MEMOIRE - CAPA-SH

OPTION : E

SESSION 2016

« Et si tu me fais écrire, tu crois que je pourrais mieux lire ? »

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : MILLAT Elisabeth

DISCIPLINE DE RECHERCHE : LECTURE - ECRITURE

NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : BERTIEAUX Karine

NOM de naissance (pour les candidates mariées) :

SOMMAIRE

Introduction…… page 1

1. Présentation du réseau, des écoles et des élèves…… page 2
   a. Le réseau…… page 2
   b. Les écoles…….. page 2
   c. Les élèves……... page 3
      - Maël……. page 3
      - Maëlysse…….. page 4
      - Yanis…… page 5
   d. Le rôle du maître E…… page 7
2. Apports théoriques……..… page 8
   a. Etre plus actif……..… page 8
   b. La clarté cognitive……..… page 9
   c. Le principe alphabétique…… page 9
   d. Le reflet des connaissances de l'élève……...… page 10
   e. Le choix des projets d'écriture : « structures génératives » et albums à structures répétitives……...… page 11
3. Présentation des différents projets d'écriture……..….. page 13
   a. Le projet d'écriture de Maël……..... page 13
   b. Le projet d'écriture de Maëlysse……..…. page 16
   c. Le projet d'écriture de Yanis…… page 21
4. Bilan des différents projets d'écriture……..… page 24
   a. Présentation des différentes évaluations…… page 24
   b. Analyse des résultats obtenus…….. page 24
      - Maël……. page 24
      - Maëlysse…….. page 25
      - Yanis…… page 26
   c. L'écriture et l'orthographe…… page 28
   d. Le rôle du maître E et le transfert des outils……. page 29
   e. Le bilan des séances…….. page 29

Conclusion……. page 30

Bibliographie

Annexes

Introduction

« J'aime bien venir avec toi parce qu'après j'y arrive mieux. » Voilà les paroles d'une petite fille de Grande Section que je prenais dans le cadre des Activités Pédagogiques Complémentaires qui m'ont décidée à demander une formation.

Enseignante depuis maintenant seize ans, après des débuts en cycles 2 et 3 et ensuite plus de dix années en maternelle, je me suis souvent retrouvée démunie face aux difficultés de certains élèves. J'appréciais beaucoup le travail en décloisonnement mis en place dans un premier temps au sein de notre école pour aider les enfants en difficultés : pendant le temps de sieste de mes élèves de Petite section, je prenais un petit groupe d'enfants pour travailler une notion qui leur posait problème. Cette configuration en petit groupe me permettait d'être plus disponible, de mieux comprendre leurs difficultés et de mieux cibler mon action. Cela me permettait également d'aborder les notions d'une manière différente. Puis, ce temps de décloisonnement a été remplacé par les Activités Pédagogiques Complémentaires, menées après la classe. Cependant, un besoin de formation s'est avéré nécessaire pour répondre à des difficultés plus spécifiques, des besoins éducatifs particuliers. Ayant toujours eu à cœur de faire progresser tout élève rencontrant des difficultés, le choix de l'option E s'est imposé comme une évidence.

En Maternelle, nous faisons déjà produire des écrits aux enfants alors qu'ils ne sont ni lecteurs, ni scripteurs. Alors, me retrouvant face à des enfants rencontrant de très grandes difficultés en lecture et en écriture, il m'a paru évident de leur proposer des situations de production d'écrit. Mais en quoi entrer par la production d'écrit peut améliorer les compétences en lecture d'élèves du cycle 2 ?

J'ai essayé d'approfondir cette question et de trouver des réponses lors de mes séances de remédiation.

Dans une première partie, je présenterai mon réseau, les écoles dans lesquelles j'interviens et les élèves sur lesquels s'appuie mon étude.

Puis, j'aborderai ma problématique en lien avec les références théoriques rencontrées au fil de mes lectures.

Ensuite, je présenterai les différents projets d'écriture menés avec des élèves de CE1.

Et enfin, je mènerai une analyse des différents projets d'écriture proposés à chaque élève, leurs bénéfices et leurs limites.

1. Présentation du réseau, des écoles et des élèves

a. Le réseau

Je fais actuellement partie du RASED de la circonscription de Carvin. La circonscription s'étend sur six communes : Carvin, Wingles, Meurchin, Pont-à-Vendin, Estevelles et Libercourt. Le réseau est composé de deux maîtresses G, six maîtres E et trois psychologues.

Travaillant depuis plusieurs années en collaboration avec la maîtresse G du secteur pour l'accueil des Petits à la rentrée scolaire, nous avions, avec les membres du RASED et une orthophoniste, mis en place au sein de l'école en juin 2014 le projet « La mallette des parents, première scolarisation». Cette opération a pour but de faciliter le dialogue avec les parents en les aidant à répondre aux questions qu'ils se posent lors de l'entrée de leur enfant à l'école maternelle et à les rendre acteurs de la réussite de leur enfant.

Notre action se déroule en 4 temps. Tout d'abord, l'enfant, accompagné d'un de ses parents est convié à assister à une observation de classe en activité dans le cadre de l'opération départementale la semaine de l'école maternelle. Ce moment est ensuite suivi de trois débats organisés au sein de l'école avec les parents volontaires : le premier a lieu avant la première scolarisation, au mois de juin précédant la première rentrée et à pour thème « Comment réussir la séparation ? Comment accompagner son enfant dans cette séparation ? Que fait l'enfant à l'école maternelle ? », le deuxième sur le thème « Comment apprend-on à parler ? Comment accompagner son enfant dans cet apprentissage ? » a lieu au cours du premier trimestre de scolarisation et le dernier qui a pour thème « Etre bien à l'école » est proposé au cours du second trimestre de scolarisation.

Nous avions l'intention de mettre en place « La mallette des parents CP ». Je participe encore à cette action et accompagne mes « anciennes » collègues bien que l'école ne fasse pas partie de mon secteur d'intervention.

Cette action m'a permis de me rendre compte de toute l'importance des différents partenariats possibles et nous avons déjà prévu de proposer le projet à une autre école maternelle du secteur.

b. Les écoles

Je suis affectée au groupe scolaire Guillaume Apollinaire de Carvin. Cette école comporte six classes de la Toute Petite Section au CM2 et une ULIS. Les enfants de l'école maternelle Georges Brassens, composée quant à elle de 2 classes (TPS/PS et MS/GS), située dans un quartier excentré de la commune, continuent leur scolarité au groupe scolaire.

J'interviens également à l'école Suzanne Blin de Wingles composée de six classes et classée en REP. Deux écoles maternelles sont rattachées à l'école Suzanne Blin : l'école maternelle Léon Blum et l'école maternelle Emilienne Moreau. Cette dernière alimente également une autre école élémentaire de la commune.

Travaillant sur deux communes différentes, je fais donc partie de deux équipes RASED différentes.

c. Les élèves

J'ai choisi de vous présenter trois élèves de CE1 issus de trois groupes différents. Ils proviennent également de trois classes différentes, les CE1 étant répartis dans des cours doubles et ceci dans les deux écoles. J'ai mené dans chaque groupe des situations de productions d'écrits différentes.

- *Maël*

Actuellement en CE1 dans une classe de CE1/CE2, Maël fait, dès le début de l'année scolaire, l'objet d'une demande d'aide. Il a déjà été suivi par le RASED en fin de CP mais pour une aide à dominante rééducative. Suite à l'entretien de clarification avec l'enseignante, il apparaît que Maël maîtrise peu les sons simples et pas du tout les sons complexes. Lors du passage à l'écrit, il ne segmente pas la phrase en mots, oublie des mots ou des syllabes, ne respecte pas les correspondances graphèmes/phonèmes. Il commet beaucoup d'erreurs même lors des activités de copie. Cependant, Maël est en réussite en numération et en calcul. Lors de mon observation en classe, je rencontre un petit garçon très à l'aise dans sa relation avec l'enseignante, s'exprimant correctement, bougeant beaucoup, jouant avec ses affaires, distrayant ses camarades, mais aussi hésitant avant de se mettre en activité, vite découragé, cherchant des excuses quand il ne sait pas faire (« J'étais absent quand on l'a appris », « J'ai mal au ventre »).

Lors de la phase d'évaluation, je constate que Maël lit lettre après lettre (il n'a pas de notion de digrammes ou de trigrammes), prononce parfois même le son des lettres en les dissociant comme le son « in » qu'il lit « i-ne ». Il invente la fin de certains mots ou de certaines expressions (« cadeau » est lu « cabane », « tout le monde » est lu « toute la journée »), en essayant de mettre du sens par rapport à ses connaissances mais ne vérifie pas du tout par rapport au contexte. Sa lecture est tellement laborieuse et segmentée qu'il ne met pas de sens. Il commet de nombreuses confusions de sons simples et complexes. (cf. annexe 1). Son capital de mots outils est très pauvre (le, la, un, une, il y a, sur, son, où) et il ne connaît pas toutes les lettres de l'alphabet.

Il fait preuve d'une bonne compréhension orale, d'une bonne capacité attentionnelle. Il a une bonne conscience phonique du phonème. Il essaie de faire des efforts, s'applique mais il est dépassé par ses difficultés.

Maël rencontre donc de très grandes difficultés en lecture-écriture et il en est conscient. Il dit que c'est difficile de lire et d'écrire. Il se sent tellement en échec qu'il n'aime pas en parler, il préfère se rassurer en évoquant les difficultés de ses camarades.

L'analyse des résultats m'a permis de définir les besoins éducatifs particuliers suivants :

- Besoin de donner du sens aux apprentissages pour s'investir dans les activités scolaires

- Besoin d'améliorer l'attention et la concentration pour réaliser la tâche

- Besoin de maîtriser le code et de varier ses stratégies personnelles pour améliorer la lecture

- Besoin de développer ses capacités d'analyse phonémique des mots et de maîtriser le code pour améliorer ses productions d'écrit.

- *Maëlysse*

Maëlysse est actuellement en CE1 dans une classe de CP/CE1. Maëlysse a été suivie par le RASED en fin de CP et elle fait de nouveau l'objet d'une demande d'aide cette année. Suite à l'entretien de clarification avec l'enseignant, il apparaît que Maëlysse est volontaire, elle participe beaucoup à l'oral et n'hésite pas à demander de l'aide mais elle rencontre de grandes difficultés à l'écrit : elle ne maîtrise pas les sons complexes et ses difficultés de lecture l'empêchent d'accéder au sens. Lors de mon observation en classe, je rencontre une petite fille très agréable, qui communique aisément avec l'enseignant et de façon tout à fait correcte.

Lors de la phase d'évaluation, je constate que Maëlysse a une lecture très hésitante. Elle ne maîtrise pas les sons complexes et commet certaines confusions et certaines inversions, elle n'a pas de notion de trigrammes et segmente mal les mots. Face à des questions de compréhension sur un texte lu, elle peut faire illusion. Je lui ai fait passer le test Jojo lapin du Médial CE1 (Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti lecteur). Il s'agit d'un texte relatant l'anniversaire d'un petit lapin suivi de quelques questions présentées sous forme de QCM et d'une question finale nécessitant une certaine compréhension du texte. Lors de la passation de ce test, elle m'explique comment elle a choisi ses réponses : à la première question, elle me dit : « J'ai pas bien compris, j'ai mal lu mais c'est celle là (sous-entendue la réponse) parce que c'est le même mot que j'ai pas réussi à lire.» ; à la deuxième question, elle me dit « Je vois bien que la phrase est écrite ici. » et elle me montre la partie correspondante dans le texte ; à la troisième question, elle me dit « C'est celle-là (sous-entendue la réponse), parce que les lapins mangent des carottes » et à la question faisant référence au nombre de bougies sur le gâteau, elle me répond après avoir eu beaucoup de difficultés à lire le mot « bougies » : « Il en a pas mis parce que c'est pas son anniversaire. », mot clef du texte qu'elle n'a pas du tout réussi à décoder suite à une mauvaise segmentation du mot.

Elle n'hésite pas à se lancer dans une nouvelle activité mais se décourage très vite et abandonne. Lorsqu'elle réussit à identifier certains mots, elle reprend confiance et persévère quelques instants pour abandonner de nouveau. Mais elle est consciente de ne pas mettre de sens à ce qu'elle lit et d'être en difficulté (cf. annexe 2).

Cependant, Maëlysse fait preuve d'une bonne compréhension orale, elle a une bonne conscience phonique du phonème, elle connaît toutes les lettres de l'alphabet et son capital de mots outils est de quantité correcte.

J'ai donc analysé les résultats obtenus et en ai dégagé les besoins éducatifs particuliers suivants :

- Besoin de développer son sentiment de compétence pour se lancer dans l'activité

- Besoin de maîtriser le code et de varier ses stratégies personnelles pour améliorer la lecture

- Besoin de développer ses capacités d'analyse phonémique des mots et de maîtriser le code pour améliorer ses productions d'écrit.

- *Yanis*

Yanis est actuellement en CE1 dans une classe de CP/CE1. Il a déjà bénéficié d'un suivi du RASED durant son année de CP qu'il a mené dans une autre école de la commune. Yanis est donc arrivé dans cette école à la rentrée et, presque immédiatement, l'enseignante, très inquiète, a rédigé une demande d'aide. Suite à l'entretien de clarification avec l'enseignante, il apparaît que Yanis s'est bien intégré à sa nouvelle école et à sa nouvelle classe mais qu'il distrait les autres enfants de la classe, qu'il joue beaucoup avec son matériel et ne semble pas intéressé par les activités menées en classe. Il ne maîtrise pas les sons complexes et les confond. Sa lecture est très segmentée et, par conséquent, il n'accède pas au sens. Lors du passage à l'écrit, les sons sont incorrects ou incomplets, il oublie des syllabes. Durant son année de CP, Yanis a été régulièrement souffrant et son absentéisme a été très important. Lors de mon observation en classe, je rencontre un petit garçon calme, sa relation à l'enseignante est aisée, il s'exprime correctement, il n'hésite pas à se lancer dans des activités nouvelles. Cependant, il mène difficilement son activité à terme au vue de ses difficultés. Il n'utilise pas les référents mis à sa disposition.

Lors de la phase d'évaluation, je constate que Yanis a une lecture lente, très syllabique. Les sons complexes ne sont pas maîtrisés, il commet beaucoup de confusions (« monde » est lu « mande »), d'inversions (« fêter » est lu « fêtre »), il n'a pas de notions de trigrammes (« copain » est lu « capa-in »), il supprime certaines syllabes notamment dans les mots de plus de deux syllabes (« carotte » est lu « catte »). Il produit des logatomes sans que cela ne le gêne (« novembre » est lu « novetron »). Il fait preuve d'une certaine fatigue cognitive : plus il lit, plus il commet d'erreurs. De ce fait, Yanis ne met pas de sens à ses lectures (cf. annexe 3). Son capital de mots outils est très pauvre.

Yanis rencontre donc de très grandes difficultés en lecture-écriture et il en est conscient : il a tendance à cacher ses productions.

Cependant, Yanis fait preuve d'une bonne compréhension orale, il a une bonne conscience phonique du phonème et il connaît toutes les lettres de l'alphabet.

Les résultats des évaluations m'ont permis d'identifier les besoins éducatifs particuliers suivants :

- Besoin d'améliorer l'attention et la concentration pour réaliser la tâche,

- Besoin de maîtriser le code et de varier ses stratégies personnelles pour améliorer la lecture et l'accès au sens de ce qui est lu

- Besoin de développer ses capacités d'analyse phonémique des mots et de maîtriser le code pour améliorer ses productions d'écrit.

d. Le rôle du maître E

Le rôle du maître E est défini dans la circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014.

« L'enseignant spécialisé chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique apporte une aide aux élèves qui ont des difficultés avérées à comprendre et à apprendre dans le cadre des activités scolaires. »

Le maître E est chargé « de prévenir et de repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe ou de 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. » Ce projet permettra, à l'enseignant spécialisé, d'accompagner « 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. »

Maël, Maëlysse et Yanis présentent des difficultés persistantes d'apprentissage et relèvent donc d'une aide spécialisée à dominante pédagogique.

2. Apports théoriques

Dans les programmes de 2008, tout comme dans les programmes qui entreront en vigueur à la rentrée 2016, il est indiqué que « les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. »

Mireille Brigaudiot, lors de sa conférence du 7 novembre 2005 à Châlons en Champagne sur le thème *Maîtriser l'écrit au Cycle II* a déclaré : « Quand on reprend systématiquement les enfants en échec en lecture avec de la LECTURE, on va dans le mur. »

Mais alors, comment faire ?

Ecrire pour apprendre à lire, voilà ce que propose André OUZOULIAS[1] et cela peut surprendre. Lui même est « pleinement conscient du paradoxe qu'il y a à défendre le point de vue selon lequel, chez le grand débutant, sous certaines conditions pédagogiques, l'écriture de textes est plus facile que la lecture, à considérer que l'écriture peut précéder la lecture et qu'elle est même le meilleur moyen de prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture ou d'y remédier. »

Il est rejoint par Jacques Fijalkow[2]. Selon lui, il y aurait quatre avantages à donner plus d'importance à l'acte d'écrire.

a. Etre plus actif

Tout d'abord « l'écriture est plus active que la lecture ». En effet, lorsque l'enfant est en situation de lecture, il est face à un texte déjà écrit, tandis qu'en situation d'écriture c'est l'enfant qui doit le créer. Bien entendu, Jacques Fijalkow précise qu' « apprendre à lire demande à être actif, tout comme apprendre à écrire, mais dans un cas le texte est fourni alors que dans l'autre il est construit. »

A. Ouzoulias[3] souligne que « dans les tâches d'écriture, plus que de lecture, l'élève doit mobiliser son attention en permanence sur le texte. Quand il écrit son texte, celui-ci l'absorbe entièrement. »

---

1 OUZOULIAS A., 2004, « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et / ou y remédier » in *Comprendre et aider les enfants en difficultés scolaires* Paris, RETZ, page 147

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

3 OUZOULIAS A., *Tu feras produire des textes au cycle 2*

b. La clarté cognitive

Le deuxième avantage est celui de la clarté cognitive. En effet, face à un texte, l'enfant peut se poser de nombreuses questions telles que « Qui a écrit le texte ? Pour qui ? Pourquoi ? Quand ? Comment ? ». Confronté à un acte d'écriture, J. Fijalkow[4] suppose que, pour les enfants, « l'écrit perd de son obscurité ». A. Ouzoulias[5], affirme que « le fait d'écrire un texte installe l'apprenti au départ de la boucle de communication, en position d'émetteur », « qu'en écrivant, les enfants comprennent mieux certaines des spécificités de la communication écrite (l'acte de réception est éclairé par celui de la production) »[6].

c. Le principe alphabétique

Ensuite, lorsque l'enfant se trouve confronté à l'écriture d'un mot qui lui est inconnu, il est obligé de mener un travail d'analyse phonographique. Celui-ci l'amène « à comprendre qu'il existe des relations systématiques entre les phonèmes et les graphèmes, que le français est une langue alphabétique »[7]. C'est là le troisième avantage.

A. Ouzoulias[8] va même plus loin. Il affirme que « c'est la main du jeune écriveur qui structure le regard du jeune lecteur ». En effet, en écrivant un mot, l'enfant donne alors du sens aux expressions « début et fin de mot » car il faut commencer à gauche de la page avec les premières lettres du mot et continuer vers la droite. Il comprend donc que pour écrire un mot, il faut toutes les lettres du mot mais il faut aussi les écrire dans un ordre bien précis. Ce qui n'est pas le cas en lecture, car les mots sont alors perçus dans leur globalité, comme des images. Le fait d'écrire les lettres les unes après les autres amène l'enfant à l'épellation. Selon A. Ouzoulias, « L'épellation est évidemment loin d'être une condition suffisante à la lecture. Mais c'est une condition nécessaire ! »[9] Ainsi, elle permet, en situation de lecture cette fois, d'effectuer des comparaisons entre les mots et de mettre en évidence certaines analogies. Par conséquent, « les élèves qui ne savent pas épeler au début de l'apprentissage systématique de la lecture sont privés d'un instrument de base pour toutes sortes d'acquisitions ».

4

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

OUZOULIAS A., *Tu feras produire des textes au cycle 2*

6 OUZOULIAS A., 2004, *Favoriser la réussite en lecture, les MACLE*, Paris, RETZ, page 96

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

8 OUZOULIAS A., 2004, « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et / ou y remédier » in *Comprendre et aider les enfants en difficultés scolaires* Paris, RETZ, page 156

9 Ibid., page 157

En écrivant une phrase, l'enfant est alors confronté à un niveau de difficulté supérieure : « il doit constamment naviguer entre les microstructures et la macrostructure, les plus petites unités et le sens global, en passant par les mésostructures », c'est-à-dire les unités de sens. L'acte d'écrire prend alors tout son sens. En effet, « pour bien lire, c'est précisément ce que doit faire un débutant : une syllabe est décodée ; il faut encore trouver la syllabe suivante puis écouter l'ensemble pour y reconnaître le mot et, de là, agglomérer ce mot au groupe des mots qui forment une unité de sens et, de là encore, il faut aller à la partie de la phrase déjà lue et au texte déjà lu qu'il faut récapituler… tout en se projetant déjà dans le mot suivant et sa première syllabe… »[10]. L'enfant est alors éclairé sur le comportement de lecteur qu'on attend de lui.
Il prend également conscience de la notion de mot : il comprend que l'écriture, au contraire des images, ne représente pas les choses mais « note le langage »[11].

Que dire de tous ces petits mots qui « tout en étant dépourvus de charge sémantique, constituent la plus grande partie des mots de tous les textes »[12] ? Chaque fois qu'un élève écrit un texte, il « multiplie les occasions de les écrire » et, par conséquent, les mémorise par répétitions de l'enchaînement des lettres qui les compose.

A. Ouzoulias résume en écrivant : « 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 épisodique une trace durable : c'était son projet, c'est devenu son texte. »

d. Le reflet des connaissances de l'élève

Il reste, selon J. Fijalkow[13], un dernier avantage. Mais, cette fois, il se situe du côté de l'enseignant : « le savoir-écrire, à la différence du savoir-lire est un reflet réaliste des connaissances. » Certains enfants sont capables de lire des mots sans savoir les écrire. Inversement, si un enfant sait correctement écrire un mot, c'est qu'il le maîtrise. L'écriture permet donc d'évaluer au mieux les connaissances d'un élève. Il est rejoint par N. Van Gründerbeck[14] qui souligne que « l'écrit peut confirmer des choses observées lors de la lecture ou faire apparaître des difficultés qui n'ont pas été détectées à la lecture, car l'enfant peut compenser par le sens. Dans la lecture, l'écrit est donné, alors que dans l'écriture, il doit être créé. »

---

10 OUZOULIAS A., 2004, « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et / ou y remédier » in *Comprendre et aider les enfants en difficultés scolaires* Paris, RETZ, pages 151-152

11 OUZOULIAS A., *Tu feras produire des textes au cycle 2*

12 OUZOULIAS A., 2004, « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et / ou y remédier » in *Comprendre et aider les enfants en difficultés scolaires* Paris, RETZ, pages 159 et 160

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

14 VAN GRUNDERBEECK N., 1994, *Les difficultés en lecture*, Montréal, G.Morin éditeur, page 89

D'ailleurs, N. Van Gründerbeck[15] partage également l'idée que « l'acquisition de la lecture se fait en même temps que celle de l'écriture ; les deux sont indissociables. »

Selon N. Van Grunderbeck, l'évaluation diagnostique de lecture d'un élève doit être accompagnée de l'observation d'une production d'écrit car cette dernière donne plus de renseignements quant au niveau de conceptualisation de l'écrit. Elle s'appuie sur les travaux d'E. Ferreiro qui a montré par ses travaux que « les tentatives d'écriture de l'élève sont révélatrices du stade où il se trouve dans le développement de sa conscience de l'écrit »[16].

Je n'avais pas proposé l'écriture approchée lors de mes évaluations. Cela m'a fait défaut au début de la prise en charge des élèves et, après quelques séances, j'ai eu besoin de la leur proposer pour connaître plus précisément leurs besoins.

e. Le choix des projets d'écriture : « structures génératives » et albums à structures répétitives

J'ai alors fait le choix de proposer des situations de productions d'écrits à mes trois groupes de CE1.

J'ai proposé des projets d'écriture différents à chacun des groupes de CE1 dont j'avais la charge : une création de devinettes sur la base d'une situation générative puis d'un jeu de memory au groupe de Maëlysse, l'écriture de phrases à partir d'un album à structure répétitive *Nuit* d'Emmanuelle Eeckhout, Pastel, l'école des loisirs, 2011 puis à partir de l'album *Moi pas, moi aussi* de Mario Ramos, Pastel, l'école des loisirs, 2015 au groupe de Maël et l'écriture de phrases à partir d'un album à structure répétitive *J'ai rêvé que,* Françoise et Armand Kaercher, Ribambelle, Hatier, 1997, suivi de productions de phrases à l'aide de dés à histoires au groupe de Yanis.

Lorsqu'un élève produit un texte, il se retrouve sans cesse confronté à plusieurs difficultés comme la structure du texte, la cohérence et la cohésion. A. Ouzoulias conseille de travailler à partir de « structures génératives ». L'intérêt d'une telle structure est que l'enfant n'a plus à gérer ces difficultés, car, étant « un texte-matrice à structure forte », il lui suffit de « reparamétrer »[17] une structure existante. C'est pourquoi j'ai proposé la création de devinettes sur la base d'une structure générative au groupe de Maëlysse.

Selon Yves Reuter[18], l'écriture pourrait se décomposer en quatre phases récursives et qu'il présente selon un ordre arbitraire :

15 Ibid., page 88

16 Ibid., page 88

17 OUZOULIAS A., 2004, « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et / ou y remédier » in *Comprendre et aider les enfants en difficultés scolaires* Paris, RETZ, page 173

18 REUTER Y., 1996, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditions, pages 68 et 69

- la « planification » qui consiste à analyser la tâche à effectuer et à déterminer la stratégie d'action à employer,
- la « textualisation » qui concerne l'organisation structurelle du texte,
- les « opérations de scription » relevant des composantes psychomotrices et graphovisuelles
- les « opérations de révision » qui consistent à relire et modifier son texte.

Le fait d'utiliser un texte matrice permettrait d'alléger la charge cognitive liée aux phases de planification et de textualisation.

Selon J. Fijalkow, l'un des principes pédagogiques définissant les situations d'écriture est de « contextualiser les activités d'écriture en les concevant de telle sorte qu'elles soient liées aux textes qui font l'objet d'activités de lecture, un livre de jeunesse le plus souvent. »[19]. J'ai donc construit trois projets autour d'albums et j'ai choisi des albums à structure répétitive : un album à structure répétitive est un texte court, énumératif avec un enchaînement qui se répète jusqu'au dénouement. Ces textes rassurent donc par la régularité de leur structure.

Ces situations sont également des situations génératives « en ce sens que l'élève produit ainsi un texte qui présente une certaine nouveauté et une réelle créativité, bien qu'il ait été engendré par simple modification locale d'une structure existante. »[20]

3. Présentation des différents projets d'écriture

a. Le projet d'écriture de Maël

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

20 OUZOULIAS A., 2004, *Favoriser la réussite en lecture, les MACLE*, Paris, RETZ, page 97

Les difficultés de lecture rencontrées par Maël étaient caractéristiques de ce que N. Van Grunderbeck appelle « le perroquet ou phénicien »[21]. Ce profil correspond à un lecteur qui oralise les mots, sans chercher de sens entre eux : pour cela, il utilise la stratégie grapho-phonétique de manière excessive pour identifier les mots, sans pour autant la maîtriser. Il n'a donc « pas compris ce qu'est la lecture, ni ce à quoi elle sert »[22]. Ce profil regroupe deux types de lecteurs : les bons déchiffreurs et les mauvais déchiffreurs. Maël faisait partie des mauvais déchiffreurs. En effet, sa lecture oralisée présentait de nombreuses erreurs qu'il ne corrigeait pas comme les confusions de sons, les changements de mots, les confusions de mots de graphies proches, les interversions, la lecture de logatomes. Je me suis donc inspirée des travaux de N. Van Grunderbeck. Il fallait amener Maël à construire du sens et à utiliser différentes stratégies d'identification des mots. Pour cela, N. Van Grunderbeck préconise de faire un relevé des mots que l'enfant identifie selon la stratégie idéo-graphique, de lui faire construire des petits textes qui incluent certains de ses mots, de le placer en situation réelle de lecture en lui donnant une intention exigeant la compréhension, lui faire souligner les mots du texte qu'il reconnaît, l'encourager à utiliser les illustrations et le contexte pour découvrir les mots, et vérifier ses hypothèses en se basant sur les indices graphiques.

J'ai donc bâti un projet autour de l'album *Nuit* d'Emmanuelle Eeckhout, Pastel, l'école des loisirs, 2011. De cette façon, Maël était placé en situation réelle de lecture et celle-ci exigeait la compréhension.

J'ai choisi cet album car c'est un album qui contient peu de texte, une phrase à chaque double-page. De cette façon, il était possible de faire une lecture complète de l'œuvre sur un nombre de séances limité. Malgré la faible quantité de texte, le vocabulaire et la structure syntaxique sont d'un niveau CE1. De plus, cet album, très graphique, est très joliment illustré et chaque illustration correspond à la phrase écrite.

Cet album fait partie des albums que l'on peut qualifier d'album « à structure répétitive ». En effet, chaque phrase de l'album commence par « La nuit, » et est suivie du nom d'un animal car chaque double-page évoque un animal différent.

Les objectifs pédagogiques de ce projet étaient de prendre conscience des différentes stratégies de lecture et de devenir autonome quant à l'utilisation de ces stratégies, d'élaborer une stratégie d'écriture et de développer le lexique de mots-outils.

21 VAN GRUNDERBEECK N., 1994, *Les difficultés en lecture*, Montréal, G.Morin éditeur, page 134

22 Ibid., page 134

Durant les premières séances, le travail proposé a permis à Maël d'identifier les stratégies de lecture qu'il utilisait et de le rendre conscient des stratégies disponibles. Il soulignait donc les mots qu'il connaissait et entourait ceux qui lui posaient problème. Les illustrations lui permettaient d'identifier certains mots et il vérifiait ses hypothèses en utilisant la stratégie sémantico-contextuelle et la stratégie grapho-phonétique grâce à un sous-main mis à sa disposition sur lequel figuraient les sons complexes et les confusions de sons auxquelles il était sujet. Les référents utilisés étaient ceux utilisés en classe de CP et repris en classe de CE1.

Très vite, j'ai proposé aux enfants de ce groupe de produire une phrase en respectant la structure de l'album. Pour cela, je leur ai soumis une double page de l'album après avoir retiré le texte. Je leur ai demandé ce qu'ils pourraient écrire. Ils ont tout de suite proposé une phrase commençant par « La nuit ». Ils ont décidé d'écrire « La nuit, le chat veut toucher la lune. »

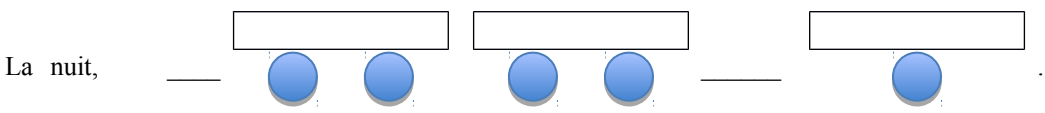
Maël a encodé « La nuit » en s'aidant du référent figurant au tableau, « le chat » ne le lui a pas posé problème, puis, il a encodé « vetuché » et a terminé par « la lune » en s'aidant de nouveau du référent au tableau.

Lors de la deuxième production d'écrit, ils ont choisi d'écrire « La nuit, le lapin mange des fleurs. »

Maël a encodé « La nuit » sans s'aider du référent mais quand il a fallu encoder « lapin », il s'est trouvé face à ses difficultés et son comportement a changé : il s'est énervé et a refusé d'écrire. Je lui ai proposé mon aide. Pour cela, je lui ai demandé de décomposer le mot et de me donner le nombre de syllabes. Il m'a répondu « Deux ! » de manière très agressive et a repoussé son cahier. J'ai alors tracé deux traits pour symboliser les deux syllabes et là, Maël a explosé en criant : « Je ne suis pas un bébé ! ». J'ai essayé de le rassurer et je suis allée m'occuper des deux autres élèves. Au bout d'un petit moment, il s'est alors repris et a encodé « lapun ». Cette situation m'a permis d'identifier un nouveau besoin éducatif particulier : Maël avait besoin d'autonomie pour réaliser l'activité. Il avait besoin d'un outil d'étayage qui puisse l'aider à segmenter la chaîne écrite en mots et les mots en syllabes. Nous devions pour

cela mettre en place ensemble une stratégie d'écriture.

Lors de la séance suivante, je leur ai proposé de reprendre l'écriture de cette phrase. Mais, cette fois, nous avons élaboré ensemble, dès le début, une stratégie d'écriture. Je leur ai proposé d'écrire « La nuit » sous forme de concours : le premier qui aurait encodé sans erreur aurait gagné. En effet, ces deux mots constituait la trame répétitive de l'album, ils les connaissaient et de cette façon, il était possible de motiver la mise en écriture, de valoriser leur concentration et leur réussite : c'est Maël qui a réussi au premier jet. Puis, nous avons représenté les mots par des étiquettes dans lesquels nous avons collé des jetons pour représenter les syllabes.



Je leur avais également précisé que le mot « fleur » s'écrivait avec le [e] de « leur », mot que nous avions rencontré à plusieurs reprises et qui faisait partie de leur boîte à mots. Maël était rassuré : l'adaptation était construite avant de commencer. Il a réalisé l'activité sans résister.

Il s'agissait d'encoder en respectant les correspondances graphèmes-phonèmes et la séquence phonémique.

Le mot le plus difficile à encoder de la phrase était le mot « fleur ». Le dialogue socio-cognitif a permis aux trois élèves de ce groupe de trouver le bon encodage en respectant les correspondances graphèmes-phonèmes et la séquence phonémique.

J'ai proposé cette situation à plusieurs reprises en alternant les situations de lecture pour travailler la maîtrise et l'autonomie des stratégies et les situations de production d'écrit. Pour cela, ils avaient à leur disposition une boîte contenant des petites étiquettes représentant un appareil photo (symbolisant la stratégie idéo-graphique), une paire de ciseaux (symbolisant la stratégie grapho-phonétique) et une ampoule (symbolisant la stratégie sémantico-contextuelle) qu'ils devaient coller sous les mots selon la stratégie qu'ils employaient.

Je leur ai ensuite proposé les mêmes situations d'écriture autour du livre *Moi pas, moi aussi* de Mario Ramos, Pastel, l'école des loisirs, 2015, album également à « structure répétitive », contenant également peu de texte et permettant de mener un projet sur un nombre de séances limité. Cette fois, plusieurs pages concernent un même animal. Chaque phrase commence par le nom de l'animal, les premières se terminent pas « Moi pas » et la dernière par « Moi aussi ». Les illustrations sont très simples et permettent de produire facilement des phrases simples. Une alternance des situations de lecture et de production d'écrit a également été proposée pour permettre aux élèves de ce groupe de développer leur autonomie dans l'utilisation des différentes stratégies de lecture. Nous avons gardé la même stratégie d'écriture : une étiquette par mot, des jetons pour les syllabes et un trait pour les mots-outils. Cette fois encore, les éléments récurrents comme le nom des animaux et l'expression finale étaient demandés sous forme de concours. Maël ne reconnaissant pas du tout le graphème « oi » lors de ses lectures en regroupement et en classe, j'espérais que sa rencontre à chaque séance allait engendrer une maîtrise de celui-ci. A ce stade de la prise en charge, Maël encode effectivement le graphème « oi » correctement pour le mot « MOI », le décode maintenant facilement mais ne transfère pas encore cette acquisition lors de l'encodage d'autres mots.

b. Le projet d'écriture de Maëlysse

Maëlysse étant très vite découragée face à ses difficultés et ayant besoin de développer son sentiment de compétences, j'ai élaboré un projet de création de devinettes à partir d'une structure générative. Pour cela, je me suis inspirée des travaux de Mireille Brigaudiot[23]. J'ai débuté le projet en leur proposant la devinette suivante :

C'est quelque chose que vous apportez tous les jours à l'école pour travailler,

son nom a deux syllabes

et il commence par la lettre C.

Il s'agissait pour eux de lire silencieusement la devinette de façon à ne pas les mettre en situation d'échec par rapport aux autres puis d'encoder la réponse.

Voyant cette première devinette écrite dans son cahier, Maëlysse a tout de suite commenté : « Tout ça ! Je peux pas lire tout ça, y a trop ! Et je sais pas lire. »

J'ai donc tenté de la rassurer en lui expliquant qu'elle pouvait au moins essayer et que si certains mots étaient trop difficiles pour elle, alors nous tenterions de les lire ensemble. Elle a donc entrepris la lecture de la devinette, avec difficultés certes mais sans mon aide. Elle a essayé de mettre du sens et sans avoir décodé la totalité des mots, elle a levé la main avec entrain et a dit qu'elle avait trouvé la réponse. Je lui ai rappelé qu'elle devait écrire sa réponse et là, elle m'a répondu : « Oh non ! C'est trop dur ! » Elle a quand même essayé et a encodé « CONMATREILE » (son matériel).

Lorsque tous les élèves ont eu encodé leur réponse, ils l'ont proposé au groupe. Suite au dialogue socio-cognitif, Maëlysse a pris conscience que sa réponse ne pouvait pas être valable : n'ayant pas décodé tous les mots, elle s'était concentrée sur les mots « école » et « lettre C ». Elle n'avait pas tenu compte de tous les indices, comme les deux autres élèves du groupe d'ailleurs, mais ayant chacun pris en compte des indices différents, la confrontation a permis de mettre en évidence les trois indices donnés et à trois, ils ont pu proposer « CAHIER ».

Les jours suivants, des nouvelles devinettes figuraient dans leur cahier :

Ça sert à manger à table,

son nom a deux syllabes

et commence par la lettre F.

Je sers à essuyer la vaisselle,

23 BRIGAUDIOT M., 2004, *Premières maîtrises de l'écrit, CP, CE1 et secteur spécialisé,* Paris, Hachette Education, page 243

son nom a sept lettres

et il finit par on.

Cette fois, Maëlysse a ouvert son cahier avec motivation, le projet lui plaisait. Les objectifs pédagogiques de ce projet étaient de développer le sentiment de compétences, de respecter les correspondances graphèmes-phonèmes et de procéder à une relecture active de ses écrits.

A la première devinette, elle a encodé « FROMAGE » puis « FROUCHERTE » après avoir relu et mis du sens et à la deuxième devinette, elle a encodé « TRECHON ». La relecture active et le dialogue socio-cognitif ont permis d'orthographier ces mots. Au fur et à mesure des séances, d'autres procédures ont été mises en place, comme la recherche d'étiquettes mise également en place dans les deux autres groupes et la proposition d'un mot de la même famille. Elles seront présentées dans le 4.b

Lors des premières séances, le fait d'avoir peu de mots à encoder l'a mise en confiance. Elle ne se sentait pas dépassée par la quantité d'une phrase à écrire et réussissait à se concentrer. Certes, les correspondances graphèmes-phonèmes et la séquence phonémique n'étaient pas respectées, mais elle avait écrit.

La deuxième phase du projet consistait à leur proposer d'écrire eux-mêmes une devinette. Nous avons donc dégagé la structure des devinettes : d'abord un indice sur la chose à faire deviner, puis deux indices sur le mot correspondant à la réponse à savoir le nombre de syllabes ou le nombre de lettres du mot puis la première lettre du mot ou le son final.

Afin de leur faciliter la tâche, je leur ai proposé d'écrire une devinette dont la réponse serait « SOURIS » et d'écrire cette devinette ensemble. Pour cela, ils devaient réfléchir ensemble aux différents indices à donner.

Chaque devinette proposée étant affichée dans la salle, ils n'avaient plus qu'à trouver les indices et à les intégrer à la structure existante. Une élève du groupe étant absente lors cette séance, Maëlysse a donc créé la devinette avec un autre élève et je leur ai proposé d'écrire la devinette pour leur camarade ce qui les a beaucoup motivés. Ils ont choisi les indices suivants : « son nom a deux syllabes et il commence par la lettre S ». En ce qui concerne le premier indice, ils n'ont pas réussi à se mettre d'accord et ont préféré encoder chacun le leur. Je les ai laissé faire pour que ce projet devienne le leur. Maëlysse a choisi : « C'est quelque chose qui a une petite queue ». Cette technique leur a donc permis de produire une devinette, texte d'une certaine complexité, sans être confrontés aux difficultés de structure, de cohérence et de cohésion, juste en faisant preuve d'imagination. Mais des difficultés d'encodage telles que le respect des correspondances graphème-phonème et celui de la séquence phonémique sont apparues.

Lors de la séance suivante, l'élève a trouvé la réponse et ils étaient très heureux.

La suite du projet consistait à leur faire écrire une nouvelle devinette seul à chaque séance. A la séance suivante, ils échangeaient leur cahier, lisaient la devinette et encodaient la réponse. Suivait un dialogue socio-cognitif pour valider ou non les réponses et l'orthographe du mot réponse. Cet échange de leurs écrits leur permettait de pouvoir se décentrer par rapport à leur production et de prendre conscience du changement de statut entre la position d'émetteur et celle de récepteur.

Maëlysse, très réticente à la lecture de la première devinette et réfractaire à l'idée d'écrire le seul mot réponse, a participé activement au projet. Elle était très concentrée, réfléchissait à ce qu'elle allait faire deviner avant d'arriver en groupe de remédiation et créer des devinettes avec des indices assez longs à encoder : elle prenait plaisir à écrire.

Afin de mettre du sens à l'acte d'écrire, j'ai proposé au groupe de partager les devinettes avec leurs camarades de classe. Par conséquent, à la fin du projet, je leur ai fourni les devinettes sur papier, ils tiraient une devinette au sort, la lisaient silencieusement afin de repérer les mots difficiles puis oralement et chacun devait encoder la réponse et le premier à l'écrire correctement avait le droit d'écrire la réponse sur le papier devinette. Lorsque tous les papiers ont été prêts, ils sont retournés en classe avec la boîte à devinette pour la classe et une boîte pour chacun d'entre eux afin de partager leur création avec leur famille. Chaque jour, un enfant du groupe tirait une devinette au sort, la lisait à la classe qui devait trouver la réponse. J'ai été très surprise de la qualité de leur lecture orale. Certes, ils connaissaient les devinettes ainsi que la structure récurrente mais certaines devinettes avaient été créées par les autres membres du groupe et ils réussissaient à les lire. Ils hésitaient bien sûr sur quelques mots mais la lecture était plus fluide et ils y prenaient plaisir.

Ce projet a mis en évidence leurs difficultés à respecter les correspondances graphème-phonème et la séquence phonémique. C'est alors tout naturellement que m'est venue l'idée du deuxième projet que nous allions mener ensemble. Il s'agissait, cette fois, de créer un jeu de memory à partir du jeu « Anima'lire/Anima'dire » paru chez Ortho Edition. Ce jeu, composé d'une série d'images et d'une série de cartes sur lesquelles sont inscrites les phrases correspondantes aux différentes images, est basé sur les inversions consonantiques et les élisions de lettre dans un groupe consonantique.

L'objectif de ce nouveau projet est de les faire lire plus précisément en leur faisant prendre conscience de l'intérêt de chaque lettre et de l'intérêt de la place de chaque lettre dans le mot.

Dans un premier temps, j'ai présenté une partie du jeu aux élèves de ce groupe et nous y avons joué. Les cartes images étaient disposées à l'endroit, les mêmes animaux étant regroupés côte à côte sur la table afin de faciliter la recherche. Les élèves devaient tirer au sort une carte phrase, la lire silencieusement et choisir l'image correspondante. Ensuite, la carte phrase était montrée aux autres élèves du groupe de façon à valider ou non le choix de la carte. Dès les premières cartes, les difficultés et les désaccords sont apparus. La première carte tirée par Maëlysse était « L'ours perche le poisson » et elle a choisi la carte sur laquelle un ours pêche un poisson.

La deuxième phase du projet consistait à produire les cartes phrases. Pour cela, je leur ai présenté les images par couple et je leur ai demandé ce qu'ils pourraient écrire sur les cartes de façon à créer leur propre jeu. Les premières cartes représentées un hérisson dans une tour et un hérisson dans un trou. Nous avons donc élaboré ensemble une stratégie d'écriture. Il s'agissait de compter oralement les mots et de faire correspondre un trait à chaque mot. Maëlysse n'a pas eu besoin de tracer les traits sur son cahier : elle a visualisé la représentation de la phrase au tableau et s'est lancé dans l'écriture de ses deux phrases. Maëlysse a correctement encodé les correspondances graphème-phonème et a respecté la séquence phonémique des deux phrases. Elle a d'ailleurs réinvesti la règle d'orthographe qui consiste à mettre deux S entre deux voyelles pour obtenir le son [s] vu la veille. Seul le H de hérisson manquait.

Lors de la séance suivante, j'ai proposé une phrase « Le tigre a apporté un cadeau. » et deux images. Sur l'une d'elle, on pouvait voir un tigre apportant un cadeau et sur l'autre un tigre apportant un gâteau. Il s'agissait de lire la phrase silencieusement et de choisir l'image correspondante. Après une phase de dialogue socio-cognitif, j'ai demandé aux élèves de ce groupe d'encoder la phrase correspondante à l'autre image. Ils se sont donc mis d'accord pour écrire « Le tigre apporte un gâteau. » et des erreurs sont apparues comme « CATEAU », « GADEAU » : ils avaient effectivement compris que les mots étaient semblables, qu'il fallait changer quelque chose lors de l'écriture du mot mais ils n'avaient pas poussé leur recherche assez loin.

Durant la séance suivante, je leur ai proposé le même exercice mais cette fois, il s'agissait de travailler sur l'interversion de lettres. Je leur ai proposé la phrase « La pieuvre trie les coquillages. » et deux images. Sur l'une d'elle, on pouvait voir une pieuvre tirant un sac de coquillages et sur l'autre une pieuvre triant des coquillages. Ils ont correctement lu la phrase, choisi la bonne image et au moment de trouver la phrase correspondante à l'autre image, ils n'ont plus pensé au fait que les phrases devaient être construites sur la même structure. Après une phase de dialogue socio-cognitif, Maëlysse s'est écrié « TIRE, c'est tire, il faut juste changer le I et le R de place et ça change de mot ! » Maëlysse avait pris conscience de l'importance de la place des lettres et de leur ordre successif.

c. Le projet d'écriture de Yanis

Les difficultés de lecture rencontrées par Yanis étaient similaires à celles de Maël. Il faisait lui aussi partie de ce que N. Van Grunderbeck appelle « le perroquet ou le phénicien » et il faisait, lui aussi, partie des mauvais déchiffreurs. Sa lecture oralisée présentait également de nombreuses erreurs qu'il ne corrigeait pas comme les confusions de sons, les changements de mots, les confusions de mots de graphies proches, les interversions, la lecture de logatomes.

Il me fallait donc bâtir un projet qui place Yanis en situation réelle de lecture et qui exige la compréhension. J'ai donc choisi de travailler autour de l'album *J'ai rêvé que,* de Françoise et Armand Kaercher, Ribambelle, Hatier, 1997. Le choix de cet album s'explique par la structure répétitive, des illustrations correspondantes à chaque phrase, une faible quantité de texte permettant de mener le projet sur un nombre limité de séances mais avec, malgré tout, un vocabulaire et une syntaxe de niveau CE1.

Cet album fait donc partie, lui aussi, des albums que l'on peut qualifier d'album « à structure générative ». En effet, chaque phrase de l'album commence par l'expression « J'ai rêvé que ».

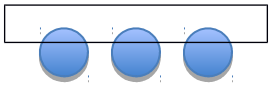
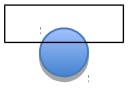
Les objectifs pédagogiques de ce projet étaient de prendre conscience des différentes stratégies de lecture et de devenir autonome quant à l'utilisation de ces stratégies, d'élaborer une stratégie d'écriture et de développer le lexique de mots-outils.

Les premières séances ont permis à Yanis d'identifier les stratégies de lecture disponibles. Comme pour le groupe de Maël, les élèves de ce groupe avaient à leur disposition une boîte contenant des petites étiquettes représentant un appareil photo (symbolisant la stratégie ideo-graphique), une paire de ciseaux (symbolisant la stratégie grapho-phonétique) et une ampoule (symbolisant la stratégie sémantico-contextuelle) qu'ils devaient coller sous les mots selon la stratégie qu'ils employaient.

La présence des illustrations lui permettait d'identifier certains mots et il vérifiait ses hypothèses en utilisant la stratégie sémantico-contextuelle et la stratégie grapho-phonétique. Pour cela, Yanis avait à disposition un sous-main conçu par l'enseignante de la classe mais dans lequel Yanis ne se retrouvait pas car celui-ci était trop fourni, ne reprenait pas l'affichage de la classe et ne ciblait pas précisément les besoins de Yanis. Avec l'enseignante, nous avons élaboré un nouveau sous-main, ne contenant que les sons complexes non maîtrisés par Yanis et correspondant à l'affichage collectif de la classe de façon à ce que Yanis puisse faire des relations entre son sous-main et les références proposées par l'enseignante en situation de classe.

J'ai très vite proposé aux enfants de ce groupe de produire les phrases correspondantes à certaines illustrations en respectant la structure de l'album. Sur la première illustration proposée, nous pouvions voir une petite fille tirant la langue à un loup. Comme nous avions lu les premières phrases de l'album, ils ont immédiatement proposé une phrase commençant par « J'ai rêvé que » : « J'ai rêvé que je faisais une grimace au loup. ». Je leur ai alors proposé d'encoder « J'ai rêvé que ». Les élèves ont de suite dit que c'était facile parce que chaque phrase lue commençait de cette manière et que cela figurait dans leur cahier. Puis, il a fallu encoder « je faisais une grimace au loup ». Yanis a écrit : « Je fezé une grémaseolou ».

Nous avons donc élaboré une stratégie d'écriture :

J'ai rêvé que ___  ___  ___  .

La phase de dialogue socio-cognitif a permis de résoudre les difficultés rencontrées par Yanis. Les élèves ont choisi de commencer par l'encodage des mots outils « JE » et « UNE » puis celui du mot « LOUP » qu'il connaissait. Il s'est donc rendu compte qu'il y avait plusieurs mots et qu'il devait segmenter. Yanis, qui était très confiant quant à sa production et qui voulait imposer ses idées, s'est rendu compte qu'il avait commis plusieurs erreurs et il est passé d'un état de grande confiance à un état de grand découragement. J'ai alors identifié un nouveau besoin éducatif particulier : Yanis avait besoin de considérer l'erreur comme un aspect constitutif du processus d'apprentissage pour ne pas se décourager.

Lors d'une séance suivante, je leur ai proposé une image sur laquelle figurait un bébé avec une trompe d'éléphant. Les élèves n'étaient pas tous d'accord pour le choix de la phrase : la majorité à laquelle Yanis appartenait souhaitait encoder « J'ai rêvé que j'avais une trompe d'éléphant » mais un élève souhaitait encoder « J'ai rêvé que j'étais un éléphant ». Yanis a produit la phrase suivante : « J'ai rêvé que jafe une tron dé fan. ». Il a repris l'expression « j'ai rêvé que » dont il maîtrise maintenant l'écriture mais il n'a pas complétement respecté la stratégie d'écriture élaborée ensemble : il a repris la segmentation en mots mais n'a pas tenu compte du découpage syllabique, il ne s'est pas

non plus reporté à ses référents.

La phase de dialogue socio-cognitif a commencé par l'encodage de la phrase « J'ai rêvé que j'étais un éléphant ». Le mot « ELEPHANT » était le seul mot nouveau de la phrase et en vérifiant dans leur cahier de sons pour connaître l'orthographe du son [f], ils l'ont trouvé et recopié.

Il s'agissait maintenant d'encoder la phrase « J'ai rêvé que j'avais une trompe d'éléphant. ». Yanis a demandé si il pouvait réécrire sa phrase puisqu'il savait maintenant écrire « ELEPHANT » et lors de cette réécriture, il a pensé à consulter les pages précédentes du cahier pour encoder « j'avais ».

Voici le résultat du deuxième jet : « J'ai rêvé que j'avais une tronpe des éléphants. »

Cette fois, il s'est aidé de ses référents et a respecté le découpage syllabique.

Lors de la phase de mise en commun, il s'est avéré que tous les élèves avaient encodé « des éléphants » au lieu de « d'éléphant ». Les élèves ont donc proposé d'enlever le premier « é » de « éléphant » de manière à respecter la suite orale mais Yanis a refusé car le mot « éléphant » ne pouvait pas être modifié, un « léphant, ça n'existe pas, on doit laisser le mot éléphant comme ça ! ». Il fallait bien enlever un [e] et tout le groupe ayant admis que Yanis avait raison, ils en ont déduit qu'il fallait retirer le « es » de « des ».

Suite à ce projet de réécriture d'album, je leur ai proposé de créer un recueil de phrases amusantes. Il s'agissait cette fois de produire des phrases syntaxiquement correctes à l'aide de dés à histoires. La difficulté majeure pour ce groupe d'élèves restait la segmentation en mots c'est pourquoi trois dés étaient mis à leur disposition : un dé avec des personnages, une dé avec des actions et un dé avec des lieux. Cela leur permettait de créer des phrases répondant aux questions : qui, quoi, où. Chaque dé représentant une clause, c'est-à-dire un groupe de sens, il leur suffisait de manipuler les groupes nominaux, le groupe verbal et d'y ajouter les mots-outils nécessaires afin de créer une phrase syntaxiquement correcte. La segmentation de la phrase créée était ainsi simplifiée.

4. Bilans

a. Présentation des différentes évaluations

J'ai proposé à Maël, Maëlysse et Yanis de repasser une partie des évaluations diagnostiques. J'ai choisi de les soumettre à :

- une lecture orale suivie d'un questionnaire de compréhension afin de mesurer leur évolution en lecture : la mémorisation des correspondances graphèmes-phonèmes, la prise en compte des digrammes et des trigrammes, l'automatisation des stratégies de lecture et fluence permettant d'accéder au sens

- une segmentation de la phrase en mots à l'oral et une segmentation de la phrase en mots à l'écrit, puisqu'ils n'avaient pas ou peu de notion de mot

- une vérification du lexique initial, leur capital de mot-outil étant assez pauvre

- une activité de connaissance de code, de manière à vérifier le respect des correspondances graphèmes-phonèmes et de la séquence phonémique

- à une dictée afin de vérifier le respect de la correspondance graphème-phonème et de la séquence phonémique, l'encodage des mots outils et la segmentation de la chaîne écrite en mots.

- *Maël*

Les besoins éducatifs particuliers de Maël étaient les suivants :

- Besoin de donner du sens aux apprentissages pour s'investir dans les activités scolaires

- Besoin d'améliorer l'attention et la concentration pour réaliser la tâche

- Besoin d'autonomie pour réaliser l'activité

- Besoin de maîtriser le code et de varier ses stratégies personnelles pour améliorer la lecture

- Besoin de développer ses capacités d'analyse phonémique des mots et de maîtriser le code pour améliorer ses productions d'écrit.

Maël a bénéficié d'un total de 21 séances avant cette évaluation.

La mise en place d'une stratégie d'écriture a permis à Maël de se lancer de manière plutôt sereine dans l'activité. Lors des premières séances, il était complétement découragé, pensant ne pas en être capable. A ce stade de la prise en charge, l'étayage lui est encore indispensable mais il ne refuse plus d'encoder. Il a d'ailleurs pris conscience de ses capacités et devient autonome dans l'utilisation de la stratégie d'écriture. L'acquisition de cette autonomie se ressent au niveau de son attention et de sa concentration. Il est davantage impliqué dans les activités du fait de ses progrès (cf. annexe 4).

En effet, les récentes évaluations ont permis de noter une bonne progression lors de la lecture orale et notamment une certaine autonomie dans l'utilisation des différentes stratégies de lecture. Maël identifie un certain nombre de mots outils. D'ailleurs, lors de la vérification du lexique initial, il s'avère que Maël a identifié 37 mots contre 8 lors de l'évaluation de novembre 2015 (cf. annexe 10-1). Il segmente plutôt correctement les mots et prend en compte les digrammes et les trigrammes. Il maîtrise maintenant de nombreux sons complexes. Mais surtout, il cherche le sens de ce qu'il lit, il recommence, persévère si il commet des erreurs. Lors de la lecture du questionnaire, il n'a pas pu répondre à la dernière question. Il m'a alors dit : « Je sais pas, je vais relire. » En effet, il avait lu « seupan » au lieu de « sept ans », il avait repris plusieurs fois sans mettre de sens. Cette fois, en cherchant la réponse à la question, il a su mettre du sens et se corriger (cf. annexe 1).

L'enseignante de la classe pratique la lecture fluence et elle aussi a noté une très nette évolution dans ses performances.

En ce qui concerne la segmentation de la chaîne orale en mots, Maël réussit à identifier certains mots. Il ne découpe plus en syllabes. Quant à la segmentation de la chaîne écrite en mots, j'ai pu noter une certaine prise de conscience du mot : il identifie les mots outils et base son découpage sur des groupes de sens.

L'évaluation diagnostique concernant la connaissance du code avait permis de mettre en évidence quelques élisions de sons. Cette fois, nous pouvons noter une amélioration dans la retranscription des sons.

L'analyse de la dictée nous révèle cependant des difficultés de segmentation de la chaîne parlée en mots écrits. Elle nous révèle également une meilleure prise en compte des phonèmes et l'acquisition de certains graphèmes (cf. annexe 7).

- *Maëlysse*

Les besoins éducatifs particuliers dégagés suite à ses évaluations étaient les suivants :

- Besoin de développer son sentiment de compétence pour se lancer dans l'activité

- Besoin de maîtriser le code et de varier ses stratégies personnelles pour améliorer la

lecture

- Besoin de développer ses capacités d'analyse phonémique des mots et de maîtriser le code pour améliorer ses productions d'écrit.

Maëlysse a bénéficié elle aussi d'un total de 21 séances avant cette évaluation.

Les situations de productions d'écrit lui ont permis de développer son sentiment de compétences. Au début de la prise en charge, elle n'acceptait d'encoder que quelques mots simples. Au fur et à mesure des séances, elle a pris confiance en elle, elle a produit des écrits de plus en plus longs et elle y prend maintenant plaisir (cf. annexe 5).

L'évaluation de lecture orale a permis de souligner une nette amélioration des procédures d'identification des mots : lecture par voie d'assemblage et par voie d'adressage ainsi qu'une bonne utilisation du contexte. En effet, le texte a été lu entièrement et de manière fluide. Maëlysse a ajouté le mot « le » entre « Jojo » et « lapin » à plusieurs reprises, elle a omis le « a » devant « invité » et a lu « se » à la place de « ses » mais s'est corrigée.

Les réponses données au questionnaire étaient justes. Elle a mis du sens à la lecture de son texte contrairement à la lecture faite lors de l'évaluation diagnostique (cf. annexe 2).

La segmentation de la phrase en mots était hasardeuse. Cette fois, les mots de la phrase sont correctement segmentés hormis les formes verbales « alancé » et « asali ».

Les situations de productions d'écrit ont permis à Maëlysse d'encoder très fréquemment un certain nombre de mots outils et lui ont permis de les mémoriser. Sur les 47 mots outils de l'évaluation, seuls 2 mots n'ont pas été identifiés : il s'agit de « septembre » et « ton prénom » (cf. annexe 10-2).

L'évaluation diagnostique concernant la connaissance du code avait permis de mettre en lumière certaines compétences relatives à la conscience phonémique et au respect des correspondances graphèmes-phonèmes. Cette fois, nous pouvons noter une amélioration des compétences orthographiques.

Toutes ses évolutions se résument dans l'analyse de la dictée : bonne segmentation de la phrase en mots, respect de la séquence phonémique, amélioration de l'orthographe d'usage. Seules quelques correspondances graphèmes-phonèmes ne sont pas respectées : oubli du a de « partirons » et non respect de la règle orthographique du « c » suivi de la lettre « e » (cf. annexe 8).

- *Yanis*

Ses productions m'ont permis d'identifier les besoins éducatifs particuliers suivants :

- Besoin d'améliorer l'attention et la concentration pour réaliser la tâche,

- Besoin de maîtriser le code et de varier ses stratégies personnelles pour améliorer la lecture et l'accès au sens de ce qui est lu

- Besoin de développer ses capacités d'analyse phonémique des mots et de maîtriser le code pour améliorer ses productions d'écrit.

- Besoin de considérer l'erreur comme un aspect constitutif du processus d'apprentissage pour ne pas se décourager.

Yanis a bénéficié d'un total de 16 séances avant d'être de nouveau évalué.

Lors de la lecture orale, j'ai pu observer une meilleure prise en compte des digrammes, trigrammes et groupes consonantiques. Les sons complexes sont, dans l'ensemble, mieux maîtrisés et je n'ai noté aucune inversion de sons. Cependant, de nombreuses confusions de sons sont apparues, notamment les confusions f/v et b/d. La règle orthographique du « c » suivi des lettres « e » et « i » n'est pas respectée. Il considère toujours la lettre « s » comme une marque muette du pluriel. La fatigue cognitive est encore présente : plus Yanis avance dans sa lecture et plus il commet d'erreurs. Les nombreuses confusions de sons et les erreurs de correspondance graphème-phonème ne lui permettent toujours pas d'accéder au sens de ce qui est lu. Cependant, Yanis commence à essayer de donner du sens au mot : il s'est corrigé à plusieurs reprises (cf. annexe 3).

Yanis a également augmenté son capital de mots outils. Il est passé de 16 à 44 mots. Seuls les 3 étiquettes « septembre », « beaucoup » et « ton prénom » n'ont pas été identifiés (cf. annexe 10-3).

L'évaluation diagnostique concernant la connaissance du code avait permis de mettre en lumière certaines compétences relatives à la conscience phonologique mais aussi des élisions de sons. Cette fois, nous pouvons noter une retranscription de chaque son.

Les progrès les plus importants de Yanis concernent la segmentation des chaînes orale et écrite en mots. En effet, Yanis segmente maintenant correctement la chaîne orale en mots. Auparavant, il segmentait en syllabes. La chaîne écrite est également mieux segmentée même si des erreurs apparaissent en fin d'activité. La fatigue cognitive semble en être à l'origine.

La mise en place d'une stratégie d'écriture semble avoir permis à Yanis de prendre conscience de la notion de mots.

L'analyse de la dictée corrobore l'ensemble de ces observations : une meilleure segmentation de la chaîne orale en mots, une meilleure connaissance des mots outils, une meilleure maîtrise des sons complexes mais également des confusions et des inversions de sons (cf. annexe 9).

Au fil des séances, Yanis a pris confiance en lui : il ne cache plus ses productions et participe activement aux dialogues socio-cognitifs (cf annexe 6).

b. L'écriture et l'orthographe

Lors de ces situations d'écriture, les élèves se sont retrouvés confrontés au problème de l'orthographe. A ce sujet, les avis divergent. J. Fijalkow préconise de « laisser aux enfants le droit de « faire des fautes »[24]. Selon lui, il faut créer un espace d'apprentissage dans lequel rien n'est fixé à l'avance et pour lequel une correction systématique n'est pas nécessaire si on veut développer l'autonomie. Alors que A. Ouzoulias souligne que proposer à un enfant d'écrire comme il entend lorsqu'il est confronté à un problème d'orthographe est à éviter « si l'on veut accélérer l'apprentissage des élèves »[25]. Il propose plutôt « d'éviter ce procédé tout au long de la phase initiale d'apprentissage du lexique orthographique et de mettre à la disposition des élèves des moyens ergonomiques d'écrire, dès le premier jet, de la façon la plus correcte possible sur le plan de l'orthographe lexicale »[26]. Selon lui, « on le rend plus performant en lecture et en production et on diminue ainsi le temps global d'apprentissage du lexique orthographique. L'orthographe s'apprend tôt et rapidement ou s'apprend mal et longtemps. »[27]

C'est pourquoi, lorsque les élèves avaient réussi à encoder en respectant les correspondances graphèmes-phonèmes et la séquence phonémique, ils pouvaient, si le dialogue socio-cognitif ne le permettait pas, retrouver la bonne orthographe à l'aide d'étiquettes préparées sur une table et se corriger. Il s'agissait de leur faire prendre conscience que l'orthographe d'un mot ne s'invente pas, tout en dédramatisant l'erreur.

En ce qui concerne les élèves du groupe de Maëlysse, ils ont vite pris le réflexe de se référer aux affichages et de me demander quel mot référent utiliser pour tel ou tel son. Ils se sont vite intéressés à l'orthographe des lettres muettes finales. J'ai donc pris le parti, suite à leur questionnement, de leur proposer, si besoin, un mot de la même famille que celui qui leur posait souci. Cela leur a permis de prendre conscience que les lettres muettes avaient un sens.

c. Le rôle du maître E et le transfert des outils

La circulaire n°2014-107 du 18-8-2014 stipule que « les enseignants spécialisés apportent l'appui de leurs compétences aux équipes pédagogiques pour les accompagner dans l'aide aux élèves. »

---

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

25 OUZOULIAS A., 2004, *Favoriser la réussite en lecture, les MACLE*, Paris, RETZ, page 99

26 Ibid., page 100

27 Ibid., page 102

C'est pourquoi j'ai transmis aux élèves et aux différents enseignants les stratégies d'écriture mises en place en leur expliquant comment les utiliser au sein de la classe lors de leurs activités de productions d'écrit.

Maël et Yanis ne se repéraient pas au sein de la classe parmi tous les référents sons collectifs. Des outils ont donc été élaborés à partir des référents de la classe et utilisés en regroupement. Lorsque leur utilisation a été effective au sein du groupe, ils ont été transférés en classe. Les séances en regroupement d'adaptation leur ont permis d'apprendre à recourir à cette aide et à devenir autonome dans leur recherche d'aide.

d. Les bilans de séances

A chaque fin de séance, les élèves étaient invités à faire le bilan : ce qui avait été facile, difficile ; pourquoi ; ce qu'ils avaient réussi ; ce qui leur restait à améliorer. Mais cette manière de faire ne me satisfaisait pas car il s'agissait d'une phase orale, sans trace pour eux-mêmes ni pour l'enseignant de la classe. J'ai alors élaboré une fiche-bilan dans laquelle apparaissent les différents objectifs de la séance et sur laquelle l'élève doit s'auto-évaluer à l'aide de trois couleurs : vert (j'ai réussi) – orange (je dois encore m'améliorer) – rouge (j'ai échoué). Cette feuille est ensuite collée dans le cahier sous la production du jour. Les élèves prennent alors vraiment conscience du chemin parcouru et de ce qui leur reste à apprendre pour être autonome au sein de la classe. De plus, les enseignants peuvent également prendre conscience des progrès de leur élèves et de ce qui continue à les mettre en difficulté. J'ai également incité les enseignants à investir ce cahier de manière à ce que les élèves comprennent que nous sommes tous partenaires autour de leurs difficultés de manière à les mener vers la réussite.

Conclusion

Selon G. Chauveau, « les apprentis lecteurs *fragiles* éprouvent trois sortes de difficultés »[28] : ils perçoivent mal la « dimension culturelle », c'est-à-dire les fonctions et les finalités du savoir lire et du savoir écrire, ils n'ont pas encore découvert la « dimension linguistique », c'est-à-dire le fonctionnement de notre langue écrite et ils n'ont pas encore compris la « dimension stratégique », c'est-à-dire ce qu'il faut faire pour lire.

J'ai donc émis l'hypothèse que la production d'écrits apporterait à ces élèves une certaine clarté cognitive et que celle-ci améliorerait leurs compétences en lecture.

Les évaluations menées dans le cadre de cette étude montrent non seulement une amélioration de leurs compétences en lecture mais également une meilleure conceptualisation de la langue.

Cependant, je ne peux pas attribuer les progrès de ces trois élèves aux seules situations de productions d'écrits menées en regroupement d'adaptation. Il me semble évident qu'ils sont le résultat d'un travail d'équipe mené avec les différents partenaires que sont les enseignants, les parents et les orthophonistes.

Les résultats obtenus me confortent dans l'idée que la production d'écrit est un tremplin pour l'apprentissage de la lecture et j'envisage de continuer à explorer cette voie.

28 CHAUVEAU G., 2010, *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Paris, RETZ, page 12

La prise en compte de leurs besoins éducatifs particuliers m'a permis de cibler mon intervention et de construire des outils pour chacun d'eux. L'utilisation de ces outils les a menés sur la voie de l'autonomie durant les séances mais il n'est pas évident que cela soit le cas en classe. La mise en place de séances de co-intervention permettrait de mieux transférer les acquisitions et d'amorcer progressivement la fin de la prise en charge.

Bibliographie

Bulletin officiel n°2014-107 du 18-08-2014

Ouvrages :

- BESSE, J-M. et l'ACLE (2000). *Regarde comme j'écris ! : écrits d'élèves, regards d'enseignants*, Paris : Magnard

- BOIMARE, S. (2012) *La peur d'apprendre*, Paris : DUNOD

- BRIGAUDIOT, M. (2004) *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et secteur spécialisé*, Paris : Hachette Education

- sous la direction de CHAUVEAU, G. (2010) *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris : RETZ,

- FIJALKOW, J. (1994) *Entrer dans l'écrit*, Paris : Magnard,

- GIASSON, J. (2011) *La compréhension en lecture*, Montréal : de boeck, 3ème édition

- GOIGOUX, R. CEBE, S. (2006) *Apprendre à lire à l'école*, Paris : RETZ

- OUZOULIAS, A. (1996) *L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider*, Paris : RETZ

- OUZOULIAS, A. (2004) *Favoriser la réussite en lecture, les MACLE*, Paris : RETZ

- REUTER, Y. (1996) *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*, Paris : ESF Editeur

- sous la direction de TOUPIOL, G. et PASTOR, L. (2004) *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, FNAME, Paris : RETZ,

- VAN GRUNDERBEECK, N. (1994) *Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention*, Montréal : G.Morin éditeur

Articles :

- FIJALKOW, J. *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire*, document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, Université de Toulouse le Mirail, consulté le 29 octobre 2015. URL : www.cndp.fr/bienlire

- OUZOULIAS, A. *Tu feras produire des textes au cycle 2 : 10 (bonnes) raisons de faire écrire pour enseigner la lecture*, consulté le 30 octobre 2015.

URL : www.ac-grenoble.fr

Conférence :

BRIGAUDIOT M., le 9 mars 2016, *Comprendre pour apprendre*, Arras

ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1 : Evaluations de lecture orale (Mäel)…….….. page 34

Annexe 2 : Evaluation de lecture orale (Mäelysse)…….. page 35

Annexe 3 : Evaluation de lecture orale (Yanis)……...……. page 36

Annexe 4 : Exemples de productions d'écrits réalisées par Maël…… page 37

Annexe 5 : Exemples de productions d'écrits réalisées par Maëlysse…….... page 38

Annexe 6 : Exemples de productions d'écrits réalisées par Yanis……....page 39

Annexe 7 : Dictées (Mäelysse)……...……...page 40

Annexe 8 : Dictées (Mäel)…….page 41

Annexe 9 : Dictées (Yanis)……..……..page 42

Annexe 10 : liste des mots évalués en lecture d'adressage……..……..page 43

Maël le 03-11-15

Jojo Lapin fait la fête.

Jojo Lapin a sept (petit) ans !
Il a invité (ine) ses petits copains pour fêter son anniversaire.
Tout le monde (la journée) est assis autour (autor) d'un grand gâteau.

Jojo souffle (a) ses bougies et ouvre (j'et ouvert) ses cadeaux : il y a un (rentra) chou, une carotte, une salade (cabane) et une botte de radis.
do be rabi(s)

A. Avec ses copains, Jojo Lapin (réponse)
- ☐ va au cinéma
- ☐ va au cirque
- ☒ va fêter son anniversaire

B. Jojo Lapin a reçu
- ☒ une paire de bottes
- ☐ une paire de claques
- ☐ une botte de radis

C. Jojo Lapin a reçu
- ☐ des carottes
- ☒ quatre cadeaux → 1 paire de bottes et ... je me souviens plus.
- ☐ deux bateaux

D. Combien y a-t-il de bougies sur le gâteau ? 7 parce que j'ai 7 ans

© Retz; 1995

Maël le 04-03-16

Jojo Lapin fait la fête.

Jojo Lapin a sept (seupan) ans ! (se corrige) Faire
Il a invité ses petits copains pour fêter son anniversaire.
Tout le monde est assis autour d'un grand gâteau.
jran (se corrige) grâ

Jojo souffle (fi) ses bougies (boikié) et ouvre ses cadeaux : il y a un chou, une carotte, une salade et une botte (d (se corrige)) de radis.

A. Avec (Avecé) ses copains, Jojo Lapin
- ☐ va au cinéma kin-é-ma : se corrige → cinéma
- ☐ va au cirque
- ☒ va fêter son anniversaire

B. Jojo Lapin a reçu
- ☐ une paire de bottes
- ☐ une paire de claques
- ☒ une botte de radis

C. Jojo Lapin a reçu
- ☒ des carottes
- ☐ quatre cadeaux
- ☐ deux bateaux

D. Combien y a-t-il de bougies sur le gâteau ? 7 (boiquieu)

© Retz; 1995

Annexe 2 : Evaluation de lecture orale (Mäelysse)

Annexe 3 : Evaluation de lecture orale (Yanis)

Maëlysse le 03-11-15

Jojo Lapin fait la fête.

Jojo Lapin a sept ans !
Il a invité ses petits copains pour fêter son anniversaire.
Tout le monde est assis autour d'un grand gâteau.

Jojo souffle ses bougies et ouvre ses cadeaux : il y a un chou, une carotte, une salade et une botte de radis.

A. Avec ses copains, Jojo Lapin
- ☐ va au cinéma
- ☐ va au cirque
- ☒ va fêter son anniversaire

J'ai pas bien compris : j'ai mal lu mais c'est celle-là parce c'est le même mot que j'ai pas réussi à lire

B. Jojo Lapin a reçu
- ☐ une paire de bottes
- ☐ une paire de claques
- ☒ une botte de radis

je vois bien que la phrase est écrite ici (montre le texte)

C. Jojo Lapin a reçu
- ☒ des carottes
- ☐ quatre cadeaux
- ☐ deux bateaux

parce que les lapins mangent bien des carottes.

D. Combien y a-t-il de bougies sur le gâteau ? il en a pas mis parce que c'est pas son anniversaire (n'a pas déchiffré le mot)

© Retz; 1995

Maëlysse le 03-03-16

Jojo Lapin fait la fête.

Jojo Lapin a sept ans !
Il a invité ses petits copains pour fêter son anniversaire.
Tout le monde est assis autour d'un grand gâteau.

Jojo souffle ses bougies et ouvre ses cadeaux : il y a un chou, une carotte, une salade et une botte de radis.

A. Avec ses copains, Jojo Lapin
- ☐ va au cinéma
- ☐ va au cirque
- ☒ va fêter son anniversaire

B. Jojo Lapin a reçu
- ☐ une paire de bottes
- ☐ une paire de claques
- ☒ une botte de radis

C. Jojo Lapin a reçu
- ☐ des carottes
- ☒ quatre cadeaux
- ☐ deux bateaux

D. Combien y a-t-il de bougies sur le gâteau ? 7

© Retz; 1995

Yanis le 05-11-15

Jojo Lapin fait la fête.

Jojo Lapin a sept ans !
Il a invité ses petits copains pour fêter son anniversaire.
Tout le monde est assis autour d'un grand gâteau.

Jojo souffle ses bougies et ouvre ses cadeaux : il y a un chou, une carotte, une salade et une botte de radis.

A. Avec ses copains, Jojo Lapin
- [x] va au cinéma
- [ ] va au cirque
- [ ] va fêter son anniversaire

B. Jojo Lapin a reçu
- [ ] une paire de bottes
- [ ] une paire de claques
- [x] une botte de radis

C. Jojo Lapin a reçu
- [x] des carottes
- [ ] quatre cadeaux
- [ ] deux bateaux

D. Combien y a-t-il de bougies sur le gâteau ? .....

© Retz; 1995

Yanis le 02-03-16

Jojo Lapin fait la fête.

Jojo Lapin a sept ans !
Il a invité ses petits copains pour fêter son anniversaire.
Tout le monde est assis autour d'un grand gâteau.

Jojo souffle ses bougies et ouvre ses cadeaux : il y a un chou, une carotte, une salade et une botte de radis.

A. Avec ses copains, Jojo Lapin
- [ ] va au cinéma
- [ ] va au cirque
- [x] va fêter son anniversaire

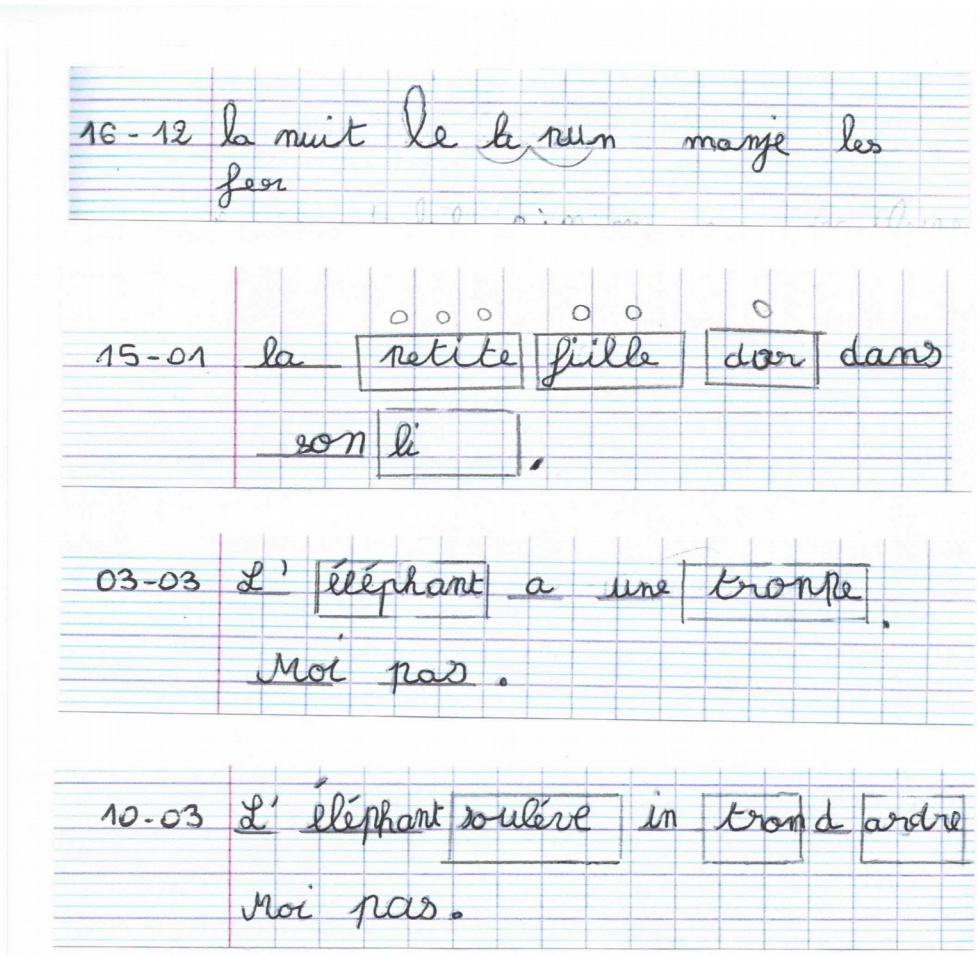
B. Jojo Lapin a reçu
- [x] une paire de bottes
- [ ] une paire de claques
- [ ] une botte de radis

C. Jojo Lapin a reçu
- [ ] des carottes
- [ ] quatre cadeaux
- [x] deux bateaux

D. Combien y a-t-il de bougies sur le gâteau ? .....

© Retz; 1995

Annexe 4 : Exemples de productions d'écrits réalisées par Maël



Annexe 5 : Exemples de productions d'écrits réalisées par Maëlysse

13-11 C'est quelque chose que j'apporte tous les jours à l'école pour travailler, son nom a deux syllabes et il commence par la lettre C.

réponse : cahier

18-11 Ça sert à manger à table, son nom a deux syllabes et commence par la lettre F.

réponse : fromage fourchette

19-11 Je sers à essuyer la vaisselle, mon nom a sept lettres et il finit par on.

réponse : torchon

20-11 C'est quelque chose qui a une petite queue
son nom a deux syllabes
il commence par la lettre s.

réponse l'est souris.

22-01 Le castor prend son pantalon.

Le castor prend son pantalon.

24-02 Les écureuil sèche son pantalon.

04-03 Le castor cherche sa dans.

Annexe 6 : Exemples de productions d'écrits réalisées par Yanis

11-12 J ai rêvéque Je ferzé une grémasé olaw

14-01 J ai rêvé que jafe une tron dé fan

J ai rêvé que javais une trompe d' léléfan.

27-01 J'ai rêvé que j'étais un éléphant.

J ai rêvé que j'avais une trompe des èlèphant.

24-03 La gran_ mère mange un dragon.

Annexe 7 : Dictées (Mäel)

Dictée

Maël le 10-11-15

■ u i / é / co, ti / ca / sou
mon pin dul

● Sdine a vule chanour
él a joué avé lie

3 am ada de mé mouptra au sir dan le
car dusoutroié

Dictée

Maël le 10-03-16

■ u – i – é – qua – ti – qua – sou
mon – pin – dul

● sadine a vu le chat nouare
les a joué avèque lui.

3 ama de mes mouptron
a sirqe dan le quar du sa tra
ère.

Annexe 8 : Dictées (Mäelysse)

Dictée

Maëlysse le 10-11-15

■ u - i - é - au - ti - ga - sau - mon - pain - dule

● Sabine a vu le chat noire
Elle a joué avec l

3 au mois de mé mon pa ribron au
sirece dans le care du sentre a été

Dictée

Maëlysse le 03-03-16

■ u - i - é - co - ti - ga -
sou - mon - pin - dule

● Sabine a vu le chat noir
elle a joué avec lui.

3 au moi de mai mon prtiron
au sirce dans le car du
santre a été

Annexe 9 : Dictées (Yanis)

Dictée

Yanis le 10-11-15

■ u - i - ai - co - ti - ga - sou - mon - pa - dule

● sabine ar u le cha noui
elle alijai a vec lui

B. moi dême nouparliron osice danarcales aarfai

Dictée

Yanis le 02-03-16

■ u - i - é - co - ti - ga - sou - mon - pin - dul

● sadri à vule chas noir
elle a joue avec lui

3 moi de mois mous pretiron osice dons le car × vantre aere.

Annexe 10 : liste des mots évalués en lecture d'adressage

1 - MAËL le 06 novembre 2015

le	la	les	un	une	des
qui	en classe	au lit	ton prénom	comme	on joue
pas	papa	dans	tu vois	maman	septembre
du lait	maison	vendredi	noël	date	mais
jeudi	beaucoup	garçon	elle dit	tout	jour
fille	l'école	il fait	petit	enfant	il y a
pour	sur	grand	avec	Je vais	bien
son	nous avons	où	c'est bon	quand	

MAËL le 04 mars 2016

le	la	les	un	une	des
qui	en classe	au lit	ton prénom	comme	on joue
pas	papa	dans	tu vois	maman	septembre
du lait	maison	vendredi	noël	date	mais
jeudi	beaucoup	garçon	elle dit	tout	jour
fille	l'école	il fait	petit	enfant	il y a
pour	sur	grand	avec	Je vais	bien
son	nous avons	où	c'est bon	quand	

2 - MAËLYSSE le 06 novembre 2015

le	la	les	un	une	des
qui	en classe	au lit	ton prénom	comme	on joue
pas	papa	dans	tu vois	maman	septembre
du lait	maison	vendredi	noël	date	mais
jeudi	beaucoup	garçon	elle dit	tout	jour
fille	l'école	il fait	petit	enfant	il y a
pour	sur	grand	avec	Je vais	bien
son	nous avons	où	c'est bon	quand	

MAËLYSSE le 04 mars 2016

le	la	les	un	une	des
qui	en classe	au lit	ton prénom	comme	on joue
pas	papa	dans	tu vois	maman	septembre
du lait	maison	vendredi	noël	date	mais
jeudi	beaucoup	garçon	elle dit	tout	jour
fille	l'école	il fait	petit	enfant	il y a
pour	sur	grand	avec	Je vais	bien
son	nous avons	où	c'est bon	quand	

3 - YANIS le 06 novembre 2015

le	la	les	un	une	des
qui	en classe	au lit	ton prénom	comme	on joue
pas	papa	dans	tu vois	maman	septembre
du lait	maison	vendredi	noël	date	mais
jeudi	beaucoup	garçon	elle dit	tout	jour
fille	l'école	il fait	petit	enfant	il y a
pour	sur	grand	avec	Je vais	bien
son	nous avons	où	c'est bon	quand	

YANIS le 02 mars 2016

le	la	les	un	une	des
qui	en classe	au lit	ton prénom	comme	on joue
pas	papa	dans	tu vois	maman	septembre
du lait	maison	vendredi	noël	date	mais
jeudi	beaucoup	garçon	elle dit	tout	jour
fille	l'école	il fait	petit	enfant	il y a
pour	sur	grand	avec	Je vais	bien
son	nous avons	où	c'est bon	quand	

Résumé

Face à des élèves de CE1 rencontrant des difficultés en lecture, j'ai fait le choix de mener des séances de productions d'écrits. Je présente trois élèves issus de trois groupes différents. Chacun a mené des projets d'écriture sur la base de textes à structure générative. Mais en quoi entrer par la production d'écrit peut améliorer les compétences en lecture d'élèves du cycle 2 ?

Mots-clefs :

Production d'écrit – structure générative – stratégie d'écriture – rôle du maître E