HAL
open science

La production d'écrits facilite-t-elle l'apprentissage de la lecture ?

Malika Daumerie

To cite this version:

Malika Daumerie. La production d'écrits facilite-t-elle l'apprentissage de la lecture ?. Education. 2016. dumas-01557366

HAL Id: dumas-01557366

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01557366

Submitted on 6 Jul 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.

École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Lille
Lille Nord de France

MEMOIRE - CAPA-SH
OPTION : E
SESSION 2016

LA PRODUCTION D'ECRITS FACILITE-T-ELLE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ?

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : MILLAT Elisabeth

DISCIPLINE DE RECHERCHE : Maîtrise de la langue

NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : DAUMERIE Malika

NOM de naissance (pour les candidates mariées) : YAHIATENE

Remerciements

Je présente tous mes remerciements pour leur précieuse aide :
à Madame Elisabeth Millat formatrice à l'ESPE, directrice de mémoire, et à Madame Abigaïl Rousseau enseignante spécialisée E, tutrice de terrain.

Je remercie également pour leur accueil et leur soutien, les équipes des écoles élémentaire et maternelle Paul Claudel de Tourcoing.

Sommaire

Introduction....1
PREMIERE PARTIE : Le cadre géographique et institutionnel....3
I). Mise en place....3
A) Secteur d'intervention....3
B) Organisation du RASED de la circonscription de Tourcoing-Est....3
C) Priorités du RASED....3
II) Mon intervention en tant que maître E....4
A) Mon action et le cadre législatif....4
B) La procédure se déroule comme suit :....4
C) Missions des personnels spécialisés....4
III) Les élèves à besoins éducatifs particuliers....5
A) Laureen....5
B) Lotfi....6
C) Haythem....7
D) Les besoins éducatifs particuliers des élèves.....8
DEUXIEME PARTIE : Pourquoi la production d'écrits ?....10
I) Ecrire....10
A) Définition de l'acte d'écrire....10
B) Compétences en écriture attendues à la fin du CE1....10
C) Lire – écrire....11
II) Apports théoriques....11
A) Mécanismes cognitifs.....11
B) La production d'écrit comme indicateur du niveau d'appropriation de l'écrit....12
C) Mireille Brigaudiot....13
1) Les enfants découvrent le principe sonore....13
2) L'utilisation du principe alphabétique....13
D) Pourquoi produire des écrits au cycle II ?....14
1) Quelles modalités d'écriture ?....15
2) Quelles procédures d' écriture pour quelles productions ?....15
TROISIEME PARTIE : La remédiation en écriture....16
I) Construction du cadre des apprentissages....16
II) Les séances d'encodage de mots....16
A) Objectifs....16
1) Objectifs principaux....16
B) Les séances d'encodage de mots....17
1) Encoder deux mots « aimés »....17
2) Séances d'encodage de mots à partir de 3 étiquettes syllabes....17
3) Adaptations proposées au cours des séances d'encodage....17
4) Analyse : réussites et progrès constatés, et adaptations à apporter....19
5) Bilan des séances d'encodage de mots....22
III) Les séances d'encodage de phrases....23
A) Objectifs....23
1) Objectifs généraux....23
2) Objectifs liés à la conceptualisation de la langue....23
3) Objectifs transversaux....24
B) Intérêt du travail à partir d'albums jeunesse....24
C) Production et encodage individuel de phrases....25
D) Progrès, difficultés, et adaptations apportées....27
F) Le transfert en classe....29
G) Limites du projet : analyse....30
Conclusion....30

BIBLIOGRAPHIE.....32
SOMMAIRE DES ANNEXES.....35
Annexe I : Les 70 mots qui représentent 50% des textes : source : Formation «Lire écrire», IEN Lens ASH, juillet 2012.....36
Annexe II : Stratégies de lecture de Nicole Van Gruderbeek, et stratégie d'écriture site instit 90 Outils ASH Aide personnalisée http://sylvain.obholtz.free.fr/cariboost_files/ecrire_20un_20mot.pdf 37
Annexe III : Sous-main des lettres de l'aphabet site ALED (http://www.aled.pro/page-308952.html 39
Annexe IV : Essais d' encodage de mots de 3 élèves.....40
Annexe V : : Essais d'encodage de phrases de 3 élèves.....43
Annexe VI : Evolution de l'écriture inventée (Emilia Ferreiro) de 3 élèves.....46
Annexe VII : Texte produit par les élèves.....49
Annexe VIII : Album écrit par les élèves.....50

Introduction.

Après avoir exercé principalement en maternelle, dans des zones d'éducation prioritaires, j'ai travaillé six années dans une classe de cours préparatoire d'une école de milieu «favorisé». La majorité des élèves entrait sans difficultés dans les apprentissages, néanmoins quelques uns se trouvaient être en situation de besoin d'aide.

Après avoir entrepris les remédiations possibles avec ces enfants au sein de la classe, je mesurais parfois la limite de l'action que je pouvais apporter.

Les enfants restaient dans des difficultés persistantes d'apprentissage. Je rédigeais alors une demande d'aide auprès du RASED (réseau d'aide aux enfants en difficulté) dont je dépendais. Pour ces enfants en besoin d'aide, l'enjeu était qu'ils comprennent en construisant des stratégies pour entrer dans les apprentissages.

Alors je voyais arriver la maîtresse E (spécialisée dans l'aide à dominante pédagogique), comme une enseignante détentrice d'un savoir spécifique. Forte de sa bienveillance, en quelques séances, elle rendait aux enfants la confiance, le goût d'apprendre et de grandir.

Curieuse de ses outils et de ses démarches pédagogiques, j'avais cette volonté de comprendre comment elle procédait.

Nous échangions et partagions beaucoup, et c'est ce travail d'équipe qui a déclenché chez moi une vraie motivation pour la spécialisation E.

Pendant mon expérience au CP, je pratiquais avec mes élèves la production écrite de textes courts, assez tôt dans l'année, dès le mois d'octobre. Au cours de ces années j'ai constaté que cette activité stimulait les élèves bien au delà de ce que j'escomptais, notamment dans la relecture active de leurs écrits.

Aussi au cours de la formation CAPA-SH en alternance, j'ai voulu approfondir ce constat, et mesurer l'effet de la production d'écrits sur l'apprentissage de la lecture.

C'est avec les élèves de cours préparatoire , à besoins éducatifs particuliers, dont j'ai la charge en regroupement d'adaptation, que j'ai pratiqué ces activités en m'appuyant sur une construction théorique.

Selon André Ouzoulias, dans une interwiew du 19 janvier 2007 intitulée : «Ecrire un

levier puissant pour une lecture facilitée», il déclare : «les pratiques d'écriture permettent aux jeunes élèves de clarifier ce qu'est la langue écrite. Ils comprennent que l'écriture note la langue. Ils perçoivent mieux ce qu'est la lecture.» [1].

Mireille Brigaudiot indique «Quand on reprend systématiquement les enfants en échec en lecture avec de la lecture, on va dans le mur.» [2]

Ecrire, nous rappelle Dominique Bucheton [3] n'est pas seulement une activité cognitive complexe qui met en jeu des savoirs linguistiques et textuels. «Écrire, c'est penser, exercer les potentialités réflexives et créatives du langage. Ecrire engage la personne toute entière, y compris dans ses dimensions affectives et sociales».

Aussi je me pose la question suivante : la production d'écrits facilite t-elle l'apprentissage de la lecture ? J'émets donc l'hypothèse suivante : «produire des écrits stimule et facilite l'apprentissage de la lecture».

Aussi je présenterai dans une première partie le cadre géographique et institutionnel de ma mission, ainsi que les élèves à besoins éducatifs particuliers, dont j'ai la charge. Dans une seconde partie, j'expliquerai l'intérêt de travailler la production écrite, en m'appuyant sur le cadre institutionnel et théorique.

Enfin dans une troisième partie, je présenterai le projet d'écriture mené en remédiation, au cours préparatoire, , et je présenterai les résultats obtenus auprès de 3 élèves.

---

1 Ouzoulias,A, Ecrire : un levier puissant pour une écriture facilitée, 2007.
extrait du site http://www,snuip.fr/spip,php?article 4327

2 Brigaudiot, M, Conférence Maîtriser l'écrit au cycle II, Chalons en Champagne, 07/11/2005

3 Bucheton, D, (avec la collaboration de Danielle Alexandre et de Monique Jurado), Refonder l'enseignement de l'écriture Retz 2014. cahiers pédago 2015 10 juin 2015http://www.cahiers-pédagogiques.com

PREMIERE PARTIE : Le cadre géographique et institutionnel.

I). Mise en place.

A) Secteur d'intervention.

Depuis la rentrée scolaire 2015-2016 je suis affectée à l'école élémentaire Paul Claudel de Tourcoing. L'école est classée REP + (Réseau d'Education Prioritaire), et bénéficie de l'intervention d'une enseignante «+ de maîtres que de classes». L'école compte deux CP, un CE1, un CE1-CE2, un CE2, un CM1 et un CM2 ainsi qu'une classe «EPSM [4]», dite classe relais, qui accueille des enfants autistes. Au total l'école accueille 189 élèves.
Mon domaine d'intervention en tant que maître E de la circonscription porte sur 6 écoles. Les écoles (élémentaire et maternelle) Paul Claudel, les écoles (élémentaire et maternelle) Descartes, et l'école maternelle Kergomard. Le réseau d'aide de la circonscription de Tourcoing-Est fonctionne selon la circulaire du 18/08/14 qui pose le cadre de référence du fonctionnement du RASED.[5]

B) Organisation du RASED de la circonscription de Tourcoing-Est

Le Réseau d'Aide aux Enfants en Difficulté est constitué de quatre maîtres E, d'un maître G et de deux psychologues, répartis sur 19 écoles: 9 élémentaires, et 10 écoles maternelles.

C) Priorités du RASED.

Le RASED de Tourcoing-Est (extrait de la note de service n°3 du 8 septembre 2015). « Les interventions des maîtres spécialisés se réalisent prioritairement auprès des élèves de cycle 1 et 2. » Monsieur l'Inspecteur rappelle que le dispositif «MACLE» [6] est un dispositif central dans le projet de circonscription, et que pour chaque séance un temps de 50% est alloué à la production d'écrit. Il permet une prise en charge adaptée de tous les élèves, y compris ceux les plus en difficulté.

---

4 Etablissement Public de Santé Mentale

5-Circulaire n°2014-107 du 18/08/14 qui pose le cadre de référence du fonctionnement du RASED : réseau d'aides aux enfants en difficulté. Elle redéfinit et réaffirme les missions spécifiques des personnels spécialisés.

6 -Ouzoulias, A, Les MACLE, Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Ecriture, Retz octobre2004

II) Mon intervention en tant que maître E

A) Mon action et le cadre législatif

Conformément au BO n°4 du 26 février 2004, qui cadre l'organisation du CAPA-SH pour le premier degré[7], je démarrais dès la rentrée, ma formation en alternance sur le terrain : à l'école élémentaire Paul Claudel, et à l ESPE de Villeneuve d'Ascq.

B) La procédure se déroule comme suit :

1) Demande d'aide de l'enseignant de la classe après en avoir informé les parents.
2) Observation de l'élève dans la classe (plusieurs séances sont préconisées).
3) Entretien avec les familles.
4) Entretien de clarification avec l'enseignant de la classe.
5) Réunion de synthèse avec les membres du réseau d'aides afin de déterminer le type d'aides adéquates pour l'élève (E, G, ou psychologique).
6) Evaluations complémentaires, rédaction des projets d'aide spécialisée, des projets de groupe, et la prise en charge des élèves.

C) Missions des personnels spécialisés.

Conformément à la circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014 qui conforte les missions des personnels spécialisés, je démarrais mon action de maître E en la ciblant sur l'aide et le suivi des élèves rencontrant des difficultés persistantes d' apprentissage. La circulaire précise aussi comment les aides spécialisées sont organisées, pour répondre au meilleur niveau aux besoins repérés. Elle précise que le maître E est une personne ressource dans la circonscription, il est chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique, et apporte une aide aux élèves qui ont des difficultés avérées à comprendre et à apprendre, dans le cadre des activités scolaires.

Dès le mois de septembre je démarrais des observations dans les deux classes de CP, Les demandes d'aide sont arrivées plus tard. J'ai parallèlement entrepris mes évaluations diagnostiques « MEDIAL » [8] d'André Ouzoulias, et une évaluation « d'Ecriture Inventée » d'Emilia Ferreiro [9].

7 BO n°4 du 26 février 2004, qui cadre l'organisation du CAPA-SH – pour le premier degré :Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés, et la scolarisation des élèves en situation de handicap.
8 Ouzoulias, A, MEDIAL CP/CE1,Moniteur pour l'Evaluation des difficultés de l'Apprenti Lecteur en difficulté, Retz 1998
9 Ferreiro, E, Lire-écrire à l'école,comment s'y apprennent-ils ? p 73-96 CRDP Lyon 1988

Je suis intervenue à mi-temps dans les modules d'approfondissement de la langue (MACLE) ,en CE1 et en CE2, avec la prise en charge des groupes d'enfants les plus en besoin, à raison d'une heure trente par jour, deux fois par semaine, pendant cinq semaines.

Pour constituer les groupes de niveaux, je procédais en amont à une évaluation individuelle de fluence de lecture : ELFE[10], qui permet de mesurer le nombre de mots lus en une minute par l'élève.

Dès le mois de janvier 2016, je démarrais mon action auprès des élèves de Grande Section. Je procédais à une évaluation de circonscription, élaborée par l'équipe du Rased, basée sur l'outil d'évaluation ECLA [11].

Pour les besoins du mémoire je vous présenterai 3 situations d'élèves du CP2, que je prends en regroupement deux fois par semaine, au cours de séances en regroupement de 45 minutes, portant sur la maîtrise de la langue. Il s'agit de Laureen, Lotfi et Haythem. Pour étayer mon hypothèse, j'ai axé mes évaluations de départ sur l'évaluation Médial, et sur l'évaluation d'écriture inventée d' Emilia Ferreiro.

III) Les élèves à besoins éducatifs particuliers.

A) Laureen.

Laureen est née le 11 avril 2009. **Comportement scolaire :** C'est une enfant attachante, volontaire et avenante qui s'exprime correctement, et qui souhaite apprendre. Discrète elle ne se se manifeste pas, ne demande que rarement de l'aide, mais décroche vite de l'activité. Elle a de grandes difficultés à canaliser son attention. Elle n'a pas confiance en ses capacités. La relation avec ses pairs est difficile, notamment dans la cour où Laureen se sent rejetée. **Comportement face à la langue écrite :** au niveau de la conceptualisation de la langue, Laureen se déplace dans une page, segmente une phrase en mots, mais ne prend pour indice que la première lettre du mot, elle confond phrase et mot. Elle a une bonne connaissance de la fonction des écrits et une bonne conscience phonologique. Lors de l'évaluation Médial du 24/09/15, à la rubrique «Apprenti -lecteur, » à l'item n° 16, où il s'agît de construire le sens d'une phrase accompagnée

10 ELFE Evaluation individuelle de fluence de lecture, juin 2008 cogni-sciences http://www.cognisciences.com/
11 ECLA : Outil d'Evaluation des Compétences Langagières des enfants (de 3 ans et 6 mois inclus à 6 ans et 6 mois exclu), édition ortho http://www.mot-a-mot.com/ecla-outil-devaluation-des-competences-langagieres-p1738.html

d'une illustration («Les deux petits ours jouent dans la neige.»), Laureen a obtenu un score de 7,5/20. Laureen se situe au **stade pré-syllabique de l'Ecriture Inventée** (selon Emilia Ferreiro). Elle est droitière, et sa tenue de l'outil scripteur est à améliorer, elle place le pouce au dessus de l'index, elle n'a de ce fait, pas une bonne pince pouce-index. Elle bénéficie d'une correction visuelle, et semble avoir quelques difficultés à bien différencier la graphie proche de certaines lettres comme a et o. Elle ne lit pas les lettres suivantes q, d, l, f et ne sait pas écrire les lettres: q, d, f, g, b, d. Elle dénombre les syllabes d'un mot, prononce la syllabe pointée et montre la syllabe pointée. Elle écrit son prénom en lettres majuscules, positionne bien sa feuille, et commence en haut à gauche de la feuille. Elle n'établit pas de relation avec l'oral en comptant les syllabes, elle n'utilise pas les lettres de son prénom. Elle ne va pas chercher le « ra » de rat pour écrire le mot « radis ». Elle ne cherche pas de relation phonémique en s'appuyant sur les consonnes et les voyelles. Lorsque elle relit, elle pointe la première lettre du mot et fait des vagues avec son doigt pour marquer les syllabes. Elle sait écrire maman et papa, et écrit les phonèmes d'attaque (des débuts de mots). Elle ne se repère pas dans son écrit. Elle segmente les mots en syllabes et en parle à l'oral. Elle écrit tous les mots et pas seulement ceux imageables. Elle écrit dans le sens conventionnel, et demande parfois de l'aide :«Comment ça s'écrit ?». Elle n'écrit pas de pseudo-lettres, mais des lettres capitales, et un peu de lettres cursives. Elle n'utilise pas les mêmes lettres pour écrire les différents mots. Elle n'associe pas le volume de la trace écrite à la taille de l'objet. Elle fait varier la quantité de lettres (plus de deux). Elle ne contrôle pas la quantité d'écrit. Elle n'a pas la permanence de l'écrit, et réinvente l'écriture des mots à chaque fois.

B) Lotfi

Lotfi est né le 7 avril 2009. **Comportement scolaire :** C'est un petit garçon qui a bénéficié en grande section d'un suivi Rased, pour des difficultés : d'attention, de mémorisation, de repérage dans le temps et l'espace et de comportement parfois violent. Lotfi veut apprendre, il s'exprime correctement, mais se décourage très vite face à la tâche demandée. Il demande de l'aide et veut qu'on lui donne la solution. Il a toujours des difficultés à canaliser son attention, et attire l'attention sur lui, en défiant les règles

de fonctionnement du groupe. **Comportement face à la langue écrite :** au niveau de la conceptualisation, de la langue, Lotfi a des difficultés à se déplacer dans un texte, il confond ligne et phrase, mot et phrase. Il a une assez bonne conscience phonique, mais a des difficultés à lire un lexique initial de prénoms, de mots courants et de mots-outils.

Lors de l'évaluation Médial du 25/09/15 : rubrique «Apprenti -lecteur » : item n° 16 : construction du sens d'une phrase accompagnée d'une illustration.(«Les deux petits ours jouent dans la neige.») : Lotfi a obtenu un score de 4,5/20. Il a une bonne connaissance de la fonction des écrits. Il doit développer sa compréhension en cherchant à recueillir davantage d'indices. Il a des difficultés à développer la structure d'un récit à partir d'une image, et à développer la suite cohérente de la fin d'un récit.

LOTFI se situe au **stade pré-syllabique de l'écriture inventée.** Il est droitier et a une bonne tenue de l'outil scripteur. Il bénéficie d'une correction visuelle. Il ne lit pas les lettres :y, g, h, q, d, n et ne sait pas écrire les lettres : p, q, u, b, d, j, p. Il sait dénombrer les syllabes d'un mot, prononcer la syllabe pointée et montrer la syllabe pointée. Il écrit son prénom en lettres majuscules. Il positionne bien sa feuille, et commence en haut à gauche de la feuille. Il n'établit pas de relation avec l'oral en comptant les syllabes. Il n'utilise pas les lettres de son prénom. Il va chercher une fois le « ra » du mot rat pour écrire le mot radis. Il cherche une relation phonémique en s'appuyant sur les consonnes et les voyelles de début de mot (A pour ananas, I pour hibou). Il ne cherche pas de relation entre l'oral et l'écrit en comptant les syllabes. Il relit les mots en pointant la première lettre et fait glisser son doigt jusqu'à la fin du mot. Pour lui les mots « bus » et « coccinelle » sont deux petits mots. Il sait écrire le mot « papa », a écrit « NBNB » pour maman, et a écrit « Laila » : le prénom de sa sœur. Il ne segmente pas le mot en syllabes. Il ne segmente pas son écrit. Il se repère dans son écrit. Il ne segmente pas les mots en syllabes. Il écrit tous les mots et pas seulement ceux imageables. Il écrit spontanément dans le sens conventionnel.

C) Haythem

Haythem est né le 9 septembre 2009. **Comportement scolaire :** il a bénéficié du suivi Rased en Grande Section pour de nombreuses difficultés : expression orale, graphisme, connaissance des lettres de l'alphabet insuffisante, numération insuffisante (jusque 6),

non respect des consignes, pleurs à chaque arrivée à l'école, et recherche de conflits. Haythem est un petit garçon qui veut dépasser ses difficultés. Il s'exprime bien à l'oral mais a tendance à se précipiter dans la tâche à réaliser. Il veut aller vite, et donne l'image d'un petit garçon très confiant en lui. Il a tendance à se mêler du travail des autres, et à souffler sa réponse à ses camarades Il ne prend ni le temps de faire, ni de vérifier. **Comportement face à la langue écrite :** au niveau de la conceptualisation de la langue, Haythem fait bien la relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit. Il se déplace correctement dans le texte, et segmente la phrase en mots. Il a une bonne connaissance de la fonction des écrits. Il a une bonne compréhension des consignes, mais n'approfondit pas la structure d'un récit à partir d'une image (il donne des indices isolés). Il donne une suite cohérente d'un récit, mais une suite peu élaborée de la fin d'un récit. Il a une bonne conscience phonique, mais son lexique initial est pauvre. Evaluation Médial du 15/10/15 : rubrique «Apprenti -lecteur »: item n° 16 : construction du sens d'une phrase accompagnée d'une illustration,(«Les deux petits ours jouent dans la neige.») : Lotfi a obtenu un score de 2/20. Haythem se situe au **stade syllabique de l'écriture inventée .** Il est droitier et a une bonne tenue de l'outil scripteur. Il bénéficie d'une correction visuelle. Il ne lit pas lettres: q, f, j, l et ne sait pas écrire les lettres : p, q, b, d, f, j, l, g, y, f, r. Il sait dénombrer les syllabes d'un mot, prononcer la syllabe pointée et montrer la syllabe pointée. Il écrit son prénom en lettres majuscules, positionne bien sa feuille, et commence en haut à gauche de la feuille. Il n'a pas écrit spontanément son prénom « je ne sais pas faire le r », et a utilisé la lettre k à laquelle il a attribué la valeur sonore du [r]. Il va chercher le « ra » du mot rat, pour écrire le mot radis. Il relit le mot en pointant la première lettre, puis fait glisser le doigt sur le reste du mot. Il segmente le mot en syllabes et en parle à l'oral. Il n'utilise pas les lettres de son prénom. Il cherche une relation phonémique en s'appuyant sur les consonnes et les voyelles. Il n'utilise pas les mêmes lettres pour chaque mot. Il fait varier la quantité de lettres, contrôle la quantité d'écriture, et a la permanence de l'écrit.

D) Les besoins éducatifs particuliers des élèves.

Suite aux informations collectées, composées des regards croisés de l'enseignante, de la famille, de l'enfant et des évaluations diagnostiques pratiquées, j'arrivais aux

conclusions suivantes :

LAUREEN : a besoin d'activités ayant du sens et génératrices de réussite. Elle a besoin d'écrire des mots et des phrases porteurs de sens, pour mettre du sens sur l'acte de lire. Elle a besoin de développer sa conscience phonémique. Elle a besoin de développer ses capacités métacognitives pour ancrer des stratégies. Elle a besoin d'écouter lire des histoires, pour développer le lien oral-écrit. Elle a besoin de supports d'écrits lui permettant de dépasser ses difficultés de reconnaissance de certaines lettres proches a et o (police de caractère plus grande, supports plus grands, lignage). Elle a besoin de supports de mémoire (exemple : procédure d'écriture d'un mot) et d'utiliser des techniques d'entraînement à la mémorisation.

LOTFI a besoin d'activités courtes, structurantes ayant du sens, et génératrices de réussite, il a besoin d'écrire des mots, des phrases qui ont du sens. Il a besoin de développer les correspondances grapho-phonétiques. Il a besoin de développer ses capacités métacognitives pour ancrer des procédures, il a besoin de verbaliser pourquoi, comment, et dans quel but il agît. Il a besoin de supports de mémoire (exemple : procédure d'écriture d'un mot) et d'utiliser des techniques d'entrainement à la mémorisation. Il a besoin de sécurité pour canaliser son attention et prendre le temps de faire.

HAYTHEM a besoin de donner du sens à l'acte de lire. Il a besoin de maîtriser le vocabulaire lui permettant de distinguer syllabe, mot, phrase. Il a besoin de développer ses capacités métacognitives pour comprendre et ordonner les informations et il a besoin d'apprendre à canaliser son attention.

Les enfants manquent d'outils indispensables pour entrer dans la lecture : Ils ont des difficultés à reconnaître les lettres de l'alphabet dans les différentes graphies, à faire des relations entre phonèmes et graphèmes, à utiliser le vocabulaire leur permettant de distinguer lettre-syllabe-mot-phrase-texte. Tout cela les rend fragiles et ne les aide pas à nourrir leur sentiment de compétence. Ils ont des difficultés à canaliser leur attention. Ces enfants ne savent pas à quoi cela sert de lire.

DEUXIEME PARTIE : Pourquoi la production d'écrits ?

I) Ecrire

Pour apprendre à lire et à écrire, il faut être capable d'identifier des phonèmes de la langue, pour pouvoir associer les formes visuelles d'un mot écrit, à sa phonologie. En Français on utilise le code alphabétique qui fait correspondre un graphème (ils sont au nombre de 130) à un phonème (ils sont au nombre de 35). Les 35 phonèmes sont des éléments sonores du langage, non porteurs de sens, mais permettant d'établir des différences de sens.

Le graphème est la contrepartie du phonème. C'est une lettre ou une séquence de lettres correspondant à un phonème. Le français n'est pas une langue transparente, avec ses 130 graphèmes, l'orthographe est complexe (exemple pour écrire le phonème [o], il y a quatre graphèmes possibles : o, au, eau. oh Cette dimension instrumentale n'est pas seule à intervenir dans le processus pour apprendre à lire et écrire.

Gérard Chauveau [12] rappelle qu 'au moment d'entrer au CP, les enfants qui ont des difficultés propres à la lecture-écriture, sont des difficultés à la fois culturelles, linguistiques et stratégiques.

A) Définition de l'acte d'écrire.

Ecrire revêt trois composantes : un *support*, un *acte graphique* (dépendant lui même d'un outil), et un *acte mental* qui produit des énoncés fixes sur le support (choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe).

B) Compétences en écriture attendues à la fin du CE1.

Écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes. Copier un texte court sans erreur, dans une écriture lisible et avec une présentation soignée. Utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court. Ecrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes, en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales.

12 Gérard Chauveau Comprendre l'enfant apprenti lecteur Retz 2001 p 42

C) Lire – écrire.

Ces deux activités appartiennent à l'écrit : Dans les textes officiels on peut lire [13]: « Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes menés de pair, se renforce mutuellement tout au long du cycle ». Dans le bulletin officiel de novembre 2015 [14]on peut lire : « Dans tous les enseignements, les élèves apprennent que parler ou écrire, c'est à la fois traduire ce qu'on pense et respecter des règles, c'est être libre sur le fond et contraint sur la forme. Lecture et écriture sont deux activités intimement liées, dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité. L'identification des mots écrits est soutenue par un travail de mémorisation de formes orthographiques : copie, restitution différée, encodage ; écrire est l'un des moyens d'apprendre à lire.». Ces deux activités appartiennent à l'écrit : l'une est une activité de réception, la lecture, l'autre est une activité de production ou d'expression, l'écriture. Ce lien fort entre la lecture et l'écriture nous permet de comprendre que l'on ne va pas attendre que les élèves maîtrisent l'orthographe et la grammaire pour leur permettre d'écrire. Bien au contraire, l'enfant doit écrire souvent, et ce simultanément à l'apprentissage de la lecture. Les chercheurs insistent sur le lien entre lecture et écriture. Généralement, savoir écrire est défini par la capacité à former des lettres, la capacité à orthographier des mots, et la capacité à rédiger un texte. Dans cette dernière forme, écrire n'est pas simplement encoder l'oral. Dans le cas d'activités de production, il s'agit de passer de ce que l'on veut dire à ce que l'on veut écrire. La langue écrite possède des spécificités qui ne se retrouvent pas dans la langue orale, alors même que l'écrit code l'oral.

II) Apports théoriques

A) Mécanismes cognitifs.

Il est important d'analyser les stratégies mises en place par un élève pour écrire. L'acte d'écrire impose des allers-retours rapides entre la microstructure du texte et la macro-structure ; entre l'encodage des mots et la cohérence du texte. Michel Fayol[15] synthétise

13 Bulletin officiel n° 3 du 19 juin 2008, extrait p 15
14 Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015,extraits p 14-15
15 Fayol ,M, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir,Les journées de l'Observatoire National de la Lecture, p 22-23 janvier 20O7

les différentes approches qui ont été faites de la Production Verbale Ecrite (PVE) . Elle fait intervenir deux types de connaissances : A savoir les connaissances relatives au contenu évoqué (le thème du texte), et des connaissances langagières (lexique ,syntaxe, agencements rhétoriques).Elle fait également intervenir une mémoire temporaire (mémoire dite de travail) susceptible à la fois de maintenir actives les informations, et de les manipuler. Elle s'inscrit également dans une situation dynamique : le texte à produire dépend des conditions de production (consigne) et de ce qui a déjà été rédigé. Trois composantes actives correspondant à des opérations mentales générales, sont mises en évidence : La planification ; la mise en texte, le retour sur le texte. La planification a trait à la récupération en mémoire des connaissances disponibles relatives au thème, à l'organisation de ces connaissances et à la prise en compte des objectifs poursuivis. La mise en texte porte sur la dimension langagière, il ne suffit pas de sélectionner les mots et de produire les phrases, il faut aussi choisir l'enchaînement textuel en fonction du contenu, du destinataire, et des capacités langagières. Dans la Production Verbale Ecrite, la dimension orthographique et graphique ajoute une difficulté supplémentaire (par comparaison avec l'oral) ; La composante motrice de la graphie est moins automatisée que celle de la parole, et en français la transcription des mots ne s'appuie pas seulement sur la forme orale. Le retour sur le texte consiste en la relecture de ce qui a déjà été produit, pour détecter les erreurs, les manques, et en la reprise plus ou moins importante, de la version précédente du texte.

Les stratégies mises en œuvre par des élèves au niveau de la production orthographique sont de cinq types : Les associations phonèmes-graphèmes : elles sont fondées sur une représentation de la régularité de l'encodage. La récupération directe en mémoire, utilisée pour des mots connus, se fait grâce au lexique mental et à la fréquence des mots. Le recours aux analogies par rapport à des mots connus. Les régularités orthographiques, le recours aux règles d'orthographe et de grammaire.

B) La production d'écrit comme indicateur du niveau d'appropriation de l'écrit.

L'acte d'écrire fait figure de rapport actif de l'élève au monde de l'écrit. C'est par ses productions écrites qu'un enfant dès son plus jeune âge, va pouvoir renseigner l'adulte

sur les concepts qu'il a construits concernant le fonctionnement de l'écriture. Jean-Marie Besse [16] indique que « Les principes de base de notre système d'écriture ne sont pas acquis par les enfants du seul fait qu'ils leur auront été enseignés et expliqués. Ils sont reconstruits par eux, au travers d'une activité conceptualisatrice qui consiste à comparer les formes écrites , les contextes d'apparition , les supports, les significations, pour classer, organiser, abstraire, bref conceptualiser ».

Les travaux d'Emilia Ferreiro [17] restent dans ce domaine une référence internationale. JM Besse, distingue trois périodes dans l'apprentissage de l'écriture du français, qui recoupent les niveaux conceptuels établis par E. Ferreiro : La période visuo-graphique, la période alphabétique, la période orthographique. L'enfant évolue de l'une à l'autre, stabilisant les acquis de l'une, tout en empruntant des découvertes à l'autre.

C) Mireille Brigaudiot[18]

Mireille Brigaudiot déclare : « Pour que la conquête de l'écrit ait des assises, qu'elle soit solide sur le plan cognitif, il est nécessaire que l'enfant ait une sorte de « pré-conscience » de ce qu'est « l'écrit. »13, c'est-à- dire le fait que notre écriture utilise des signes qui sont, pour la majorité d'entre eux, des substituts de ce que l'on entend ».

1) Les enfants découvrent le principe sonore

Alors qu'ils ne connaissent pas encore le principe alphabétique : ils utilisent des signes pour leur valeur sonore, mais pas leur valeur conventionnelle. Selon la formule de Jacques Fijalkow : ils ont « percé le mur du son »[19].

2) L'utilisation du principe alphabétique

C'est le fait que des enfants commencent à sélectionner certains signes de notre alphabet, pour les faire correspondre à certains sons. Ils entrent dans la valeur alphabétique du code.

D) Pourquoi produire des écrits au cycle II ?

André Ouzoulias[20] indique : « Dans les tâches d' écriture, plus que de lecture, l'élève

16 Besse J-M,et l'ACLE, Regarde comme j'écris ! Magnard 2000 ,p 29

17 Emilia Ferreiro, Lire écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?, CRDP;Lyon, 1998

18 Compte rendu rédigé par Mireille Brigaudiot Cddp92 – Conférence Première maîtrise de l'écrit pour tous les élèves de cycle 2 23/11/2005

19 Jacques Fijalkow, Entrer dans l'écrit, p 74 Magnard 1993

20 Ouzoulias André, comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire Fname Retz 2004 p 151

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 ».

Pour Jacques Fijalkow, l'écriture est fondamentalement active [21]. En lecture le texte est fourni, en écriture il est construit. Pour écrire un texte il y a nécessité de le formuler : le langage est un objet à manipuler consciemment, ce qui est différent d'un texte lu, qui est un produit fini.

L'écriture de texte améliore la **clarté cognitive.** En lecture l'enfant se trouve confronté à un objet : la langue écrite qu'il ne comprend pas (fonctions, structures). En produisant, l'enfant prend conscience que l'écrit encode l'oral. L'écriture est à la source de la notion de mot. Pour construire une représentation de l'acte de communication écrite, l'enfant découvre **qui écrit, où, quand, comment, pourquoi, pour qui.** Il construit le schéma émetteur qui veut dire quelque chose, qui cherche comment le dire à un récepteur. L'écriture favorise **la mémorisation de petits mots** à faible charge sémantique (dans, la, et, qui…), 70 mots constituent plus de 50% de tous les mots de n'importe quel texte français. [22] D'où l'intérêt qu'ils soient mémorisés sans avoir à les décoder, à chaque rencontre. L'écriture favorise le retour sur l'**activité de synthèse.** Déchiffrer un mot nécessite une approche analytique (segmenter en syllabes, en phonèmes), mais aussi synthétique : il s'agît d'un « va et vient » entre analyse et synthèse. Dans les tâches d'écriture l'élève doit « naviguer entre les micro et la macro-structure, les plus petites unités lettres, mots et le sens global » [23]

L'écriture favorise davantage que la lecture, la **mémorisation des assemblages syllabiques** (voyelles et consonnes). Elle oblige à une analyse systématique des mots en phonèmes, l'élève ne peut s'aider du contexte, ou de la reconnaissance d'indices partiels. Elle favorise une acquisition fonctionnelle des **correspondances grapho-phonétiques.** Les acquisitions grapho-phonétiques étant faites en situation d'écriture, la lecture garde une fonction fondamentale de recherche de sens. Emilia Ferreiro : « Les productions des enfants sont révélatrices du stade où ils se trouvent dans le développement de leur **conscience de l'écrit ».** La production d'écrits met en évidence le principe de la

21 Fijalkow, J, Conférence de consensus, site bienlire.éducation.fr.
22 (cf, annexe I, page 36)
23 Ouzoulias André, comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire Fname Retz 2004 p 151

correspondance phonèmes-graphèmes qui permet de **maîtriser les conventions de l'écrit** et de développer **une bonne discrimination auditive.**

1) *Quelles modalités d'écriture ?*

Mireille Brigaudiot [24]distingue 3 types de situation en se posant la question : « qui tient le stylo? » Elle distingue la dictée à l'adulte, la co-écriture (ou dictée participative), et l'écriture aidée (ou accompagnée).

2) Quelles procédures d' écriture pour quelles productions ?

Les procédures[25] : « utiliser ses oreilles », aller chercher dans son cahier de sons, et utiliser la stratégie de découpage du mot (pictogramme des ciseaux)[26]. Utiliser les textes de référence mémorisés, parce que travaillés et relus souvent. Se sont des connaissances entretenues par les «entraînements ludiques» selon André Ouzoulias écrits en clauses (prompteurs). Utiliser des fichiers images-mots. Utiliser les mots photographiés dans sa tête (stratégie de lecture par la voie directe : pictogramme de l' appareil photo)[27]. Ce sont les mots invariables, dont le stock est à entretenir et à augmenter. Associer différents types d'aide. Exemple l'élève veut écrire le mot « maison », l'enseignant écrit : la maison de Boucle d'Or est dans la forêt. L'élève doit lire, sélectionner le mot, le dé-contextualiser pour le contextualiser à nouveau.

Les productions sont : les écritures brèves (créer des listes, des abécédaires, des imagiers, légender une photo, compléter une phrase), et les écritures longues. Pour lancer les élèves dans des écritures longues, il est nécessaire de leur faire écrire des textes courts même très courts et régulièrement. Ces écrits ne demandent pas de second jet, ils doivent être directement lisibles et communicables. L'objectif étant de leur permettre de s'approprier les procédures pour les rendre le plus possible autonomes.

---

24 Mireille Brigaudiot Première maitrise de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé Hatier 2004 p 199-207

25 Les procédures Première maitrise de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé Hatier 2004 p 199-207

26 Nicole Van Grunderbeek, les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d' intervention,Gaetan Morin p 128

27 Voir supra page 15

TROISIEME PARTIE : La remédiation en écriture.

I) Construction du cadre des apprentissages.

Les premières séances de remédiation avec mes élèves de CP, ont été consacrées à la construction du cadre des apprentissages : comprendre ce qu'est une phrase, la segmenter, utiliser le vocabulaire adéquat, (phrase, mot, majuscule, point et sens), et construire et utiliser les stratégies de lecture et d'écriture. [28]

Ces séances ont été indispensables et préparatoires au travail de production d'écrits. Elles ont permis aux enfants de poser les premiers concepts dans l'appropriation de la langue écrite. Ils ont pu faire le lien entre écriture et lecture, et mieux comprendre ce qu'est l'acte de lire, et celui d'écrire. Ils ont pu comprendre pourquoi et comment, nous lisons et nous écrivons.

II) Les séances d'encodage de mots.

A) Objectifs

1) Objectifs principaux.

Décomposer son mot en syllabes et distinguer la différence entre syllabes orales et écrites Par exemple : le mot « marmite ».compte deux syllabes orales (mar-mite),mais trois syllabes écrites (mar-mi-te) Connaître et utiliser les correspondances graphophonétiques. Décomposer une syllabe en phonèmes distincts. Ecrire au mieux de manière phonétique. Avoir conscience de l'importance de l'ordre des syllabes, des lettres. Prendre conscience de sa stratégie et l'expliciter. Utiliser de façon autonome les aides proposées.

2) Objectifs transversaux.

Améliorer la capacité d'attention pour laureen et Lotfi. Développer la mémoire de travail. Mobiliser ses connaissances pour résoudre un problème. Prendre le temps d'accomplir la tâche pour Lotfi. Développer le goût de l'effort pour Lotfi et Laureen. Favoriser le dialogue socio-cognitif et le sentiment de compétence.

28 (cf Annexe II pages 37 et 38)

B) Les séances d'encodage de mots.

1) Encoder deux mots « aimés ».

Il s'agissait d'encoder deux mots porteurs de sens pour les enfants. Le premier essai d'encodage a suivi la construction de la stratégie d'écriture. Nous avons appris ensemble à écrire le mot « pirate ». J'insiste auprès des enfants sur le fait « d' utiliser ses oreilles », lorsqu'on doit écrire un mot que l'on ne connait pas. La première phase a été pour les enfants de se demander quel mot ils aimaient. Notion nouvelle pour eux, ils se demandaient ce que cela signifiait. Pour les aider je leur donnais en exemple quelques mots que j'aimais (chocolat, jouer, câlin, soleil, rire, chaton, rêver…). Immédiatement les enfants ont trouvé leurs mots. Je leur demandais de me rappeler la procédure d'écriture. Laureen me répondait qu'il fallait décomposer son mot en syllabes. Haythem expliquait qu'il fallait écrire ce qu'on entendait d'abord dans la première syllabe .

2) Séances d'encodage de mots à partir de 3 étiquettes syllabes.

Les syllabes ont été choisies pour leur simplicité, et de manière à former, dans un certain ordre, un mot qui ait du sens. Les objectifs principaux de ces séances étaient : de lire des syllabes simples, de jouer avec 3 syllabes simples et de lire chacune des combinaisons trouvées lors des permutations. Suite aux permutations il s'agissait trouver le mot qui ait du sens (qui signifie quelque chose) , de l'écrire, et de comprendre l'importance de l'ordre des syllabes. Les enfants ont lu, puis écrit les mots suivants :

-Haythem : pe/ti/te, sa/me/di, va/li/se

Laureen : to/ma/te, sa/me/di, va/li/se

Lotfi : sa/la/de, to/ma/te, sa/me/di, la/va/bo

Ces séances plus ludiques ont permis aux enfants de comprendre l'importance de l'ordre des syllabes dans un mot.

3) Adaptations proposées au cours des séances d'encodage.

J'ai invité Laureen qui a tout de suite dit « c'est trop dur » et qui a des difficultés à mémoriser, à se reporter à la fiche de la procédure d'écriture au tableau. Sur cette fiche Laureen a vu en haut de celle ci l'image d'un pirate, une paire de ciseaux, qui lui ont rappelé qu'il fallait découper le mot « pirate » en syllabes (symbolisées par 3 paquets de lettres). Elle voulait écrire les mots « bisou », puis, « douceur ». En regardant ce

support d'aide à la mémoire Laureen a décomposé le mot « bisou » en deux syllabes, et a démarré l'écriture. Je lui apportais le [S] qui se prononce [Z] lorsqu'il est placé entre deux voyelles. Lotfi voulait écrire les mots « Algérie », et « toutou », et Haythem les mots « chocolat » et « bonheur ». Ils ont découpé à l'oral leur mot, et trouvé le nombre de syllabes. Lotfi et Haythem matérialisaient le nombre de syllabes par des jetons, puis par des vagues au crayon gris sur leur cahier, puis ils démarraient l'écriture de la première syllabe.

Pendant ce temps je pouvais aider Laureen dont l'attention est fugace, à se recentrer. Je lui demandais de me rappeler son objectif : écrire le mot « bisou ». Je lui demandais de me rappeler à l'aide de l'affiche de la stratégie d'écriture, comment elle devait procéder. Puis, je l'encourageais à « utiliser ses oreilles », pour identifier ce qu'elle entendait. Elle identifiait le phonème [b] mais écrivait la lettre [d], je lui expliquais sa confusion en lui montrant les 2 lettres scriptes sur l'alphabet et lui proposais de se référer aux lettres cursives pour mieux les distinguer. Elle trouvait seule le bon graphème correspondant.

J'ai encouragé Lotfi qui se décourage vite (il souffle en disant « j'arrive pas ») et qui veut toujours aller très vite, à prendre son temps. Il voulait écrire le mot « Algérie ». Ils me sollicitaient tous, pour me demander comment s'écrivait telle ou telle lettre, je leur demandais comment ils pouvaient faire, ou ce qu'ils pouvaient aller chercher, pour s'aider. Ils répondaient les lettres de l'alphabet et les sons, et allaient chercher leurs sous –main avec les 3 polices de caractères[29].

Pour les sons [eu] et [on], je les encourageais à consulter les affichages de notre groupe, et les mots repères utilisés de leur classe (que j'ai repris dans notre salle). Pour les sons qu'ils n'avaient pas encore vu, je leur apportais, et les affichais au tableau.

Tous me sollicitaient pour me demander « J'me suis trompé, qu'est-ce que j' fais ? ». Je les invitais à ne pas barrer leurs essais, mais à recommencer à la ligne suivante pour qu'eux et moi, puissions voir le chemin emprunté pour arriver à l'écriture finale et validée.

Je leur expliquais que c'est en essayant que l'on se trompe, et que c'est en observant ses erreurs que l'on apprend. Le concept étant difficile à comprendre pour les enfants, je leur demandais s'ils avaient appris à marcher du jour au lendemain lorsqu'ils étaient

29 (cf. annexe III page 39)

petits. Ils me répondaient que non (quatre pattes, essais debout, nombreuses chutes). L'exemple semblait les aider à comprendre. Je restais auprès de Laureen et lui demandais de faire le « bruit » des lettres, ce qui l'aidait à identifier le phonème et l'associer au graphème adéquat. Je l'encourageais à persévérer. Afin de lui permettre de se concentrer sur sa production écrite, je lui proposais d'alléger sa tâche. L'écriture cursive lui étant trop coûteuse sur le plan cognitif, je lui proposais d'encoder en lettres capitales.

4) Analyse : réussites et progrès constatés, et adaptations à apporter.

Capacités visant à améliorer la conscience phonologique, les enfants décomposaient facilement leur mot en syllabes en les oralisant, et en les comptant sur leurs doigts. Haythem et Lotfi décomposaient leur mot en syllabes puis la syllabe en phonèmes. Pour Laureen la décomposition de la syllabe en phonèmes était plus difficile.

Pour le mot douceur elle a encodé [dotso]. Elle entend bien le phonème d'attaque. Pour aider Laureen à progresser dans sa zone proximale de développement [30], je prononçais les syllabes en décomposant et en insistant sur les phonèmes qu'elle n'avait pas identifiées. Elle entendait le son [ou] mais ne savait pas l'écrire. Je lui propose d'aller le chercher sur l'affichage, de le mettre en mémoire et de le retranscrire sur sa feuille. Lorsque je revenais à elle, elle avait la même difficulté avec le son [eu]. Nous procédions de la même manière.

En ce qui concerne les objectifs sur la maîtrise du **code grapho-phonétique,** bien qu'ils ne connaissent pas encore toutes les correspondances, ce travail leur a permis d'en acquérir de nouvelles, indispensables à leur travail d'écriture.

Laureen ne lisait pas les lettres suivantes [q, d,t, l, f] et ne savait pas écrire : [q, f, g, b, d] . Elle a identifié [l] et [f] mais confond toujours [b] et [p]. Elle a beaucoup de difficultés de motricité fine pour former ses lettres, et à convertir les lettres minuscules ou capitales en lettres cursives.

Haythem a identifié [s], [t], [v], [n]. Il reconnaît facilement les phonèmes, a utilisé l'aide du sous-main des lettres de l'alphabet pour reconnaître les graphèmes qu'il ne connaissait pas. Il a subvocalisé la chanson de l'alphabet et retrouvé le graphème recherché. Je le valorisais, et l'invitais à partager sa stratégie. Il en fit la démonstration,

30 Besse, JM, et l'ACLE Regarde comme j'écris, Magnard, 2000.p 36

et Laureen et Lotfi l'imitèrent. J'invitais les enfants à utiliser les mots repères sur les affichages (identiques à ceux de leur classe).

Lotfi ne lisait pas les lettres : [y, g,h, q, d, n] et ne savait pas écrire : [p, q, u, b, d, j, p]. Lotfi a identifié les lettres suivantes [h, n, p, u, b, j]. Il se décourageait vite, et voulait toujours réaliser sa tâche rapidement. Il ne se donnait pas le temps de faire, il voulait obtenir un résultat très rapidement. Il avait besoin d'apprendre à gérer son impulsivité et son effort. J'avais remarqué en m'adressant à lui à voix basse, que cela semblait l'apaiser et lui permettait de différer la réponse, pour mieux prendre le temps d'y réfléchir et/ou de procéder à une vérification. Je l'invitais à procéder doucement, en lui demandant d'écrire la première syllabe et de la relire. Une fois que j'avais validé l'écriture de la première syllabe, je lui demandais de la lire, et de me dire la syllabe suivante à écrire. Il ne se souvenait pas. Je l'invitais à redire son mot et à le redécouper à l'oral. Il parvenait au delà de son impatience, à écrire l'ensemble des syllabes, à les rattacher en écriture cursive et lire son mot. Au cours des deux autres séances d'encodage, les enfants ont tous évolué et affiné leur stratégie d'écriture. Ils découpaient spontanément leur mot en syllabes. Ils se référaient plus facilement à leur sous main de l'alphabet. Ils ont identifié de nouvelles lettres et développé leur maîtrise grapho-phonétique. [31]

L'utilisation autonome des aides.

Lotfi s'est donné davantage le temps de faire, et a apprécié le goût de l'effort. Il s'est aidé spontanément de son sous-main de l'alphabet, et est allé chercher plus volontiers les aides dont il avait besoin sur les affichages. Haythem a gagné en autonomie, et a utilisé la stratégie pour encoder plusieurs mots, tout en allant chercher de façon naturelle les aides dont il avait besoin. Laureen n'a pas encore acquis suffisamment d' autonomie dans l'utilisation de la stratégie d'écriture, elle a encore besoin qu'on lui suggère d'aller chercher l'aide dont elle a besoin. Elle parvient à mobiliser son attention lorsque je suis près d'elle, et obtient des résultats. Elle a besoin de prendre confiance en elle, et d'être rassurée sur ses compétences. Je l'encourage et la sollicite à expliciter le plus souvent sa procédure, et à verbaliser les aides dont elle a besoin, et où elle peut les trouver.

L'amélioration des compétences en lecture.

Le travail sur la phonologie et sur le code grapho-phonétique a permis aux enfants

31 (cf annexe IV pages 40-41-42)

d'améliorer leurs stratégies de déchiffrage des mots. Ils lisent les mots écrits en opérant une décomposition syllabique, ils arrivent à mieux fusionner les phonèmes pour les lire.

Pour amorcer le travail de production d'écrits, les élèves ont régulièrement réecrit des phrases lues dans l'écriture cursive. Cet exercice leur a permis de faire le lien entre lettres scripts et lettres cursives, et de comprendre qu'un mot était composé de plusieurs lettres liées entre elles, d'où le nom «d'écriture attachée». Haythem et lotfi lisent plus facilement aujourd'hui des phrases écrites en minuscules et en cursive. C'est encore difficile pour Laureen. Je dois davantage observer Laureen, pour être en mesure de lui apporter les aides nécessaires à l'évolution de ses apprentissages, et être plus pertinente dans l'analyse de sa zone proximale de développement.

L'explicitation des procédures.

La trace écrite aide les enfants à expliciter les procédures qui conduisent à la réussite. Le retour métacognitif les aide à mieux comprendre ce qu'est la langue écrite, et à comprendre que le code écrit note le langage. Ce retour sur leurs procédures est indispensable au transfert de leurs progrès dans leur classe. Pour Laureen l'explicitation des étapes de sa procédure est encore difficile, mais elle sait dire le but de sa tâche. Haythem explicite ses procédures sans difficultés. Lotfi restitue les étapes de sa procédures mais a encore des difficultés avec le vocabulaire (il confond les termes désignants : lettre, et syllabe).

L'amélioration des capacités d'attention.

le projet d'écriture a permis à tous les enfants d'améliorer leur capacité d'attention et leur mobilisation dans la tâche. Motivés et plus investis, cette activité de production leur a permis d'être au cœur de l'action. C'est le cas d'haythem qui se mobilise rapidement, et concentre son attention sur sa tâche d'écriture. Pour Lotfi et Haythem, la verbalisation de la procédure d'écriture leur a permis de mieux comprendre leur propre cheminement.

Lotfi une fois rassuré et ralenti dans son action, comprend qu'il a besoin de temps pour accomplir sa tâche, et concentre davantage son attention sur son encodage. Je pense lui proposer de l' isoler légèrement du groupe (l'installer sur une table individuelle) pour favoriser son investissement dans la tâche, et ne plus être tenté à la distraction, en y sollicitant ses pairs. Laureen a encore beaucoup de difficultés à se mobiliser, si je ne

suis pas à ses côtés. Je pense alléger sa tâche en lui proposant de supprimer une étape, de ne plus passer par le geste graphique qui la mobilise trop. Je lui proposerai des étiquettes de lettres cursives.

L'amélioration du climat dans le groupe.

Les situations de réussite ont permis d'instaurer un climat plus serein auprès de chacun des élèves, il y a moins de taquineries entre eux, moins de recherche de divertissement face à la tâche. Peu à peu un climat de dialogue et d'échanges plus solidaire et plus calme se profile.

L'amélioration du sentiment de compétence.

Haythem et Lotfi ont développé leur sentiment de compétence. Ils ne se chamaillent plus en se moquant l'un de l'autre. Ils se vantent un peu, « moi j'ai écrit mon mot en premier». Un léger sentiment de compétence entre pairs s'installe. Mais la plus belle marque de l'acquisition de ce sentiment est lorsqu'ils arrivent avec leur travail avec un large sourire aux lèvres pour que je valide (ou pas) leur réponse. Ils multiplient les situations de réussite, et sont fiers de répondre rapidement à la demande pédagogique, tout en étant efficace. Laureen n'en est pas encore là, elle a besoin d'être rassurée et de canaliser son attention.

5) Bilan des séances d'encodage de mots.

Les enfants étaient tous fiers d'avoir réussi à écrire, l'activité d'encodage de mots leur a permis de nourrir leur sentiment de compétence. Les enfants ont développé leurs connaissances des correspondances grapho-phonétiques. Lotfi et Haythem ont su expliciter leur stratégie d'écriture. Le dialogue socio-cognitif leur a permis de s'exprimer de confronter leur point de vue, dans un climat bienveillant entre pairs. Ces séances d'encodage m'ont permis de mieux appréhender les besoins de mes élèves. Observer les procédures et les différents essais d'écriture des élèves, m'a permis d'affiner ma lecture de leurs difficultés, pour mieux identifier leurs besoins éducatifs particuliers et y remédier. Comme le précise Jean-marie Besse, «l'observation permet à l'enseignant d'être informé sur l'état actuel de ses conceptualisations : il devient alors possible de proposer une aide adaptée à la « zone proximale de développement de chacun». [32] Je peux répondre de façon plus efficace à leurs besoins en leur apportant une aide plus

32 Jean-marie Besse et l'A.C.L.E, 2000 Regarde comme j'écris! Page 36

adaptée. Laureen décroche vite dès qu'elle rencontre une difficulté dans la résolution d'un problème, et que je ne suis pas à ses côtés. Mais une aide concrète apportée ou un encouragement, l'aide à se relancer dans l'activité en canalisant à nouveau son attention. Je vais l'aider à identifier les phonèmes qu'elle a du mal à entendre et lui demander, une fois écrits tous les phonèmes, de les ordonner.

Lotfi est plus autonome dans l'utilisation des aides, et se détend quand je lui rappelle à voix basse qu'il doit prendre son temps pour arriver à son objectif. Je pense le placer seul , pour lui éviter les sources de distraction où il entraîne ses camarades. Pour l'aider à ralentir son action, je vais étayer sa tâche en lui demandant d'écrire une syllabe à la fois, et de lui donner la suivante à écrire quand la première est vérifiée par ses soins, et validée par moi-même. Il semble comprendre la notion d'effort pour obtenir un résultat, il prend davantage son temps pour réfléchir et analyser.

J'ai proposé à Haythem, qui encode rapidement, d' écrire un mot commun avec Laureen et de l'aider en verbalisant sa procédure, et ne pas lui donner la réponse (ce qu'il faisait auparavant), mais de l'aider en lui posant des questions. C'est un tout nouveau rôle pour Haythem dans le groupe, il en est fier, et cela répond à son besoin de compétence et de confiance.

III) Les séances d'encodage de phrases

La production et la construction individuelle de phrases a permis d'ajouter aux objectifs retenus pour la situation d'encodage de mots, les objectifs suivants :

A) Objectifs.

1) Objectifs généraux.

Automatiser la stratégie d'écriture. Développer l'écriture directe des mots-outils (récupération directe en mémoire des mots connus dans le lexique mental). Développer le recours aux analogies par rapport à des mots connus. Développer la relecture active de son écrit (vérifier). Développer la compréhension de l'écrit (dire à l'oral ce que l'on a écrit). Développer les règles orthographiques et grammaticales. Illustrer sa phrase par deux éléments significatifs de la compréhension de la phrase.

2) Objectifs liés à la conceptualisation de la langue.

Connaître le vocabulaire des unités linguistiques (phrase, mot, syllabe, lettre) et les

distinguer. Segmenter la phrase en mots. Ajuster l'oralisation et le pointage des mots écrits. Comprendre le lien entre oral et écrit : comprendre que le code écrit note l'oral (pour Laureen). Prendre conscience de la permanence de l'écrit (pour Laureen). Construire un énoncé en tenant compte de la structure et de la chronologie du récit.

3) Objectifs transversaux.

Favoriser la mobilisation de l'attention et de la motivation, autour du projet commun. Développer le sentiment de compétence. Développer les capacités métacognitives. Développer le dialogue socio-cognitif et l'unité du groupe.

B) Intérêt du travail à partir d'albums jeunesse.

Ecrire un livre à la manière du « Loup qui voulait changer de couleur » [33] a permis d'accroître la motivation des enfants en diminuant leur appréhension d'écriture de texte longs. Après avoir écouté lire plusieurs albums traitant du même personnage, , en lien avec des albums étudiés en classe sur le thème du loup, je proposais aux enfants d'écrire une histoire pour fabriquer un livre sur le loup. Une fois terminé, nous pourrions le lire à la classe. Partir d'un album aimé est un cadre rassurant pour démarrer un projet ambitieux pour les enfants. Il est rassurant par sa structure répétitive, la permanence de certains mots , et le rapport texte-image qui permet de produire des hypothèses de sens validées, ou pas par l'image. Très enthousiastes les enfants ont immédiatement adhéré au projet. Partant du dernier album, les enfants repéraient la structure narrative du texte, (le loup essayait chaque jour de la semaine une nouvelle couleur), je leur proposais d'emprunter la même trame, et d'écrire une phrase pour chaque jour de la semaine. Cette trame leur permettait également de constater la permanence des mots : «le »et « loup». Après un échange animé, plusieurs propositions de titres sont apparues. Les enfants ont fini par trouver un accord, le titre de l'histoire ayant été trouvé, et je leur proposais de l'écrire : « Le loup part en Algérie ». Les séances suivantes ont été consacrées à l' encodage de mots pour écrire collectivement le titre et la première phrase de l'histoire. Les enfants ont compris qu'on encode de l'oral. L'oral étant constitué par des mots, nous allions les compter. Dans le titre «Le loup part en Algérie», les enfants ont dénombré cinq mots, puis matérialisé ces mots par des étiquettes (grandes et petites), alignées sur

33 Le loup qui voulait changer de couleur, Orianne Lallemand, Eléonore Thuillier, Auzou 2009

une longue bande de papier afin de matérialiser la longueur de la phrase. Chaque étiquette était symbolisée par un trait de feutre (long ou court) sur la bande de papier. Puis sous les traits (symbolisant les mots) chaque enfant symbolisait le nombre de syllabes en dessinant des vagues . Sur leurs cahiers Lotfi devait écrire : « Le loup », Haythem : « part en », et Laureen : « Algérie ». Pour le mot « Algérie » Laureen a encodé [airi]. Elle entend bien le phonème d'attaque et le phonème final. J'apportais une aide à Laureen en lui faisant découper à l'oral le mot, et en lui apportant les phonèmes qu'elle ne parvenait pas à identifier. Elle devait ensuite ordonner ces phonèmes pour obtenir le son voulu. Pour ancrer la démarche, je leur proposais de trouver ensemble la première phrase de l'histoire : « Lundi le loup prépare sa valise », puis d'écrire individuellement, un ou deux mots de celle-ci. Une fois les mots écrits il s'agissait de les ranger dans l'ordre de la phrase et de la lire. Haythem a tout de suite dit : « le » je sais l'écrire. Ces phases d'encodage du titre et de la première phrase ont permis de construire avec les enfants la stratégie d' écriture de phrase. Elles ont permis aux enfants d'aborder le concept d'écriture de textes longs.

C) Production et encodage individuel de phrases

. A l'oral, chacun cherchait sa phrase qui, une fois validée, était écrite pour mémoire mes soins sur mon cahier. Une autre question apparut : celle de la construction d'une histoire ayant du sens, et de l'enchaînement chronologique des phrases. Chacun des enfants devait tenir compte de la phrase précédente (du lundi au samedi) pour construire la sienne. Chacun des enfants oralisait, puis mémorisait sa phrase à écrire, en la répétant à l'oral. Ils comprenaient que l'écrit aller noter l'oral.

Compétences liées à la conceptualisation de la langue.

Ils ont compté et symbolisé les mots par le nombre correspondant d'étiquettes (petites et grandes étiquettes , symbolisant petits et grands mots). Après la manipulation, nous symbolisions les étiquettes-mots (avec mon aide) par des traits courts ou longs. Puis ils décomposaient chaque mot en syllabes, je validais en dessinant avec eux le nombre de vagues correspondantes. Puis ils débutaient l'écriture. A chaque début de séance les enfants devaient relire ce qu'ils avaient encodé précédemment. Collectivement nous relisions l'ensemble du texte produit au tableau. Ils remarquaient la permanence des

mots «le »et «loup» qui s'écrivent toujours de la même façon. Avec la poursuite de l'écriture de l'histoire, les enfants se remémoraient la phrase à écrire, puis ils démarraient l'encodage des mots suivants.. Pour trouver le mot à écrire ils relisaient, ou se remémoraient la phrase oralisée en pointant sur les mots écrits. Pour Lotfi il s'agissait de trouver la phrase suivante, une fois trouvée, oralisée au groupe et validée, il entamait l'écriture de celle-ci, en décochant, un petit sourire de satisfaction. Afin de libérer Laureen de la tâche d'écriture manuscrite trop coûteuse, je lui fournissais les étiquettes des lettres cursives, qu'elle avait à choisir et poser à l'endroit où elle devait former les lettres de manière manuscrite.

Recours aux aides et au lexique mental

Lotfi et Haythem étaient autonomes dans la recherche des aides. Ils ont eu recours plus fréquemment à leur lexique mental pour trouver les petits mots-outils (un, le, la, un..). Ils allaient voir sur les affichages les sons dont il avaient besoin, et utilisaient leur sous-main de l'alphabet de façon autonome.

Compréhension

Les enfants devaient illustrer de façon significative la phrase écrite (avec au moins deux éléments). Cette illustration me permettait à la fois de vérifier si les élèves avaient compris le sens de leur phrase, et d'apporter leurs dessins personnels pour la réalisation pratique du livre. Pour chaque phrase encodée et validée [34], je demandais aux enfants de me dire de quoi parlait leur phrase écrite. Spontanément Haythem et Lotfi voulaient me répondre en relisant leur phrase. Haythem avait encodé : « Le loup mange des chips et boit un jus de fruit ». Lorsque je lui ai proposé une interprétation absurde de sa phrase : «tu as écrit : le loup dort dans la cour ?» Il m'a répondu de façon très spontanée : «Nooon ! C'est le loup y mange des chips». Haythem avait compris le sens de ce qu'il avait écrit. Lotfi avait encodé : « Le loup vérifie son billet d'avion.» et comme il avait assisté à la scène avec Haythem, il me répondit simplement : qu'il avait écrit «qu' le loup i vérifie son billet d'avion». En observant son pair répondre, Lotfi a compris la consigne et y a répondu.

Laureen et Haythem ayant été absents deux séances consécutives, Lotfi a produit plusieurs phrases, dans un climat très calme, propice à la concentration. Cela lui a

34 (cf. annexe V pages 43-44-45)

permis de progresser et de prendre confiance. Les élèves ont développé leur stratégies de lecture. Ils ont compris qu'une phrase avait du sens. Ils ont franchi une étape, et entrent ainsi dans la lecture compréhension. Ils ne rechercheront plus seulement à déchiffrer.

D) Progrès, difficultés, et adaptations apportées.

Les enfants découpaient tous leurs mots en syllabes et faisaient le lien entre elles à l'écriture. Laureen dont la mémoire de travail est courte, avait besoin d'aide à la relecture de sa syllabe pour se souvenir de la suivante. Pour aider sa mémoire je l'entrainais à retenir sa phrase à l'oral puis je lui dessinais deux éléments significatifs de la phase qu'elle avait à encoder. Enfin je lui demandais de faire un rond à l emplacement des mots outils qu'elle devait trouver de mémoire, ou aller chercher. Il s'agit de la même façon de procéder qu'en lecture, où je demande aux enfants d'entourer les mots lus en voie d'adressage Pour lui alléger le travail d'écriture manuscrite, je lui proposais une fois qu'elle avait identifié le phonème à l'oral, des étiquettes de lettres cursives de chaque mot (avec quelques lettres intruses) qu'elle n'avait qu'à identifier et poser sur la feuille. A la fin du projet Laureen avait encodé les deux syllabes d'un mot sans que je sois à ses côtés.

Lotfi a beaucoup progressé depuis qu'il a compris que pour obtenir des résultats il fallait fournir des efforts, et que cela prenait du temps. Il encode plusieurs mots de manière phonétique, et ne souffle plus lorsque je lui apporte l'orthographe ou la grammaire indispensables à ses apprentissages. Afin de maintenir son attention, et de lui éviter les sources de distraction en interpellant ses camarades, je lui ai proposé de l'éloigner du groupe en lui lui expliquant pourquoi. Je le mis seul à une table. Il accepta volontiers et revint vers le groupe, fier de son travail accompli.

Haythem a lui également beaucoup progressé. Il encode plusieurs mots à la suite de façon phonétique, va chercher les aides dont il a besoin, ne se mêle plus du travail des autres en leur soufflant ses réponses. Il aide aujourd'hui Laureen en lui expliquant comment il procède.

E) Bilan des séances

Bilan de 22 séances de remédiation axées sur la production d'écrits. Tableau 1 :

Résultats de l'évaluation de l'Apprenti-lecteur (item 16) du Médial : construction du sens d'une phrase, accompagnée d'une illustration : « Deux petits ours jouent dans la neige »

Après 22 séances de remédiation	Médial:apprenti lecteur item 16 septembre 2015	Médial:apprenti lecteur item 16 8 janvier 16	Médial:apprenti lecteur item 16 4 février 2016
laureen	7,5/20	7,5/20	12/20
Lotfi	4,5/20	12/20	20/20
Haythem	2/20	15/20	20/20

L'analyse du tableau 1 nous montre l'évolution des résultats obtenus. Lotfi a évolué de façon importante puisqu'il note un écart de +15,5 points (passant de 4,5 à 20/20). C'est Haythem qui a obtenu l'évolution la plus remarquable avec un écart de +18 points (passant de 2 à 20/20). Les progrès notés, confirme le ressenti que j'ai de l'évolution de ces enfants. C'est Laureen qui marque les progrès les plus faibles.

Tableau 2 : les différents stades de l'écriture d'après Emilia Ferreiro.

Ecriture inventée	Septembre 2015	8 Janvier 2016	6 février 2015 (laureen le 25 fevrier)
Laureen	pré-syllabique	syllabique	syllabico-alphabêtique
Lotfi	pré-syllabique	syllabique	syllabico-alphabêtique
Haythem	syllabique	syllabico -alphabêtique	syllabico-alphabêtique

L'analyse du tableau 2 nous indique que les enfants ont tous évolué et sont passés au stade supérieur de l'écriture inventée.[35] L'enfant qui me pose encore questionnement dans l'analyse de ses difficultés et les aides possibles à apporter est Laureen. Ses résultats n'ont pas évolué en lecture, bien qu'elle ai évolué dans les stades de l'écriture (cf : tableau 2). Ces résultats me confirment que je dois davantage l'observer pour être en mesure de lui apporter les aides nécessaires à l'évolution de ses apprentissages, et

35(cf annexe VI pages 46-47-48)

être plus pertinente dans l'analyse de sa zone proximale de développement. D'autre part sur le plan comportemental Laureen a encore beaucoup de difficultés à canaliser son besoin de mouvement. Elle bouge toujours beaucoup sur sa chaise, joue avec ses mains sur la table, regarde autour d'elle. Malgré mes propositions pour se lever, faire quelques pas dans la classe pour se détendre, Laureen revient sur sa tâche avec souvent, beaucoup moins d'attention. Parallèlement l'entretien avec l'enseignante de sa classe confirme les résultats du travail en regroupement. Les résultats de Laureen aux évaluations de la classe ont baissé par rapport à la dernière période. Nous envisageons de réitérer la demande de bilan psychologique, et je vais programmer un entretien avec sa maman.

Tableau 3 : Réussites des élèves : JE SAIS LIRE

	Lettres connues /26	Les mots outils connus /23	Les couleurs et jours de la semaine connues /18	Les syllabes simples lues /49	Phrases composées de syllabes simples lues /6
	déc 15 **- fév 16**	déc 15 **- fév 16**	déc 15 **- fév 16**	déc 15 **- fév 16**	déc 15 **- fév 16**
Laureen	20 - **24**	8 - 13	6 - **13**	24 - **41**	0 - **1**
Lotfi	16 - **22**	9 - 16	3 - **3**	28 - **49**	0 - **2**
Haythem	13 - **23**	7 - 12	9 - **13**	32 - **49**	0 - **2**

Lotfi et Haythem ont progressé au niveau de la lecture par voie d'adressage, venant ainsi étoffer leur lexique mental. Ils lisent tous les deux les 49 syllabes simples, qui était l'objectif de leur classe à la fin décembre 2015, et ils commencent à lire des phrases simples.

F) Le transfert en classe.

Avant les vacances de février 2016 les enfants ont reçu leur production de texte en écriture script [36] (y compris Célianna qui avait quitté le groupe mais participé au projet). Je leur proposais de s'entraîner à lire les phrases produites, pour proposer lors de la restitution une lecture fluide de leur livre à leurs camarades (je me chargeais de la

36 cf.(annexe VII page 49)

fabrication matérielle du livre). A la rentrée je présentais le produit socialisable [37], l'album fini aux enfants, qui ont tous reçu leur exemplaire. Ils l'ont accueilli avec beaucoup de joie et d'excitation. Ils le lisaient, et je leur proposais d'écrire un message à leur maîtresse pour lui demander quand nous pourrions venir lire l'histoire à toute la classe, leur expliquer notre travail, et enfin leur offrir un exemplaire. Le transfert à été un grand moment pour les enfants, au niveau du sentiment de compétence et fierté, et un grand pas dans la confiance dans leurs apprentissages. Bien qu'intimidés ils ont expliqué comment ils avaient procédé pour écrire le titre. Ils ont fait la démonstration de l'utilisation de la stratégie d'écriture de phrases. La directrice de l'école, présente lors de la restitution, a contribué à rendre ce moment vraiment important aux yeux des enfants.

G) Limites du projet : analyse

Certains élèves comme Laureen n'ont pas autant tiré profit des séances de remédiation que d'autres enfants. Mon questionnement partagé avec l'enseignante de la classe, m'entraîne à chercher plus finement la nature des besoins éducatifs particuliers de Laureen. Un nouvel entretien avec sa maman, et le renouvellement du bilan psychologique sont envisagés. Dans le cas de Laureen le passage à l'écriture cursive fut très difficile. Le geste graphique permet de s'inscrire de tout son corps dans l'apprentissage, il permet de travailler l'orientation spatiale de l'écrit et aide à la discrimination visuelle fine. Je vais proposer à Laureen de travailler sur d'autres plans, notamment le tableau qui lui permettra de gagner en aisance gestuelle, et en aisance dans la relecture active de ses écrits. L'enseignante de la classe m'informe que les élèves ont des difficultés à transférer leurs stratégies en classe. Les progrès constatés restent circonscrits au groupe de remédiation. Pourquoi ? Comment y remédier ? J'envisage avec l' enseignante de CP des séances de remédiation en co-intervention, afin de faciliter le transfert des compétences et des stratégies.

37 (cf. annexe VIII pages 50-51)

Conclusion

Maîtresse E en formation, j'ai au cours de ces quelques mois d'apprentissage beaucoup appris et enrichi ma toute nouvelle culture d'enseignante spécialisée. Ma mission dans mes projets de remédiation pour mes élèves de CP rencontrant des difficultés en lecture, était de les aider en leur proposant un projet d'écriture. Je souhaitais les rendre actifs dans leurs apprentissages en partant d'un projet commun ambitieux : écrire un livre « à la manière de » ,avec comme objectif la restitution devant la classe. L'hypothèse soulevée au début de ce mémoire était qu'en écrivant les enfants apprennent à lire. Celle-ci se vérifie auprès des élèves observés pour ce mémoire, mais aussi auprès des autres élèves de CP pris en charge. Au cours de ces séances , les enfants ont commencé à comprendre pourquoi on écrit, pourquoi on lit, et aussi, comment l'on procède. Ils ont compris que lire et écrire ce n'est pas seulement décoder, c'est aussi chercher du sens, et y trouver de la compréhension. Ils ont pris conscience que l'écrit note l'oral (avec ses règles et sa complexité orthographique). Ils ont compris la nature langagière de l'écrit. Ils ont compris qu'une phrase est composée de mots séparés par des espaces, que le mot est composé de graphèmes, et que chaque graphème correspond à un phonème. Après 22 séances de remédiation en écriture, les progrès notés auprès des enfants observés confirment l'hypothèse posée au début de ce travail : écrire aide à mieux lire et à comprendre ce que l'on lit. Ils ont développé leur connaissance des correspondances grapho-phonétiques, ils ont développé leur autonomie dans la recherche des aides, et enrichi leur lexique mental. Placés au centre de leurs apprentissages, les élèves ont construit leurs stratégies et ont développé des processus métacognitifs. Les élèves lisent mieux, plus vite, et ont enrichi leurs stratégies de lecture. Les élèves ont compris que lire c'est comprendre. Ces situations de réussite leur ont permis de nourrir leur sentiment de compétences, en leur donnant davantage confiance dans leur avenir scolaire. L'acte mental d'écrire ouvre un champ de possiblités de productions aussi riches que variées,

(écrire à la manière de, écrire des messages, écrire des recettes...), aussi je compte mutiplier l'utilisation de cette stratégie pédagogique pour venir en aide aux enfants en difficultés, dont j'ai la charge.

BIBLIOGRAPHIE

-Besse, J-M, L'accès au principe phonographique in Comprendre l'enfant apprenti-lecteur, p.13.

-Besse J-M et l'A.C.L.E, (2000), Regarde comme j'écris !

-Brigaudiot, M, (2000), Apprentissages progressifs de l'écrit en maternelle Hachette

-Brigaudiot, M, (2004), Première maitrise de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé,Hatier

-Brigaudiot, M,(07/11/2005), Conférence Maîtriser l'écrit au cycle II, Chalons en Champagne.

- Bucheton, D, (2014), avec la collaboration de Danielle Alexandre et de Monique Jurado, Refonder l'enseignement de l'écriture, Retz. Cahiers pédago 2015 10 juin 2015 http://www.cahiers-pedagogiques,enseignement-de-l-ecriture.

- Bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008.

- Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, extrait (p 14-15).

- Chauveau, G, (2003), Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Retz.

- ECLA : Outil d'Evaluation des Compétences Langagières des enfants (de 3 ans et 6 mois inclus à 6 ans et 6 mois exclu, aux édition ortho). Utilisé par les orthophonistes.

- ELFE : Evaluation individuelle de fluence de lecture juin 2008 cogni-sciences.

-Fayol, M, (2007) Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir.

-Ferreiro, E, (1988),Théorie et principe des 4 stades de l'écriture :Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?, CRDP Lyon.

- Fijalkow, J, (1993), Entrer dans l'écrit, Magnard p 74.

- Fijalkow J, Conférence de consensus site bien lire. éducation.fr

- IEN ASH Lens : Lire-écrire Les 70 mots qui représentent 50% des textes

- Lallemand Orianne et Eléonore Thuillier, Le loup qui voulait changer de couleur, Auzou 2009 (album jeunesse)

- Ouzoulias, A, **(** 2004), Favoriser la réussite en lecture , les MACLE Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Ecriture, Retz.

- Ouzoulias A(2007), Ecrire : un levier puissant pour une écriture facilitée» [en ligne] http://www,snuip.fr/spip,php?article 4327

-Ouzoulias A, Tu feras produire des textes au cycle II. 10 bonnes raisons de faire écrire pour enseigner la lecture [en ligne]
-Ouzoulias A, (1995), L'apprenti lecteur en difficulté (MEDIAL CP CE1) : Retz. 2001
- Van Grunderbeek, N (1994) Les difficultés en lecture diagnostic et pistes d'intervention, Gaëtan Morin.

ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe I : Les 70 mots qui représentent 50% des textes : source : Formation «Lire écrire», IEN Lens ASH, juillet 2012.

Annexe II : Stratégies de lecture de Nicole Van Gruderbeek, et stratégie d'écriture site instit 90 Outils ASH Aide personnalisée http://sylvain.obholtz.free.fr/cariboost_files/ecrire_20un_20mot.pdf

Annexe III : Sous-main des lettres de l'aphabet site ALED (http://www.aled.pro/page-308952.html

Annexe IV : Essais d' encodage de mots de 3 élèves.

Annexe V : Essais d'encodage de phrases de 3 élèves.

Annexe VI : Evolution de l'écriture inventée (Emilia Ferreiro)de 3 élèves.

Annexe VII : Texte produit par les élèves.

Annexe VIII : Album écrit par les élèves.

ANNEXE I

Fiche : *Vocabulaire fondamental du français*

Liste des «70 mots essentiels » recensés par Hennon (1937) dans tous les textes d'une certaine importance (textes de 2000 mots au minimum) et classés par ordre alphabétique. Ces 70 mots constituent à eux seuls 50 % des mots de tout texte français quels qu'en soient le type ou le thème. Autrement dit, si on sait lire ces mots, on sait lire la moitié des mots d'un texte français.

à, au, aux	**il(s)**	**que (conjonction)**
aller	**je**	**que ?**
autre(s)	**jour**	**que (pronom relatif)**
avec	**le, l', la, les**	**qui ?**
avoir	**leur(s)**	**qui (pronom relatif)**
bien	**lui**	**sans**
bon	**mais**	**savoir**
ce, cet, cette, ces	**me**	**se, s'**
comme	**moi**	**si (conjonction)**
dans	**mon, ma, mes**	**si (adverbe)**
de, d', du, des	**ne ... pas**	**soi**
deux	**notre, nos**	**son, sa, ses**
dire	**nous**	**sur (préposition)**
donner	**on**	**tout, toute(s), tous**
elle(s)	**ou**	**tu, te, toi**
en (préposition)	**où**	**ton, ta, tes**
en (pronom)	**par**	**un(e)**
enfant	**pas (adverbe)**	**venir**
être	**petit**	**voir**
eux	**plus**	**votre, vos**
faire	**pour**	**vouloir**
femme	**pouvoir**	**vous**
grand	**prendre**	**y**
homme		

Il est possible d'intégrer cette donnée pour mettre en place un entraînement systématique de ces 70 mots afin d'alléger la charge cognitive du lecteur.

Source : IEN-ASH Lens

1) RENDRE LE LECTEUR CONSCIENT DES STRATÉGIES DISPONIBLES, UTILISÉES PAR UN LECTEUR « EXPERT »

- ✓ Au début de l'année, **l'enseignant montre les différentes stratégies** qu'on peut adopter pour identifier les mots.
  - La première stratégie est illustrée par un appareil photographique,
  - la deuxième par une paire de ciseaux et de la colle
  - la troisième par une ampoule électrique et une loupe.
- ✓ Ces trois symboles sont dessinés sur une pancarte, accompagnés d'une courte phrase explicative. **Cette pancarte est affichée dans la classe de façon à permettre aux élèves de s'y référer.**

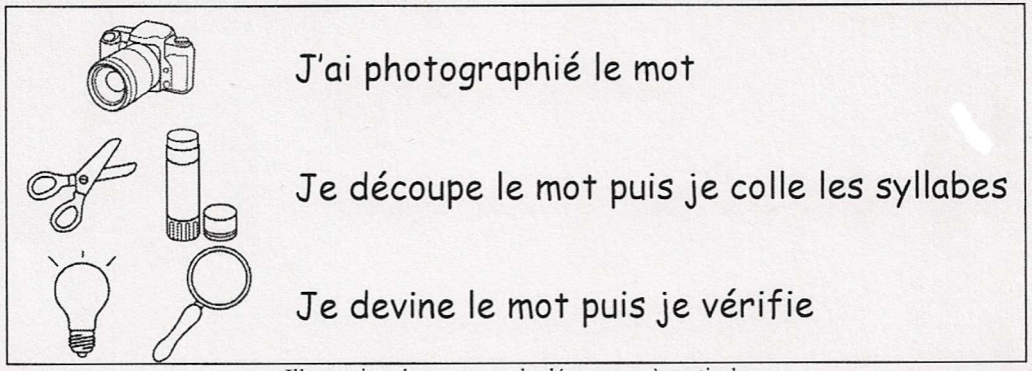
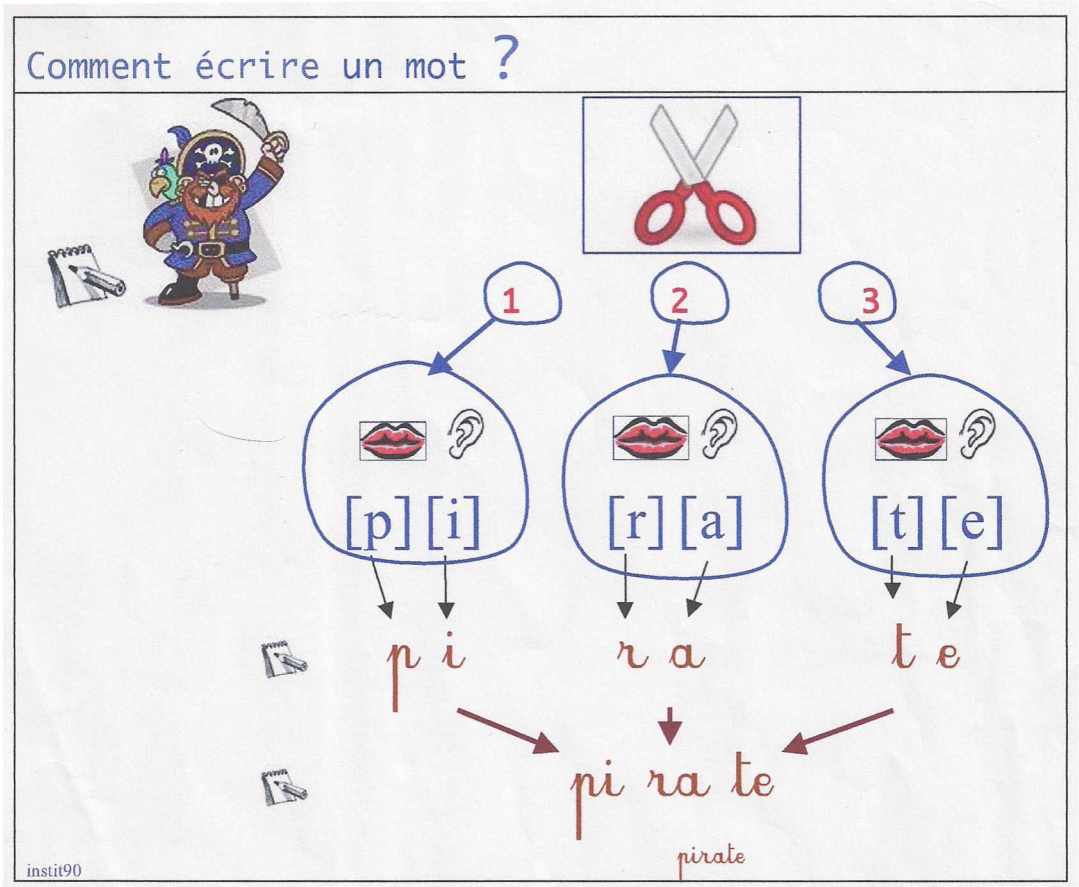
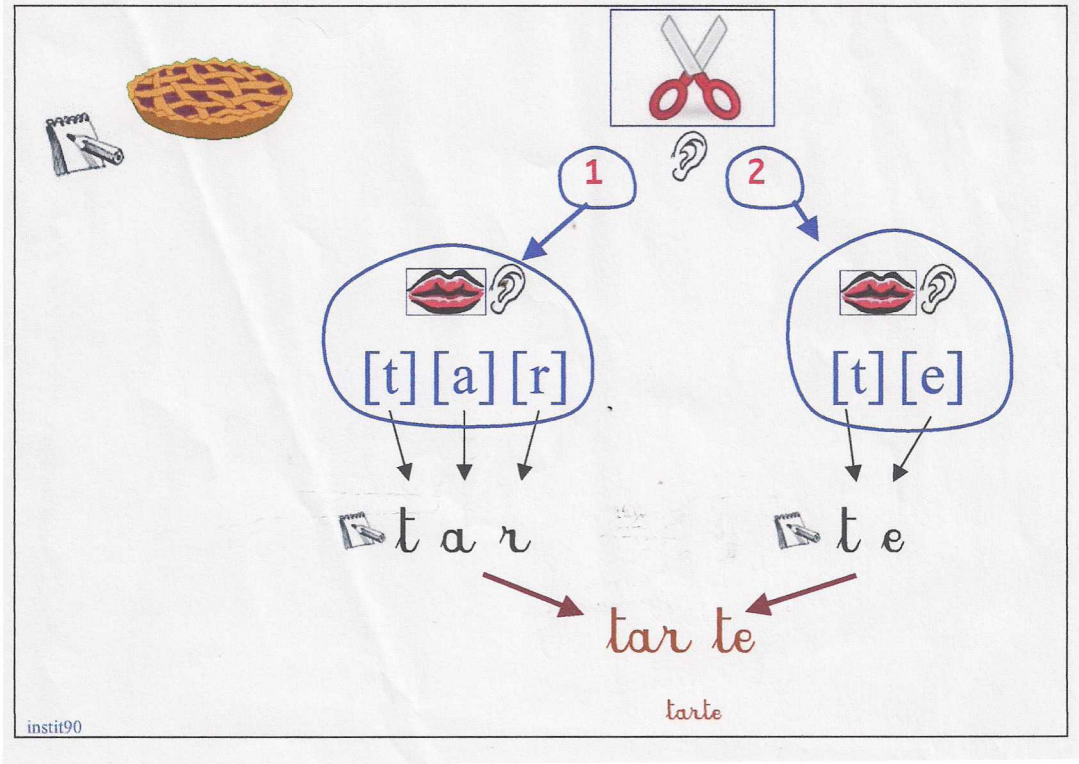


Illustration des moyens de dépannage à partir de
Nicole Van Grunderbeeck, les difficultés en lecture, Gaëtan Morin Editeur

- ✓ L'enseignant fait ensuite une démonstration des différents moyens pour reconnaître les mots. Devant un texte écrit au tableau ou projeté, il verbalise comment il procède. C'est une **phase d'enseignement explicite**.

ANNEXE II (p2/2)

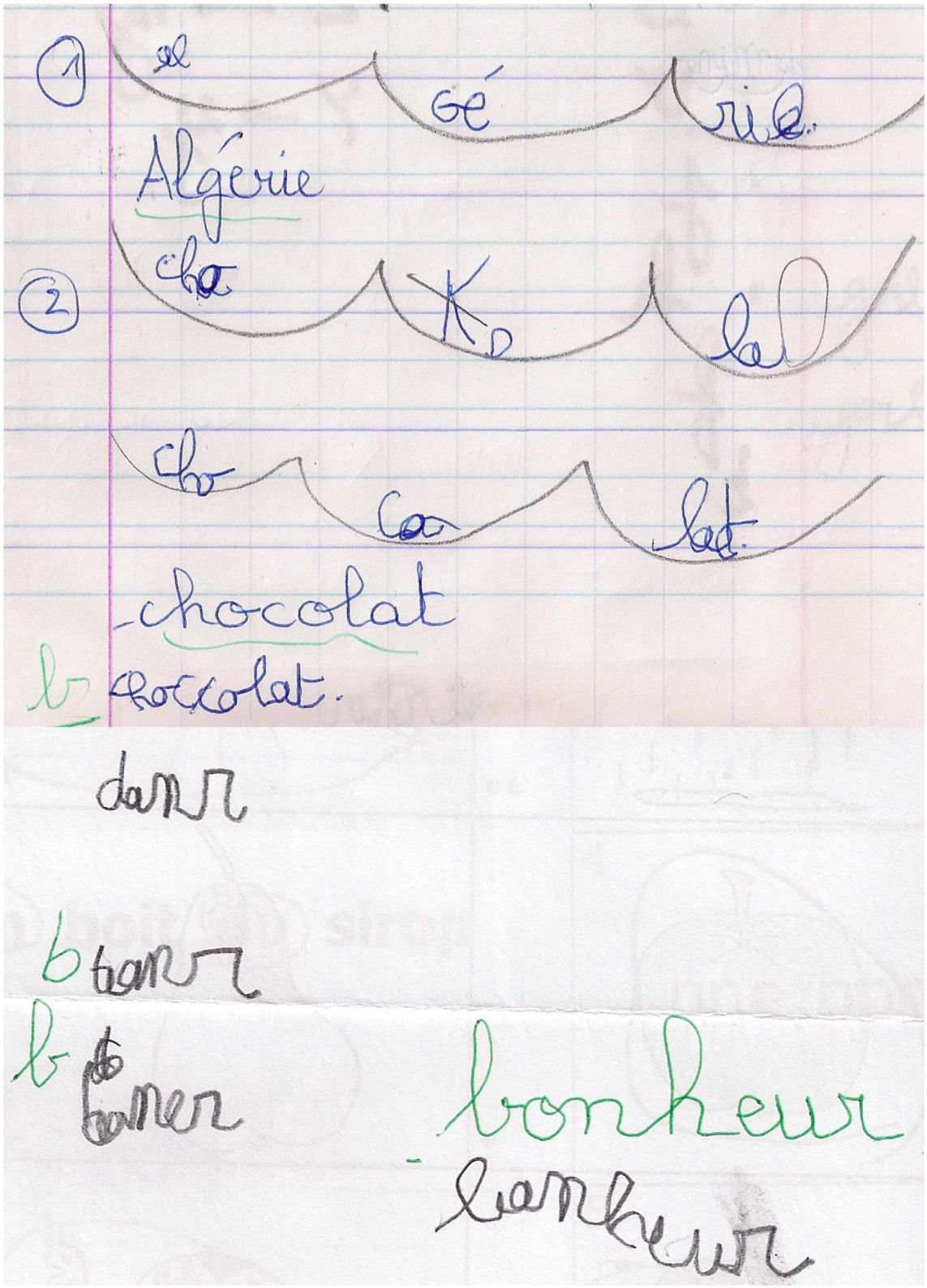




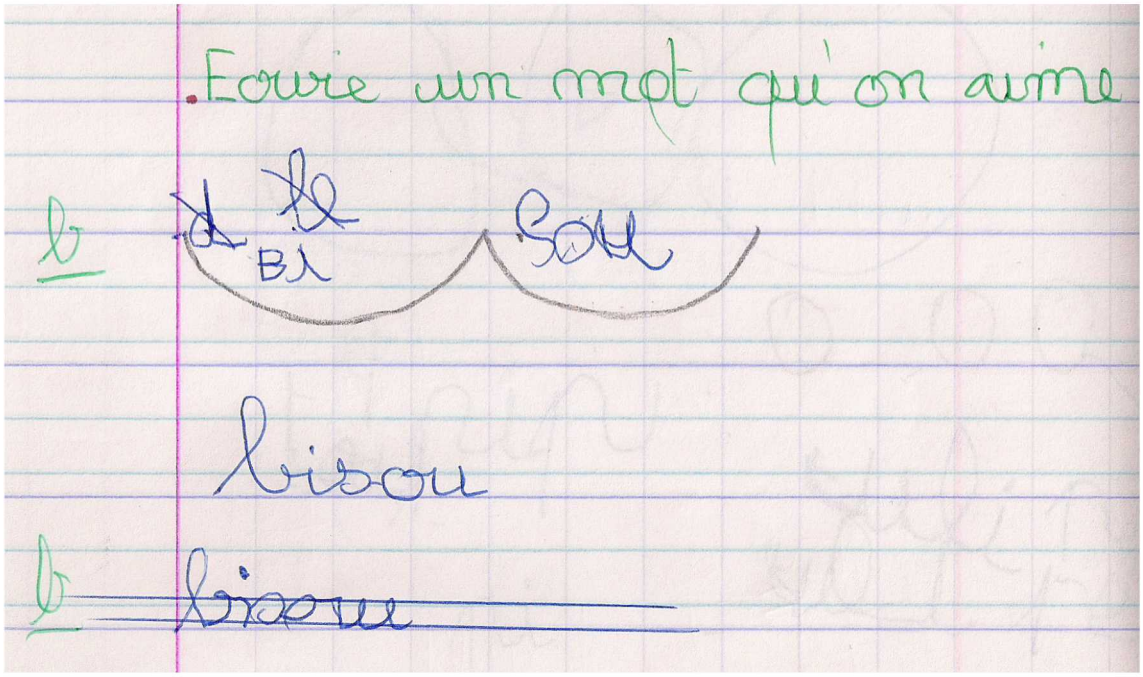
ANNEXE III

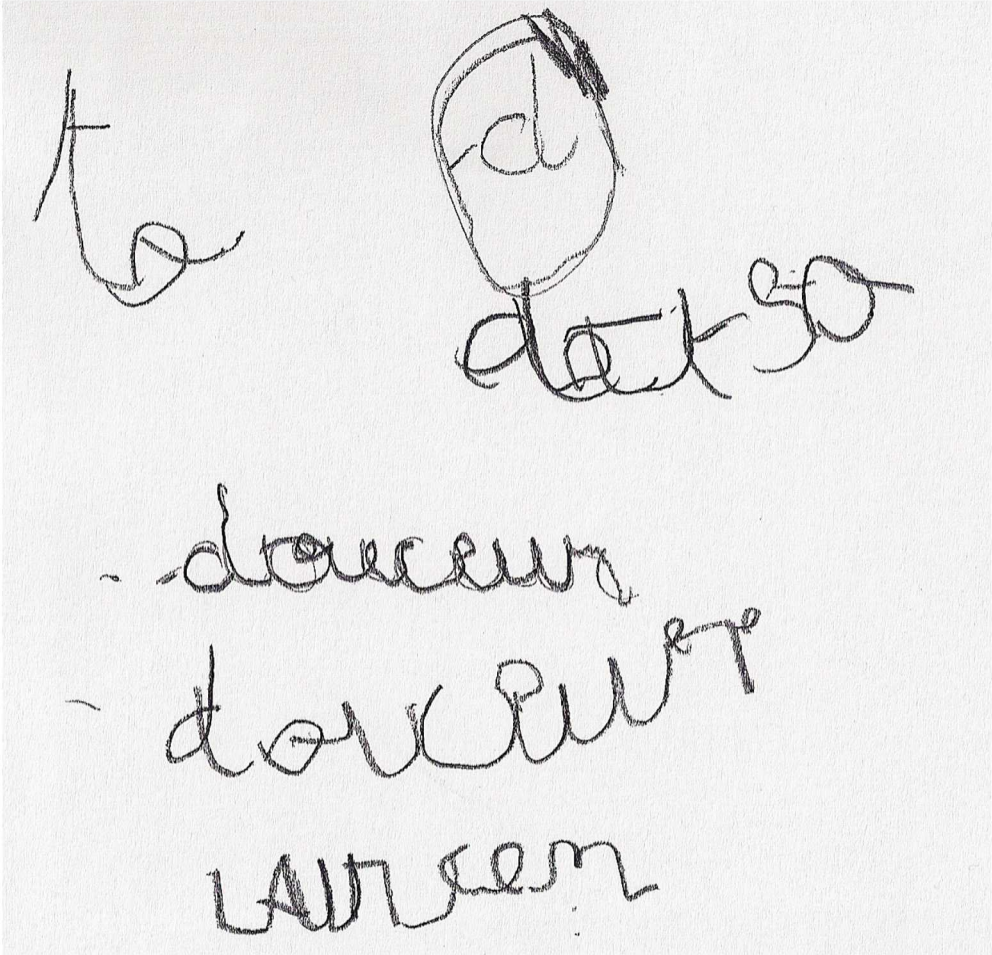
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z

Haythem : encodage de mots



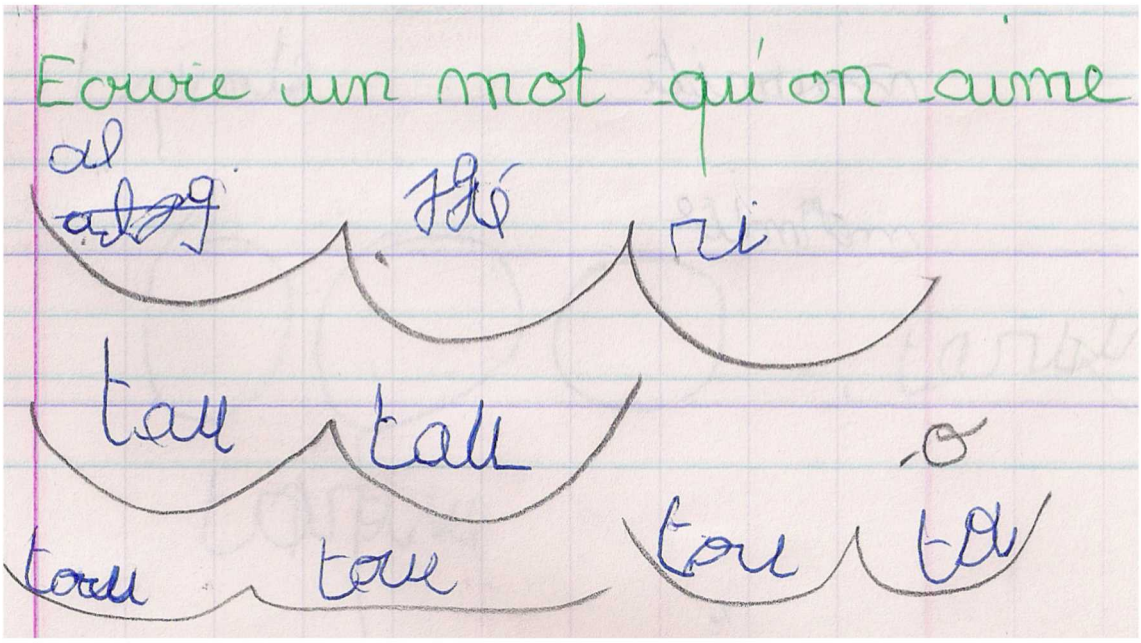
Laureen : encodage de mots



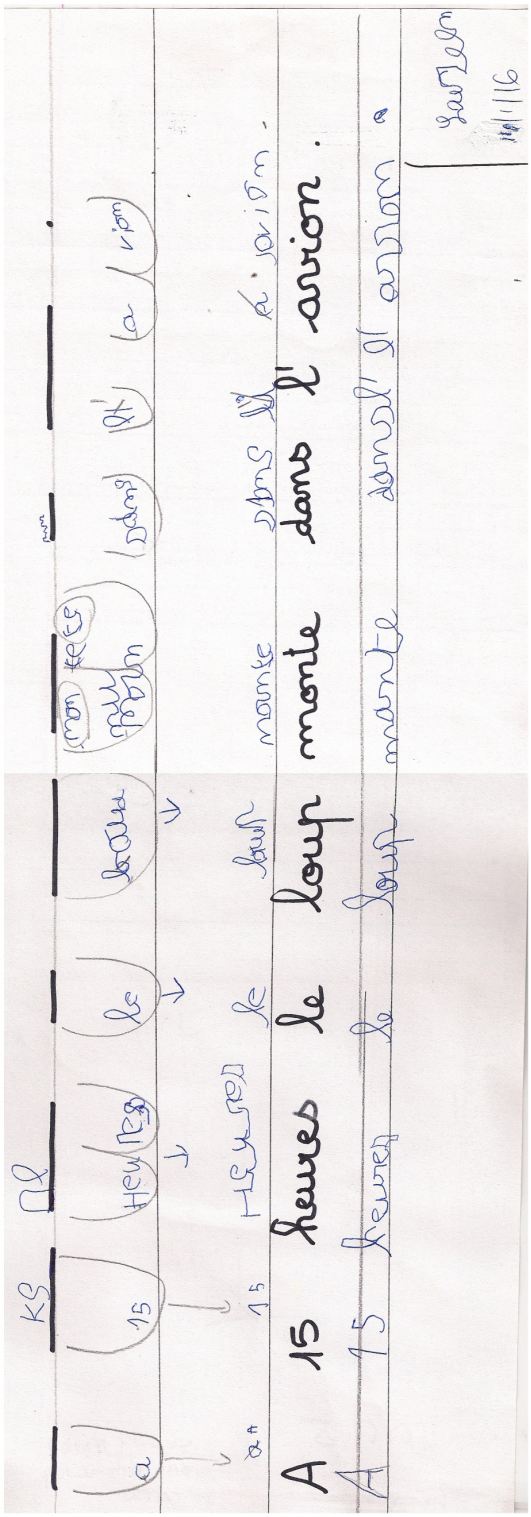


ANNEXE IV (p3/3)

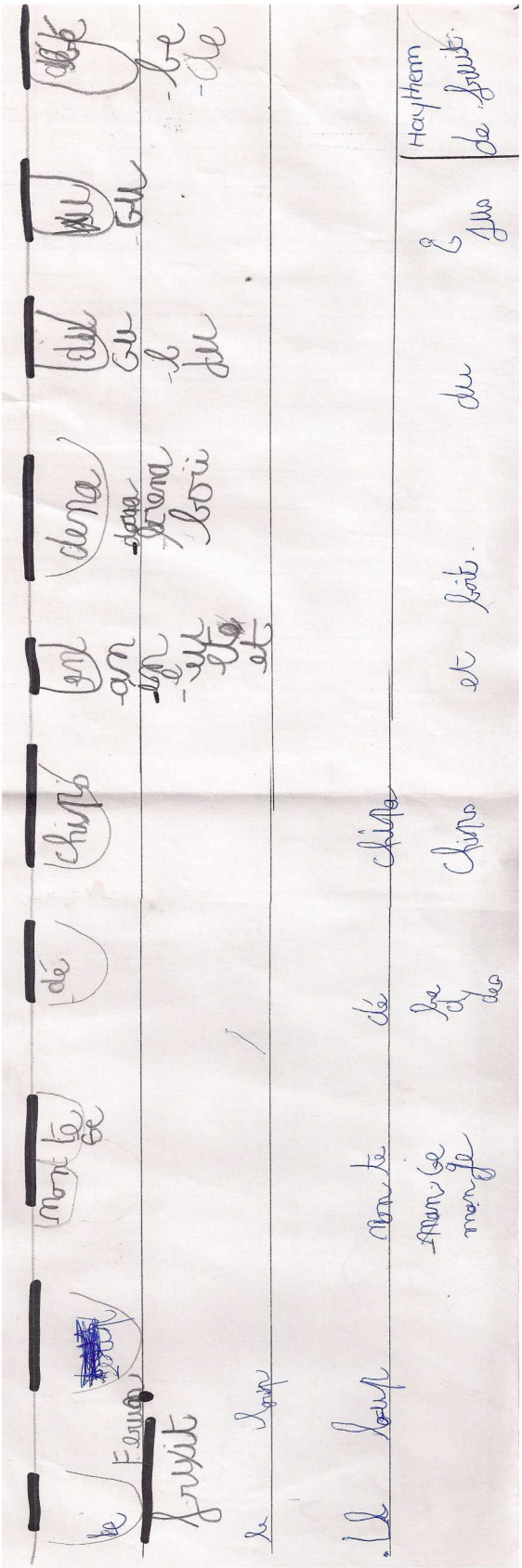
Lotfi : encodage de mots



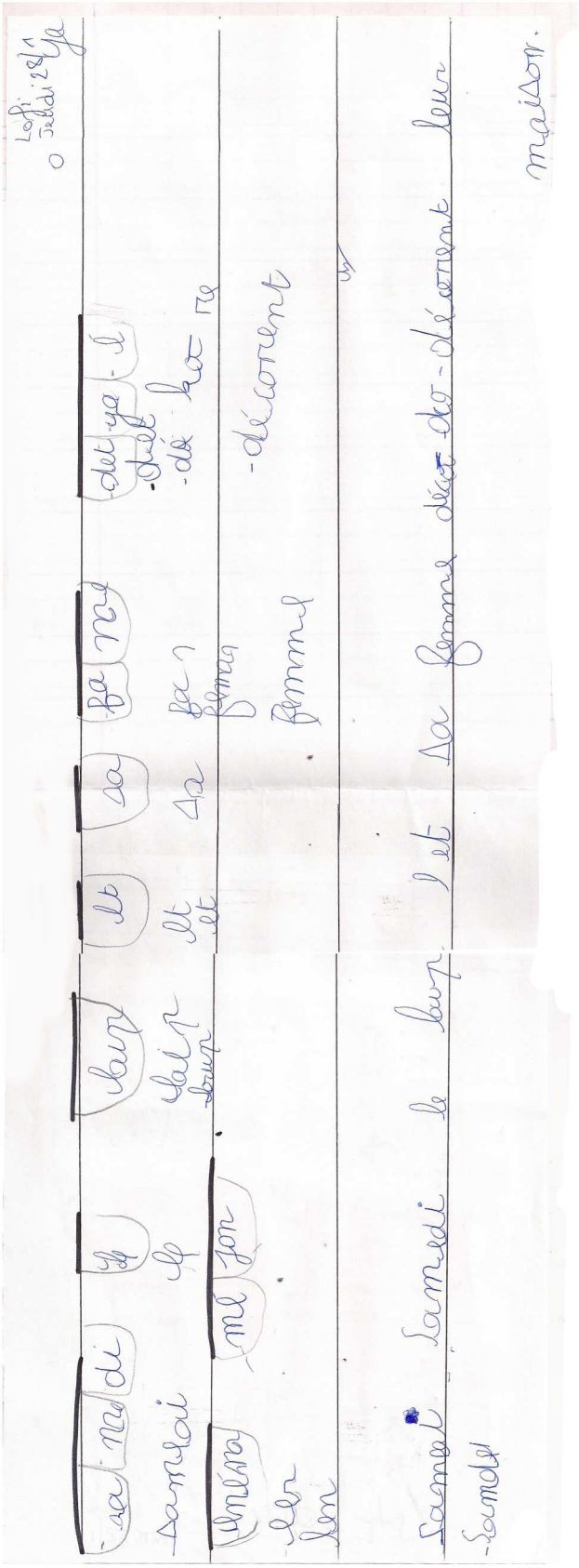
Laureen : encodage de phrase



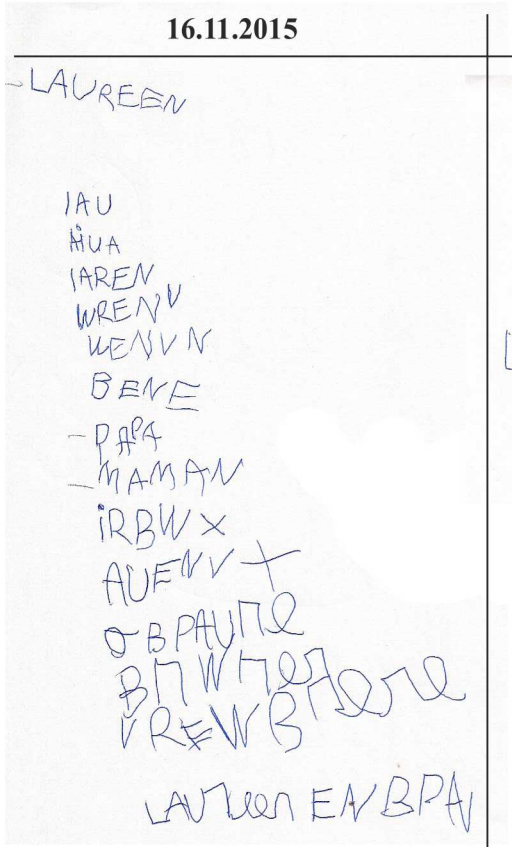
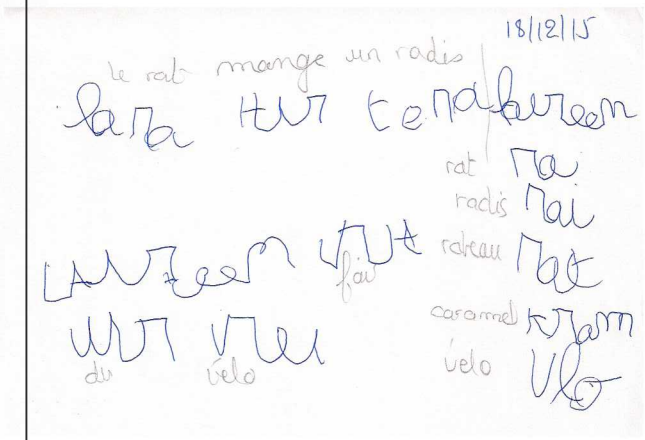
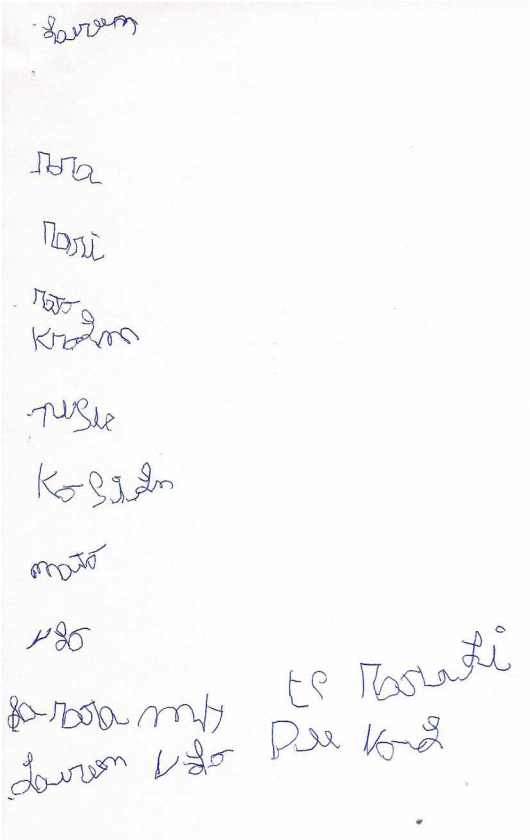
Haythem : encodage de phrase



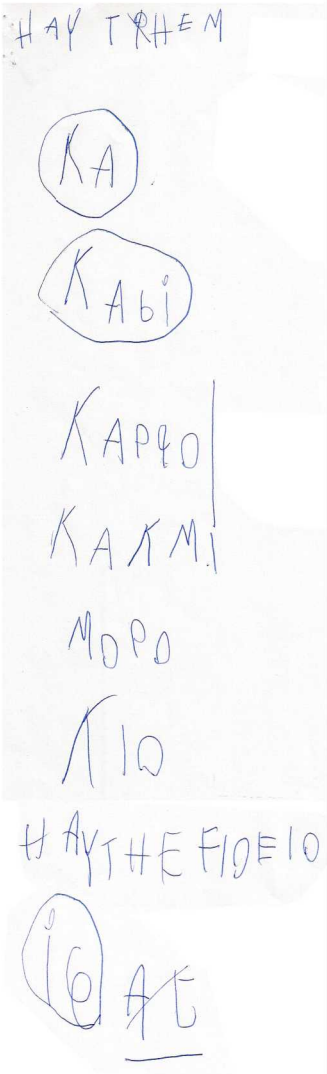
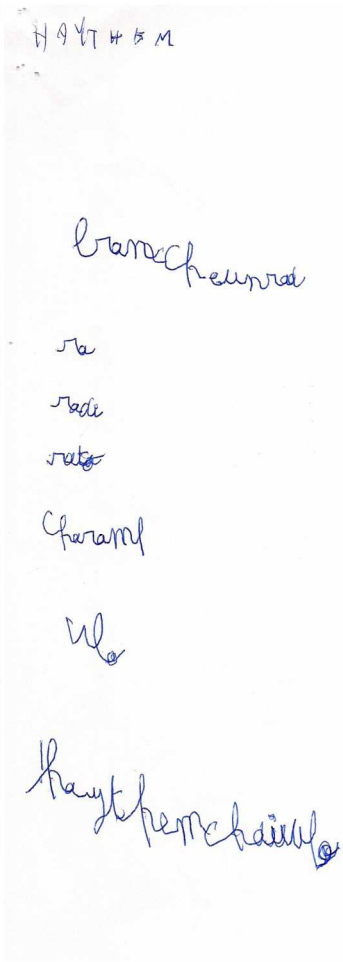
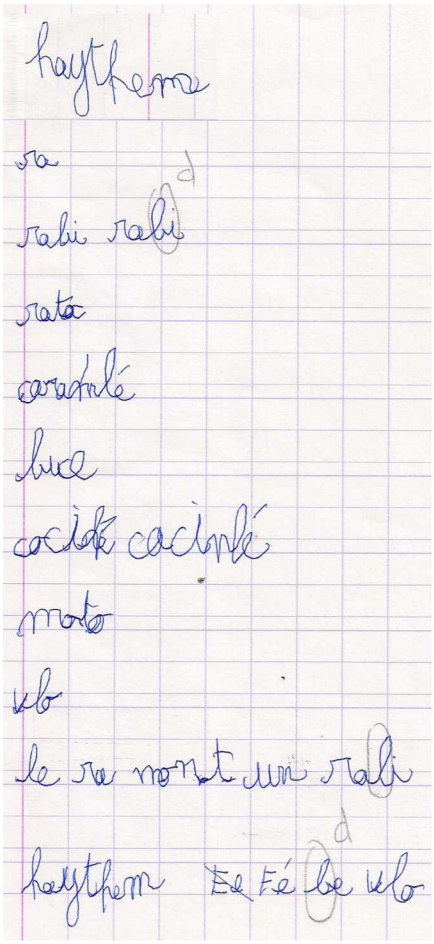
Lotfi : encodage de phrase



Laureen : évolution de l'écriture inventée (Emilia Ferreiro)

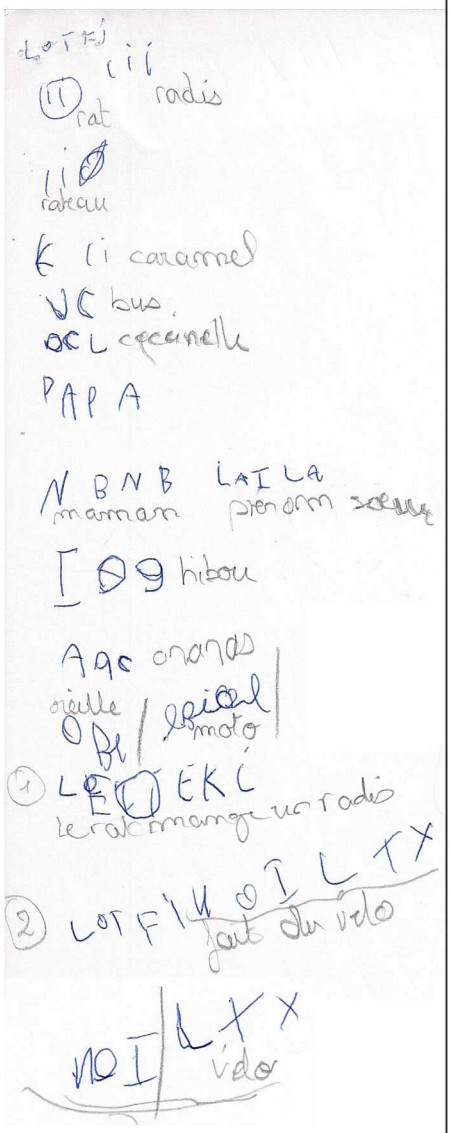
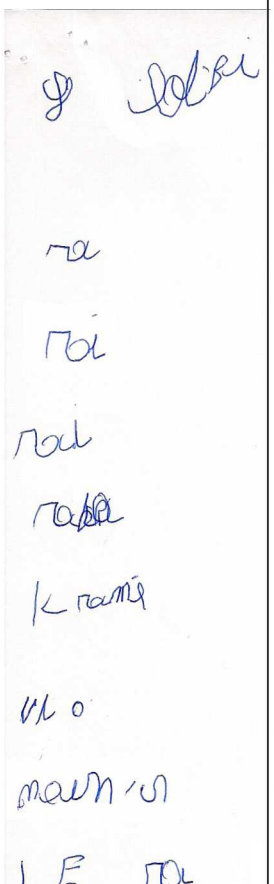
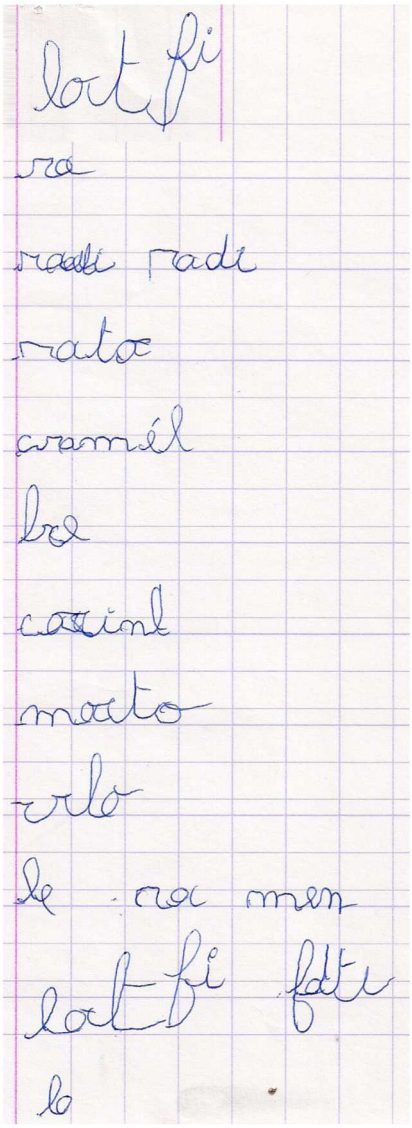
16.11.2015	18.12.2015	25.02.2016
		
STADE PRE-SYLLABIQUE	STADE SYLLABIQUE	STADE SYLLABICO-ALPHABETIQUE

Haythem : évolution de l'écriture inventée (Emilia Ferreiro)

16.11.2015	18.12.2015	05.02.2016
		
STADE SYLLABIQUE	**STADE SYLLABICO-ALPHABETIQUE**	**STADE SYLLABICO-ALPHABETIQUE**

ANNEXE VI (p3/3)

Lotfi : évolution de l'écriture inventée (Emilia Ferreiro)

16.11.2015	18.12.2015	5.02.2016
		
STADE PRE-SYLLABIQUE	**STADE SYLLABIQUE**	**STADE SYLLABICO-ALPHABETIQUE**

ANNEXE VII

Le loup part en Algérie.

Lundi le loup prépare sa valise.

Mardi le loup vérifie son billet d' avion.

Mercredi le loup part en voiture à l'aéroport de Paris.

A quinze heures il monte dans l'avion.

Le loup mange des chips et boit un jus de fruit.

Jeudi il part à la mer avec ses cousins.

Vendredi le loup se marie avec Léna.

Samedi le loup et sa femme décorent leur maison.

ANNEXE VIII (P1/2)

1 Lundi le loup prépare sa valise.

Mardi le loup vérifie son billet d'avion. 2

Mercredi le loup part en voiture à l'aéroport de Paris.

Célianna

A quinze heures il monte dans l'avion.

3 Laureen

ANNEXE VIII (P2/2)

Haythem

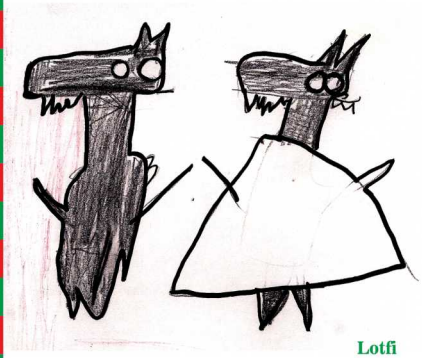
Le loup mange des chips et boit un jus de fruit.

Le loup mange des chips et boit un jus de fruit. 4

Laureen

Jeudi, il part à la mer avec ses cousins.

5 **Jeudi il part à la mer avec ses cousins.**



Lotfi

Vendredi le loup se marie avec Léna.

Vendredi le loup se marie avec Léna. 6

Lotfi

Samedi le loup et sa femme décorent leur maison.

Samedi le loup et sa femme décorent leur maison.

Livre réalisé par les élèves de CP de l'école élémentaire Paul Claudel de Tourcoing en février 2016 (à la manière du «Loup» - éditions Auzou) sous la direction de Madame Daumerie, maîtresse spécialisée. Auteurs et illustrateurs : Lotfi Oulhaci, Célianna Catteau-Debette, Laureen T'Kin, Haythem Saïdi.

Fiche descriptive du mémoire et mots-clés :

Titre :

La production d'écrits facilite t-elle l'apprentissage de la lecture ?

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont depuis longtemps au cœur des préoccupations de nombreux chercheurs, et ont été l'objet de nombreuses études .

Depuis environ une quinzaine d'années, les recherches ont montré que l'apprentissage de l'écriture pouvait se faire avant même que l'enfant ne sache lire. Les chercheurs s'accordent à dire que l'apprentissage de l'écriture peut se faire simultanément avec celui de la lecture. Les études récentes montrent que l'apprentissage de l'écriture favorise et améliore l'apprentissage de la lecture ; Ce qui se vérifie chez les enfants rencontrant des difficultés persistantes d'apprentissage. Au cours de la formation qui me prépare au métier d'enseignante spécialisée à dominante pédagogique, j'ai voulu approfondir et vérifier ce postulat. La production d'écrits favorise t-elle l'apprentissage de la lecture ? J'ai axé ma réflexion et mené des séances de remédiation, autour d'actions en production écrite auprès des jeunes élèves de cours préparatoire dont j'ai la charge.

La première partie de ce mémoire pose le cadre géographique et institutionnel de mon action, la seconde partie pose le cadre théorique sur lequel je me suis appuyée, et enfin la dernière partie pratique, traite des séances de remédiation en productions d'écrits auprès des élèves de cours préparatoire que j'ai menées. Elle traite également des résultats obtenus qui viennent vérifier l'hypothèse de départ : la production d'écrits facilite l'apprentissage de la lecture.

Mots-clés :

- Réseau d'Aides aux Enfants en Difficulté
- Production d'écrits
- Production verbale écrite
- lien écriture et lecture