**Ouzoulias**)

Effectivement, il y a une surcharge cognitive. L'écriture peut être alors un moyen pour ce profil d'élève, car lors de l'acte d'écriture, l'élève fait l'économie cognitive de la compréhension.

Selon **N. Van Grunderbeeck** (1994)⁵, on peut identifier plusieurs types de lecteurs en difficulté. Elle met en évidence plusieurs profils de lecteurs en difficulté selon les connaissances et stratégies utilisées préférentiellement par les élèves pour reconnaître les mots d'un texte.

- ♦ Le lecteur centré sur le code et son déchiffrage
- ♦ Le « devineur »

⁵ Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention. **Nicole Van Grunderbeeck**, 1994

- ♦ Le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale
- ♦ Le lecteur centré en priorité sur le code en début de mot et devineur de la suite sans préoccupation du sens
- ♦ Le lecteur centré soit sur le code soit sur le sens
- ♦ Le lecteur qui ne fait pas de vérification

Quelles sont les difficultés rencontrées en lecture chez les élèves suivis ?

Afin de déceler les difficultés rencontrées en lecture de ces élèves, mon rôle en tant que maître E est d'effectuer une analyse fine des capacités de l'élève. C'est pourquoi j'ai utilisé une épreuve du MEDIAL « Comportement de l'apprenti lecteur »⁶ afin d'analyser le comportement de chacun face à un texte accompagné d'une illustration. Voici les différentes attitudes :

Lorenzo

Interaction image/ texte : il parle sur le texte en relation avec l'image.

Traitement de l'écrit : il tient compte exactement du nombre de mots.

Stratégies de lecture : Lorenzo utilise uniquement le devinement image, il n'est pas entré dans l'écrit donc n'essaie pas de déchiffrer.

Timéo

Interaction image/ texte : il parle sur le texte en relation avec l'image.

Traitement de l'écrit : tient compte du nombre de lignes et approximativement du nombre de mots

Stratégies de lecture : Timéo utilise uniquement le devinement image, il ne reconnaît aucun mot.

Mélisa

Interaction image/ texte : Mélisa parle sur le texte en relation avec l'image.

Traitement de l'écrit : elle tient compte approximativement du nombre de lignes.

Stratégies de lecture : elle essaie de déchiffrer tous les mots sans essayer de faire du sens avec l'image. Elle n'utilise pas du tout la voie directe et a tendance à dire le nom des lettres.

Analyse

On peut dire que Timéo et Lorenzo, qui sont dans le devinement, n'ont pas compris qu'en français, les lettres représentent les sons de la langue, ils n'ont pas conscience que la langue écrite est un transcodage de la langue orale.

Ils se servent d'indices extralinguistiques (illustration, consigne) et linguistique (le début de la phrase). Il faudra les amener à la combinatoire, la stratégie grapho-phonétique ou encore à

⁶ Cf annexe 2, Rubriques du MEDIAL

découper les mots en unités plus petites et à vérifier leurs hypothèses en se basant sur les indices graphiques des mots.

En ce qui concerne Mélisa, elle est plutôt dans le profil de « surdécodeur », elle lit lentement tous les mots, les segmente en syllabes ou sous-syllabes, fait des erreurs, prononce des non-mots, elle cherche à oraliser les mots mais ne cherche pas à faire du sens. Il faudra donc pour Mélisa privilégier les activités de structuration : globalisation des mots et activités axées sur l'utilisation du contexte.

c) L'interaction lecture / écriture

L'écriture

Le monde de l'écrit remonte à l'invention de l'écriture, date à laquelle commence l'histoire, c'est grâce à l'écrit que l'on peut conserver des traces, et pour comprendre ces traces, il faut donc apprendre à les lire. Pour qu'il y ait lecture, il a donc fallu dans un premier temps, avoir écriture.

Selon **Dupasquier**, « écrire c'est parler à quelqu'un qui n'est pas là comme s'il était là ». En effet, l'acte d'écrire permet la communication. Ecrire c'est informer, inviter, demander des renseignements, échanger sur un projet.

E. Ferreiro, J.P. Jaffré, J.M. Besse, G. Chauveau, A. Ouzoulias se rejoignent pour affirmer que : « les enfants peuvent écrire avant de savoir écrire » et c'est en écrivant « comme ils le savent » qu'ils apprendront à écrire. Apprendre à écrire, c'est donc essayer d'écrire, comme on le peut, comme on le sait...

L'écriture permet de construire de nouvelles situations en lecture/écriture ; conduire l'enfant à réfléchir sur la langue et sur ce qu'il faut faire pour la maîtriser et de savoir où en sont les élèves de leurs représentations de l'écrit.

Effectivement, comme le souligne **Nicole VAN GRUNDERBEECK**⁷, les tentatives d'écriture sont révélatrices du stade où l'élève se trouve dans le développement de sa conscience de l'écrit. On s'attachera, au niveau grapho-phonétique, à déterminer si l'enfant essaie de faire correspondre l'oral à l'écrit, autrement dit s'il a saisi le principe alphabétique de l'écriture française. Et, d'autre part, s'il sépare les mots les uns des autres par des espaces de nature à indiquer qu'il possède la notion de mot en tant qu'unité porteuse de sens. Certains enfants ont acquis quelques mots globalement, mais n'ont pas encore acquis le principe de la correspondance entre un phonème et un graphème. Ils ignorent qu'un phonème se transcrit par un ou plusieurs graphèmes qui sont toujours les mêmes. L'enfant qui écrit « lesasot » pour « le chat saute » n'a pas encore la conscience du mot, mais il a une certaine conscience phonique. On voit aussi si les

⁷ Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention, Nicole VAN GRUNDERBEECK

conventions de l'écrit sont connues : de gauche à droite et de bas en haut. On note encore s'il a une bonne discrimination auditive, s'il ne confond pas des sons proches au niveau auditif (v et f, b et m) et s'il est capable d'analyser une séquence de sons, c'est à dire de découvrir l'ordre des sons dans une syllabe ou dans un mot. Des enfants écrivent « Nol » pour Noël : ça fait No-l parce que la lettre l se prononce « el ». L'écrit peut confirmer des choses observées lors de la lecture ou faire apparaître de nouvelles difficultés parce que, à la lecture, l'enfant peut compenser par le sens.

Le système graphique français utilise un système d'écriture complexe qui relève à la fois:

- du principe phonographique à décomposition en phonèmes et syllabes (il y a entre 32 et 34 phonèmes mais il y a environ 130 graphèmes pour les écrire)
- du principe sémiographique à décomposition en morphèmes et en mots

Chauveau affirme qu'écrire c'est « nommer et représenter le réel au travers du langage, en commençant par le désigner sous la forme d'une trace portant la signification et disposer sur un espace orienté pour conserver en mémoire, mettre ce qui est écrit à distance de soi mais aussi entrer en relation différée avec les autres »⁸. **Fijalkow** rejoint **Chauveau** en ce point.

Dans les programmes de 2008, les activités d'écriture sont décrites comme suit :

Compétence 1 du socle commun palier 1

- copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée
- écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales - utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court
- écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes

L'interaction lecture/écriture

« La lecture et l'écriture prennent leur source chez le jeune enfant bien "avant la lettre", c'est-à-dire avant l'apprentissage formel du système alphabétique, lors d'une étape pré-alphabétique »⁹.

En effet, les traces graphiques produites par le jeune enfant correspondent bien à un projet de communication pour soi (trace externe à conserver) ou pour autrui.

Tout comme l'histoire de l'écriture, le jeune enfant commence à laisser des traces. Puis celles-ci évoluent, apparaît le dessin, qui lui exprime des choses, des objets, puis des idées. Petit à petit, l'élève est confronté au monde de l'écrit (par exemple son prénom) donc au monde des lettres. Son prénom est écrit avec des lettres et toujours les mêmes. Tandis que le prénom du camarade est écrit

⁸ Extrait de Comprendre l'enfant appreni lecteur : recherches actuelles en psychologie de l'écrit, CHAUVEAU

⁹ **Ferreiro**, 2000

avec d'autres lettres. L'enfant prend alors conscience de l'existence de nouvelles traces que sont les lettres, qui, elles permettent par leur association d'écrire leur prénom (ce qui parle du vécu de l'enfant). Celui-ci essaie d'investir dans un premier temps ces nouvelles traces qui ont des « tracés différents ».

Pour **Emilia Ferreiro**¹⁰, en travaillant avec des enfants en grandes difficultés, il faut, afin de mieux les aider, rechercher leurs idées sur ce qu'est lire et écrire. Le challenge de l'écriture inventée est que leurs connaissances de l'écrit puissent être évaluées.

E.Ferreiro s'est intéressée à la démarche d'apprenant de l'enfant dans sa construction de l'apprentissage de la lecture. Les observations portent sur la production d'écriture sans modèle. On distingue trois niveaux¹¹ : le niveau pré-syllabique ; le niveau syllabique ; le niveau alphabétique. C'est pourquoi, il me paraissait important, d'utiliser l'écriture inventée en évaluation initiale, afin d'avoir les représentations des élèves en ce qui concerne l'écrit.

Programmes 2008

Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, identification de la signification). Au cours élémentaire première année, des textes plus longs et plus variés, comportant des phrases plus complexes, sont progressivement proposés aux élèves.

II. Analyse des évaluations des élèves

1. Comment évaluer ? Et dans quel but ?

Ma mission de Maître E est de prévenir et de repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, les difficultés d'apprentissage de ces élèves et d'apporter une remédiation pédagogique dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée. Il s'agit de cibler les besoins éducatifs particuliers de ces élèves.¹²

¹⁰ Lire, écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?, E. Ferreiro

¹¹ Cf annexe 3

¹² Circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014

Le RASED de Cambrai s'est très fortement inspiré du MEDIAL¹³ (Moniteur d'Évaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur) pour créer un outil d'évaluation initiale pour des élèves de CP et de CE1. L'analyse de ces résultats ne suffit pas à elle seule pour définir les Besoins Educatifs Particuliers des élèves. Une activité d'écriture viendra compléter cette évaluation. En effet, comme le suggère **Nicole Van Grunderbeeck**, « l'acquisition de la lecture se fait en même temps que celle de l'écriture ; les deux sont indissociables. Il est utile d'accompagner le diagnostic de la lecture d'une observation de l'écriture, cette dernière étant plus révélatrice que la lecture du stade où est rendue la personne examinée dans sa conception de l'écrit. »¹⁴



Selon **J.Fijalkow** et **A.Liva** (EURED-CREFI, Université de Toulouse, 1993), l'écriture inventée¹⁵ permet :

- de savoir comment l'élève s'y prend pour écrire : *ses stratégies*
- de savoir ce qu'il sait écrire : *ses représentations*
- de savoir comment l'aider à progresser : *ses besoins*

2. Synthèse des évaluations

Suite aux résultats des élèves, je peux faire le relevé des points d'appuis et des obstacles de chacun, **ce qui me permettra de définir dans un premier temps les Besoins Educatifs Particuliers de ces élèves puis dans un second temps d'établir à chacun un Projet d'Aide Spécialisé**. Le PAS est mis en place avec la collaboration du maître de la classe et définit le cadre d'intervention du maître spécialisé auprès des élèves à BEP.

Lorenzo

 Points d'appuis / Réussites	 Obstacles / Difficultés
<ul style="list-style-type: none"> - bon projet de lecteur - assez familiarisé avec l'écrit - assez bonne connaissance du langage technique - excellents repères spatio-temporels - assez bonne compréhension orale - compte les syllabes d'un mot, isole la 1^{ère} et la dernière syllabe - assez bonne conscience phonique pour sons simples comme [i] et [s] 	<ul style="list-style-type: none"> - mauvaise conceptualisation de la langue écrite - faible connaissance des différents supports d'écrits mais meilleure pour les fonctions - connaît le nom que d'1 seule lettre de l'alphabet et le son associé (le O) - difficulté à isoler un phonème à l'intérieur d'un mot - ne maîtrise pas le décodage - difficultés à fusionner à l'oral et à l'écrit - mémoire visuelle insuffisante : bagage lexical insuffisant (1 mot : papa) - s'agite rapidement et se laisse facilement distraire

¹³ Cf annexe 2

¹⁴ Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention. – RETZ p.18

¹⁵ Cf annexe 4

Mélisa

<u>☺ Points d'appuis / Réussites</u>	<u>⊗ Obstacles / Difficultés</u>
<ul style="list-style-type: none"> - excellents repères spatio-temporels - très bonne compréhension d'une histoire lue oralement - compte les syllabes d'un mot, isole la 1^{ère} et la dernière syllabe - bonne conscience phonique - fusionne des sons simples à l'oral 	<ul style="list-style-type: none"> - pas de projet de lecteur - peu familiarisée avec l'écrit - très faible connaissance des différents supports d'écrits et leurs fonctions - assez faible connaissance du langage technique - connaît le nom que de 11 lettres et seulement 8 sons - ne maîtrise pas le décodage - difficultés à fusionner à l'écrit - mémoire visuelle insuffisante : bagage lexical insuffisant (5 mots)

Timéo

<u>☺ Points d'appuis / Réussites</u>	<u>⊗ Obstacles / Difficultés</u>
<ul style="list-style-type: none"> - assez bonne connaissance du langage technique - excellents repères spatio-temporels - très bonne compréhension d'une histoire lue oralement - compte les syllabes d'un mot, isole la 1^{ère} et la dernière syllabe 	<ul style="list-style-type: none"> - pas de projet de lecteur - peu familiarisé avec l'écrit - faible connaissance des différents supports d'écrits et leurs fonctions - connaît le nom que de 6 lettres et le son de la lettre T - faible conscience phonique - ne maîtrise pas le décodage - difficultés à fusionner à l'oral et à l'écrit - mémoire visuelle insuffisante : bagage lexical insuffisant (1 mot)

Après ce bilan, on peut se poser la question de savoir pourquoi ces élèves rencontrent ces difficultés ?

3. Emission d'hypothèses

En ce qui concerne **Lorenzo**, on peut tout d'abord penser que ses capacités attentionnelles sont insuffisantes pour accéder à l'identification des mots.

Autre hypothèse qui correspond aussi à **Timéo** : ils n'ont pas construit de relations entre l'oral et l'écrit, ils n'ont pas compris que:

- l'énoncé écrit est segmenté en mots séparés les uns des autres alors que l'énoncé oral est continu ou rythmé par des coupures différentes.
- l'écrit transcrit des unités sonores, les phonèmes dont l'articulation à l'oral n'est pas toujours perceptible.

Les trois élèves du groupe n'ont pas un comportement de lecteur adapté, leurs représentations de la lecture et de l'apprentissage de la lecture sont erronées. Confondent-ils lire et deviner ? (surtout pour **Timéo et Lorenzo**)

L'automatisation de la reconnaissance des mots est laborieuse soit :

- ♦ leur lexique mental (vocabulaire) est trop réduit : ils ne peuvent identifier un mot inconnu, exercer un autocontrôle
- ♦ leur représentation de la lecture empêche l'apprentissage : ils n'ont pas compris les finalités de la lecture et n'ont pas pris conscience des stratégies à mettre en œuvre pour identifier et accéder au sens.
- ♦ pour **Mélisa**, lire, c'est associer deux lettres
- ♦ les élèves pensent qu'il suffit de décoder, ils lisent en syllabant sans reconstituer les mots
- ♦ ils privilégient la voie d'assemblage dans laquelle ils se sentent mieux

Mélisa est une élève qui décode péniblement, qui a compris plus ou moins le fonctionnement du principe alphabétique et a mémorisé un nombre suffisant de correspondances grapho-phonémiques mais elle éprouve :

- ♦ des difficultés à segmenter
- ♦ des difficultés à mémoriser l'ensemble des correspondances grapho-phonémiques
- ♦ des difficultés à repérer les bi ou trigrammes (lecture lettre à lettre)
- ♦ difficultés à reconnaître instantanément les mots outils
- ♦ difficultés à identifier les lettres muettes
- ♦ difficultés à identifier les mots
- ♦ difficultés à repérer des erreurs produites

Elle est peut-être enfermée dans un traitement de bas niveau du code (unité par unité, difficultés à élargir la prise d'informations). Elle ne prend pas appui sur le contexte (illustration, sens de la phrase) pour lire un mot inconnu. Elle reste peut-être enfermée dans le code qui ne s'automatise pas suffisamment.

Après avoir essayé de déceler les causes de leurs difficultés dans l'apprentissage de la lecture, je vais à présent définir les Besoins Educatifs Particuliers de chaque élève.

4. Quels Besoins Educatifs Particuliers ?

On peut cibler les Besoins Educatifs Particuliers des élèves à deux niveaux :

- les BEP transversaux, qui relèvent d'aspects cognitifs (mémoire, langage, attention, raisonnement), d'aspects affectifs, sociaux ou encore corporels.
- les BEP disciplinaires relèvent des compétences disciplinaires qui ont été évaluées lors de l'évaluation diagnostique.

Lorenzo
<ul style="list-style-type: none"> - a besoin de prendre conscience de ce qu'il sait faire pour améliorer sa motivation à entrer dans la tâche - a besoin de cadre pour améliorer sa concentration - a besoin de passer par des manipulations corporelles pour s'approprier les savoirs
Mélisa
<ul style="list-style-type: none"> - a besoin d'améliorer son sentiment de compétence pour entrer dans les apprentissages - a besoin de mémoriser et mobiliser à court et long terme des informations pour acquérir le code - a besoin d'automatiser les correspondances grapho-phonétiques pour améliorer le décodage
Timéo
<ul style="list-style-type: none"> - a besoin de clarifier les représentations de la lecture pour en comprendre ses finalités - a besoin de comprendre le fonctionnement de l'écrit pour entrer dans l'apprentissage de la lecture - a besoin d'améliorer sa conscience phonologique pour accéder à la correspondance grapho-phonétique - a besoin d'automatiser les correspondances grapho-phonétiques pour améliorer le décodage

III. L'écriture au service de la lecture : mise en œuvre

1. Pourquoi passer par l'écriture pour ces élèves?

Pour **A.Ouzoulias**, il faut « faire écrire pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture : une bonne situation d'écriture équivaut à dix situations de lecture. »¹⁶

Effectivement pour ces élèves suivis dans le groupe de remédiation, notamment pour Lorenzo et Mélisa qui font une deuxième année de CP, l'apprentissage « classique » n'a pas permis à ces élèves d'entrer dans l'apprentissage de la lecture. Timéo, lui, n'entre pas dans les apprentissages.

Comment l'écriture pourrait aider ces élèves, au sein du groupe de remédiation, à entrer dans l'apprentissage de la lecture ?

a) Développer le projet de lecteur et améliorer la clarté cognitive?

Faire écrire les élèves peut-il leur permettre de développer leur projet de lecteur et d'améliorer leur clarté cognitive afin d'accéder à leur motivation pour entrer dans la langue écrite ?

Parmi les causes de difficulté dans l'apprentissage de la lecture, l'une des plus importantes est selon **M. Brigaudiot**¹⁷, la confusion cognitive : l'enfant a du mal à comprendre la valeur des symboles graphiques, il ne comprend pas les tâches qu'on lui demande, il reste désespérément

¹⁶ Cf annexe 1 « Les 10 bonnes raisons de faire écrire pour enseigner la lecture », **A. OUZOULIAS**

¹⁷ Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle, programme coordonné par **M.Brigaudiot**

hésitant et confus quand il doit faire correspondre des sons à des lettres. Et par conséquent, écrire consiste donc à faire correspondre des lettres à des sons.

Tout d'abord, l'enfant a besoin de savoir pourquoi il apprend, il a besoin d'intégrer les représentations des fonctions de la lecture et de son apprentissage. Il faut rendre l'élève acteur de ses apprentissages afin qu'il fasse du sens et pour qu'il soit motivé par les activités proposées. Pour Lorenzo et Timéo qui n'ont aucun projet de lecteur et qui ne s'investissent pas dans les apprentissages, il me paraît important de travailler par la pédagogie du projet. Ils pourront alors donner plus de sens aux apprentissages, surtout lorsque le projet part d'une situation problème, qu'il faudra résoudre. Par le biais du projet d'écriture, les élèves seront face à une situation problème qu'ils devront résoudre afin d'obtenir un produit fini. Pour **Fijalkow**¹⁸ « il suffit de comparer la réaction des enfants quand l'enseignant apporte le journal ou le livre imprimé qui résulte des textes qu'ils ont fabriqué avec leur réaction quand arrive le journal ou le livre produit à leur intention par l'industrie ».

Apprendre à lire demande d'être actif, tout comme apprendre à écrire, mais dans un cas le texte est fourni alors que dans l'autre il est construit. « La production d'un texte demande alors, peut-on penser, un effort plus grand et des compétences plus importantes, que celles qu'exige sa réception », ce qu'évoque **Fijalkow**.

Il affirme que si l'on considère qu'un enfant se trouve confronté à un objet qui est la langue écrite, dont il ne comprend ni les fonctions ni les structures, alors le problème majeur qu'il a à résoudre pour s'approprier cet objet sera d'en comprendre les caractéristiques. Privilégier la lecture, comme on le fait d'ordinaire, revient à placer l'enfant devant des objets tout faits (les écrits). Ces objets sont mystérieux, dans la mesure où l'enfant ne sait rien de leurs conditions de production : qui les a écrits? où? quand? pourquoi? pour qui? comment?

Les psycholinguistes qui posent de telles questions aux enfants constatent à quel point les représentations de ceux-ci sont loin de correspondre aux principes constitutifs de l'objet. Les didacticiens de leur côté observent qu'elles peuvent constituer des représentations-écran pour l'acquisition. **Fijalkow** suppose alors qu'introduire d'emblée des activités d'écriture peut faciliter à l'enfant la compréhension de ce qu'est l'écrit. Produisant lui-même les écrits, il a la possibilité, sur un plan général, de prendre conscience de la nature langagière de l'écrit : il s'aperçoit qu'écrire consiste d'abord à coder d'une autre façon ce que l'on dit et que, par conséquent, l'écrit est d'abord le produit d'une telle action.

¹⁸ Article « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? » : **FIJALKOW**, EURED-CREFI, Université de Toulouse le Mirail

b) Développer la correspondance grapho-phonétique?

L'écriture peut-elle permettre aux élèves de développer la correspondance grapho-phonétique pour une meilleure mémorisation de l'orthographe des mots à long terme?

Lors de la production d'écrits, les élèves devront mettre en œuvre des stratégies pour écrire, et **mon intervention aura pour but dans un premier temps de faire émerger leurs stratégies par la verbalisation dans des activités signifiantes, afin d'analyser leurs difficultés.** Pour écrire un mot inconnu, ils seront confrontés à la situation problème de faire correspondre les graphies des phonèmes entendus (car le français étant une langue alphabétique, le langage écrit est une traduction des sons de la parole). « C'est un travail d'analyse phonographique » affirme **Fijalkow** dans le sens où ça amène l'enfant à comprendre qu'il existe des relations systématiques, bien que complexes, entre les phonèmes et les graphèmes. L'extension des correspondances grapho-phonologiques permettra de façon interactive d'accélérer la mémorisation du lexique écrit.

Par le biais de l'écriture, ils seront amenés à transcrire leurs idées ou leurs propres mots qui ont du sens. Ils feront alors une économie cognitive, en effet « lire étant décoder et comprendre », l'enfant pourra alors se centrer uniquement sur l'encodage (c'est-à-dire, faire la correspondance des phonèmes et des graphèmes) lorsqu'il écrira. Cela rejoint **Ouzoulias** qui affirme que l'enfant connaît ce qu'il va écrire : il va transcrire son oral en écrit. La confrontation à différents graphèmes, **par l'intervention du maître E qui posera l'écart afin d'apporter la bonne orthographe du phonème, permettra à l'élève de prendre conscience qu'il existe des normes d'orthographe qu'il faut respecter dans la langue française.**

c) Améliorer la conceptualisation de la langue écrite ?

Améliorer la conceptualisation de la langue écrite pour une meilleure compréhension de la langue écrite?

Le travail consistera par l'écriture à mettre en évidence, avec les élèves, que l'orientation de l'écrit dans l'espace (gauche, droite) représente le temps de la parole (avant, après), aussi bien au niveau des textes que des mots, que tout ce qui est écrit peut se dire, qu'une phrase correspond à une unité de sens, que la segmentation principale de l'écrit est celle des mots et qu'à l'intérieur des mots on peut isoler d'autres unités (syllabes et phonèmes), lesquels sont représentés par des lettres ou groupe de lettres. On pourra alors dire que l'écriture développe les compétences nécessaires à la lecture.

Ces prises de conscience se feront en faisant interagir le travail sur langue orale et langue écrite, afin de permettre à l'élève d'avoir une vision réfléchie de l'oral, régulée par la langue écrite.

Il s'agira de:

- structurer et augmenter le vocabulaire disponible, construire le langage de l'écrit

- fixer les mots nouveaux rencontrés : en comprendre le sens, les réemployer à bon escient ;
- fixer la forme écrite des mots.
- utiliser le langage technique de la lecture : différencier lignes/phrases, mots/syllabes/sons.
- établir des relations entre quantité d'oral et d'écrit.
- segmenter la chaîne écrite en mots.
- utiliser le langage propre à l'écrit pour produire un court texte ou pour s'adresser à l'enseignant sous la forme de la dictée à l'adulte.

2. Projet de groupe¹⁹ et présentation de séances

Pour chaque élève, j'ai rédigé un Projet d'Aide Spécialisé et suite à cela, j'ai élaboré mon projet de groupe afin de travailler sur des objectifs communs tout en tenant compte des Besoins Educatifs Particuliers de chacun.

Mon projet de groupe pour ces élèves se finalisera par l'élaboration d'un jeu de Memory de phrases sur le thème de Pierre et le Loup (relié au projet de classe) et qui sera présenté à la classe. Pour aboutir à ce projet (qui ne sera pas terminé lors de l'écriture de ce mémoire), il me fallait passer par différentes phases de travail afin d'amener ces élèves à écrire seul une phrase correspondant à une illustration de l'histoire de Pierre et le Loup : connaître les différents supports de lecture et leurs fonctions, clarifier les représentations de lecture et d'écriture (par la dictée à l'adulte par exemple), connaître les procédures de lecture et d'écriture d'un mot, ...

Je vais présenter quelques séances qui permettront l'aboutissement du projet.

a) La dictée à l'adulte²⁰ : passage du langage oral au langage écrit

Suite à leur sortie au théâtre pour assister au spectacle de Pierre et le loup, les élèves ont travaillé sur différentes activités autour de l'album en classe. Lors d'une séance sur des images séquentielles, ils devaient remettre les illustrations de l'histoire dans l'ordre. Ils ont été amenés à verbaliser pour justifier la place de chaque étiquette. C'est la qualité des interactions adulte/élève qui est importante et qui a permis aux enfants de **verbaliser** leurs choix et de les **justifier** tout en les effectuant.

J'ai alors profité de ce travail, phase de langage orale, pour la retravailler au sein du groupe de remédiation afin de la transférer à l'écrit par le biais de la dictée à l'adulte : **il s'agira de leur montrer comment fonctionne l'écrit**. Ils devront passer du langage oral au langage écrit.

¹⁹Cf annexe 5

²⁰ Cf Annexe 6

Le but de cette séance étant pour les élèves de raconter par le biais d'une photo du spectacle, la sortie aux parents.

Un élève a d'ailleurs proposé par la suite de le montrer à « madame ». C'est pourquoi je leur ai proposé que lorsque leur travail sera finalisé, ils le liront à l'enseignante et aux camarades de la classe, ce qui renforcera leur sentiment de compétence. Ils pourront alors observer l'effet produit par leur écrit.

Bilan et réponses aux BEP des élèves

Lors de cette dictée à l'adulte, j'ai pu constater que les élèves se sont complètement investis dans l'activité. Leur motivation était de rendre compte à leurs parents de ce qu'ils avaient fait lors de la sortie au théâtre. Nous avons dans un premier temps fait référence à la séance d'oralisation pour remettre l'histoire dans l'ordre.

J'ai du canaliser Lorenzo qui se laissait emporter par des détails du spectacle et ne se taisait plus. Mélisa quant à elle n'osait pas prendre la parole. J'ai donc rappelé le cadre et pour matérialiser les tours de parole, j'ai donné un marqueur qui représentait « le bâton de parole » : chacun devait s'exprimer quand il avait le bâton dans la main. Les élèves devaient attendre que leur camarade parle mais étaient bien entendu autorisés à s'exprimer : les interactions sont indispensables. Effectivement, elles permettent de se rendre compte des stratégies utilisées par les autres élèves, et de son propre fonctionnement cognitif en essayant de se justifier auprès de ses pairs.

Voici quelques productions de chacun d'entre eux :

Timéo : « *on est parti dans le bus au théâtre voir un spectacle, il avait Pierre et le loup* » ; **Lorenzo** en réponse à Timéo : « Non, on dit spectacle ! » ;

Mélisa : « le monsieur il a raconté l'histoire » ;

Lorenzo : « Le chasseur prena son fusil »

Mélisa et Timéo éprouvent des difficultés pour former une phrase syntaxiquement correcte à l'oral contrairement à Lorenzo. C'est à cette occasion que **mon intervention en tant que maître E est indispensable :**

- La situation de dictée individuelle est particulièrement pertinente pour faire découvrir, sentir l'existence des normes de l'écrit. C'est pourquoi j'ai fait une séance préalable où j'ai pris chaque élève en photo en train de réaliser une action. A la séance suivante, ils devaient légèder oralement ces photos pour expliquer à la classe : langage d'évocation. « Timéo écrit un mot au tableau » (c'est Mélisa et Lorenzo qui devaient trouver la légende de la photo). Ces séances ont été filmées afin de montrer aux élèves de la classe ce que les élèves font en groupe.

- En demandant des explications, des éclaircissements sur le contenu : je pose des questions " Moi, je comprends "cela". Est-ce cela que tu veux écrire?" Est-ce que Madame, vos camarades ou vos parents vont comprendre ce que vous avez voulu dire ? »

Ma mission consiste ici à faire évoluer les savoirs des élèves et leurs compétences aussi :

- en disant ce que j'écris mot pour mot : l'enfant est amené à ralentir son débit et à aligner son rythme d'expression sur celui que l'adulte adopte pour dire en même temps qu'il écrit. Cette oralisation a une autre fonction importante : elle permet à celui qui regarde l'adulte écrire, mais qui ne sait pas lire, de contrôler en permanence la fidélité du scripteur.

- en demandant à Lorenzo de ralentir son débit (écart entre oral et énonciation écrite) : je manifeste l'écart entre la vitesse de l'énonciation orale et celle de l'écriture en disant " Attends ! Attends ! Va moins vite ". Je contribue à attirer l'attention sur le geste de la main qui écrit. Je l'oblige alors à gérer la mémoire de son énonciation.

- en proposant certaines corrections : on ne peut laisser l'enfant dans l'erreur. C'est le cas quand l'enfant déforme les mots (**le pestacle**), se trompe sur le genre des mots ou sur les pluriels irréguliers (**les chevaux**) ou encore sur les variations des radicaux et les désinences verbales (il **prena** son fusil).

Quand certaines difficultés grammaticales dépassent les élèves (passage du **on** au **nous** / **le monsieur, il** / problèmes de temps...), l'attitude la plus efficace est alors de proposer la formulation correcte au moment où il faut l'écrire en signalant l'erreur, mais sans insister et sans interrompre l'effort d'énonciation de l'élève.

Transfert au sein de la classe

J'ai recopié le texte à la main afin de le photocopier pour le remettre à l'enseignante et aux parents. Avec plus de temps, il aurait été souhaitable de faire transcrire le texte sur ordinateur pour permettre par exemple un apprentissage des différentes graphies des lettres (le passage du cursif au script). Le texte sera lu par les élèves du groupe à la classe : ils ont un grand sourire et sont fiers de leur production : « ça c'est moi qui l'a dit ! ». Ils se rendent compte à ce moment que leur oral a été codé par de l'écrit. Cet écrit n'a pas été transformé : les mots qui sont lus, sont exactement les mots qui sont écrits. On aurait pu faire des enregistrements audio : à la suite du texte produit au sein du groupe et celui que la maîtresse lit. Cela aurait permis de vérifier l'exactitude des mots lus. Les élèves pourront ainsi, à la lecture de nouveaux textes dans la classe par l'enseignante, essayer de comprendre ce qu'a voulu dire la personne qui a écrit ce texte, l'intention contenue.

Mélisa reprend de plus en plus confiance en elle, elle se rend compte de ses réussites, ce qui lui permet de prendre plus d'initiatives dans les apprentissages. Timéo commence à comprendre la fonction de l'écrit et s'investit plus facilement dans l'apprentissage de la lecture. Lorenzo, lui reste

toujours identique à lui-même, c'est-à-dire qu'il reste dans une posture qui n'est pas encore celle de l'élève.

b) Ecriture de mots

Ecrire une phrase passe par l'appropriation de la notion de mot : j'ai souhaité cibler l'attention des élèves sur le MOT : sa composition, sa fonction. Mon objectif principal est de clarifier la notion de mot : Qu'est-ce qu'un mot ? Comment est-il construit ? A quoi sert-il ?

Mes objectifs, en tant que maître E, **seront de développer la conscience phonologique par la manipulation des syllabes orales ; de développer la connaissance du code grapho-phonétique en faisant prendre conscience que l'oral code de l'écrit.**

Les élèves devront être capables de segmenter un mot en syllabes, de lire une syllabe, de décomposer une syllabe en phonèmes, de fusionner des syllabes pour écrire un mot, de connaître les relations phonèmes/ graphèmes, de proposer l'écriture alphabétique, phonétiquement possible, d'un mot régulier, donc de lire des mots.

Activités

Je propose aux élèves d'écrire des mots pour ajouter quelques cartes au jeu du Memory du Syllabozoo. En effet, il s'agit d'une situation décrochée du projet, car pour ce travail, j'ai souhaité travailler avec des mots ne posant pas trop de problème d'encodage afin qu'ils mettent en place et prennent conscience de différentes stratégies. Les enfants ont déjà joué avec le jeu du Syllabozoo : jouer avec les syllabes pour créer des animaux rigolos.

Dans un premier temps, les élèves devaient manipuler des syllabes orales à l'aide du chevalet du Syllabozoo. A tour de rôle, ils effectuaient des manipulations orales : supprimer ou répéter la première syllabe, supprimer ou répéter la dernière.

Avant de procéder au passage des quatre images, je transforme le jeu en utilisant leurs prénoms surtout pour investir davantage Lorenzo qui refuse d'entrer dans l'écrit.

Les élèves sont amenés ici à créer des pseudo-prénoms à partir de leurs prénoms. Ils jouent avec les syllabes, ce qui leur permet d'expérimenter par des manipulations qui laissent des traces (déplacer, supprimer, permuter), des opérations mentales complexes, pour se les figurer, pour en prendre conscience. Ce qui leur permet de vivre, d'expérimenter en actes la segmentation du mot oral en syllabes, en phonèmes, ainsi que toutes les opérations que rend possibles cette segmentation.

- étiquettes de leurs prénoms découpées en syllabes devant eux.

LORENZO	LO	REN	ZO	LOZOREN	RENZOLO	ZORENLO
MELISA	ME	LI	SA	MESALI	SALIME	LIMESA
TIMEO	TI	ME	O	OMETI	METIO	MEOTI

Dans un deuxième temps, il s'agissait pour les élèves d'encoder des mots nouveaux : quatre images sont montrées aux enfants. Ils vont devoir essayer d'écrire les mots correspondants : cheval, fourmi, requin, canard « en utilisant leurs oreilles ».

Je les laisse écrire seul, puis je leur apporterai les aides et adaptations nécessaires à chacun :

- compter d'abord le nombre de syllabes, pour savoir combien il faudra prendre de cartons par mot, pour Timéo
- écouter les sons présents dans chaque syllabe, pour Lorenzo et Timéo
- manipuler des syllabes déjà écrites (pour Lorenzo)
- décomposition de la syllabe en phonèmes pour Timéo
- syllabaire
- sous-main pour Mélisa sur lequel certaines graphies complexes figurent
- affiches référents alphabet Borel et Maisonnny
- référent du son [k] avec les différentes graphies (étudiée en classe)
- la fiche de procédure d'écriture : cette affiche permet de visualiser le principe de la transcription d'un mot, et donc de faire prendre conscience de l'importance du travail phonologique préalable à l'écriture. Cette procédure nécessite la décomposition du mot en syllabes orales, puis l'identification des phonèmes de chaque syllabe, puis l'écriture d'une lettre par phonème, de manière à reformer les syllabes graphiques et enfin le mot. Il est très important que les élèves perçoivent qu'il s'agit ici d'appliquer la procédure de décodage dans une *logique inverse*; ce qui demande rigueur, connaissances phono-graphiques et re-lecture de ce qui vient d'être écrit.
- comptage du nombre de syllabes dans le mot par la représentation d'une syllabe par une étiquette scratch.

Ils auront, suite à quelques essais, un temps de pause où ils seront amenés à présenter chacun l'écriture du même mot : chacun pourra expliquer comment il a fait.

Cela permettra de favoriser les échanges et de confronter les procédures de chacun.

Ensuite, ils pourront reconstituer les mots ensemble (une syllabe = un enfant) à partir des cartons syllabes écrites.

Enfin, une fois les mots constitués, j'enlève les images, puis j'explique qu'on va devoir bien regarder les mots et « les mettre dans sa tête », les photographier, parce qu'on va les écrire sur l'ardoise sans le modèle. Les élèves écrivent les quatre mots un par un sans le modèle, sous la dictée. Ils sont amenés à relire le mot pour vérifier de n'y avoir rien oublié et on valide en regardant les étiquettes.

Une mise en commun des procédures valides pour écrire un mot sera faite. Sur le carton, chaque élève choisit un mot à recopier en utilisant sa plus jolie écriture.

L'encodage des mots a permis aux élèves de prendre conscience que chacun avait sa manière de procéder. **Mon rôle étant de les faire verbaliser un maximum et aussi de créer des interactions au sein du groupe afin de partager leurs procédures, leurs acquis.**

Les mots à encoder comportaient chacun deux syllabes. Les élèves avaient à disposition les outils nécessaires leur permettant l'écriture des mots. Mélisa s'est lancée sur l'ardoise en essayant d'écrire les sons qu'elle prononçait, phonème par phonème. Elle s'est aidée du référent du son [k], de son sous-main et aussi du fonctionnement de Timéo qui lui procède syllabes par syllabes.

Timéo a commencé par dire qu'il ne savait pas écrire. Je lui ai alors proposé de se servir des outils qui étaient à sa disposition et lui faire remarquer qu'il était capable de jouer avec les mots du Syllabozoo, de réfléchir à comment il pouvait se resservir de ce jeu. Il a alors prononcé le mot « syllabe », « il y a des syllabes »²¹.

Timéo a besoin d'être guidé, il a du mal à comprendre que l'écrit code de l'oral. Tout ce cheminement lui permet de voir que les lettres permettent de coder les sons, quelques fois, une seule lettre représente un son comme [a] = A et parfois il en faut deux pour faire un son comme [ch].

Mon rôle étant ici de permettre à l'élève d'expérimenter par des manipulations qui laissent des traces, des opérations mentales complexes, pour se les figurer, pour en prendre conscience.

Je les aide à améliorer la maîtrise du code grapho-phonétique par des concepts clé du fonctionnement et de la productivité du système alphabétique comme déplacer, supprimer, permuter, ajouter : des cubes emboîtables, des cartes munies de scratch autocollant, ...permettent de vivre, d'expérimenter en actes la segmentation du mot oral en syllabes, en phonèmes, ainsi que toutes les opérations que rend possibles cette segmentation.

Transfert au sein de la classe

A la rencontre des mots en situations de lecture, Timéo et Mélisa savent qu'ils doivent produire les sons associés aux graphies et qu'un mot est porteur de sens (souci principal qu'avait au départ Mélisa, elle lisait sans prendre en compte le sens. Pour elle, lire c'était déchiffrer). Les élèves ont à disposition leur sous-main individualisé, sur lesquels figurent des stratégies de lecture et d'écriture (fiches travaillées au sein du groupe). Timéo a encore besoin de soutien et d'automatisme dans la

²¹ Cf annexe 7

technique du déchiffrage, car il peine dans l'assemblage des phonèmes ou des syllabes. Il est capable de faire correspondre un son à la lettre mais a encore du mal à faire correspondre une graphie à un phonème. Passer par l'écriture lui a permis de prendre conscience que l'écrit codait l'oral et qu'il existait une technique (« une recette ») pour lire.

c) Écriture de phrases

Objectif : développer la conceptualisation de la langue écrite : segmenter une phrase en mots

Activité et déroulement

L'objectif de l'écriture sera ici d'inviter les camarades de classe à utiliser le jeu créé par le groupe de remédiation : les élèves ont pour but d'écrire des phrases qui légendent les illustrations de Pierre et le Loup afin d'en faire un MEMORY de phrases.

Les élèves doivent choisir les illustrations qu'ils veulent légender. Chacun doit ensuite verbaliser sa phrase. Se pose alors le problème de la mémorisation de la phrase : ceux qui le souhaitent pourront l'enregistrer (en particulier pour Timéo). Enfin les élèves devront, en individuel dans un premier temps, écrire leur phrase.

Outils et adaptations

Tout d'abord, j'aide les élèves à planifier ce qu'ils vont faire avant de réaliser la tâche : en les aidant à chercher le matériel dont ils ont besoin, les aides possibles, par quoi ils vont commencer... en les aidant à définir le but de la tâche.

Pour Lorenzo et Timéo je leur demande ce qu'ils savent déjà écrire, ce qu'ils ne savent pas et dans quels référents ils doivent chercher. Je les laisse essayer et je les observe. Puis j'interviens auprès de chacun pour leur faire verbaliser leurs stratégies et leurs besoins. Selon leurs besoins, je leur apporte les outils nécessaires ou d'autres adaptations :

- des cerceaux pour réaliser la segmentation de la phrase en mots
- des étiquettes plastifiées pour symboliser les mots
- des étiquettes plastifiées sur lesquelles je peux écrire les mots pour l'enfant
- la fiche de procédure d'écriture d'un mot
- des étiquettes avec des mots déjà inscrits avec l'illustration (pour Lorenzo et si nécessaire pour Timéo)

A quelques jours de la finalisation de ce mémoire, un quatrième élève a intégré le groupe de suivi. L'enseignante de CP a établi une fiche de demande d'aide pour Adam, âgé de 7 ans.²²

L'évaluation diagnostique du MEDIAL me permet de voir qu'Adam n'utilise que la reconnaissance globale du mot pour lire, il n'entre absolument pas dans le déchiffrement. Il essaie de lire en essayant de reconnaître les mots globalement : exemple pour lire « **mercredi** », il dit savoir que c'est un jour de la semaine, il essaie de deviner lequel sans même essayer de chercher à le déchiffrer.

Qu'est-ce que l'écriture va apporter à Adam ?

En passant par l'écriture, Adam sera obligé d'entrer par l'unité qu'est la lettre pour écrire un mot inconnu. Effectivement, pour encoder le mot « **jardin** » Adam réfléchit à comment il va procéder : il prononce les syllabes du mot : « jar » puis « din » et essaie de faire correspondre la graphie des phonèmes entendus. Cependant, Adam a du mal à segmenter sa phrase en mots.

Timéo a choisi son image et l'a oralisée « Pierre sort de son jardin ». Je lui ai demandé de l'écrire et il m'a immédiatement répondu « c'est trop dur, j'y arriverai pas ». Je lui ai rappelé qu'il avait été capable d'encoder des mots, que l'on a repris. Puis je lui ai demandé quels mots il devait écrire pour cette phrase et combien il y en avait. Je lui ai donc proposé de passer par le corps afin de segmenter la phrase en mots en utilisant des cerceaux. Adam et Mélisa ont été invités à nous rejoindre car ils présentent les mêmes difficultés. Nous avons compté le nombre de mots puis Timéo a pris le nombre de cerceaux correspondant. Il devait poser un cerceau au fur et à mesure qu'il prononçait un mot. Ensuite les élèves ont posé dans chaque cerceau une ardoise sur laquelle ils devaient encoder chaque mot, puis Lorenzo devait remplacer l'ardoise par l'étiquette qui correspondait au mot²³. Suite à cela, chacun devait retravailler sa phrase : Timéo est allé chercher sa phrase pour la recopier. Lorenzo devait reconstituer sa phrase à l'aide d'étiquettes avec Mélisa : il fallait que Lorenzo puisse prendre conscience que l'ordre des mots était indispensable à la compréhension de la phrase.

Pour Adam, je lui ai demandé de représenter les cerceaux par des traits (un trait représente un mot) sur sa feuille.

A la séance suivante, les élèves devaient « s'essayer au jeu » : j'ai retapé les phrases de chacun et j'ai demandé de les lire dans un premier temps sans les illustrations et dans un second temps à les associer à la bonne illustration. Parmi les phrases affichées figuraient deux autres phrases : les

²² Cf annexe 9

²³ Cf annexe 10

élèves étaient dans une situation de lecture d'écrits qui provenaient partiellement d'eux. J'ai essayé ici de favoriser le conflit sociocognitif afin que chacun puisse faire émerger des stratégies et modifier les représentations erronées : qu'est-ce qu'un mot, une lettre, une phrase ? Comment faire pour lire tel mot ? A quoi peut-on se référer ?

Transfert au sein de la classe

Le travail de l'écriture de phrases leur a permis de réfléchir aux différentes composantes de la langue : après la lettre et la syllabe dans l'écriture du mot, ici ils ont intégré qu'une phrase était composée de mots agencés de manière à ce qu'elle produise du sens.

3. L'écriture a-t-elle été au service de la lecture pour ces élèves ?

Pour Méliisa, qui avait besoin d'améliorer son sentiment de compétence pour entrer dans les apprentissages, l'écriture lui a permis de se rendre compte de ce dont elle était capable, de son fonctionnement cognitif. Le fait d'être actrice de son apprentissage lui a développé sa motivation et son sentiment de compétence.

Elle avait besoin de mémoriser et mobiliser à court et long terme des informations pour acquérir le code. L'encodage des mots a permis d'aller récupérer les graphies dans sa mémoire. Puis il lui a permis d'encoder, de manière auditive et kinesthésique, dans sa mémoire à long terme les graphies utilisées pour écrire après oralisation de celles-ci.

Méliisa est plus confiante dans les apprentissages, elle déchiffre et cherche à faire du sens.

Pour les élèves qui avaient besoin d'automatiser les correspondances grapho-phonétiques pour améliorer le décodage : tout ce qui a été découvert du code des correspondances grapho-phonémiques pourra être réinvesti lors des activités de lecture. Lors de l'apprentissage explicite de ce code, nous avons alterné moments de lecture pendant lesquels on passe du graphème au phonème et moments de « recherche en écriture » où le travail se fait du phonème au graphème. Le code fonctionne dans les deux sens : ce qui aide à son appropriation. Nous avons pu mettre en évidence, lors de ces moments d'écriture des principes de régularité mais aussi un fonctionnement plus complexe :

- certains phonèmes sont transcrits avec plusieurs lettres
- il existe diverses façons d'écrire un même phonème
- des unités plus larges que la simple syllabe (C+V) existent
- il existe des lettres ne jouant pas de rôle au niveau phonologique mais qui sont très importantes pour la compréhension des écrits

Le passage se fera alors progressivement vers le mode orthographique.

Les séances d'écriture ont permis à Lorenzo de vivre les apprentissages. Effectivement Lorenzo n'a pas totalement acquis un statut d'élève, mais les activités autour des lettres de son prénom ont été un facteur déclencheur : il a pris conscience de ce qu'il savait faire, que son prénom était composé de lettres qui permettent d'écrire aussi d'autres mots. Ce travail ne suffira malheureusement pas à Lorenzo à devenir « élève apprenant », car lors des situations de classe Lorenzo continue d'adopter le même comportement

Les situations d'écriture ont permis à Timéo de clarifier ses représentations de la lecture et d'en comprendre les finalités. Il est en demande pour écrire. Il faudra encore pour Timéo renforcer la correspondance grapho-phonétique afin qu'elle puisse être efficace pour le décodage. Mais il a compris que l'écrit codait l'oral et il a compris la technique du déchiffrement.

Enfin, pour Adam qui arrive dans le groupe, l'écriture est adaptée à son problème majeur de ne pas entrer dans le code pour lire : il est obligé, par le biais de l'écriture, de procéder à une analyse fine du mot afin de l'écrire. Adam est remotivé par les activités d'écriture, cependant, il a du mal à transférer ces apprentissages en classe pour les activités de lecture.

Est-ce que pour Lorenzo et Adam, qui peinent à faire le transfert de ce groupe de remédiation en classe, la co-intervention pourrait-elle leur permettre de rendre celui-ci plus efficace ?

CONCLUSION

Face aux difficultés d'apprentissage de la lecture, mon objectif dans ce mémoire a été de chercher, pour ces élèves en quoi le passage par l'écrit a pu leur permettre de développer des compétences de lecteur. Pour ce faire, il a fallu définir les besoins particuliers des élèves afin de pouvoir mettre en place les activités et les adaptations nécessaires pour remédier aux difficultés.

Dans un premier temps, je pense que pour tout projet de remédiation en lecture, quel que soit le niveau de l'élève, commencer par faire le point sur les représentations de l'élève: « A quoi ça sert ? A quoi ça peut me servir, à moi personnellement ? Comment on fait pour lire, écrire ? ».

Ceci fait, on passe aux représentations de l'acte de lire et aux représentations de l'acte d'écrire. C'est pourquoi, il est nécessaire de vérifier que l'élève a acquis le sens conventionnel de la lecture, qu'il est capable d'établir une correspondance entre la longueur de l'oral et celle de l'écrit, ainsi qu'entre le nombre de mots à l'oral avec celui de l'écrit. Puis, vérifier que le vocabulaire usuel nécessaire à l'apprentissage est clair : qu'est-ce que c'est qu'une lettre, un mot, une phrase, un texte, un titre, une syllabe ? Et enfin, travailler avec l'enfant sa capacité à parler, réfléchir, faire des choix, donc à mettre sa pensée en mouvement, à comprendre qu'il y a un travail à faire mentalement, et que la parole va aider à faire cela.

Alors, on peut commencer à « apprendre à lire ou à écrire ».

C'est pourquoi, le rôle du maître E est de mettre en œuvre une pédagogie explicite des stratégies de l'écrit, c'est à dire des échanges entre lui et l'élève, entre les élèves, en ayant auparavant cerné les difficultés et les réussites de chacun afin de proposer les aides adaptées. La verbalisation du maître E permet un étayage et donne du sens à l'activité.

L'analyse des séances d'écriture avec ces élèves, démontrent que l'écriture peut être et doit être au service de la lecture. L'interaction lecture/écriture est indispensable afin que les élèves puissent développer conjointement les compétences nécessaires à l'entrée dans l'écrit.

En effet, j'ai pu constater que certains élèves ont développé leur projet de lecteur, qu'ils se sont appropriés diverses stratégies de lecture et d'écriture et ont développé des capacités à s'approprier des procédures mentales.

Suite à cette recherche, je pense qu'il serait intéressant, en tant que maître E, dans notre mission de prévention, d'intervenir en maternelle, en co-intervention avec nos collègues, afin de préparer les élèves à entrer dans l'écrit, en développant la maîtrise du langage oral en réception et en production, en les amenant à passer du langage d'action au langage d'évocation et en travaillant les caractéristiques de la langue écrite avec la dictée à l'adulte.

BIBLIOGRAPHIE

Articles et ouvrages lus :

- BRIGAUDIOT M. - *Première maîtrise de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé* - Ed. Hachette, 2004
- VAN GRUNDERBEECK N. - *Les difficultés en lecture* - G. Morin éditeur, 1994
- OUZOULIAS A. - *La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier dans Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, FNAME, Retz, 2002
- FERREIRO E. - *Lire, écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* – 1993
- GIASSON J. - *La Lecture : Apprentissages et Difficultés* - De Boeck, 2012
- OUZOULIAS A. - *Lecture-Écriture, Quatre chantiers prioritaires pour la réussite* - Retz, 2014.

Articles et ouvrages consultés :

- CHAUVEAU G. - *Comprendre l'enfant apprenti lecteur* - Retz - 2004
- OUZOULIAS A. - *Médial CP/Ce1, Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur* – Retz
- BRIGAUDIOT M. - *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* - PROG INRP, Hachette, 2000
- FERREIRO E.- *L'Écriture avant la lettre* - Paris, Hachette, 2000.

Textes officiels :

- B.O. spécial numéro du 26 février 2004
- B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire
- *Lire au CP, programmes 2008, collection « Ressources pour faire la classe »* - 2010

Conférences :

- FIJALKOW J. - « *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité du primaire* » - Conférence du 4 et 5 décembre, 2003

Revue

- « *Devenir lecteur* » - *Cahiers Pédagogiques*- N° 516 - Novembre 2014
- « *Identifier des Besoins Educatifs Particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action* » ; DESOMBRE C. ; CARPENTIER J.-J. ; VINCENT E. ; SANSEN J. ; MAIFFRET C. ; RYCKEBUSCH C. - *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* - n° 62 - 2e trimestre 2013

ANNEXES

Annexe 1	10 raisons de faire écrire pour enseigner la lecture (A.OUZOULIAS)
Annexe 2	MEDIAL, évaluation diagnostique, les six rubriques
Annexe 3	Stades de l'écriture inventée selon E. FERREIRO
Annexe 4	Production des écritures inventées et analyses
Annexe 5	Production des écritures inventées d'Octobre et de fin Mars
Annexe 6	Projet de groupe
Annexe 7	La dictée à l'adulte
Annexe 8	Dialogue avec un élève sur la situation d'encodage
Annexe 9	Extrait du « carnet outil » de Lorenzo
Annexe 10	Réussites et difficultés d'Adam selon l'enseignante
Annexe 11	Séance d'écriture de phrases

**ANNEXE 1 : « Tu feras produire des textes au cycle 2,
10 raisons de faire écrire pour enseigner la lecture », A.OUZOU LIAS**

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

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

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

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

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

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

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

qui structure le regard du jeune lecteur: le mot «maman», c'est toutes les lettres de «maman», mais c'est aussi l'ordre dans lequel elles se succèdent, de «m» à «n» quand on écrit «maman

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

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

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

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

ANNEXE 2 : 6 rubriques du MEDIAL, évaluation diagnostique

Le **MEDIAL** (Moniteur d'Evaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur) a été créé par **A.Ouzoulias** avec la collaboration d'une équipe d'enseignants de RASED sur la question : « comment évaluer les difficultés de l'apprenti lecteur au CP et au CE1 ? »

Cet outil permet de cerner au mieux le niveau de compétences des élèves de CP et de CE1. La lecture est envisagée comme le résultat de l'interaction entre compréhension, reconnaissance des unités linguistiques et projet de lecteur. Les domaines de l'évaluation sont répartis en 6 rubriques :

- **Le projet de lecteur** : l'enfant est appelé à préciser sa représentation de la lecture et de son apprentissage : la lecture pourquoi et comment faire ? On interroge également l'enfant sur sa fréquentation des livres, des lieux de diffusion.
- **Conceptualisation de la langue** : l'enfant est interrogé sur le sens de la lecture les relations entre quantité d'oral et d'écrits, connaissance du langage technique et des repères typographiques de la phrase.
- **Connaissance des fonctions des écrits** : l'enfant connaît-il différents types d'écrits (journaux, annuaire, bandes dessinées...) et comment se comporte-t-il avec les livres ?
- **Facteurs favorisant la compréhension** : anticiper le début ou la fin d'un récit ainsi que des mots manquants.
- **Comportement d'apprenti lecteur** : construction du sens d'une phrase accompagnée d'une image.
- **Facteurs de développement des capacités d'identification** : reconnaissance de lettres et/ou de mots, conscience phonique (isoler des syllabes, isoler des phonèmes)

Les résultats de ces évaluations permettent de déterminer les domaines de compétences de l'enfant, de situer ses compétences par rapport à ses représentations de la lecture et par la suite de mesurer les progrès.

ANNEXE 3 : Les différents stades de l'écriture inventée, E. Ferreiro

On distingue trois niveaux :

Le niveau pré-syllabique :

L'enfant laisse une trace de son vouloir écrire. Il n'a aucune idée du système alphabétique mais quand on lui demande d'écrire, il ne dessine pas, il « écrit ».

L'enfant fait des marques graphiques qu'il associe peu à peu à des significations sans les relier à la chaîne sonore.

Le niveau syllabique :

Les enfants font l'hypothèse de base qu'une lettre vaut pour une syllabe. Certains vont présenter une écriture syllabique sans valeur sonore conventionnelle.

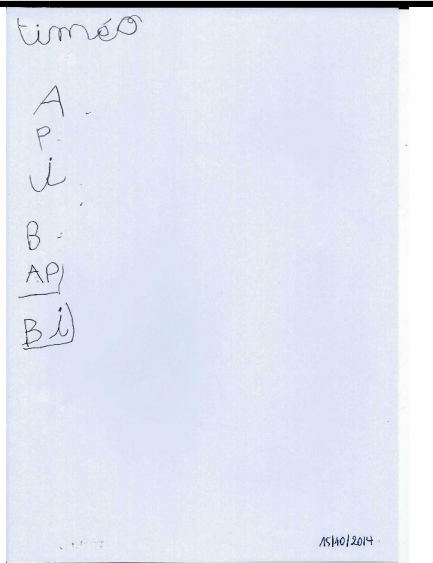
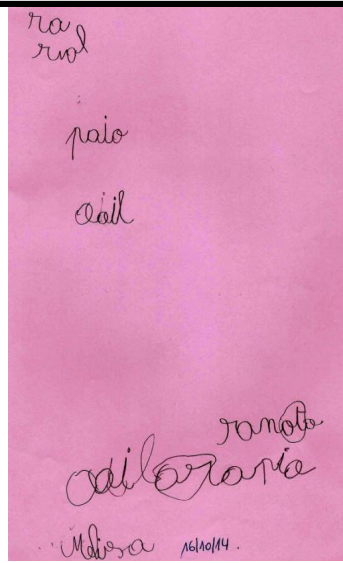
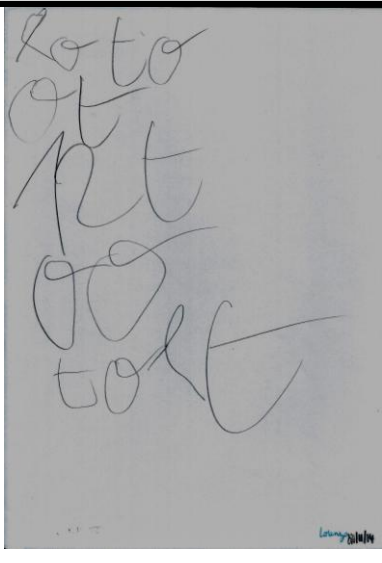
Les enfants comprennent que l'écrit encode l'oral.

Le niveau alphabétique :

Le niveau alphabétique est le niveau où l'analyse syllabique est dépassée au profit d'une correspondance entre phonème et graphie. Certains respecteront la valeur sonore conventionnelle, d'autres non.

ANNEXE 4 : Production des écritures inventées et analyses

rat
 cheval
 papillon
 crocodile
 Le crocodile avale le papillon.
 Le rat monte sur le cheval.

TIMEO	MELISA	LORENZO
		
<p>Timéo utilise l'écriture cursive pour écrire son prénom de manière maladroite. Il utilise l'écriture scripte et majuscules scriptes pour écrire les mots, son geste graphique est peu maîtrisé. Pour écrire un mot, Timéo prononce un son ou une syllabe de celui-ci et essaie de le retranscrire. Il a la permanence de l'écrit. La phrase est plus longue que le mot le plus long.</p>	<p>Mélisa utilise l'écriture cursive. Elle n'a pas la permanence de l'écrit. La phrase est plus longue que le mot le plus long. Mélisa essaie d'écrire les mots avec quelques correspondances grapho-phonétiques : il y a au moins une lettre par syllabe.</p>	<p>Lorenzo utilise l'écriture cursive pour écrire son prénom de manière maladroite, son geste graphique est peu maîtrisé. Pour écrire un mot, Lorenzo utilise majoritairement les lettres de son prénom. Il dit qu'il entend [a] pour rat mais ne sait pas comment l'écrire. Il n'a pas la permanence de l'écrit. La phrase est plus longue que le mot le plus long.</p>

ANNEXE 5 : Production des écritures inventées d'Octobre et de fin Mars

Mélisa

na
ruo

paio

oail

ramoto
oailoraria
Mélisa 16/10/14

Octobre 2014

Mélisa

ra
cheval
papial
cocodile
le ramoto le cheval
le cocodile arabe le papial

Mélisa

fin Mars 2014

Timéo

timéo

A
P
U

B
AP
Bi

16/10/2014

timéo

ra
cheval
papial
(yony) cocodile

le ramoto le cheval
(le r) cocodile (arabe)
le papial

Adam

et adam
ra
heva
pion
roide
le ra monte sur heva
le roide avec pion

Début Mars 2014

et adam
ra
cheval
pion
roide
le ra monte sur le cheval.
le roide avec le pion.

fin Mars 2014

ANNEXE 6 : Projet de groupe Kennedy

PROJET DE GROUPE

Ecole Martin-Martine CAMBRAI Niveau : CP Classe de Mme	<u>Date de début</u> : 21/01/15	<u>Date de fin</u> :
	<u>Nombre de séances</u> :	
	<u>Modalités d'intervention</u> : 2 fois 45 min. le mercredi matin et le jeudi matin	

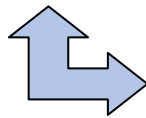
Lorenzo		Timéo		Mélisa	
11/2007		11/2008		09/2007	
Réussites/ Points d'appuis	Difficultés/ Obstacles	Réussites/ Points d'appuis	Difficultés/ Obstacles	Réussites/ Points d'appuis	Difficultés/ Obstacles
<ul style="list-style-type: none"> - bon projet de lecteur - assez familiarisé avec l'écrit - assez bonne connaissance du langage technique - excellents repères spatio-temporels - assez bonne compréhension orale - compte les syllabes d'un mot, isole la 1^{ère} et la dernière syllabe - assez bonne conscience phonique pour sons simples comme [i] et [s] 	<ul style="list-style-type: none"> - mauvaise conceptualisation de la langue écrite - faible connaissance des différents supports d'écrits et meilleure des fonctions - connaît le nom que d'1 seule lettre de l'alphabet et le son associé (le O) - difficulté à isoler un phonème à l'intérieur d'un mot - ne maîtrise pas le décodage - difficultés à fusionner à l'oral et à l'écrit - mémoire visuelle insuffisante : bagage lexical insuffisant (1 mot : papa) - s'agite rapidement et se laisse facilement distraire 	<ul style="list-style-type: none"> - assez bonne connaissance du langage technique - excellents repères spatio-temporels - très bonne compréhension d'une histoire lue oralement - compte les syllabes d'un mot, isole la 1^{ère} et la dernière syllabe 	<ul style="list-style-type: none"> - pas de projet de lecteur - peu familiarisé avec l'écrit - faible connaissance des différents supports d'écrits et leurs fonctions - connaît le nom que de 6 lettres et leurs sons (1 seul) - faible conscience phonique - ne maîtrise pas le décodage - difficultés à fusionner à l'oral et à l'écrit - mémoire visuelle insuffisante : bagage lexical insuffisant (1 mot) 	<ul style="list-style-type: none"> - excellents repères spatio-temporels - très bonne compréhension d'une histoire lue oralement - compte les syllabes d'un mot, isole la 1^{ère} et la dernière syllabe - bonne conscience phonique - fusionne des sons simples à l'oral 	<ul style="list-style-type: none"> - pas de projet de lecteur - peu familiarisée avec l'écrit - très faible connaissance des différents supports d'écrits et leurs fonctions - assez faible connaissance du langage technique - connaît le nom que de 11 lettres et seulement 8 sons - ne maîtrise pas le décodage - difficultés à fusionner à l'écrit - mémoire visuelle insuffisante : bagage lexical insuffisant (5 mots)

Objectif principal du projet : lire et écrire seul des mots, des phrases

Finalité : créer un jeu de Memory de phrases sur Pierre et le loup (rattaché au projet de classe)

Lorenzo

- a besoin de prendre conscience de ce qu'il sait faire pour améliorer sa motivation à entrer dans la tâche
- a besoin de cadre pour améliorer sa concentration
- a besoin de passer par des manipulations corporelles pour s'approprier les savoirs



Objectifs	Supports/ médiations	Aide au transfert
<ul style="list-style-type: none">* savoir que l'écrit code l'oral* apprendre à utiliser des outils d'aide à la mémorisation des correspondances G-P* développer des stratégies de lecture :<ul style="list-style-type: none">- automatiser les correspondances G-P- prendre des indices textuels, anticiper- mémoriser le lexique, les mots outils* développer la conceptualisation de la langue écrite :<ul style="list-style-type: none">- prendre conscience de la notion de mot et de phrase- produire des écrits cohérents	<ul style="list-style-type: none">* Réalisation d'un sous-main avec les outils de Paul Cortès* Réalisation d'un carnet outil pour Lorenzo* Utilisation d'un syllabaire* Affichages divers : mots outils, ...* Lettres de l'alphabet sonores, en bois, rugueuses, mobiles aimantées* Cartons scratches* Etiquettes croix plastifiées* Cerceaux* Lecture de phrases simples à partir de ce qu'ils ont écrit* Production de mots, de phrases simples* Lotos, cartes flash, jeux de l'oie	<ul style="list-style-type: none">* Utilisation du sous-main en classe* Utilisation du syllabaire* Projet rattaché à celui de la classe* Entretiens réguliers avec l'enseignante de la classe* Co- intervention

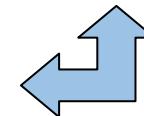


Timéo

- a besoin de clarifier les représentations de la lecture pour en comprendre ses finalités
- a besoin de comprendre le fonctionnement de l'écrit pour entrer dans l'apprentissage de la lecture
- a besoin d'automatiser les correspondances grapho-phonétiques pour améliorer le décodage

Mélisa

- a besoin d'améliorer son sentiment de compétence pour entrer dans les apprentissages
- a besoin de mémoriser et mobiliser à court et long terme des informations pour acquérir le code
- a besoin d'automatiser les correspondances grapho-phonétiques pour améliorer le décodage



ANNEXE 7 : La dictée à l'adulte

❖ Qu'est-ce que la dictée à l'adulte ? :

C'est une délégation d'écriture par laquelle l'enfant confie à l'adulte, qui sait lire et écrire, le texte qu'il ne peut encore écrire seul. Elle se pratique entre un apprenant et un expert, qui va mettre ses compétences au service de l'apprenant. C'est le maître qui **montrera toutes ces transformations en parlant ce qu'il écrira, en le reformulant, et en le redonnant en écho au fur et à mesure de l'écriture**. Il s'agit de : passer du langage à la langue grâce à l'intervention d'un médiateur.

❖ Objectifs

Passer du langage à la langue

Jean Hébrard intercale entre parler et écrire, une étape qui est aussi une rupture " parler l'écrit".

- La dictée à l'adulte vise à initier l'enfant aux spécificités de l'écrit en le plaçant dans une situation de production.

- Elle permet à des enfants en début d'apprentissage de saisir comment s'élabore un texte, à un moment où ils deviennent capables de concevoir et d'énoncer des messages scriptibles, mais pas encore de les graphier ou de les orthographier sans peine.

- Elle permet de motiver les enfants et les aider à surmonter les difficultés inhérentes à l'apprentissage de l'écriture pour que très tôt celle-ci devienne un langage privilégié de communication et d'expression qui les aide à structurer leur pensée.

La dictée à l'adulte s'inscrit dans une progression d'apprentissage dont la finalité est de faire accéder l'élève à une écriture autonome et un soutien permanent de l'effort langagier de l'enfant.

❖ Les étapes de la production d'écrit :

1ère étape	Prévoir: se représenter son destinataire, ce qu'on veut lui dire, et pour quoi faire. Organiser ce qu'on a à dire: choisir par où commencer, choisir un ordre, décider comment on va finir.
2ème étape	Mettre en mots, améliorer, et graphier le texte
3ème étape	Editer le texte : c'est faire de la version définitive un texte propre et lisible pour l'acheminer vers ses lecteurs absents.
4ème étape	Observer activement l'effet produit par leur écrit

❖ Le rôle de l'enseignant dans une dictée à l'adulte

L'adulte joue trois rôles :

- de **scribe** : C'est un **secrétaire actif**. Il écrit et relit aussi souvent que nécessaire
- de **premier récepteur du texte** : il peut faire des remarques en tant que lecteur du texte
- de **soutien permanent de l'effort langagier de l'enfant**. Il doit manifester ces différentes positions de façon perceptible.

L'adulte à qui l'enfant dicte est aussi :

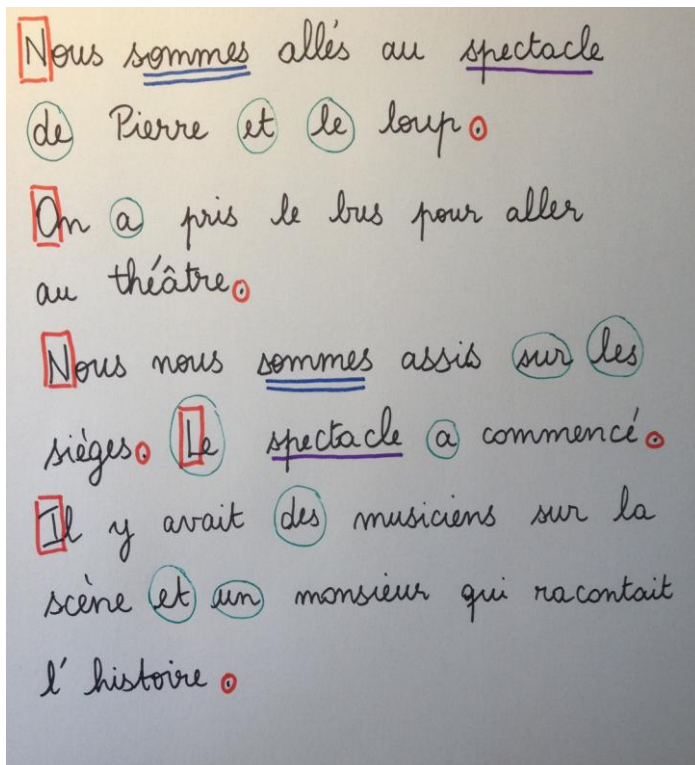
- un médiateur, celui qui donne confiance, qui encourage, qui rassure, qui aide à aller plus loin sans livrer d'idées.
- le garant de la cohérence du texte, sa conformité au type choisi. Il rappelle les consignes données au départ.

Dire ce qu'il écrit, mot après mot :

- favoriser les mots (et ne pas procéder à un découpage en syllabes)
- montrer les éléments au fur et à mesure qu'il écrit
- favoriser avec le geste (en entourant) certains blocs écrits (Le petit garçon...) ou, pour faire sentir la différence entre le découpage de la chaîne orale et celui de la chaîne écrite

L'adulte à qui l'enfant dicte doit : demander de ralentir le débit.

Texte de la dictée à l'adulte



Texte de la dictée à l'adulte réalisé par Timéo, Mélisa et Lorenzo.

Il nous a permis de travailler sur le langage technique :

- une **phrase** commence par une **majuscule** et se termine par un **point**
- notion de **mot**

Il nous a permis de voir :

- que l'écrit contient un message
- que le texte est écrit et lu de gauche à droite, avec retour à gauche à la ligne suivante
- qu'à chaque mot écrit correspond un mot prononcé
- qu'il y a une permanence de l'écriture : **spectacle, sommes**
- que les mots outils s'écrivent toujours de la même manière (voir affichage et sous-main)

ANNEXE 8 : Dialogue avec un élève sur la situation d'encodage

T : « il y a des syllabes »

M : « oui, très bien et dans cheval combien y a-t-il de syllabes »

T frappe les syllabes et dit : « se » « val »

Effectivement, Timéo présente des difficultés d'élocution, c'est pourquoi je le corrige en reprenant :

M : « oui, Timéo on entend [che] (j'insiste sur le [ch] pour qu'il n'encode pas le son [s] au lieu de [ch] et [val]. Alors, il y a combien de syllabes ? »

T prend les étiquettes scratch et accroche deux étiquettes en répétant les syllabes et dit qu'il y a deux syllabes.

M : « alors maintenant, tu vas essayer d'écrire la première, c'était laquelle ? »

T : [se]

M : attention il faut écrire [che], qu'est-ce que tu entends dans [che] ?

T : « [s] » puis il essaie de se forcer à prononcer correctement le [ch] mais y parvient difficilement.

« Je sais pas l'écrire »

M : « est-ce que tu connais des mots où entend le même son ? »

T : « ouiiii, c'est comme dans **sapeau, saussettes** du loup »

Effectivement la comptine de Loup y es-tu ? est affichée au mur, il se lève et va pointer les lettres puis vient les écrire. « C'est les lettres copines » (elles avaient été entourées pour montrer qu'elles ne formaient qu'un seul son)

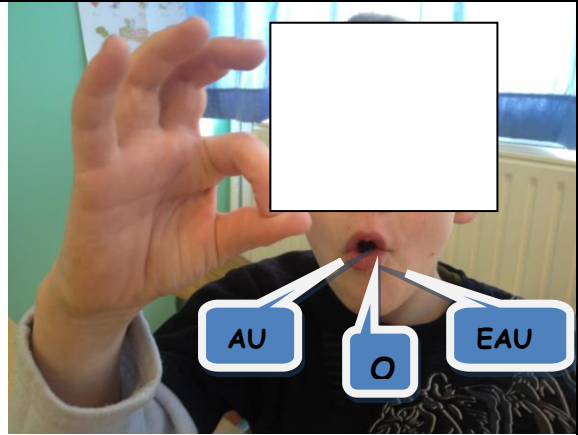

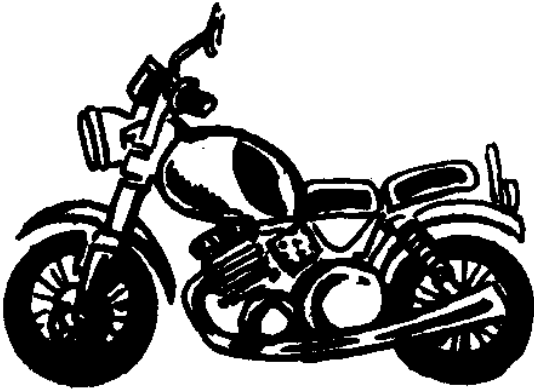

M : « bravo, c'est ça ! As-tu fini d'écrire ta syllabe ? Quelle était la première syllabe ? »

T : « non, là c'est [ch], et c'est [che] »

M : « alors, qu'est-ce qui manque pour faire che ?

T : « E » puis il écrit un E majuscule

M : « maintenant il faut écrire la deuxième syllabe

		<p>LORENZO lorenzo</p> <p>MOTO moto</p>
<p>O o</p>		<p>LO - RO - ZO - TO - MO lo - ro - zo - to - mo</p>
<p>AU au</p>		<p>LAU - RAU - ZAU - TAU - MAU lau - rau - zau - tau - mau</p>
<p>EAU eau</p>		<p>LEAU - REAU - ZEAU - TEAU - MEAU leau - reau - zeau - teau - meau</p>
	<p>[O]</p>	
	<p>O AU EAU</p>	

ANNEXE 10 : Réussites et difficultés d'Adam selon l'enseignante

ses domaines de réussite	et les difficultés rencontrées
il essaie de faire quand il en a envie mais décroche très vite	<ul style="list-style-type: none">- a le statut d'élève mais pas d'apprenant- enfant distrait, rêveur qu'il faut toujours canaliser- difficultés de compréhension (consignes)- difficultés de mise en route dans les apprentissages- pas de projet de lecteur- manque d'attention et de compréhension- ne sollicite pas l'aide de l'adulte en cas de difficultés (passif)

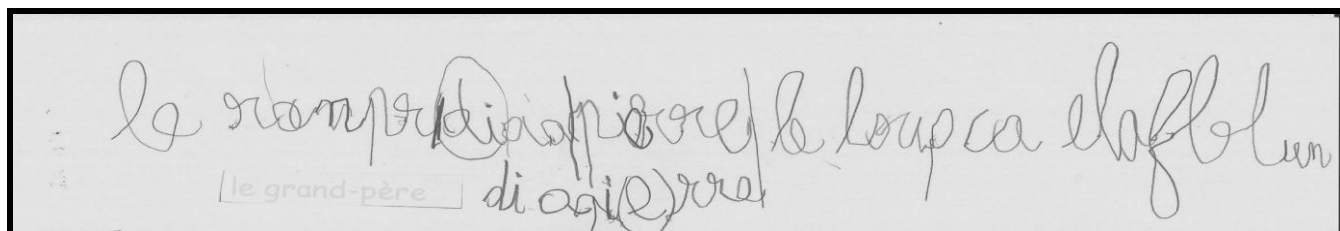
ANNEXE 11 : Séance d'écriture de phrases

Segmentation de la phrase en mots



Passage par le corps, l'enfant segmente en sautant dans un cerceau quand il prononce un mot : favorise la mémorisation et matérialisation des mots au sein d'une phrase.

Ecriture d'une phrase : celle d'Adam



Le grand-père dit à Pierre : le loup sort de la forêt.

Mots clés :

Lecture ; écriture ; langue écrite ; encodage ; adaptations ; stratégies

Résumé :

Certains élèves du cycle 2 présentent des difficultés persistantes dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture. Lire et écrire sont deux apprentissages fondamentaux interdisciplinaires. Comment l'écriture pourrait être au service de la lecture ? Cette entrée plus active pourrait-elle répondre aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves ? Quelles pourraient être les aides, les adaptations à apporter afin de les amener à franchir les obstacles d'entrée dans la langue écrite ?