



**HAL**  
open science

# Dans quelle mesure la production d'écrits peut-elle faire évoluer les compétences en lecture et les représentations des élèves en difficulté de lecture ?

David Fagoo

## ► To cite this version:

David Fagoo. Dans quelle mesure la production d'écrits peut-elle faire évoluer les compétences en lecture et les représentations des élèves en difficulté de lecture?. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01994090

**HAL Id: dumas-01994090**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01994090>**

Submitted on 25 Jan 2019

**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.

**ÉCRITS PROFESSIONNELS  
CAPPEI  
PARCOURS : TRAVAILLER EN RASED  
SESSION 2018**

DANS QUELLE MESURE LA PRODUCTION D'ÉCRITS PEUT-ELLE FAIRE ÉVOLUER LES COMPÉTENCES EN LECTURE ET LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE LECTURE ?

**NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS :  
CAROLINE DESOMBRE**

**NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE :  
DAVID FAGOO**

## Table des matières

Introduction .....	1
I. Identification des difficultés et des besoins .....	2
A. Découverte de mon espace de travail. ....	2
1. La circonscription .....	2
<i>Extraits du projet du Réseau d'Education Prioritaire Victor Hugo</i> .....	2
2. Le Réseau d'Aides spécialisées aux élèves en difficulté.....	2
3. Les écoles .....	3
B. La prise en charge des élèves .....	3
1. Le protocole de prise en charge .....	3
<i>Extrait demande d'aide Shirley</i> .....	3
<i>Extrait demande d'aide Timéo</i> .....	4
<i>Extrait demande d'aide Kloé</i> .....	4
<i>Extrait du suivi antérieur de Timéo (PAS 2016-2017)</i> .....	4
<i>Les difficultés en lecture Diagnostic et Pistes d'intervention – Nicole Van Grunderbeeck Editions G.Morin page 88</i> .....	6
<i>Lire-écrire à l'école – Comment s'y apprennent-ils ? - E. Ferreiro, M. Gomez-Palacio. Page 73</i> .....	6
<i>Lire-écrire à l'école – Comment s'y apprennent-ils ? - E. Ferreiro, M. Gomez-Palacio. Page 84</i> .....	7
<i>Lire-écrire à l'école – Comment s'y apprennent-ils ? - E. Ferreiro, M. Gomez-Palacio. Page 91</i> .....	7
<i>Lire-écrire à l'école – Comment s'y apprennent-ils ? - E. Ferreiro, M. Gomez-Palacio. Page 93</i> .....	7
2. L'analyse des évaluations diagnostiques .....	8
3. Une tentative d'identification des Besoins Educatifs Particuliers.....	11
<i>Extrait du PAS de Kloé les BEP</i> <i>Extrait du PAS de Shirley les BEP</i>	
<i>Extrait du PAS de Timéo les BEP</i> .....	11
II. L'écrit peut-il être un levier pour faire évoluer les représentations et les compétences en lecture ? .	12
A. Pourquoi une remédiation par l'écrit ? .....	12
1. Remédier aux difficultés de lecture par la lecture, une évidence ? .....	12
« quand on reprend systématiquement les enfants en échec en lecture avec de la lecture, on va dans le mur » <i>Mireille Brigaudiot, Conférence du 7 novembre 2005, Maîtriser l'écrit au cycle II. Châlon-en-Champagne</i> .....	12
2. Une autre approche de la remédiation... ..	12
3. Les programmes soulignent le lien entre lecture et écriture .....	12
B. Quels sont les avantages d'une approche par l'écriture. ....	13
1. L'écriture comme versant actif de la lecture .....	13
<i>Fijalkow, Entrer dans l'écrit, Magnard page 56</i> .....	13
<i>La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier, A.Ouzoulias, Journée Nationale des maîtres E, Antony, le 21 novembre 2003 page 2</i> .....	13
2. L'écriture comme facilitateur de la clarté cognitive.....	14
<i>J.Fijalkow, Entrer dans l'écrit, Magnard page 56</i> .....	14
<i>A.Ouzoulias, op. cit. page 3</i> .....	14
3. L'écriture facilite l'acquisition des correspondances graphèmes phonèmes.....	14
<i>J.Fijalkow, Entrer dans l'écrit, Magnard page 57</i> .....	14

	<b>Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions page 9</b>	
	<b><a href="http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle">http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle</a> .....</b>	<b>15</b>
4.	L'écriture favorise l'identification des mots et consolide la mémoire des apprentissages.. .....	15
	<b>A.Ouzoulias, op. cit. page 8.....</b>	<b>15</b>
5.	L'écriture facilite la construction du sens.....	16
C.	Les limites d'une approche exclusive par l'écrit .....	16
III.	Mise en place d'une remédiation axée sur les activités d'écriture. ....	16
A.	Un premier essai de projet de groupe .....	16
	<b>Présentation du projet de groupe .....</b>	<b>18</b>
B.	L'organisation des séances de remédiation .....	20
C.	Quelles activités d'écriture proposer ? .....	20
1.	Les activités d'encodage pour les phases de structuration. ....	20
2.	Les activités de production d'écrit dans le cadre du projet Portrait. ....	20
	<b>La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier. A.Ouzoulias, Journée Nationale des maîtres E, Antony, le 21 novembre 2003.....</b>	<b>21</b>
3.	Les outils de remédiations et les adaptations.....	22
D.	Réflexion concernant le positionnement du maître E.....	22
E.	Evaluation des actions menées .....	23
Conclusion.....		25

## Introduction

Shirley, CE1, septembre 2017, devant le mot papa à lire : « Ça c'est PAPA c'est facile [à lire], je sais l'écrire ! ». Voici la phrase qui m'a tout d'abord laissé perplexe et qui a déclenché en moi l'envie de creuser le rapport entre écriture et apprentissage de la lecture.

Enseignant depuis quatorze ans, j'ai eu l'occasion de croiser la route de nombreux élèves. Dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, je me suis souvent demandé pourquoi la même situation d'apprentissage pouvait faire évoluer une majorité d'élèves tout en laissant désespérés quelques autres. Mon manque de recul par rapport à mes pratiques et mon manque d'apports théoriques me poussaient à m'interroger sur ce qu'il manquait à ces élèves pour pouvoir accéder aux compétences visées plutôt que de m'interroger sur leur fonctionnement propre.

En cette année de formation, je me questionne beaucoup sur le positionnement du maître E et la bonne approche pour aider des élèves de CE1 en situation d'échec face à la lecture. J'ai intuitivement l'impression que le passage par l'écrit permet de mobiliser, de fixer en mémoire, de provoquer une situation qui permettrait à l'élève d'interroger ses représentations sur le fonctionnement de l'écrit. Cependant, cette formation remet en cause bon nombre de mes certitudes. Je doute du bien-fondé de cette démarche et de son efficacité. Je suis alors tiraillé entre, d'une part, l'envie de chercher un maximum d'efficacité et d'aller à l'essentiel en abordant les difficultés de lecture par des activités de lecture (pour mettre le doigt là où cela fait mal), et d'autre part, tenter une démarche qui me semble alors plus hasardeuse en passant par des activités d'écriture.

Je commence alors à rechercher des arguments qui abonderaient dans le sens d'une remédiation par l'écrit. C'est à ce moment que je découvre le compte-rendu d'un atelier animé par André Ouzoulias lors de la Journée Nationale des maîtres E à Antony en novembre 2003. Il explique que, sous certaines conditions pédagogiques, « l'écriture est le meilleur moyen de prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture ou d'y remédier ». Il ajoute que « l'écriture de textes [...] peut constituer, pour les élèves les moins expérimentés en lecture, une appropriation accélérée de notre système d'écriture ». Je me sens alors conforté dans mes intuitions et je décide d'axer mes recherches sur le bien-fondé et les modalités d'une remédiation par l'écrit dans le cadre de difficultés dans l'apprentissage de la lecture.

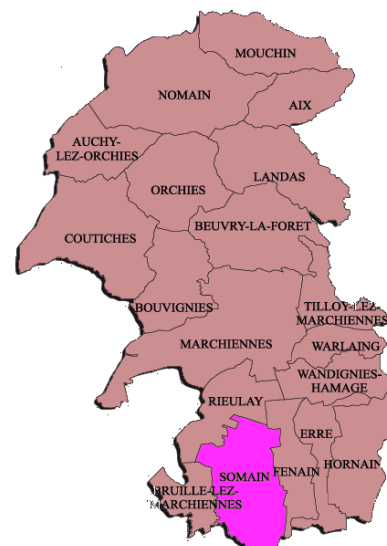
Dans un premier temps, je présenterai mes tentatives d'identification des difficultés et des besoins de trois élèves de CE1. Je m'intéresserai par la suite aux arguments théoriques qui permettent de penser l'écrit comme un levier pour faire évoluer les représentations et les compétences en lecture. Dans une dernière partie, je m'interrogerai sur la mise en œuvre d'une remédiation axée sur les activités d'écriture.

# I. Identification des difficultés et des besoins

## A. Découverte de mon espace de travail.

### 1. La circonscription

Pour cette année de formation, je suis affecté dans la circonscription de Douai Rieulay. Mon école de rattachement est l'école élémentaire Louis Aragon située dans la ville de Somain. J'interviens dans cette école ainsi que dans l'école maternelle Elsa Triolet. Ces deux établissements appartiennent au Réseau d'Education Prioritaire Victor Hugo, mis en place depuis la rentrée scolaire 2015. Voici des extraits du projet REP :



#### – Population accueillie :

La population scolaire accueillie présente une part importante d'enfants issus de milieux défavorisés (60% issus des PCS défavorisées contre 35 % en France). Nous constatons dans les écoles une grande mobilité notamment en cours d'année avec des changements d'écoles parfois au sein même de la commune.

#### – Résultats scolaires :

La maîtrise de la langue française est difficile (cf annexes). [...]

Il est à noter que le lexique est pauvre et que les difficultés en français compliquent les apprentissages dans les autres matières.

Lors de l'analyse des évaluations nationales de CP, on note un retard important sur les fondamentaux (conscience phonologique, lexique mais également connaissance de la suite numérique et activités de dénombrement ...) [...]

#### – Dispositifs d'aide aux élèves :

Le premier degré dispose d'une équipe RASED (2 psychologues, 3 maîtres E) et du dispositif « plus de maîtres que de classes » (2 enseignantes). Celui-ci intervient en cycle 2. [...]

	REP Victor Hugo	Louis Aragon	Désiré Chevaillier	Irène Joliot - Curie	Les Tilleuls
Fluence	30	19,5	33	33	32,5

*Extraits du projet du Réseau d'Education Prioritaire Victor Hugo*

Le réseau accueille 1194 élèves dans les écoles pour cette année scolaire 2017-2018.

Deux enseignantes (secteur Somain et secteur Fenain) interviennent dans les classes de cycle II du réseau dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Je serai amené à travailler avec Madame Dutoit.

### 2. Le Réseau d'Aides spécialisées aux élèves en difficulté.

Comme il est évoqué dans le projet REP, le RASED de la circonscription de Douai Rieulay compte deux postes de psychologues scolaires de l'Education Nationale, quatre postes d'enseignants spécialisés chargés de l'aide à dominante pédagogique (dont un poste inoccupé en début d'année pour cause de congé parental et un poste occupé par un stagiaire) et un poste d'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante rééducative (poste vacant pour cette année). Pour les réunions de synthèse hebdomadaires, je travaillerai régulièrement avec la psychologue scolaire et le maître E couvrant le secteur de Somain.

### 3. Les écoles

En réunion de Réseau, en septembre, Madame l'Inspectrice me demande de concentrer mon action sur l'école élémentaire Aragon et l'école maternelle Triolet, toutes deux situées à Somain.

Dans le dossier personne ressource de l'épreuve trois, je reviendrai plus en détails sur le contexte particulier des résultats des élèves de ces écoles à l'aide des résultats obtenus aux évaluations diagnostiques CP ainsi qu'aux évaluations REP.

Les trois élèves que j'ai choisis pour étayer mes investigations sur le développement des compétences en lecture par l'écriture, sont dans la même classe de CE1 de l'école Louis Aragon.

Dans cette école, les grands axes du projet d'école 2014-2017 sont : la construction d'un parcours d'apprentissage, l'accompagnement de l'enfant pour devenir élève et le développement du numérique.

#### ***B. La prise en charge des élèves***

Comme évoqué précédemment, les trois élèves que je présenterai sont dans la même classe de CE1 de l'école Louis Aragon.

##### **1. Le protocole de prise en charge**

###### **a) L'analyse des demandes d'aides**

La première étape du protocole de prise en charge est l'analyse de la demande d'aide. Chaque demande d'aide a été analysée dans un premier temps en réunion de synthèse avec les membres du RASED en octobre 2017.

Voici des extraits des demandes d'aides de trois élèves présentés.

Shirley :

Domaines de réussite dans les apprentissages :

-Shirley est calme. Elle gère correctement son matériel.

Nature des difficultés dans les apprentissages :

(Joindre le PPRE avec les difficultés surlignées pour le RASED)

-Connaître les lettres de l'alphabet

-Maîtriser les gestes de l'écriture cursive.

-Repérer et situer les sons. (Shirley ne discerne pas les sons simples et elle est donc incapable de les situer. Elle ne parvient pas à écrire une syllabe simple. Impossible donc de combiner les sons et de lire quelques syllabes simples.

Attitude, investissement face aux attentes de l'école :

-Il est très difficile d'évaluer Shirley qui reste très renfermée et parle très peu !

Elle travaille très peu seule pour le travail en autonomie. Et il est difficile aussi de dire si c'est de la timidité ou la peur de l'échec qui la rend si silencieuse.

*Extrait demande d'aide Shirley*

Timéo :

Domaines de réussite dans les apprentissages :

-Dénombrer, calculer

Nature des difficultés dans les apprentissages :

(Joindre le PPRE avec les difficultés surlignées pour le RASED)

-Langage oral (prononciation)

-Ecriture

-Identifier des mots de manière de plus en plus aisée

Attitude, investissement face aux attentes de l'école :

-Effectue le travail demandé

-Participe.

*Extrait demande d'aide Timéo*

Kloé :

Domaines de réussite dans les apprentissages :

-Des progrès en écriture.

-Reconnait 16 lettres (Alphabet).

Nature des difficultés dans les apprentissages :

(Joindre le PPRE avec les difficultés surlignées pour le RASED)

-Connaitre les lettres de l'alphabet.

-Repérer et combiner les sons.

-Mémoriser l'orthographe.

-Identifier les mots de manière de plus en plus aisée. Lire à voix haute.

Attitude, investissement face aux attentes de l'école :

-Manque de concentration et de maturité

*Extrait demande d'aide Kloé*

A la lecture de ces demandes d'aide, il nous est apparu que les difficultés pouvaient relever de mon domaine d'investigation. En effet, ces élèves rencontrent tous les trois des difficultés dans l'apprentissage de la lecture.

La situation de Shirley retient particulièrement notre attention car l'évaluation risque d'être rendue délicate par son repli sur soi et le peu de verbalisation.

Pendant cette réunion d'analyse des demandes nous avons cherché dans les données RASED des années précédentes d'éventuels suivis. Seul Timéo a fait l'objet d'un suivi en CP. Voici un extrait du PAS réalisé par la maîtresse E de l'année passée évoquant les actions menées :

Suivi E en regroupement de la période 3 à la période 5

- mémorisation de l'alphabet puis mémorisation des phonèmes simples (en relation avec l'alphabet)

- découpage syllabique de son prénom, puis de mots mémorisés et de mots connus

- lecture de syllabes puis de mots simples

Outils :

-bande alphabétique

-jeu « tape syllabes et chante sons »

-cartes de syllabes

-cartes images et mots à associer, celda

*Extrait du suivi antérieur de Timéo (PAS 2016-2017)*



Il semble donc que le suivi de Timéo ait été axé sur un travail partant des constituants les plus simples (nom des lettres et phonèmes simples) pour cheminer vers la lecture de syllabes puis des mots simples. Nous avons décidé, en réunion de synthèse, de proposer un entretien d'explicitation avec l'enseignante de ces élèves pour compléter le recueil d'information et affiner l'analyse de la situation. Pendant la réunion de synthèse, l'ensemble des demandes d'aide font l'objet d'une réponse sous forme de tableau. Pour cette école, le nombre de demandes d'aide est important. Il y a, en octobre, 10 demandes d'aide en CE1 (pour 31 élèves et 5 en CP pour 24 élèves).

### **b) Les entretiens d'explicitation**

Pendant l'entretien avec l'enseignante, j'ai constaté que nous ne disposions que de peu d'informations concernant le parcours des trois élèves. La discussion m'a permis d'affiner les critères d'observation pour la séance en classe (notamment la capacité de concentration de Kloé et les interactions verbales de Shirley).

Après l'entretien, j'ai proposé aux parents de chaque élève une rencontre pour me présenter et apprendre à mieux connaître leur enfant et sa situation propre. Au cours de ces entretiens, j'ai pu découvrir des faits permettant d'expliquer les difficultés des élèves. Ainsi, j'apprends les très gros problèmes d'audition rencontrés par Timéo en maternelle qui expliqueraient les difficultés d'élocution. Le déménagement en cours d'année de CP pour Kloé avec des bouleversements familiaux importants. Je découvre aussi qu'à la maison, Shirley, dont l'enseignante n'entend que très rarement la voix, parle beaucoup de ce qui se passe à l'école et fait preuve d'un caractère affirmé. Ces éléments ne suffisent pas à expliquer les difficultés des élèves, mais ils permettent de mieux évaluer la dynamique d'évolution de chacun.

### **c) Les évaluations**

J'ai commencé l'évaluation des élèves par une observation en classe.

Suite à la lecture de L'apprenti lecteur en difficulté d'André Ouzoulias et à la présentation d'outils d'évaluation à l'ESPE, j'ai pris le temps d'évaluer individuellement chaque élève à l'aide d'items puisés dans le Médial (Moniteur pour l'Evaluation des Difficultés de l'Apprenti-Lecteur) réalisé sous la direction d'André Ouzoulias.

En cherchant des informations sur les modalités d'évaluation, j'ai découvert le document suivant qui évoque l'apport de l'observation de l'écriture dans le cadre de l'évaluation :

<b>L'acquisition de la lecture se fait en même temps que celle de l'écriture ; les deux sont</b>
--

indissociables.

Il est utile d'accompagner le diagnostic de la lecture d'**une observation de l'écriture**, cette dernière **étant plus révélatrice que la lecture du stade où est rendue la personne examinée dans sa conception de l'écrit**.

On n'attend pas d'un débutant qu'il possède l'orthographe d'un grand nombre de mots, ni qu'il fasse les accords grammaticaux. Ce qu'il est intéressant d'observer, c'est, d'une part, si la personne essaie de faire correspondre l'oral à l'écrit en ce qui concerne la relation phonème-graphème, autrement dit si elle a saisi le principe alphabétique de l'écriture française, et d'autre part, si elle sépare les mots les uns des autres par des espaces de nature à indiquer qu'elle possède la notion de mot, le mot en tant qu'unité porteuse de sens, qui est de ce fait séparé des autres.

On pourra demander au sujet d'écrire quelques mots sous la dictée [...] De plus le sujet sera invité à écrire quelques mots de son choix ainsi qu'une phrase.

Comme le montrent Ferreiro et Gomez-Pallacio (1988), **les tentatives d'écritures de l'élève sont révélatrices du stade de développement de sa conscience de l'écrit**.

*Les difficultés en lecture Diagnostic et Pistes d'intervention – Nicole Van Grunderbeek  
Editions G.Morin page 88*

Suite à la lecture de ce document, j'ai décidé d'ajouter aux premiers items du MEDIAL, d'autres puisés dans le TLCP (Test de Lecture pour le CP de D. Pasquier) qui présentent l'avantage de mettre les élèves en situation d'écriture. Je souhaitais ainsi déterminer avec plus de précision le stade de développement des représentations de l'écrit pour chacun des élèves. Je me suis alors intéressé aux travaux d'Emilia Ferreiro et Margarita Gomez-Palacio dans l'ouvrage *Lire-écrire à l'école – Comment s'y apprennent-ils ?* pour découvrir ces différents stades. Voici quelques extraits qui m'ont aidé dans cette démarche :

#### NIVEAU PRE-SYLLABIQUE

Au niveau pré-syllabique, les productions écrites sont étrangères à toute recherche de correspondance entre graphies et sons. La construction graphique d'un signifiant est déterminée par d'autres considérations.

*Lire-écrire à l'école – Comment s'y apprennent-ils ? - E. Ferreiro, M. Gomez-Palacio. Page 73*

#### NIVEAU SYLLABIQUE

Quand l'enfant comprend que les différences dans les représentations écrites sont en relation avec les différences de la forme sonore des mots, il lui reste encore à découvrir quel type de découpage du mot prononcé est celui qui correspond aux éléments du mot écrit. Au niveau syllabique, il

essaie une correspondance entre graphies et syllabes (généralement, une graphie pour chaque syllabe), ce qui n'exclut pas les problèmes dérivés des exigences de quantité minimale de lettres.

*Lire-écrire à l'école – Comment s'y apprennent-ils ? - E. Ferreiro, M. Gomez-Palacio. Page 84*

#### NIVEAU SYLLABICO-ALPHABETIQUE

A l'intérieur de ce niveau, coexistent deux manières de faire correspondre les sons et les graphies : celle propre à l'hypothèse syllabique et celle propre à l'hypothèse alphabétique.

Systematiquement, le choix de chaque graphie correspond à une unité sonore. [...]

Il s'agit, d'une certaine façon, d'un hybride, parce que quelques graphies représentent des syllabes et d'autres représentent des phonèmes. Il ne s'agit pas d'omissions, mais de constructions avec deux types de correspondances nées du fait que l'on dépasse le niveau syllabique sans atteindre encore la systématique alphabétique. Loin de constituer des cas pathologiques, ces écritures constituent des degrés intermédiaires entre deux systèmes d'écriture.

*Lire-écrire à l'école – Comment s'y apprennent-ils ? - E. Ferreiro, M. Gomez-Palacio. Page 91*

#### NIVEAU ALPHABETIQUE

Ce niveau est celui où l'analyse syllabique dans la construction d'écritures est dépassée, au profit d'une correspondance entre phonème et graphie, ce qui n'exclut pas des erreurs occasionnelles.

*Lire-écrire à l'école – Comment s'y apprennent-ils ? - E. Ferreiro, M. Gomez-Palacio. Page 93*

La découverte de ces différents stades me permettra, dans de nombreux suivis cette année, de situer les élèves dans une perspective d'évolution et non pas dans une évaluation figée de leurs capacités.

### **d) Le groupe d'élèves suivis**

Les trois élèves présentés ici ne feront pas tout de suite partie du même groupe de remédiation. En début d'année, avec peut-être un peu de manque de recul, je vais faire le choix de regrouper des enfants proches sur le plan des habiletés en lecture. Ainsi Timéo sera dans un groupe d'élèves capables de décoder la plupart des syllabes simples, alors que Shirley et Kloé sont en difficultés dans ce domaine.

#### **Shirley**

Shirley est une élève très réservée, sans doute timide. On a l'impression qu'elle cherche à se faire oublier au sein du groupe. L'enseignante n'entend quasiment jamais le son de sa voix. Les parents expliquent que Shirley, issue d'une fratrie de 7 enfants sait faire preuve de caractère à la maison pour se faire respecter. La mère de Shirley m'explique qu'en CP elle voulait réciter les textes au lieu de lire. Shirley n'a jamais fait l'objet d'une demande d'aide. Tout comme Kloé, une demande de maintien a été étudiée et refusée l'année passée.

## Timéo

Timéo est un élève qui semble angoissé au premier abord. Contrairement à l'enseignante de CP qui trouvait Timéo peu investi, l'enseignante de cette année explique qu'il participe. Les parents de Timéo expliquent qu'il a connu des otites à répétition en maternelle ayant entraîné une surdité partielle. Une opération a eu lieu en début de CP. Timéo a été suivi pendant 6 mois par une orthophoniste pour des difficultés d'élocution, mais elle n'a pas pu poursuivre le suivi.

## Kloé

Kloé est une élève joyeuse et dynamique. Elle cherche souvent l'attention de l'adulte. Elle se fait souvent attendre et il est difficile de discerner si la lenteur d'organisation est voulue ou non. La mère de Kloé confiera qu'à la maison elle « traîne » pour que l'on s'occupe d'elle. Kloé cherche à amener la relation élève-enseignant dans le champ de l'affectif. Elle a connu un déménagement pendant son année de CP ainsi qu'un bouleversement dans son équilibre familial. Le suivi en orthophonie s'est interrompu avec le déménagement. Elle n'a jamais été maintenue, même si une demande de redoublement a été étudiée et refusée en fin d'année passée.

## 2. L'analyse des évaluations diagnostiques

Une fois les évaluations réalisées, je me suis appuyé sur mes différentes lectures (A. Ouzoulias, N. Van Grunderbeeck, E. Ferreiro) pour tenter de discerner les représentations de chacun des élèves.

### Shirley

Elle semble arrivée au stade syllabico-alphabétique. En effet elle code pirate→pirte, ou encore farine→frne. On voit bien l'alternance entre des graphies qui représentent des syllabes (r pour ra, f pour fa, r pour ri) et des graphies qui représentent des phonèmes.

Pour ce qui est de son projet de lecteur, Shirley explique que savoir lire cela sert à travailler quand on est grand, et à lire des papiers. Elle affirme qu'il n'y a pas de livre à la maison. Pour apprendre à lire, elle pense qu'il faut s'entraîner, réfléchir. Pour lire il faut connaître par cœur.

Shirley devant le mot papa à lire, pendant le passage de l'évaluation MEDIAL dit : « ça c'est PAPA c'est facile [à lire], je sais l'écrire ! »

### Timéo

Pour essayer de situer Timéo, il me semble important de prendre en compte sa nature anxieuse. Lorsqu'il n'est pas certain d'une réponse, il préfère s'abstenir que de tenter une proposition. Cela peut-être expliquer le contraste entre le codage de moto→m ou encore farine→F et des productions qui laissent plutôt supposer qu'il serait au stade syllabique telles que pirate→iRt.

Concernant son projet de lecteur : Timéo veut apprendre à lire pour lire des livres, comprendre des textes. Il aime les histoires de dragon. Il aime que son père lui lise des livres. Pour apprendre à lire, il pense qu'il faut que quelqu'un lui « répète plein de fois ».

### Kloé

Elle semble être dans une transition entre le stade pré-syllabique et le stade syllabique. Ainsi elle va coder **moto → oebiei** ou encore **chien → FREEOUA**, il est alors difficile de déceler une tentative de correspondance entre les graphies et les sons. Mais elle code aussi **pirate → it** ou encore **farine → Aie**. Il est alors évident qu'elle code un graphème pour chaque syllabe orale.

En ce qui concerne le projet de lecteur, Kloé pense que lire cela sert pour le travail, « comme ça on peut écrire ». Pour apprendre à lire, Kloé explique qu'il faut essayer de dire les lettres puis de dire tout. Elle ajoute qu'elle aime écrire.

Voici des extraits des Projets d'Aide Spécialisée (PAS) regroupant les points d'appuis, les difficultés ainsi que les hypothèses explicatives élaborées pour ces trois élèves (par souci d'économie de place seule la partie constats et analyses du PAS de Kloé est présentée dans son intégralité :

#### a) Extrait du PAS de Shirley (partie constats et analyses)

Constats et analyses après entretiens et évaluations		
Points d'appuis observés	Difficultés observées	Hypothèses explicatives
<ul style="list-style-type: none"> <li>Shirley sait segmenter à l'oral, une phrase en mots avec quelques approximations.</li> <li>La compréhension verbale semble fragile.</li> <li>Elle sait fusionner quelques sons simples.</li> <li>En production de mots elle code souvent la consonne de chaque syllabe.</li> <li>Elle sait coder les sons voyelles et quelques syllabes simples.</li> <li>Reconnaissance correcte des syllabes simples (hors confusions)</li> <li>Très bonne connaissance du nom des lettres dans toutes les écritures.</li> <li>Shirley parvient à lire des mots de 1, 2 et souvent 3 syllabes. Mais les évolutions constatées en regroupement ne sont pas ressenties en classe. Shirley a peur de se tromper. Elle est inhibée en collectif.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shirley est effacée dans le groupe. (ce n'est pas le cas à la maison)</li> <li>Ne donne pas spontanément de réponse à l'oral.</li> <li>Problème de confusion de sons en situation de production: [t]/[d] [k]/[g] [p]/[b] [s]/[ch] [f]/[v]</li> <li>Reconnait peu de mots (lexique orthographique)</li> <li>Devant un mot inconnu, elle cherche un indice en début de mot puis essaye de deviner.</li> <li>Sans outil d'aide, elle connaît le nom d'une dizaine de lettres de l'alphabet.</li> <li>Le graphisme a besoin d'être travaillé, tendance à mélanger les écritures cursives et capitales.</li> <li>Difficulté pour les syllabes ccv cvc: cr gr pl ...</li> <li>Pas de fréquentation des livres à la maison.</li> <li>Grosse difficulté à produire une chaîne verbale correcte (vocabulaire, syntaxe), ne produit pas de phrase complète.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La discrétion de Shirley est peut-être liée à ses problèmes de langage.</li> <li>On peut supposer un manque de confiance en soi, un sentiment de compétence à développer.</li> <li>Les problèmes de syntaxe et de vocabulaire parasitent peut-être la lecture et la compréhension.</li> <li>La conscience phonémique est peut-être à affiner (à l'intérieur des mots et des syllabes). On note de nombreuses confusions de sons et une difficulté à entendre les sons à l'intérieure des mots.</li> <li>Le geste graphique est mal maîtrisé.</li> </ul>

#### b) Extrait du PAS de Timéo (partie constats et analyses)

Constats et analyses après entretiens et évaluations		
Points d'appuis observés	Difficultés observées	Hypothèses explicatives
<ul style="list-style-type: none"> <li>Il est au clair avec les fonctions de l'écrit.</li> <li>Il est conscient qu'il peut s'aider d'outils.</li> <li>Il est posé, concentré sur la tâche.</li> <li>Il est dans la recherche.</li> <li>Il est capable de verbaliser les difficultés rencontrées.</li> <li>La compréhension verbale semble bonne dans le cadre d'une histoire lue par l'adulte et avec des réponses par pointage d'images.</li> <li>Timéo sait segmenter à l'oral, un mot en syllabes.</li> <li>Il connaît un bon nombre de correspondances simples avec les quelles il combine sans problème (le principe de la combinatoire est compris)</li> <li>Timéo a compris le fonctionnement des sons complexes, il a bien intégré le ou, cela progresse pour le an et le au.</li> <li>Il commence à utiliser les outils pour retrouver les sons non mémorisés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gros problème d'élocution (gr/dr g/d t/k)</li> <li>Devant un mot inconnu, Timéo combine les deux premières lettres, il bloque dès qu'il rencontre une syllabe avec son complexe ou CCV CVC.</li> <li>Reconnait peu de mots (lexique orthographique)</li> <li>Sans outil d'aide, il ne connaît pas le nom des lettres f v k g</li> <li>Le graphisme a besoin d'être travaillé (suivi E CP).</li> <li>Quelques CGP simples sont encore problématiques.</li> <li>N'a pas mémorisé les sons complexes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les problèmes d'élocution ont peut-être compliqué l'entrée dans la lecture, mais le principe de la combinatoire est bien compris.</li> <li>IL semble y avoir une fragilité au niveau de la mémoire (faible lexique orthographique, CGP lacunaires, méconnaissance des sons complexes, difficulté dans l'écriture liée à la mémorisation des correspondances entre écritures scripts et cursives?)</li> <li>La conscience phonémique est peut-être à affiner (à l'intérieur des mots et des syllabes).</li> <li>Le recours à la voie d'assemblage est peut-être surinvesti.</li> <li>Timéo n'a peut-être pas encore élaboré de stratégie pour gérer les sons complexes dans la lecture d'un mot.</li> </ul>

### c) Extrait du PAS de Kloé (partie constats et analyses)

Evaluation diagnostique			
<b>Evaluation collective</b> Début septembre Nature de l'évaluation: Evaluation REP CE1 Douai Rieulay		<b>Evaluation individuelle</b> (voir documents dans le dossier) Date: 12/09/2017 et 22/09/2017 Type: Médial CE1 et TLCP	
<b>Observations en classe</b> (CP/CE1 19 élèves) Le 11/09/2017	<b>Bilan intermédiaire</b> <b>Décembre 2017</b>		
Constats initiaux de l'enseignant(e) dans la demande d'aide et l'entretien			
Points d'appuis observés		Difficultés observées	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Des progrès en écriture</li> <li>Reconnaît 16 lettres de l'alphabet</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaissance des lettres de l'alphabet</li> <li>Repérer et combiner des sons</li> <li>Mémoriser l'orthographe</li> <li>Identifier les mots de manière de plus en plus aisée.</li> <li>Lire à voix haute</li> <li>Manque de concentration et de maturité</li> </ul>	
Constats et analyses après entretiens et évaluations			
Points d'appuis observés	Difficultés observées	Hypothèses explicatives	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Kloé est joyeuse et dynamique</li> <li>La compréhension verbale semble fragile.</li> <li>Elle sait fusionner à l'oral des sons donnés sans problème.</li> <li>En production de mots elle code souvent la voyelle d'une ou deux des syllabes.</li> <li>Elle sait coder les sons voyelles en capitales</li> <li>Reconnaissance correcte des syllabes simples lues par l'adulte parmi d'autres syllabes: ga va ja za ma ra, bla gla sla pra vra spa sta (hors confusions visuelle d/b)</li> <li>connaissance du nom de 12 lettres.</li> <li>Élabore des stratégies pour trouver une syllabe parmi d'autres.</li> <li>Kloé réussit à lire des mots de 1 syllabe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kloé retrouve très peu de sons face à un graphème écrit. (par contre elle retrouve une syllabe écrite parmi d'autres)</li> <li>Problème de confusion visuelle b/d</li> <li>L'attention est fluctuante.</li> <li>Reconnaît peu de mots (lexique orthographique)</li> <li>Devant un mot inconnu, elle cherche un indice en début de mot puis essaye de deviner.</li> <li>elle connaît le nom de 12 lettres de l'alphabet.</li> <li>Le graphisme a besoin d'être travaillé.</li> <li>Restitue difficilement les éléments d'une histoire lue par l'adulte.</li> <li>Difficulté à garder ses distances face à l'adulte. (déplace la relation dans le domaine de l'affectif.)</li> <li>Difficulté en phonologie, distingue les voyelles.</li> <li>Grosse difficulté à mémoriser les CGP</li> <li>Grosse difficulté à mémoriser l'écriture cursive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kloé a peut-être du mal à se détacher de l'adulte (maturité?, besoin affectif?)</li> <li>La conscience phonémique est peut-être à affiner (à l'intérieur des mots et des syllabes). On note une difficulté à entendre les consonnes et les sons à l'intérieur des mots.</li> <li>Le tracé des lettres cursives n'est pas mémorisé.</li> <li>Problème de mémorisation: CGP. Kloé semble avoir du mal à récupérer des informations stockées pour oraliser ou écrire, mais moins pour identifier une syllabe.</li> <li>Les difficultés en compréhension sont peut-être liées au problème d'attention ou à la difficulté à se créer des représentations mentales.</li> <li>Kloé attribue encore parfois une syllabe orale à chaque lettre d'un mot inconnu, il semble y avoir une représentation de la valeur sonore des graphèmes à faire évoluer</li> </ul>	

### 3. Une tentative d'identification des Besoins Educatifs Particuliers

En partant des observations et des hypothèses explicatives, j'ai essayé de formuler les besoins éducatifs particuliers de ces trois élèves.

Présentation des BEP de Shirley
Besoin d'acquérir des connaissances lexicales et syntaxiques pour améliorer les productions langagières à l'oral et à l'écrit.
Besoin de développer la conscience phonémique pour améliorer le décodage et l'encodage des mots.
Besoin d'améliorer son sentiment de compétence pour oser entrer dans la tâche et persévérer jusqu'au bout.
Besoin de développer la motricité fine pour pouvoir produire un message écrit plus facilement.
Besoin de développer les stratégies de mémorisation pour pouvoir utiliser plus efficacement les procédures acquises.

Extrait du PAS de Shirley les BEP

Présentation des BEP de Timéo
Besoin d'améliorer ses connaissances et ses procédures en phonétique pour améliorer ses productions
Besoin d'améliorer ses <b>procédures de mémorisation</b> pour améliorer l'encodage et la fluence.
Besoin de développer la conscience phonémique pour améliorer le décodage.
Besoin d'améliorer la connaissance du fonctionnement du code alphabétique pour progresser en encodage et en décodage.
<b>Besoin d'acquérir des procédures explicites de compréhension pour développer une approche de l'écrit en lien avec le sens.</b>

Extrait du PAS de Timéo les BEP

Présentation des BEP de Kloé
Besoin de développer ses compétences mnésiques pour utiliser efficacement les procédures acquises en lecture.
Besoin de développer la conscience phonémique pour améliorer l'encodage et la fluence.
Besoin de développer sa confiance en soi pour pouvoir devenir autonome dans la réalisation de la tâche.
Besoin de développer les stratégies de lecture/écriture conscientes pour pouvoir être autonome en réalisation de tâche.

*Extrait du PAS de Kloé les BEP*

Avec ces besoins éducatifs particuliers en tête, je me suis alors posé la question de l'approche la plus pertinente pour répondre à la demande d'aide de ces trois élèves. Etant en début de formation, je me demande ce que je vais pouvoir apporter de spécifique à ma position d'enseignant spécialisé. Je m'intéresse alors à la possibilité de concevoir une remédiation axée sur le passage par l'écrit. Je vais donc, dans une seconde partie, présenter mes recherches concernant la perspicacité d'une telle approche.

## **II. L'écrit peut-il être un levier pour faire évoluer les représentations et les compétences en lecture ?**

### **A. Pourquoi une remédiation par l'écrit ?**

#### **1. Remédier aux difficultés de lecture par la lecture, une évidence ?**

Naturellement, quand un enfant est en difficulté face à des tâches de lecture, on a envie de prendre le problème à bras le corps et d'appuyer là où cela fait mal. Mais la lecture de cette pensée de Mireille Brigaudiot est venue déstabiliser mes représentations.

« quand on reprend systématiquement les enfants en échec en lecture avec de la lecture, on va dans le mur »

*Mireille Brigaudiot, Conférence du 7 novembre 2005, Maîtriser l'écrit au cycle II.*

*Châlon-en-Champagne*

Cette phrase fait écho aux tout premiers questionnements de début d'année. Je me suis très vite interrogé sur ce que j'allais pouvoir apporter de différent à ces élèves qui sortaient d'une année de CP en grande difficulté au niveau de la lecture. Mais si l'approche par la lecture n'est peut-être pas toujours la plus judicieuse pour remédier à des problèmes de lecture, j'en viens alors à me demander quelle approche privilégier.

#### **2. Une autre approche de la remédiation...**

C'est la lecture de Jacques Fijalkow qui va m'encourager vers la voie de la remédiation par l'écrit. En effet, il affirme :

« Nous avons pu constater [par ailleurs], avec les enfants longtemps arrêtés au seuil de la langue écrite, qu'abandonner la lecture pour travailler l'écriture produit des effets spectaculaires. »

*J.Fijalkow, Entrer dans l'écrit, Magnard page 57.*

#### **3. Les programmes soulignent le lien entre lecture et écriture**

Dans le document d'accompagnement eduscol évoquant les écrits courts au cycle 2, une citation du programme de cycle 2 évoque la relation entre lecture et écriture



« En relation avec toutes les autres composantes de l'enseignement de français et en particulier avec la lecture, les élèves acquièrent peu à peu les moyens d'une écriture relativement aisée ».  
(Programme de cycle 2, BO spécial n°11 du 26 novembre 2015)

Dans ce même document d'accompagnement sont précisées certaines des connaissances et compétences associées abordées pendant les productions de textes courts telles que :

Le sens conventionnel de l'écriture en lien avec la lecture

Le code grapho-phonétique

L'orthographe lexicale

Le sens et la cohérence des contenus

## ***B. Quels sont les avantages d'une approche par l'écriture.***

### **1. L'écriture comme versant actif de la lecture**

Pendant mes années d'enseignement en classe de CP, j'avais souvent eu cette intuition qu'une intensité toute particulière était à l'œuvre quand l'élève se trouvait en situation de produire des écrits. Jacques Fijalkow souligne l'intérêt d'un positionnement actif de l'élève :

Comparé à l'acte de lire, l'acte d'écrire exige une activité de production alors que l'acte de lire exige une activité de réception. C'est dans cette différence que se situe le « plus » qui le fait privilégier par quiconque qui place l'action à la base de l'apprentissage.

*Fijalkow, Entrer dans l'écrit, Magnard page 56*

André Ouzoulias développe aussi cette position dans le document suivant où il évoque les travaux d'André Inizan :

Dans les tâches d'écriture, plus que de lecture, l'élève doit mobiliser son attention en permanence sur le texte. [...] en lecture, les élèves les plus mobilisés pouvaient s'intéresser effectivement à l'écrit pendant 40 minutes dans la journée [...] tandis que les élèves les moins mobilisés pouvaient se limiter à 1,5 minute, soit environ 25 fois moins ! [...]

En revanche, en situation d'écriture [...] le rapport entre les durées d'attention à l'écrit, selon que l'élève était très mobilisé ou peu mobilisé, passant à 2 pour 1.

*La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier, A.Ouzoulias, Journée Nationale des maîtres E, Antony, le 21 novembre 2003 page 2*

Ainsi, l'approche par la production d'écrits semble bien proposer une plus-value pour les élèves ayant des difficultés de mobilisation.

## 2. L'écriture comme facilitateur de la clarté cognitive.

Jacques Fijalkow et André Ouzoulias semblent s'accorder sur un autre intérêt de la production d'écrits, à savoir la clarté cognitive :

On peut supposer [...] qu'introduire [...] des activités d'écriture peut faciliter à l'enfant la compréhension de ce qu'est l'écrit. Produisant lui-même les écrits, il a la possibilité, sur un plan général, de prendre conscience de la nature langagière de l'écrit : il s'aperçoit qu'écrire consiste d'abord à coder d'une autre façon ce que l'on dit et que l'écrit n'est rien d'autre, par conséquent, que le produit d'une telle action.

*J.Fijalkow, Entrer dans l'écrit, Magnard page 56*

André Ouzoulias explique que l'écriture de textes éclaire l'activité de lecture :

Le fait d'écrire un texte installe l'apprenti au départ de la boucle de communication, en position d'émetteur[...] Mais cela éclaire la position de récepteur et le chemin que celui-ci doit parcourir, dans l'autre sens.

*A.Ouzoulias, op. cit. page 3*

L'écriture est aussi la source de compréhension de notions comme celle de début d'un mot écrit. (Ouzoulias, op.cit. page 6)

De plus, comme l'écrit Ouzoulias dans l'apprenti lecteur en difficulté (p.47), la relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit peut être travaillée de deux manières :

- Solliciter explicitement une réflexion sur la langue
- Accroître les connaissances locales sur le lexique écrit (le « capital de mots »)

Ces deux approches peuvent être appréhendées simultanément « au travers d'activités de production écrite. »

## 3. L'écriture facilite l'acquisition des correspondances graphèmes phonèmes

Sur le plan du principe alphabétique, Jacques Fijalkow explique l'intérêt des activités d'écriture de la manière suivante :

L'écriture d'un mot inconnu oblige à un travail d'analyse phono-graphique qui amène l'enfant à comprendre que, le français étant une langue alphabétique, il existe des relations systématiques entre les phonèmes et les graphèmes.

*J.Fijalkow, Entrer dans l'écrit, Magnard page 57*

Non seulement l'activité d'écriture favorise la compréhension du principe de correspondance entre graphie et phonie, mais elle offre aussi l'intérêt de faciliter la mémorisation de ces correspondances et d'éviter notamment des confusions perceptives. Cet aspect est évoqué dans un document de ressources maternelles eduscol intitulé *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*, le lien oral-écrit :

la lecture s'améliore si l'on ajoute le geste d'écriture, c'est-à-dire un code moteur, au répertoire mental des lettres réduisant ainsi des erreurs de perception (entre « p » et « q » par exemple). D'où l'importance des activités d'écriture cursive.

*Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions page 9*

<http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>

#### **4. L'écriture favorise l'identification des mots et consolide la mémoire des apprentissages**

Dans l'extrait suivant, André Ouzoulias évoque le fait que l'écriture favorise à la fois la mémorisation des mots de haute fréquence et la mémorisation des différents apprentissages en jeu dans l'activité même :

L'écriture fréquente de textes va aider l'élève à mémoriser “ avec ”, “ au ”, “ dans ”, “ et ”, “ la ”, “ qui ”, “ un ”, etc., ces “ petits mots ” hyperfréquents, mais dépourvus de charge sémantique, qui constituent pourtant la plus grande partie des mots de tous les textes (voir en annexe 1, les 70 mots qui constituent 50 % de tous les mots de n'importe quel texte français). En lecture, ils ne suscitent aucun intérêt, en tout cas moins que “ maman ”, “ chaton ”, “ loup ”, “ chocolat ”, “ Noël ”, “ tortue ”, ... En écrivant des textes, l'élève multiplie les occasions de les écrire. Ils seront, pour beaucoup d'entre eux, mémorisés avant même l'accès au décodage, par simple répétition de la suite de lettres qui les composent.

[...]

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 (celle des événements de sa vie personnelle) une trace durable, car c'était SON projet et c'est devenu SON texte.

*A.Ouzoulias, op. cit. page 8*

Ainsi, la production d'écrits pourrait constituer une approche pertinente pour les élèves qui rencontrent des difficultés de mémorisation.

## 5. L'écriture facilite la construction du sens

Dans la situation d'écriture, la question du sens est première. L'acquisition des correspondances grapho-phonétiques va s'opérer dans un cadre signifiant. Cela permet, comme l'écrit Filjakow (Entrer dans l'écrit, p.57) de « conserver aux situations de lecture leur caractère fondamental de recherche de sens et d'éviter le risque bien connu d'un comportement de pur déchiffrage ».

### C. *Les limites d'une approche exclusive par l'écrit*

Même si cela ne concerne pas directement la remédiation, il peut sembler utile de préciser les limites d'une approche exclusive par l'écrit. Comme l'évoque Fijalkow, quand l'écriture précède la lecture, les enfants inventent un code qui va compliquer la reconnaissance des écritures normatives (orthographiques). Ils peuvent alors être rebutés par la lecture. Il est donc important de veiller à articuler l'apprentissage de l'écriture avec celui de la lecture.

## III. Mise en place d'une remédiation axée sur les activités d'écriture.

### A. *Un premier essai de projet de groupe*

En début de suivi (en période 2), mes recherches théoriques sur le bien-fondé d'une approche par l'écrit étant encore balbutiantes, j'ai mis en œuvre des activités axées principalement sur la lecture avec un essai peut-être un peu timide de passage par l'écrit. A ce moment de ma découverte de la fonction, j'ai l'intuition de ne pas oser me lancer pleinement dans cette approche par l'écrit. Je suis encore accroché à l'idée préconçue qu'il faut faire de la lecture pour progresser en lecture. Mon souci de légitimité et d'efficacité est un frein.

Je réalise alors en parallèle à des activités décontextualisées (phonologie, encodage de syllabes, de mots...) un petit projet de réalisation d'album « à la manière de » pour un groupe d'élèves dont Kloé et Shirley font partie.

Et quand je choisis l'expression « Je réalise », mes mots sont pesés.



Au cours de ce projet les enfants vont découvrir ou redécouvrir l'album « je m'habille et je te croque » de Bénédicte Guettier.

Nous allons modifier l'histoire de départ pour faire du méchant loup, un loup généreux qui offre des cadeaux.

Je vais accompagner les élèves dans la transformation des phrases en travaillant essentiellement à partir d'étiquettes. Ce livre réalisé en regroupement sera présenté à la classe. Les enfants liront les

phrases et ajouteront phrase après phrase les habits du loup. Pour finir par la chute de l'histoire, le loup au lieu de manger le lecteur, lui offre un cadeau.

Ce projet aura permis un travail sur de nombreux domaines tels que

- La familiarisation avec l'objet livre
- Le vocabulaire spécifique de l'écrit  
(lettre, syllabe, mot, phrase, ligne, page, titre...)
- La compréhension
- Le sens de la lecture
- Les stratégies de lecture



Mais il me semble que ce projet est aussi révélateur des difficultés que je rencontre à modifier mon positionnement en tant que maître E. Je suis trop directif, comme l'évoque Dominique Bucheton, j'ai des difficultés à quitter ma posture de contrôle et de sur-étayage pour adopter une posture de lâcher prise et d'accompagnement. Elle évoque (dans son livre *L'atelier dirigé d'écriture en CP*, p.159) la posture déterminante de l'enseignant qui doit laisser un espace nécessaire à l'élève. Elle cite alors Emilia Ferreiro (*Comment les enfants s'y apprennent-ils ?* Lyon, CRDP, p.7) pour encourager cette posture qui permet de « voir l'enfant tâtonner..., voir l'enfant construire ses réponses, voir l'enfant formuler ses systèmes d'interprétation ».

Je prends conscience doucement que j'ai déployé beaucoup d'énergie pour faire en sorte que les élèves adhèrent à mon projet et pour aboutir à un produit fini attrayant. Mais il me semble que dans le projet d'écriture, il peut se jouer quelque chose de plus personnel, de plus intime pour l'enfant.

Le moment du bilan de ce projet est aussi le moment de faire le point avec l'enseignante des élèves sur les progrès réalisés. Elle remarque de réels progrès en classe pour Kloé. Par contre, elle s'inquiète toujours autant pour Shirley qui ne semble pas parvenir à réinvestir en classe les progrès observés en regroupement. Il m'apparaît alors indispensable de m'interroger sur le transfert des compétences travaillées en regroupement vers la classe.

Fort de ces constats, et des apports théoriques, à l'entame de la période 3, j'é mets l'hypothèse qu'une approche par la production d'écrits pourrait permettre, dans le cadre d'un projet avec co-intervention, une évolution dans les domaines suivants :

- Augmentation du lexique orthographique
- Amélioration de la connaissance des correspondances grapho-phonétiques
- Installation de stratégies de lecture-écriture bien identifiées
- Amélioration du transfert des savoirs et savoir-faire en classe

## Présentation du projet de groupe

- Le projet: « Les portraits »: passer par le projet d'écriture pour développer les stratégies et les compétences en lecture- écriture

Finalité: Mettre en place des stratégies de lecture/écriture

Savoir lire et écrire des mots simples (et même complexes pour Timéo) et de petites phrases

### Shirley

- Développer le lexique et la syntaxe à l'oral et à l'écrit.
- Améliorer le sentiment de compétence pour entrer dans la tâche, oser et prendre conscience de ses compétences
- Développer la conscience phonémique  
( Distinguer les sons proches: [t]/[d] [k]/[g] [p]/[b] [s]/[ch] [f]/[v] dépasser guitare--> KTR)
- CGP pour les sons complexes (découverte du principe)
- Développer la maîtrise du geste graphique et du tracé des lettres
- Développer les stratégies de mémorisation pour augmenter le lexique orthographique, mémoriser la valeur sonore de certaines lettres selon le contexte.(c qui fait [s] ou [k])

### Compétences disciplinaires:

#### Domaine 1 du Socle commun

- Acquérir des CGP Kloé [p] [t] [n] [ch] [j] [z] [d]  
Shirley découverte du principe des sons complexes  
Timéo maîtrise des sons complexes + f v k g
- Développer la capacité à lire et écrire des syllabes puis des mots
- Développer l'expression orale Shirley Timéo
- Mémoriser le lexique travaillé et quelques mots outils.
- Développer la capacité à distinguer les sons proches, les sons consonnes, les sons à l'intérieur des mots, conscientiser l'ordre des graphèmes/phonèmes

Shirley [f]/[v] [k]/[g] Timéo [g]/[d] [t]/[k] CCV CVC

Kloé [t]/[d] [j]/[z] [c]/[g]

- Maîtrise du geste graphique et du tracé des lettres.

### Compétences transversales:

#### Domaine 3 du socle commun

- Prendre confiance en soi, en ses compétences. Shirley
- Développer la capacité d'autonomie Kloé

#### Domaine 2 du socle commun

- Installer les habiletés métacognitives.  
notamment en stratégie de lecture /écriture Kloé
- Développer des stratégies de mémorisation CGP et mots
- Utilisation des outils d'aide de la classe pour mémoriser et contourner les problèmes de mémoire.

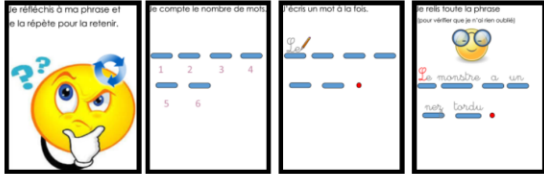



### Timéo

- Améliorer sa capacité à réaliser une production correcte phonétiquement  
-En acceptant de corriger une production verbale  
-En corrigeant de soi-même les confusions [g]/[d] [t]/[k]  
-En anticipant les erreurs fréquentes
- Améliorer la mémorisation pour:  
-CGP complexes + (f v k g)  
-connaissance des lettres cursives (écriture)  
-lexique orthographique (mots outils)
- conscience phonémique dont CCV CVC
- fonctionnement du code (stratégies de lecture de mots avec CCV CVC ou sons complexes)
- Développer la compréhension.

### Kloé

- Se détacher de l'adulte pour gagner en autonomie.
- Développer ses compétences mnésiques pour: mémoriser certaines CGP simples [p] [t] [n] [ch] [j] [z] [d] augmenter le lexique orthographique mémoriser le nom des lettres
- Conscientiser dans une situation de lecture/écriture la démarche employée pour chaque mot
- Développer la conscience phonémique pour distinguer des sons proches [t]/[d] [j]/[z] [c]/[g], les sons consonnes à l'intérieur des mots.
- Améliorer la compréhension à l'oral.

Démarche pédagogique	Supports/ Médiations/Adaptations	Outils d'aide
<p>Projet d'écriture en co-intervention autour du thème du Portrait (autoportrait, portraits de monstres, jeu de type qui-est-ce?). On articulera 3 types de phases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>co-intervention</li> <li>structuration (globalisation des mots, acquisition du code, utilisation du contexte)</li> <li>Situations signifiantes (utilisation des stratégies pour produire les écrits du projet)</li> </ul> <p>Cette approche par l'écrit et le projet devrait permettre dans une certaine mesure de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Développer des stratégies de lecture/écriture</li> <li>acquérir les CGP simples et/ou complexes</li> <li>mémoriser le lexique, les mots outils</li> <li>prendre des indices textuels, anticiper</li> <li>Favoriser la compréhension du principe alphabétique</li> <li>Développer la compréhension de textes lus par l'adulte, un pair ou soi.</li> </ul>	<p>Découverte de portraits et d'albums sur le thème des monstres Va-t'en Grand Monstre Vert! (E.Emberley) Max et les maximonstres (M.Sendak) Comment ratatiner les créatures fantastiques? (C.Leblanc)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Favoriser la verbalisation et l'explicitation des procédures pour prendre conscience des stratégies efficaces.</li> <li>Shirley doit découvrir le principe des sons complexes et la segmentation de la phrase en mot.</li> <li>Timéo doit garder à l'esprit qu'il faut procéder par essai erreur quand on lit des mots avec sons complexes</li> <li>Kloé doit prendre conscience de la nécessité de vérifier ces hypothèses après les prises d'indices.</li> <li>Réalisation d'un sous-main (d'écriture) pour les CGP simples (kloé) complexes (Timéo et Shirley) et les différentes graphies.</li> <li>Production de mots (de phrases simples)</li> <li>Le codage par le biais des étiquettes-graphèmes. (si nécessaire kloé Shirley)</li> <li>Lecture d'histoires autour du thème des monstres (projet en classe) avec travail sur la compréhension kloé et l'évocation Shirley.</li> <li>Développer le sentiment de compétence en visualisant les progrès sur le sous-main évolutif et dans la boîte des « je sais » Shirley.</li> <li>Appui sur les textes référents de la classe pour favoriser la mémorisation des mots rencontrés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>affiches pour procédure d'encodage d'une phrase (trouver et répéter la phrase, compter le nombre de mots, écrire un mot à la fois, relire la phrase).</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>stratégies de lecture/écriture (affichettes).</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>sous-main évolutif (graphie et CGP)</li> <li>bande graphie et CGP (plus pratique que le sous-main)</li> <li>bande valeur sonore de lettres</li> <li>bandes confusions visuelles</li> <li>bandes confusions sonores</li> <li>sous-main sons complexes</li> <li>bande sons complexes (plus pratique que le sous-main)</li> <li>les étiquettes « alpha-lettre »</li> <li>les boîtes à « je sais »</li> </ul>
<p><b>Transfert avec la classe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Echanges avec l'enseignante pour utiliser un vocabulaire commun.</li> <li>Réutiliser en classe pendant les co-interventions dans un premier temps puis en dehors, les outils d'aide. (textes référents, sous-mains, stratégies de lecture/écriture, affichettes pour les confusions et la valeur sonore de certaines lettres.)</li> <li>Anticipation des productions à réaliser en classe pendant le regroupement et retour sur les difficultés rencontrées en co-intervention.</li> </ul> <p>Shirley pourra ainsi plus facilement prendre la parole dans une activité collective</p> <p><b>Evaluation du projet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Savoir lire des phrases simples composées de mots étudiés</li> <li>Savoir encoder des mots rencontrés et des mots simples kloé et avec sons complexes Timéo et Shirley</li> </ul>		

## ***B. L'organisation des séances de remédiation***

Pour ce nouveau projet, je vais mettre en place une alternance entre :

- des situations de regroupement avec phases de structuration (pour renforcer les CGP, les stratégies d'encodage de mots...) et phases de contextualisation pour faire le lien et assurer le transfert des savoirs et savoir-faire à des activités ayant du sens.
- des situations de co-intervention pour permettre de vérifier les transferts en classe et les réajustements à opérer en regroupement. Mon intervention en classe sera aussi l'occasion d'éviter la stigmatisation des élèves suivis.

## ***C. Quelles activités d'écriture proposer ?***

### **1. Les activités d'encodage pour les phases de structuration.**

Activités centrées sur l'approche technique, l'émergence et l'évolution des représentations.

### **2. Les activités de production d'écrit dans le cadre du projet Portrait.**

Les activités de production d'écrit ont lieu d'une part en co-intervention dans la classe, mais aussi en regroupement. Le moment de regroupement permettra notamment d'anticiper les situations en classe pour favoriser la réussite et le sentiment de compétence. Mais les séances en regroupement seront aussi l'occasion de revenir sur les productions réalisées en classe.

#### **a) Premier écueil dans le cadre de la « co-intervention »**

Avant l'élaboration du projet Portrait, je me retrouve, un jour, sans élève sur l'un de mes créneaux car une classe est en sortie exceptionnelle. On me propose très gentiment de participer à une séance de production d'écrits. J'arrive donc dans la classe sans avoir pu préparer d'intervention particulière. J'assiste donc à une séance de production d'écrits, dans le cadre d'un projet, qui se fait sous la forme d'une dictée à l'adulte, les élèves proposant les phrases et négociant la façon de coder collectivement. Mais dans ce dispositif, je me retrouve confronté à une difficulté majeure. Je ne parviens pas à intervenir auprès des élèves que je suis, sans parasiter le fonctionnement collectif de l'activité. Cette situation me pousse à m'interroger sur le type d'activité propice à une co-intervention et sur la nécessité d'organiser à l'avance le fonctionnement des séances et le rôle de chacun.

#### **b) Elaboration d'un fonctionnement : le projet Portrait**

Description du projet : le thème de ce projet est inspiré d'une part d'activités telles que le jeu des portraits de monstres présenté dans le livre intitulé *Première maîtrise de l'écrit* (p244-245, Hachette



*Education*) de Mireille Brigaudiot, et d'autre part d'activités proposées dans le document suivant qui a aussi inspiré la démarche et l'organisation du projet :

### **Les avantages des situations génératives**

On le voit, la gestion pédagogique d'un groupe d'élèves dans lequel chacun écrit un récit de vie personnel différent exige une relation individualisée, ce qui suppose l'organisation d'ateliers tournants en petits groupes (de 4 à 6 élèves au début).[...] on peut assez vite dire aux élèves que, lorsqu'un mot leur manque, ils peuvent tracer un trait à son emplacement en attendant que l'enseignant vienne l'écrire ; on peut jouer aussi sur la coopération : un enfant peut signaler à un autre dans quel texte il pourrait trouver le mot qui lui manque et il peut même donner un mot dont son camarade a besoin si ce mot ne figure pas dans un des supports d'aide à l'écriture utilisés à ce moment (textes-références, fichiers images-mots, etc) et qu'il le " possède " bien ; etc.

Mais ce qui fait aussi la difficulté de ce type de situation, c'est la préparation orale du texte.

Des élèves n'ont guère d'idée ou bien ils racontent trop souvent la même chose. De plus, se posent constamment des problèmes de cohérence et de cohésion des textes qui ne sont guère faciles à gérer. D'où l'idée d'alterner deux types de situations, celles où les élèves écrivent un récit de vie personnel (ou collectif) et celles où il n'y a plus de problèmes de cohérence et de cohésion car on s'appuie sur un texte-matrice à structure forte qu'il suffira, pour chaque enfant, de "reparamétrer". [...] tout en laissant à chaque enfant une marge de créativité. D'où le terme de " situation générative ".

*La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier. A.Ouzoulias, Journée Nationale des maîtres E, Antony, le 21 novembre 2003*

Je propose donc à l'enseignante de la classe de construire un projet commun de production écrite. Elle m'explique alors que l'enseignante du dispositif « plus de maîtres que de classes » (PDMQDC) désire aussi intervenir en co-intervention sur un projet de production d'écrit. Nous décidons de réfléchir à trois à un projet qui pourrait être bénéfique aux élèves.

Nous décidons d'articuler le projet selon les étapes suivantes :

- Amorçage par l'autportrait : découverte d'une fiche d'identité qui constituera la structure du premier texte support de la situation générative.
- Construction par groupe de lexiques (listes de mots autour de trois thèmes qui serviront lors de la réalisation des fiches d'identité).
- Activité d'entraînement à l'utilisation des lexiques (les élèves ne sont pas coutumiers du recours autonome aux textes référents, aux lexiques).

- Modification de ce texte par chaque élève pour construire sa propre fiche d'identité à l'aide des lexiques.
- Présentation collective des fiches réalisées et jeu de lecture anonyme des fiches descriptives pour vérifier l'efficacité des messages écrits pour reconnaître le propriétaire de la fiche.
- Découverte collective d'un portrait de monstre réalisé en regroupement et présenté par les élèves du groupe de remédiation.
- Réalisation par groupe d'un portrait de monstre et présentation à la classe.
- Réalisation par chaque élève de son portrait de monstre.
- Création d'un livre recueil de portraits de monstres (associer chaque représentation de monstre à son portrait).

Organisation des séances : en dehors des phases collectives les élèves sont répartis en groupes de besoins. L'enseignante du dispositif « plus de maîtres que de classes » prend en charge le groupe des CE1 lecteurs. L'enseignante de la classe prend en charge le groupe des CP et je m'occupe des élèves de CE1 rencontrant plus de difficultés.

### **3. Les outils de remédiations et les adaptations**

Pendant ce suivi, les élèves ont bénéficié de certaines adaptations comme la boîte à « je sais » pour aider Shirley à prendre conscience de ses progrès concernant l'augmentation du lexique orthographique, les sous-mains d'écriture évolutifs (surtout les CGP simples pour Kloé et complexes pour Shirley et Timéo), les affichages (stratégies de lecture-écriture, valeurs des lettres selon les contextes) les lettres mobiles, les réglettes et les jetons pour planifier l'écriture, les repérages couleurs des sons complexes, le marquage des syllabes pour aider au découpage syllabique.

#### ***D. Réflexion concernant le positionnement du maître E***

Pendant cette formation, j'ai dû faire évoluer mes pratiques et ma posture. J'ai souvent eu une tendance spontanée à vouloir amener mes élèves dans mon fonctionnement. Je suis conscient qu'il est important d'offrir aux élèves l'occasion de faire émerger leurs représentations et leur fonctionnement propre, non seulement pour qu'ils puissent en prendre conscience mais aussi pour me permettre de situer où sont les blocages dans ce fonctionnement propre. Cette posture de lâcher prise doit prendre la place d'une autre posture de contrôle et de sur-étayage. C'est un point de vigilance.

## E. Evaluation des actions menées

Dans cette dernière partie, je présente un comparatif des évaluations de Kloé en novembre 2017 et en février 2018. J'espère ainsi constater des évolutions dans plusieurs domaines.

- Augmentation du lexique orthographique ?

Exemple pour le *comparatif des évaluations de Kloé* :

Reconnaissance de mots fréquents <b>novembre 2017</b>									
qui	en classe	au lit	ton prénom	comme	on joue	pas	papa	dans	tu vois
maman	septembre	du lait	le	la	les	un	une	des	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	mardi	et	samedi

Reconnaissance de mots fréquents <b>février 2018</b>									
qui	en classe	au lit	ton prénom	comme	on joue	pas	papa	dans	tu vois
maman	septembre	du lait	le	la	les	un	une	des	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	mardi	et	samedi

Kloé est passée de 3 à 21 mots reconnus sur les 50 mots proposés dans le lexique initial CE1 du MEDIAL.

- Connaissance du nom des lettres de l'alphabet ? (sans travail spécifique)

Connaissance du nom des lettres de l'alphabet																										
Novembre	a	z	e	r	t	y	u	i	o	p	q	s	d	f	g	h	j	k	l	m	w	x	c	v	b	n
Février	a	z	e	r	t	y	u	i	o	p	q	s	d	f	g	h	j	k	l	m	w	x	c	v	b	n

Kloé, concernant la connaissance du nom des lettres, passe de 9 lettres connues à 21. Il est à noter que parmi les lettres qui posent problème, il reste des confusions à travailler (visuelle : p/q, auditive : c/g)

- Amélioration de la connaissance des correspondances grapho-phonétiques ?

Connaissance des correspondances graphème/phonème (présentation de l'archigraphème)																										
Novembre	a	i	o	u	e	é	m	s	f	l	b	j	p	r	t	v	z	c	d	g	h	k	n	q	w	x
	y	ch	ai	ou	an	in	on	gn	oi	eu	un															
Février	a	i	o	u	e	é	m	s	f	l	b	j	p	r	t	v	z	c	d	g	h	k	n	q	w	x
	y	ch	ai	ou	an	in	on	gn	oi	eu	un															

Kloé de 8 à 22 correspondances mémorisées.

- Capacité à écrire des mots simples, des mots complexes, des phrases.

Exemple pour Kloé

Écriture de syllabes simples	pa	ta	ca	fa	sa	na	cha	la
Novembre 2017	ba	sa	k.	fa	sa	na	cha	ba
Février mars 2018	pa	ta	ca	fa	sa	na	cha	la

Écriture de syllabes complexes	pla	cla	fla	bra
Novembre 2017	ca	x	sa	ta
Février mars 2018	pla	cla	fla	bra

Écriture de groupes nominaux	une moto	un pirate	la farine
Novembre 2017	une obise	un if	la Kio
Février mars 2018	une moto	un pirate	la farine

Écriture de phrases	La moto roule vite.
Novembre 2017	La obise
Février mars 2018	La moto roule vite.

En ce qui concerne l'encodage de syllabes, de mots et de phrases, on peut remarquer que si on exclut des confusions telles que f/v les productions de février sont correctes sur le plan phonologique. Kloé semble bien être passée au stade alphabétique, elle cherche bien systématiquement à associer phonèmes et graphèmes.

- Installation de stratégies de lecture-écriture bien identifiées ?

Kloé utilise toujours de façon privilégiée, le devinement en appui sur le son de la première lettre du mot. Mais elle parvient désormais à utiliser (et à expliciter) aussi le recours à la reconnaissance globale

et au décodage. L'appui sur le contexte est encore une stratégie à développer pour Kloé. Elle est encore bloquée par la méconnaissance de sons complexes et les lettres muettes.

## **Conclusion**

Je suis arrivé dans la formation avec, entre autres, l'envie de me perfectionner dans les méthodes les plus efficaces pour apprendre à lire et l'espoir, peut-être inconscient, de découvrir « la » solution mystérieuse qui serait gardée jalousement par les enseignants spécialisés pour répondre aux difficultés des élèves. Je pense que je vais en ressortir non pas avec « la » réponse, mais avec la certitude qu'elle n'est pas unique. Il me paraît maintenant évident qu'il faut avant tout s'efforcer de comprendre le fonctionnement de l'élève en difficulté dans tel ou tel domaine et de lui donner les moyens de se construire. Et cela n'est pas compatible avec une méthode unique. Dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, j'ai constaté que l'approche par l'écrit est une façon efficace d'aider l'élève à construire des représentations justes de l'écrit et de l'acte de lire. Mais cette approche doit nécessairement s'articuler avec les activités de lecture.

Cette investigation a aussi été pour moi l'occasion de découvrir l'importance des regards croisés portés sur l'élève. Les échanges fréquents avec l'enseignante de la classe, l'enseignante PDMQDC et les parents m'ont aidé à prendre conscience de certains obstacles ou certaines représentations et ainsi d'affiner l'identification des besoins éducatifs particuliers des élèves. Les difficultés rencontrées dans le domaine du transfert m'ont poussé à proposer des co-interventions en classe. Cette modalité est incontestablement devenue pour moi un levier incontournable de la prise en charge par le maître E. Lors de cette expérimentation, la co-intervention m'aura permis de questionner la place de la production d'écrits dans le cadre de la remédiation par un enseignant du RASED, mais aussi sa place dans les pratiques de classe. La création des conditions favorables à l'autonomie des élèves face aux productions d'écrits (stratégies, utilisation des textes référents, utilisation d'outils d'aide, de glossaires...) aura permis des progrès, non seulement pour les élèves suivis mais aussi pour d'autres élèves fragiles dans la classe. J'ai l'impression d'avoir « co-construit », avec les deux enseignantes, une approche de la production d'écrits qui bénéficiera aussi aux élèves des années à venir, tant dans le cadre de la grande difficulté scolaire pour mes futurs suivis que dans le cadre de l'enseignement en classe pour les futurs élèves de mes deux partenaires.