



HAL
open science

Dans quelles mesures l'utilisation des albums sans texte peut-elle faire progresser des élèves de CM1 en grande difficulté scolaire à l'écrit ?

Virginie Boulinguez

► To cite this version:

Virginie Boulinguez. Dans quelles mesures l'utilisation des albums sans texte peut-elle faire progresser des élèves de CM1 en grande difficulté scolaire à l'écrit ?. Education. 2020. dumas-03235261

HAL Id: dumas-03235261

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03235261>

Submitted on 25 May 2021

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 RASÉD

SESSION 2020

Dans quelles mesures l'utilisation des albums sans texte peut-elle faire progresser des élèves de CM1 en grande difficulté scolaire à l'écrit ?

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS : VINCENT EMMANUELLE

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : BOULINGUEZ VIRGINIE



École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

Université Lille Nord de France

Direction

365 bis rue Jules Guesde – BP 50458 – 59658 Villeneuve d'Ascq cedex

inspe-lille-hdf.fr / 03 20 79 86 00

SOMMAIRE

<u>Introduction</u>	page 1
I – <u>Pourquoi intervenir au cycle 3 en production d’écrits</u> ?	page 2
<u>a) <i>Portrait et besoins des élèves concernés</i></u>	page 2
- <u>Doc 1</u> : <i>Extrait du PAS de Mehdi année 2019/2020</i>	page 3
- <u>Doc 2</u> : <i>Extrait du PAS de Sophie année 2019/2020</i>	page 5
<u>b) <i>Les mécanismes développés par la production d’écrit</i></u> :.....	page 6
- <u>Doc 3</u> <i>Extrait du Pas de Mehdi année 2018/2019</i>	page 6
- <u>Doc 4</u> <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>	page 7
- <u>Doc 5</u> <i>J.Fijalkow, Entrer dans l’écrit, Magnard page 56, 1993</i>	page 7
- <u>Doc 6</u> <i>J.Fijalkow, Entrer dans l’écrit, Magnard page 57, 1993</i>	page 7
- <u>Doc 7</u> <i>Pascal Maillot Entrer dans l’écrit, page 13, Editions Canopé, 2016</i>	page 7
- <u>Doc 8</u> <i>J.Fijalkow, Entrer dans l’écrit, Magnard page 57, 1993</i>	page 8
- <u>Doc 9</u> <i>Stanislas Dehaene, Apprendre à lire – Des sciences cognitives à la salle de classe, Odile Jacob, 2011</i>	page 8
- <u>Doc 10</u> <i>Stanislas Dehaene, op cité, page 83</i>	page 9
- <u>Doc 11</u> <i>André Ouzoulias, op cité, page 8</i>	page 9
<u>c) <i>La dictée à l’adulte</i></u>	page 9
- <u>Doc 12</u> <i>Re transcription d’une dictée à l’adulte</i>	page 10
- <u>Doc 13</u> <i>Eveline Charmeux, Réconcilier les enfants avec l’écriture, page 68, ESF Editeur, 2016</i>	page 10
- <u>Doc 14</u> <i>Mireille Brigaudiot, Première maîtrise de l’écrit, page 205, Hachette éducation</i>	page 11
II – <u>Ecrire en projet : L’album sans texte, un médiateur pertinent pour l’élève en difficulté en écriture</u> ?	page 11
<u>a) <i>Pourquoi les albums sans texte</i></u> ?	page 11
- <u>Doc 15</u> <i>Charlotte Marcilhacy et Françoise Estienne, Apprendre à écrire aujourd’hui, page 122, De Boeck, 2013</i>	page 11
- <u>Doc 16</u> <i>Bulletin Officiel n°30 du 26/07/2018</i>	page 12
- <u>Doc 17</u> <i>Marie-José Parisseaux, Un album sans texte est-il un album sans intérêt ? BD nord en ligne, mai 2011</i>	page 12

b) <u>La remédiation aux BEP des élèves</u>	page 13
- Doc 18 Bulletin Officiel n°30 du 26/07/2018	page 13
- Doc 19 Eveline Charmeux , op cité, page 61.....	page 14
- Doc 20 Claude Simard (selon Guérette 1985 et Flower 1981) dans <i>Programme d'intervention auprès des élèves à risque</i> , Gaëtan Morin éditeur, page 152, 1995	page 15
- Doc 21 <i>Fiche procédure créée avec Sophie</i>	page 16
c) <u>Ecrire en projet</u>	page 17
- Doc 22 Philippe Perrenoud , <i>Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi, comment ?</i> Université de Genève, 1999.....	page 17
- Doc 23 Claude Simard , opus cité, page 146.....	page 17
III – <u>Quelle analyse ? Effets, constats et limites</u>	page 18
a) <u>La co-intervention : un levier indispensable ?</u>	page 18
- Doc 24 Bulletin officiel n° 7 du 16-02-2017 Annexe I	page 18
- Doc 25 Pierre Vianin , <i>L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?</i> De Boeck, 2009, page 183.....	page 18
- Doc 26 Image extraite de <i>Loup Noir</i> d'Antoine Guillopé Casterman- 2014.....	page 20
- Doc 27 <i>Affiche réalisée par la classe de Sophie</i>	page 20
b) <u>Analyse des progrès des élèves – Evaluations</u>	page 21
- Doc 28 Extrait du PAS de Mehdi.....	page 21
- Doc 29 Production d'écrits autonome de Mehdi en novembre 2019.....	page 22
- Doc 30 Production d'écrits autonome de Mehdi en février 2020.....	page 22
- Doc 31 Extrait du PAS de Sophie.....	page 23
c) <u>Les constats, les limites, les prolongements ?</u>	page 24
- Doc 32 Dominique Rateau , <i>Spirale n° 78</i> , pages 119 à 122, 2016.....	page 24
<u>Conclusion</u>	page 25

Introduction

Avant de m'investir dans la formation CAPPEI, j'ai enseigné surtout au cycle 2.

J'ai, parfois, fait appel au Rased pour des élèves en grande difficulté dans l'apprentissage du lire/écrire. Au cycle 2, l'aide à dominante pédagogique, lorsqu'elle est indispensable, paraît « naturelle » dans le sens où il est légitime de penser qu'une action de remédiation, débutée tôt, aura d'autant plus de chances de porter ses fruits.

Je me suis néanmoins toujours interrogée sur ces élèves de cycle 3, qui rencontrent encore des difficultés dans l'acquisition des compétences de la langue écrite et pour qui l'aide du Rased est « exceptionnelle » ou « ponctuelle ». Dans la circonscription de Lens, l'intervention du maître spécialisé à dominante pédagogique y est possible, afin de faire le lien avec le cycle 2 mais également parce que les effectifs des CP et CE1 sont allégés dans les écoles en REP+.

En ce début d'année de formation, des demandes d'aide pour des élèves de CM1 en difficulté dans la maîtrise de la langue me sont parvenues. Ces demandes m'ont beaucoup questionnée. En effet, les difficultés mentionnées étaient semblables à celles que je pouvais relever dans les demandes d'aide que j'avais déjà rédigées, en classe, pour des élèves de CP ou CE1.

Intuitivement, je présentais que l'on ne pouvait pas remédier aux difficultés d'élèves de cycle 3 de la même manière qu'en début de cycle 2. Je savais que la production d'écrits, pour l'avoir beaucoup travaillée en CP, était une activité capable de faire émerger des représentations plus « éclairées » du lire/écrire.

Mais qu'en était-il pour ces élèves de CM1, en échec depuis le CP, confrontés désormais, en classe, à des écrits complexes et qui ont développé un sentiment de compétence dégradé ?

Comment ces élèves, parfois suivis par le Rased depuis plusieurs années, qui ne me connaissaient pas, allaient-ils appréhender l'aide (...une de plus ?) que je leur apporterai ?

Comment « éclairer » ces élèves qui utilisent des stratégies inefficaces pour écrire et comment faire évoluer la représentation qu'ils ont de l'écrit ? Autant de questions qui méritaient, à la lumière de la formation, une réflexion plus approfondie.

Par ailleurs, surtout lorsque l'on travaille avec des élèves de cycle 3, la question du support de remédiation se pose. J'ai tenté d'utiliser un support qui me semblait le mieux correspondre aux besoins des élèves que j'allais prendre en charge, qui leur donnerait l'envie d'essayer, de se lancer...

Dans quelles mesures l'utilisation des albums sans texte peut-elle faire progresser des élèves de CM1 en grande difficulté scolaire à l'écrit ?

I – Pourquoi intervenir au cycle 3 en production d’écrits ?

a) Portrait et besoins des élèves concernés :

J’interviens cette année prioritairement dans une école élémentaire située en Rep+.

Les familles de l’école appartiennent dans leur très grande majorité à des catégories socio-professionnelles modestes, voire très modestes.

Les demandes d’aide reçues en début d’année sont issues de deux enseignants de classe de CM1. Les deux élèves que je présenterai n’ont pas bénéficié de classes dédoublées puisque ce dispositif s’est mis en place en 2017/2018 au CP et ces élèves étaient alors déjà au CE1.

☞ Mehdi

Mehdi est né en 2010 et n’a jamais été maintenu. Il appartient à une famille de cinq enfants.

La demande d’aide rédigée par son enseignant souligne les difficultés de Mehdi en lecture, en compréhension écrite (liée à sa lecture peu efficiente) en encodage et dans le geste graphique (écriture déformée, malhabile). C’est néanmoins un élève qui participe à l’oral et qui obtient des résultats assez corrects en mathématiques. Il participe aux APC en lecture fluente et à l’accompagnement éducatif (aide aux devoirs).

Des demandes d’aide ont été rédigées en GS, CP et CE2. Il n’y a pas eu de demande d’aide en CE1. Lors de mes observations en classe, je remarque que la lecture de Mehdi est difficile, hachée et qu’il ne donne pas de sens à sa lecture. Ainsi quand il lit à haute voix, il ne s’aide pas du sens pour se corriger. Il se « perd » également dans sa lecture et lit deux fois la même phrase sans s’en apercevoir. Il fatigue vite, n’est pas attentif lors des phases collectives (il se retourne, cherche des affaires dans sa case…), son écriture est parfois peu lisible. Je remarque néanmoins qu’il sait demander de l’aide et lève la main lorsqu’il ne comprend pas une consigne. Mehdi s’exprime correctement et c’est un élève souriant.

Lors de mon entretien avec la maman de Mehdi le 17 octobre 2019, celle-ci me dit que son fils rencontre des difficultés depuis le CP. Elle évoque son agitation à la maison « il bouge tout le temps » et son manque de motivation. Il n’aime pas faire ses devoirs. Elle me parle de redoublement car elle trouve que la lecture et les dictées sont très compliquées pour son enfant.

Lors de mon entretien avec Mehdi, pendant lequel je lui ai dit qu’il était important d’être honnête dans ses réponses afin que je puisse l’aider au mieux, il me dit qu’il n’aime qu’« *un petit peu* » l’école parce que le travail c’est « *ennuyeux* » et qu’« *il faut toujours tenir son crayon pour écrire* ». Il déclare également que « *le CM1 c’est dur mais qu’au CM2, c’est pire parce qu’il y aura encore plus d’écriture au tableau à recopier.* »

Lorsque je croise les différents éléments précédemment cités, il apparait que Mehdi n'a pas d'appétence pour les apprentissages notamment pour tout ce qui concerne l'écrit. Ses difficultés en lecture et en écriture ont rendu l'accès aux apprentissages du cycle 3 compliqué et il est en souffrance parce qu'il doit désormais, au CM1, utiliser l'écrit comme outil au service des différentes disciplines mais il en est encore incapable.

Les différentes évaluations effectuées en ce début d'année rejoignent ce constat. En effet, les difficultés apparaissent notamment en lecture (décodage), ce qui entrave la compréhension de l'écrit. Par ailleurs, les résultats en dictée sont particulièrement faibles avec un score de **25/90** ce qui correspond à un niveau médian CP.

<p>Batelem</p> <p>Lecture : Vacances d'hiver</p> <p>Oralisation : Exactitude 8/20 Hors cotation pour le CE2 - Fin CP</p> <p style="padding-left: 20px;">Aisance 254 - Hors cotation pour le CE2 - Fin CP</p> <p>Dictée : Total 25/90 Niveau : Fin CP (médian)</p> <p style="padding-left: 20px;">Phonétique : 18/33 Niveau Avril CP (médian)</p> <p style="padding-left: 20px;">Usage 5/31 Niveau Avril CP (médian)</p>	<p>Doc 1 Extrait du PAS de Mehdi - Octobre 2019</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">BALE</th> <th style="text-align: center;">Score</th> <th style="text-align: center;">Ecart-type</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Compréh. de l'écrit</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">-2,4</td> </tr> </tbody> </table> <p>Grammaire : 2/26 Début CE1 (groupe 6)</p>	BALE	Score	Ecart-type	Compréh. de l'écrit	5	-2,4
BALE	Score	Ecart-type					
Compréh. de l'écrit	5	-2,4					

Une analyse plus poussée des résultats montre que la mémoire orthographique de Mehdi est défaillante, il ne sait écrire que très peu de mots outils ou fréquents. Il possède peu de stock lexical et ne peut donc associer le signifiant à la forme écrite du mot et le mémoriser. Malheureusement la voie d'assemblage n'est pas plus efficace car Mehdi confond des sons et ne maîtrise que très peu de graphèmes complexes. Par ailleurs, il ne se corrige pas en cours d'écriture ou de lecture, il a hâte de terminer et conclut chaque exercice d'un « *Voilà, c'est fini !* ».

J'ai complété l'utilisation de tests normés par une production d'écrits à partir de six images séquentielles. Il s'agissait de décrire la visite d'un petit garçon et de sa mère chez le dentiste. Il n'y avait pas de vocabulaire compliqué à mobiliser. Cette évaluation m'a permis de comprendre comment Mehdi procédait lors d'une écriture spontanée. J'ai pu ainsi observer que les différentes étapes de l'écriture d'un texte (recherche d'idées, mise en mots, planification, révision) étaient à travailler afin d'amener Mehdi à sérier les tâches et à les mentaliser afin de ne pas se retrouver en surcharge cognitive. Par ailleurs, il n'y a qu'un seul point (en fin de texte) ce qui alourdit l'ensemble. Il n'a pas assez observé l'image (ou n'en a pas tenu compte...) et écrit que le petit garçon se rend chez le dentiste avec son père.

Le texte présente de nombreuses erreurs d'orthographe : confusions de sons, orthographe d'usage et grammaire.

☞ Sophie

Sophie est née en 2010, elle n'a jamais été maintenue. Elle a une petite sœur scolarisée en maternelle.

La demande d'aide rédigée par son enseignant de CM1 souligne ses difficultés en français. Aux évaluations diagnostiques de ce début d'année, elle a obtenu 35% en français. La compréhension d'informations explicites n'est pas maîtrisée. Ainsi son enseignant m'explique que Sophie, en APC, n'a pas du tout compris un texte « Opération hérisson » (qui relatait l'expédition de plusieurs hérissons) car elle avait compris le mot « opération » dans le sens « opération chirurgicale » et ne s'était pas aidée du contexte pour modifier et réguler sa compréhension. Son maître souligne également que Sophie ne segmente pas sa phrase en mot en dictée ou production d'écrits. Il évoque aussi sa faible participation en classe, sa peur de se lancer, son manque de confiance en elle. Sophie ne demande pas d'aide et ne va pas chercher de matériel pourtant à disposition pour s'aider. Il précise néanmoins que Sophie fait preuve de persévérance et qu'elle a envie de bien faire.

Dans son parcours, une demande d'aide a été rédigée uniquement en CE2 et un suivi a été entrepris en dernière période l'an passé.

Lors de mes observations en classe, je remarque que Sophie est une élève réservée mais qu'elle discute avec ses camarades de façon spontanée. Elle a encore besoin d'aide pour mener la tâche à son terme. Sophie s'exprime correctement et le langage est audible. En travail de groupe, elle est effacée et ne parvient pas à s'imposer pour donner son avis.

Pendant l'entretien avec la maman de Sophie le 15 octobre 2019, celle-ci me dit qu'elle avait remarqué que sa fille éprouvait des difficultés dans l'apprentissage de la lecture au CP.

A la maison, Sophie raconte peu ce qui se passe en classe. Les parents ont confiance en Sophie et pensent qu'elle peut réussir. La maman me dit qu'elle n'aime pas lire de livres à ses filles le soir. Je propose que Sophie prenne un livre dans ma bibliothèque toutes les semaines, qu'elle le lise à sa mère et à sa petite sœur afin de créer un moment privilégié entre la maman et ses filles. La maman accepte et semble ravie.

J'ai également procédé à un entretien avec Sophie. Pendant celui-ci elle me dit aimer l'école mais qu'elle ne comprend pas « *certaines choses parfois* », que la lecture « c'est difficile surtout les grands textes ». « *Je ne participe pas beaucoup parce que j'ai peur de dire une*

mauvaise réponse et que mes copines ne soient plus mes copines. Maël parfois me dit que je ne suis pas bonne en lecture ».

Batelem	BALE	Score	Ecart-type
Lecture : Vacances d'hiver			
Compréhension : 9/17 Niveau début CE2 (médian)	Vocabulaire actif	16	-0,9
Oralisation : Exactitude 15/20 Niveau fin CE1 (médian)	Vocabulaire passif	22	-2,4 ←
Aisance 172 – Niveau mi CE1 (médian)	Compréhension orale	14	-1,4 ←
Dictée : Total 46/90 Niveau : Fin CE1 (médian)	Phonétique : 22/33 Niveau Septembre CE1 (médian)		
Usage 16/31 Niveau fin CE1	Grammaire : 8/26 fin CE1		

Doc 2- Extrait du PAS de Sophie - Octobre 2019

Les résultats de Sophie en lecture et en encodage sont globalement ceux d'une élève de CE1 (niveau médian). Néanmoins, elle ne parvient pas à accéder au sens car sa lecture est lente et Sophie est souvent envahie par le stress dans les épreuves chronométrées. Je remarque qu'elle est gênée par la syntaxe de certaines phrases (compréhension orale de la Bale) « *Le cercle dans l'étoile est noir* », « *Le garçon poursuivant le cheval est gros* » (remplacement de relative) ou « *Le garçon regarde l'éléphant parce qu'il est gros* » (coréférence ambiguë du pronom). L'évaluation de compréhension écrite (Batelem) révèle aussi des difficultés dans la prise d'indices.

Je lui ai également lu un petit album, d'accès simple Loulou de Grégoire Solotareff. Suite à cette lecture, je lui demande de me raconter l'histoire avec ses mots. Elle peine à se remémorer précisément les différentes étapes de l'album et, si elle peut me donner des informations explicites (le nom des personnages, des lieux), elle ne sait pas répondre à des questions de causalité ou exprimer les états mentaux des personnages.

Lors de l'évaluation de production d'écrits (les images séquentielles), Sophie a beaucoup hésité, m'a dit plusieurs fois qu'elle allait faire des fautes, qu'elle ne savait pas. Je remarque également qu'elle relit souvent ce qu'elle vient juste d'écrire « *Je ne me souviens plus de ce que j'ai écrit* » Sophie manque de confiance en elle et a peur de se lancer. Son texte manque de cohérence syntaxique, il n'y a pas de connecteur ni d'utilisation de substituts anaphoriques. « Il » désigne ainsi tour à tour le petit garçon ou le dentiste.

Il me fallait donc trouver une « entrée » pour répondre aux difficultés de ces deux élèves. J'ai alors choisi l'écrit.

b) Les mécanismes développés par la production d'écrit :

Ecrire, qu'est-ce qu'écrire ? Ce terme, fréquemment utilisé, renvoie néanmoins à deux activités différentes. D'abord il y a le fait de construire un message pour une personne absente : on écrit une lettre, un roman, une recette, un article de presse. Cette activité met en jeu des compétences d'ordre linguistique, psycho et sociolinguistique.

Ensuite, ce mot désigne également l'acte graphique en lui-même qui implique l'utilisation d'un outil scripteur : le crayon bien entendu mais également avec le développement des nouvelles technologies : stylet, clavier, doigt... Cette activité nécessite d'autres compétences d'ordre moteur, perceptivo- et psychomoteur.

La remédiation que j'ai mise en place auprès des élèves de CM1 est centrée sur la production d'écrits. Pourquoi ?

Tout d'abord, ces élèves de cycle 3 ont déjà bénéficié antérieurement de séances d'APC, de décloisonnement ou d'accompagnement éducatif toutes focalisées sur l'apprentissage de la lecture : la fluence, le code... De plus, l'an passé, la remédiation mise en place était également centrée sur le décodage et la fluence.

Français → besoin de renforcer la connaissance des sons complexes pour progresser en lecture-fluence	 → entraîner l'élève à la reconnaissance auditive des sons complexes, à la relation graphème/phonèmes au travers de situations de discrimination
--	---

Doc 3 - Extrait du PAS de Mehdi – Année 2018/2019

Et pourtant, leurs difficultés en lecture sont encore bien présentes, notamment chez Mehdi. Alors il m'a semblé judicieux de procéder autrement.

● **Le rôle actif de l'élève dans l'activité de production.**

Il était essentiel, pour moi, que les élèves soient actifs lors des séances de remédiation.

Pendant mes années d'enseignement en classe de CP, j'ai pu observer l'implication des élèves lors des séances de production d'écrits, de leur attention. Ainsi, dans le coin regroupement, par exemple, dès le début de l'année, essayer de lire collectivement une phrase déjà écrite au tableau ne suscitait pas la même attention chez mes petits élèves qu'une phrase que nous devions construire ensemble.

L'engagement du scripteur que demande l'écriture n'y est pas étranger. André Ouzoulias le souligne d'ailleurs dans cet extrait :

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

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–**Doc 4**

Fijalkow aussi avait déjà présenté, en 1993, l'engagement actif de l'élève lors des séances de production d'écrits :

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.

J.Fijalkow, Entrer dans l'écrit, Magnard page 56, 1993

Doc 5

● La clarté cognitive

L'écriture permet la clarté cognitive : écrire permet, lors la conception même d'un mot ou d'une phrase, d'en éclairer sa construction, ce qui m'a semblé être essentiel dans l'amélioration des compétences en lecture/écriture chez des élèves de cycle 3 en difficulté.

Fijalkow évoque ce second avantage de l'activité d'écriture :

Le second avantage est relatif à la clarté cognitive.... 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....

L'écrit perd beaucoup de son obscurité sinon de son mystère.

J.Fijalkow, Entrer dans l'écrit, Magnard page 57, 1993

Doc 6

Plus récemment, Pascal Maillot nous propose une réflexion similaire :

En réception, l'écrit donne accès à la parole de quelqu'un....ce qui se passe au cours de la lecture étant, par nature, invisible, il est souvent difficile pour les élèves de commencer à prendre conscience qu'il s'agit de l'accès à la parole de quelqu'un. En revanche, les activités de production sont plus « transparentes ». Les élèves y voient se réaliser effectivement l'activité d'écriture. *Pascal Maillot, Entrer dans l'écrit, page 13, Editions Canopé, 2016*

Doc 7

Les activités de production d'écrits permettent donc de rendre l'élève actif, de l'éclairer sur la construction du langage écrit mais elles permettent également de faciliter l'acquisition des correspondances graphèmes/phonèmes, ces dernières étant encore bien fragiles chez les élèves de CM1 en difficulté que j'allais prendre en charge.

● Une aide à l'acquisition des correspondances graphèmes/phonèmes

Sophie et Mehdi rencontrent tous les deux des difficultés dans l'acquisition des correspondances grapho-phonémiques pour différentes raisons : confusions de sons, oublis de phonèmes notamment en fin de mot et méconnaissance de nombreux sons complexes. Fijalkow écrivait déjà en 1993 que faire écrire les élèves permettait d'en tirer un troisième avantage :

Nous avons pu constater par ailleurs, avec des enfants longtemps arrêtés au seuil de la langue écrite, qu'abandonner la lecture pour travailler l'écriture produit des effets spectaculaires. On peut les attribuer à chacune des raisons évoquées : activité, clarté cognitive, acquisition des correspondances grapho-phonétiques.

J.Fijalkow, Entrer dans l'écrit, Magnard page 57, 1993

Doc 8

Plus tard, Stanislas Dehaene insiste sur l'intérêt de faire écrire les élèves régulièrement :

Apprendre à écrire et à composer des mots et à les écrire facilite l'apprentissage de la lecture...Des activités d'écriture et de composition de mots, à la main ou à l'aide de lettres mobiles...où l'enfant joue un rôle actif et créatif, devraient être pratiquées tous les jours, en association très étroite avec les activités de lecture.

Stanislas Dehaene Apprendre à lire - Des sciences cognitives à la salle de classe, Odile Jacob, 2011

Doc 9

Il me semblait également que mettre des élèves en difficultés en situation de production d'écrits leur permettrait de mémoriser plus facilement les petits mots outils ou les mots fréquents qui leur étaient encore inconnus et dont la méconnaissance les gênaient pour comprendre un texte ou écrire une phrase. En plus de les rencontrer lors de notre écriture d'albums, j'ai choisi de commencer mes séances de remédiation par l'apprentissage systématique de ces mots, en les faisant lire et écrire sous la forme de carton flash comme le préconise Stanislas Dehaene :

Pour que l'enfant puisse lire rapidement de petits textes qui ont un sens, enseignons-lui sans tarder certains mots de haute fréquence, même s'ils ne sont pas réguliers....Ces mots outils

(les, quand, alors...) tout comme un petit nombre de mots du lexique qui sont irréguliers mais très fréquents (femme, compte, un fils...) peuvent être appris par cœur...Ils peuvent être présentés sur des cartes spéciales ou entrer dans un petit dictionnaire de mots à apprendre par cœur.

Stanislas Dehaene Apprendre à lire - Des sciences cognitives à la salle de classe, Odile Jacob, 2011

Doc 10

André Ouzoulias adopte une réflexion similaire sur le sujet de l'apprentissage des mots de haute fréquence :

L'écriture fréquente de textes va aider l'élève à mémoriser « avec », « au » , « dans » ...ces petits mots hyper fréquents, mais dépourvus de charge sémantique, qui constituent pourtant la plus grande partie des mots de tous les textes...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.

Op cité, page 8

Doc 11

Travailler en production d'écrits m'a également permis de « rendre visible » la construction d'une phrase du point de vue de la cohérence syntaxique, sémantique ou orthographique.

Pour cela, la dictée à l'adulte m'a semblé être un dispositif intéressant à utiliser même avec des élèves de cycle 3.

c) *La dictée à l'adulte*

La dictée à l'adulte est un dispositif qui permet d'alléger la tâche cognitive de l'élève et de se centrer sur la construction syntaxique et sémantique de la phrase. Elle permet donc de produire des phrases plus complexes avec des élèves de CM1 en difficulté.

Pourtant la dictée à l'adulte est peu utilisée à l'école élémentaire et quasi plus du tout au cycle 3. Sophie, Mehdi ont tous les deux, nous l'avons vu en première partie, des difficultés à se représenter « l'acte de produire », à gérer tous les paramètres qui rentrent en jeu lorsque l'on écrit. Lors de certaines séances de remédiation, j'ai tenu moi-même le stylo pour écrire ce que les élèves me proposaient. Mon objectif était de rendre plus explicites et moins coûteux sur le plan cognitif les mécanismes intellectuels mis en œuvre dans la production d'un texte. Ce fut ainsi l'occasion de travailler certains problèmes qui peuvent apparaître pendant la dictée comme la cohésion textuelle, le problème des anaphores ou celui de l'enchaînement des énoncés.

Ainsi, lors d'une séance de dictée à l'adulte, certaines répétitions, sont corrigées en cours de production :

Moi : Mehdi, peux-tu relire le début de la phrase ?

Doc 12

Mehdi: Le loup montre les crocs

Sophie : On n'avait pas déjà dit le loup à la phrase d'avant ?

Moi : Je ne sais pas, comment peut-on savoir ?

Mehdi : Je vais regarder dans le cahier (il va le chercher)...Ah oui, on avait dit « Le loup se rapproche encore... »

Sophie : Ben, ça fait le loup, le loup...c'est pas beau...ça se répète !

Moi : Oui tu as raison Sophie, nous avons déjà dit d'éviter les répétitions, par quoi pouvons-nous remplacer « le loup » ?

Sophie : ?

Mehdi : On peut regarder sur l'affiche, on avait dit le loup, la bête féroce...

Sophie : Et aussi l'animal sauvage ! On peut dire ça plutôt : « L'animal sauvage montre les crocs » ?

Mehdi : Oui c'est mieux on va remplacer « le loup » par « l'animal sauvage »

La dictée à l'adulte permet, ici, de résoudre un problème d'ordre sémantique (une reprise anaphorique) soulevé par une élève et ce au cours même du processus d'écriture en favorisant les actes métacognitifs. Allégés de la tâche de transcription, l'attention des élèves peut se porter sur la planification, la charge de travail étant portée par un groupe aux multiples mémoires.

D'ailleurs, Eveline Charmeux analyse dans son ouvrage les pratiques enseignantes actuelles en production d'écrits et insiste sur la nécessité de sérier les difficultés :

De nombreux chercheurs le disent aujourd'hui : la production d'écrits, telle qu'elle est conçue dans la plupart des classes, met les enfants en situation de surcharge cognitive, c'est-à-dire qu'elle leur demande beaucoup trop d'opérations en même temps, qui ne sont pas claires dans la mesure où elles n'ont jamais été explicitées, si bien qu'ils ne peuvent en effectuer aucune convenablement.

Eveline Charmeux, Réconcilier les enfants avec l'écriture, page 68, ESF Editeur, 2016. Doc 13

Mireille Brigaudiot évoque également la dictée à l'adulte participative, que j'ai utilisée en début de remédiation avec Sophie qui ne parvenait pas à scinder une phrase en mots. Ce dispositif lui a permis d'assister à la transformation de son oral en écrit.

La dictée à l'adulte participative est l'un des meilleurs moyens pour comprendre le principe de transformation d'un flux sonore en unités graphiques séparées... Elle est participative au sens où le maître donne régulièrement le stylo à l'enfant dicteur. C'est particulièrement intéressant à l'intérieur de groupes de sens, dont l'enfant ne peut pas imaginer qu'il s'agit de mots séparables.

*Mireille Brigaudiot, Première maîtrise de l'écrit, page 205, Hachette éducation, 2004 **Doc 14***

Après ces premières recherches, si l'intérêt de faire progresser ces élèves de CM1 en les faisant écrire me paraissait indéniable, se posait encore la question du support. Je voulais en effet que celui-ci permette aux élèves de se projeter dans les apprentissages de façon plus efficiente.

II – L'album sans texte, un médiateur pertinent pour l'élève en difficulté en écriture ?

a) Pourquoi les albums sans texte ?

● Un support qui incite à écrire

Pour les élèves, « produire un écrit » n'est pas un acte anodin. Je me suis souvent interrogée, dans ma classe de CP, sur ces élèves, pourtant lecteurs qui ne parvenaient pas à écrire une petite phrase simple en production autonome à partir d'un support travaillé en classe. Ils avaient beaucoup de difficultés à se lancer, certains refusaient même l'activité. Ils maîtrisaient le code, leur syntaxe orale était correcte, ils mobilisaient convenablement le vocabulaire et pourtant... la page restait blanche. J'ai essayé d'analyser cette peur d'écrire : écrire implique de laisser une trace de notre propre pensée et d'accepter qu'elle sera lue par autrui avec ses failles, ses maladresses. C'est un acte qui s'avère d'autant plus compliqué lorsque l'on est en difficulté et que l'on sait que le récepteur de notre écrit, notre enseignant, sera peut-être insatisfait de celui-ci. L'aversion de Mehdi pour l'écrit relevé par ses maîtres ou la peur de se lancer de Sophie peuvent trouver, ici, une source d'explications.

Charlotte Marcihacy et Françoise Estienne soulignent cette difficulté :

Par ailleurs, le passage à l'écriture lui-même représente un engagement délicat. « Ecrire, c'est franchir un pas » ... La décision du franchissement suppose de pouvoir se séparer du monde environnant pour se tourner vers son monde intérieur, mobiliser sa pensée, se concentrer, assurer une présence à la trace dans un effort orienté vers un lecteur potentiel...

*Charlotte Marcihacy et Françoise Estienne, Apprendre à écrire aujourd'hui ? page 122, De Boeck, 2013 **Doc 15***

Par ailleurs, écrire à partir d'un album de littérature de jeunesse allait me permettre d'enrichir la culture littéraire de ces élèves comme le préconisent les programmes officiels du cycle 3 :

La littérature est également une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Elle est donnée à lire et à entendre ; elle nourrit les pratiques d'écriture.

Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018

Doc 16

Il restait à choisir un album, suffisamment résistant pour des élèves de CM1 mais qui puisse les affranchir de cette peur d'écrire. Mon choix s'est tourné vers les albums sans texte.

Ecrire ce qui « n'existe pas » était, je pense une démarche qui me semblait pertinente. L'absence de texte permet de ne pas mettre l'élève dans une situation « artificielle » d'écriture. Une réécriture c'est écrire ce qui existe déjà. Ecrire à partir d'un album sans texte, c'est écrire « l'invisible », ce qui n'existe pas encore.

Je me souviens d'ailleurs de la réflexion d'une élève de CP, lorsque j'ai proposé la réécriture d'un album La Brouille de Claude Boujon : « Ben pourquoi on va refaire le livre ? Y a quelqu'un qui a déjà écrit l'histoire ! ». Ecrire à partir d'un album sans texte ne pose pas de problème de comparaison avec « l'existant », avec l'auteur légitime du texte qui, pour certains élèves, a déjà écrit et « bien écrit ».

● Un support résistant

On pourrait imaginer que l'album sans texte est un support « trop simple » pour des élèves de cycle 3, il n'en est pourtant rien. Si les élèves ne se heurtent pas à la langue écrite, lire une image n'est aussi aisée qu'il n'y paraît comme le souligne Marie Josée Parisseaux :

Ainsi, l'album sans texte exige des jeunes lecteurs qu'ils parviennent à établir des liens entre les images, les choix, allusifs ou non, de l'auteur qui les a ordonnées, l'obligeant à imaginer un enchaînement le plus souvent causal et lié aux motivations des personnages. Risque d'erreur, plaisir de comprendre, l'album sans texte est ici objet d'apprentissage.

Marie-José Parisseaux, Un album sans texte est-il un album sans intérêt ? BD nord en ligne mai 2011

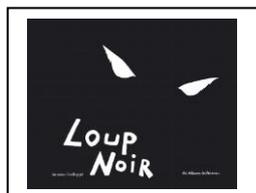
Doc 17

Lorsque j'ai présenté le support sur lequel nous allions travailler, Sophie et Mehdi se sont d'abord étonnés de ne pas voir de texte. D'ailleurs, lors de la première séance de tri de livres, Sophie avait systématiquement placé les albums sans texte que j'avais apportés dans une

catégorie qu'elle avait nommée « livres pour les petits de la maternelle ». Cette représentation a d'ailleurs bien évolué au fil de nos séances.

En effet lire des images nécessite temps, attention, engagement... Lorsqu'on lit un livre où il n'y a que des images, le lecteur doit accepter de faire des hypothèses, de les vérifier, de se tromper, de recommencer de nouvelles interprétations... Il doit s'engager dans l'interprétation de ses observations. Ces allers-retours sont ceux que l'on exécute lorsqu'on lit un texte.

● **Loup Noir d'Antoine Guillopé**



Loup Noir d'Antoine Guillopé est l'album sans texte que j'ai choisi pour mes séances

de remédiation. *Il s'agit de l'histoire d'un garçon qui pénètre dans un bois dans la nuit noire. Un loup noir l'observe et le suit. La neige tombe et le garçon se met à courir, suivi par le loup menaçant. Soudain, le loup bondit et se jette sur le garçon. On ne découvre qu'ensuite que le loup vient de sauver l'enfant : un arbre allait s'abattre sur lui.* Cet album est construit comme un film muet en noir et blanc avec une succession de plans différents : plan d'ensemble, plan rapproché, gros plan, plongée, contre-plongée...Ce clair-obscur cinématographique crée un suspens fort. D'ailleurs, Sophie et Mehdi se sont laissés prendre au jeu de cet album et ont souvent écarquillé les yeux lorsqu'une nouvelle page se tournait, tantôt étonnés, amusés, angoissés. Je pense que l'utilisation de cet album était judicieuse avec eux.

Nous ne découvrons qu'une page par séance mais ils avaient hâte d'en découvrir la suite et spontanément, ils échangeaient sur ce qui pourrait se passer le lendemain. Mehdi m'a même demandé si l'on pouvait écrire « plusieurs pages » en une séance car, je cite « Je suis trop pressé de savoir ce que va faire le loup ».

Pourtant l'écriture d'une page lui demandait beaucoup d'efforts et le fait qu'il veuille, seul, en faire « encore plus » m'a semblé être un bon indicateur sur la pertinence du choix du support.

b) La remédiation aux BEP des élèves

La lecture d'images figure dans les nouveaux programmes du cycle 3 (Domaine 1 du socle commun : Les langages pour penser et communiquer) C'est notamment la compréhension et l'interprétation des images qui est mise en avant :

Lire

- lire avec fluidité ;
- comprendre un texte littéraire et se l'approprier ;
- comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter ;
- contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome.

● Produire de l'oral

On l'oublie parfois mais la production écrite est toujours précédée d'une phase orale toute aussi complexe. On doit « penser » l'écrit. Au cycle 3, j'ai observé que cette phase est souvent menée rapidement car on pense que les élèves sont rodés à l'exercice et qu'ils peuvent « faire seuls ». Il n'en est pourtant rien. Après avoir travaillé sur le vocabulaire dont on allait se « nourrir » pour écrire l'album, nous avons travaillé sur la production orale des phrases.

Sophie et Mehdi peinaient à exprimer leurs idées, ils avaient l'impression que ces dernières n'étaient pas à la hauteur de mes attentes : « *C'est Clémence qui a les bonnes idées dans la classe !* » me glisse Sophie. « *Je n'ai pas souvent d'idées, je suis tête en l'air.* » ajoute Mehdi. J'ai ainsi instauré avant chaque moment d'écriture ce que j'aime à appeler « un déballage », ce moment où la parole de chacun compte, où les idées fusent. Au début de la remédiation, les phrases étaient pauvres, le texte de la première image se résumait à « Le petit garçon marche dans la forêt ». Leur phrase était descriptive mais il manquait des informations : A quel moment de la journée étions-nous ? Pourquoi ce petit garçon était-il seul dans la forêt ?

Nous avons ainsi observé, décortiqué les images afin de les analyser et d'apprendre à les interpréter. Chaque phrase produite était enregistrée afin de pouvoir y revenir pour l'améliorer, la corriger, l'enrichir grâce aux affichages (lexique, substituts anaphoriques, connecteurs...) que nous avons préalablement construits. La première phrase est ainsi devenue après un travail collectif : « Un soir d'hiver, en sortant de l'école, Léo traverse la forêt pour rentrer chez lui. »

Le décor est planté : le petit garçon est identifié, la raison de sa présence dans la forêt est renseignée. La saison, le moment de la journée permettent au lecteur de s'imaginer la scène. Cette phase orale de « déballage » est indispensable avant toute production écrite afin que les élèves ne se retrouvent pas « démunis » mais également afin qu'ils apprennent à se servir des référents et affichages à disposition. C'est ainsi un premier pas vers l'autonomie du futur scripteur.

Evelyne Charmeux souligne également la nécessité de « récolter » les idées collectivement :

C'est de la culture que vient la richesse des idées, et c'est à l'école primaire qu'on apprend à les récolter : on n'en a pas encore beaucoup et on est loin de pouvoir s'en servir...les idées restent quand on les a données. Je dirais même qu'on les a doublement, car, en plus d'être restées, elles nous reviennent enrichies des idées qu'elles ont déclenchées chez ceux qui les ont reçues. Des idées, ça se met en commun et ça se partage.

Doc 19

Eveline Charmeux, Réconcilier les enfants avec l'écriture, page 61, ESF Editeur, 2016.

L'image est propice au développement du langage oral. Elle génère spontanément l'envie de parler. Les élèves veulent amener un texte qui leur semble « manquant » par rapport aux autres albums qu'ils côtoient. J'ai très vite été surprise par la faculté de Sophie à imaginer, proposer des phrases. Timide en classe, elle retrouvait, lors des séances de remédiation un espace de liberté où ses idées étaient prises en compte et servaient à l'élaboration d'un album qui se construisait sous ses yeux. Son sentiment de compétence se renforçait au fil des séances. Mehdi, grâce à une démarche sécurisante, savait qu'il n'écrirait pas seul, que la page ne resterait pas blanche. Le groupe était porteur et contenant. Le conflit socio-cognitif qui émanait des discussions entre les enfants et mon étayage permettaient de faire émerger une idée plus claire de ce que qu'on allait écrire. Ecrire n'était plus source de stress.

● **Produire de l'écrit**

Pour aider Sophie et Mehdi à se représenter globalement les principales phases du processus d'écriture, j'ai utilisé les personnages de Victor Guérette (repris par Claude Simard ci-dessous). Il s'agit de faire correspondre un personnage à chaque grande opération rédactionnelle. Cette aide était affichée dans la salle de remédiation, dans leur cahier et dans leur classe.

Les rôles que je joue quand j'écris un texte			
			
<p>Le fou-inventeur</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'invente en laissant libre cours à mon imagination. • Je trouve des idées. • Je les mets en vrac sur papier. 	<p>L'architecte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je choisis les meilleures idées selon mon projet et mon lecteur. • Je mets mes idées en ordre. • J'élabore un plan pour me guider. 	<p>Le menuisier</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je construis des phrases bien faites. • Je choisis de bons mots. • Je fais des liens entre mes phrases. • Je mets les « clous », les lettres et les signes de ponctuation, aux bons endroits. 	<p>Le juge</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je relis mon texte et je l'évalue. • Je corrige les erreurs d'orthographe et de ponctuation. • Je change les mots, les phrases ou les paragraphes qui ne conviennent pas. • Je consulte au besoin le dictionnaire ou la grammaire.
<p><i>Claude Simard (selon Guérette 1985 et Flower 1981) dans Programme d'intervention auprès des élèves à risque, Gaëtan Morin éditeur, page 152, 1995 Doc 20</i></p>			

Quand j'écris une phrase

Je pense à la phrase que je vais écrire, je la répète plusieurs fois.



Je compte les mots de la phrase à l'aide des buchettes.



Je peux écouter la phrase si besoin sur le dictaphone

(et à chaque fois que j'en ai besoin).



J'écris sur le tableau mobile ou sur mon cahier.



Je peux utiliser mes outils pour m'aider : affichage, cahier, porte-clés, dictionnaire tout au long de l'écriture.



Je peux demander de l'aide à mon camarade ou à madame.



Je me relis. (je suis le juge)



Fiche procédure créée avec Sophie – Doc 21

Ces étapes n'étaient pas « figées » ainsi j'ai essayé d'amener Mehdi, par la médiation métacognitive à exercer un auto-contrôle sur la tâche en cours et à se corriger en cours d'écriture. Et, muni de sa grille de relecture, il a appris à s'auto-évaluer et à apporter un regard critique sur sa production. Ainsi je lui posais des questions afin qu'il prenne conscience de ses confusions de sons et soit vigilant sur ces dernières : *Peux-tu relire ta phrase ? Pourquoi penses-tu qu'il s'agit du « en » de vent ? Où a-t-on déjà écrit ce mot ? Fais relire ta phrase à Sophie...*

Le « doute orthographique » s'est peu à peu installé chez lui. En effet, au fil des séances, Mehdi a commencé à consulter seul ses outils : les affichages, son cahier, le dictionnaire, sa grille, il utilisait le porte-clés des sons afin d'écrire avec la bonne orthographe et non plus comme « il le pensait ». Il demandait également à Sophie, plus à l'aise dans ce domaine, si elle pouvait l'aider. Pour améliorer la conscience grapho-phonémique de ces élèves de CM1, j'ai opté pour un porte-clés qui comprenait les sons proches et complexes. C'est un outil plus pratique qu'un sous-main, que des élèves de cycle 3 n'ont pas toujours envie de sortir en classe.

Petit, nomade, il s'accroche à la trousse, et surtout il est modulable, on peut retirer des sons lorsqu'ils sont mémorisés ou en rajouter si une confusion apparaît.

Chez Sophie, deux difficultés, que j'avais déjà repérées lors des évaluations, se répétaient lors des séances de production d'écrits autonomes : oubli de la segmentation de la phrase en mots et difficultés à maintenir en mémoire comment elle pouvait procéder pour écrire, seule, une phrase.

La fiche procédure (ci-contre) construite avec elle (à l'aide de photos) reprenait les différentes étapes nécessaires à la production de la phrase et a permis d'alléger sa mémoire de travail.

c) *Ecrire en projet*

Le projet d'écriture présenté à Sophie et Mehdi était celui-ci : nous allions écrire le texte d'un album qui n'en avait pas (Loup Noir d'Antoine Guillopé) afin de le lire aux élèves de Grande Section de la maternelle adjacente. Ecrire en projet a permis de créer une dynamique de travail et la mobilisation des élèves car l'enjeu leur semblait important et la situation de communication réelle. Philippe Perrenoud, qui s'est beaucoup intéressé à la pédagogie de projet évoque ses effets positifs :

L'existence d'un véritable enjeu rapproche le travail scolaire de situations qu'on pourrait rencontrer dans l'existence...Même si personne n'est entièrement dupe et sait qu'on va à l'école pour apprendre, les élèves qui « se prennent au jeu » se comportent comme des acteurs sociaux engagés dans des pratiques sociales assez proches de la vie...Cela permet de donner davantage de sens aux notions, méthodes et connaissances qu'on apprend en classe. Leur appropriation est facilitée parce que, d'objets scolaires, ils deviennent des outils au service d'une pratique sociale identifiable. *Philippe Perrenoud, Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?, Université de Genève, 1999*

Doc 22

J'ai également annoncé aux élèves que j'inviterai leurs parents à venir les voir lire en classe de maternelle. Il m'a en effet semblé important de valoriser les progrès des élèves en y associant leur famille. Je voulais que la maman de Mehdi, qui évoquait déjà un possible redoublement et son manque de motivation lors de notre entretien en octobre, puisse observer ce que son enfant avait réalisé, son implication dans le projet, ses progrès dans la maîtrise de la langue.

De la même façon, je voulais que la maman de Sophie puisse voir l'évolution de sa fille : plus confiante, capable de lire un album avec expressivité devant un auditoire de jeunes élèves en captant leur attention. Je voulais qu'elle observe également le plaisir des petits à écouter la lecture de Sophie et qu'elle puisse ainsi réaliser les progrès de sa fille en lecture orale.

Ainsi, associer les parents au projet, fut un renforçateur motivationnel pour les élèves. Claude Simard évoque d'ailleurs le rôle de la motivation dans l'éveil du goût d'écrire :

La motivation constitue le terreau de tout apprentissage. Un environnement pédagogique stimulant conduit l'élève à aimer écrire et à concevoir l'écriture comme une activité gratifiante plutôt que comme une corvée scolaire. ...Il est essentiel de cultiver chez l'élève le sentiment de ce qu'on pourrait appeler « l' autorat », c'est-à-dire de l'amener à se voir lui-même comme un auteur, comme un scripteur à part entière. *Claude Simard, opus cité, page 146*

Doc 23

Créer une situation de communication réelle dans la mise en place du projet m'a semblé être indispensable pour susciter l'envie d'écrire. Mais celle-ci passe également par la création de liens forts avec la classe de référence. Il est en effet essentiel d'explicitier clairement aux élèves comment l'écrit produit au sein du petit groupe sera exploité en classe et, ce, dès le début de la prise en charge.

III – Vers une analyse de la remédiation : les effets, constats et limites...

a) La co-intervention : un levier indispensable ?

● La mise en place de la co-intervention

Dès le début de la formation à l'Inspe, la co-intervention a été évoquée. Celle-ci figure d'ailleurs dans le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé :

L'enseignant spécialisé exerce dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive : - en concevant avec d'autres enseignants des séquences d'enseignement et en co-intervenant dans le cadre de pratiques inclusives.

- en concevant et en mettant en oeuvre des modalités de co-intervention.

Bulletin officiel n° 7 du 16-02-2017 Annexe I **Doc 24**

Si j'avais déjà pu travailler avec une autre collègue dans ma classe, notamment dans le cadre du dispositif Plus de maîtres que de classes, il me semblait que l'intervention du maître spécialisé devait revêtir une autre mission que celles dévolues au Maître Plus.

La co-intervention c'est une intervention de deux adultes ayant une mission d'enseignement dans une unité de lieu, une unité de temps, une unité de groupe classe.

Lorsque les séances de remédiation ont débuté, j'avais annoncé à Sophie et Mehdi qu'avant de lire l'album aux élèves de maternelle, nous irions présenter notre projet et écrire la fin de l'histoire dans chacune de leur classe respective. En effet, si le travail en groupe de remédiation était pertinent afin de pouvoir travailler sur les procédures métacognitives mises en jeu dans la production d'écrit et renforcer la connaissance grapho-phonémique (très déficitaire chez Mehdi par exemple) pouvoir observer les enfants transférer leurs compétences dans leur groupe- classe l'était tout autant. Il est en effet indispensable que l'élève puisse créer des liens entre ce qui se fait en classe et en groupe de remédiation.

« L'enfant, selon le lieu où il est interrogé, est amené à attribuer des significations différentes à la question qui lui est posée et à interpréter différemment les attentes de l'adulte qui l'interroge. » *Pierre Vianin, L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ? De Boeck, 2009, page 183.* **Doc 25**

Néanmoins, la co-intervention ne va pas de soi, notamment parce que les enseignants de l'école ne l'avaient pas encore expérimentée avec un membre du Rased.

Nous avons ainsi préparé avec les deux enseignants de CM1, en amont, les séances de co-intervention. Je connaissais les maîtres depuis peu mais tous deux ont été demandeurs de ce temps de préparation. Lors de nos réunions, je me suis aperçue qu'ils avaient une idée assez floue de ce que pouvait être la co-intervention :

- Une séance où je ne serai qu'avec l'élève en difficulté, dans un rôle proche d'une AESH.
- Une séance, que l'enseignant prépare seul, pendant laquelle je ferai autre chose au fond de la classe avec l'élève en difficulté.

Etrangement, ils pensaient que le maître de la classe était toujours porteur de la préparation des séances et que l'enseignant spécialisé était davantage dans un rôle de « soutien ».

A vrai dire, je n'avais, moi aussi, pas de modèle précis des modalités de co-intervention, mais en existe-t-il ? Tant à l'Inspe que dans les dernières recherches sur le sujet, les formes de co-intervention qui nous sont proposées sont plurielles et dépendent à la fois des difficultés des élèves, des objectifs, des intervenants, des lieux et des sensibilités des uns et des autres...

Nous avons ainsi créé ensemble la trame des séances et défini le rôle de chacun afin que le cadre soit sécurisant pour chacun des intervenants. Comme je travaillais aussi avec un jeune enseignant stagiaire, il me paraissait indispensable que cela soit bien pensé en amont afin que les séances soient le plus profitable possible pour les élèves et les enseignants.

Lors de cette préparation, j'ai présenté aux enseignants les fiches procédures que j'avais construites avec Sophie et Mehdi. J'ai été, je l'avoue, assez surprise car ils se sont emparés spontanément des quatre personnages de Victor Guérette (op cité) afin de symboliser les différentes étapes du processus d'écriture. C'est un outil qu'ils ne connaissaient pas, je leur ai donc expliqué comment l'utiliser dans leur classe. Dès le lendemain, l'affiche, similaire à la mienne, apparaissait dans chacune des deux classes. Un des deux maîtres se l'était même approprié en changeant certaines formulations, je me suis sentie à ce moment-là véritablement dans le rôle de personne ressource : apporter des outils aux enseignants afin qu'ils se les approprient au service de tous les élèves. De plus, Sophie et Mehdi allaient retrouver, au quotidien, leur affichage directement dans leur classe.

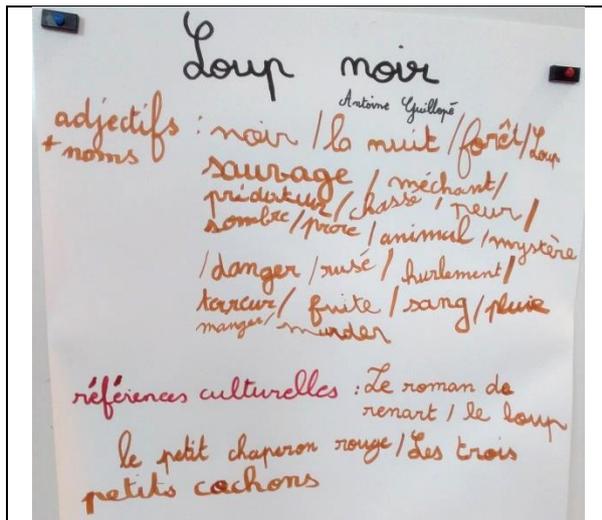
● **Les séances de co-intervention**

Je voulais que Sophie et Mehdi aient un vrai rôle dans les séances de co-intervention, qu'ils soient les instigateurs de la mise à l'écrit. Ainsi, nous avons arrêté, en groupe de remédiation l'écriture de l'album à un moment clé de Loup Noir : lorsque le loup saute sur le petit garçon



Image extraite de
Loup Noir d'Antoine
Guillopé Casterman-
2014 - *Doc 26*

Ainsi, dans chacune de leur classe, Sophie et Mehdi, ont lu le début de l'album qu'ils avaient créé et ont demandé aux élèves de leur classe d'imaginer et d'écrire la suite de l'histoire, de faire des hypothèses. Il me semble en effet très important, pour les élèves en difficulté, de voir leur enseignant et leurs camarades de classe porter de l'intérêt au travail mené en groupe de remédiation. Là, une vraie situation problème était apportée et il fallait y répondre collectivement. Les albums sans texte étaient un support que les enfants ne connaissaient pas, ils ont beaucoup apprécié le fait qu'il n'y ait pas de texte, un espace de liberté s'ouvrait à eux. Chacune des classes a travaillé, en amont des séances de co-intervention, sur les premières représentations qu'ils se faisaient de l'ambiance du livre. (affiche ci-contre)



Affiche réalisée par la classe de Sophie - *Doc 27*

Lors des séances d'écriture en co-intervention, la classe était divisée en groupes de besoin (chaque groupe devait produire la suite de l'histoire) et j'intervenais auprès des élèves en difficulté. J'ai ainsi pu observer le fonctionnement de Sophie et Mehdi dans leur classe respective. Ils travaillaient au sein d'un petit groupe auquel j'apportais mon aide. Cela m'a permis de mesurer les progrès réalisés et

leur capacité à transférer leurs compétences dans une autre situation.

Je ne m'interdisais cependant pas d'intervenir auprès des autres élèves sur des aspects méthodologiques ou métacognitifs... J'ai sollicité Sophie et Mehdi afin qu'ils expliquent à leur groupe comment mémoriser la phrase, la segmenter correctement, chercher l'écriture d'un mot, Mehdi a même suggéré de « faire le juge » en cours d'écriture « parce qu'à la fin y a plein de fautes et c'est dur à corriger ». Ils ont également utilisé leur grille de relecture que nous avons créée et cela a permis à tout le groupe d'auto-évaluer leur écrit.

Laurent Lescouarch* souligne par ailleurs l'importance de « faire réussir l'enfant en présence de son enseignant de référence et de ses pairs pour changer son statut dans le groupe et l'aider à sortir de son image d'élève en difficulté »

*Laurent Lescouarch *Les pratiques pédagogiques de co-intervention des maîtres E en réseau d'aides*, page 171, Inshea, 2007

b) Analyse des résultats des élèves

Lorsque j'ai commencé le projet d'écriture avec les CM1, je me suis questionnée sur les effets qu'il produirait sur les élèves. Allait-il vraiment faire émerger une représentation plus éclairée des processus inhérents à la lecture et l'écriture. Finalement, je me lançais avec des élèves de cycle 3 (un cycle que je connaissais peu) avec un support qui leur était étranger et une démarche que j'avais à construire. Néanmoins au fil des séances, j'ai aperçu leur changement de posture.

● Mehdi

En début de remédiation, Mehdi apparaissait « blasé », démotivé par l'écrit et on peut le comprendre : ses difficultés ne lui permettaient pas d'écrire et de lire correctement ni même de suivre en classe, il se sentait totalement dépassé. Les progrès en encodage ont été spectaculaires chez lui, j'ai orienté mon aide sur l'acquisition des correspondances grapho-phonémiques, très déficitaires en octobre. Mais j'ai aussi essayé de « déconstruire » certaines représentations : les syllabes ont deux lettres (Mehdi lisait en scindant les mots par syllabes de deux lettres), la bonne orthographe est complexe (Mehdi « complexifiait » l'orthographe des mots en utilisant les graphies les moins courantes : **qu** pour **c**, **y** pour **i** d'où l'intérêt d'enseigner la régularité de la langue dès le CP), la lettre « e » fait le son « é » même sans accent ... Ci-dessous les résultats de Mehdi en octobre 2019 et en février 2020 :

Nature de l'investigation	Début Octobre 2019	Février 2020
Batelem R : Vacances d'hiver Oralisation Exactitude (20 - nombre d'erreurs)	8/20 – Hors cotation pour le CE2	14/20 – Mai CE2 gpe 6
Oralisation Aisance (Temps en seconde + 5 x nb d'erreurs)	254 – Hors cotation pour le CE2	193 – Début CE2 gpe 6
Nombre de mots lus en 1 minute	37	70
Batelem R : Orthographe Phonétique	<u>18/33</u> Avril CP	<u>30/33</u> – fin CE2
Usage	<u>5/31</u> Avril CP	<u>21/31</u> – fin CE2
Grammaire	<u>2/26</u> Début CE1- gpe6	<u>12/26</u> – Avril CE2
Total	<u>25/90</u> Fin CP (médian)	<u>63/90</u> Fin CE2 (médian)

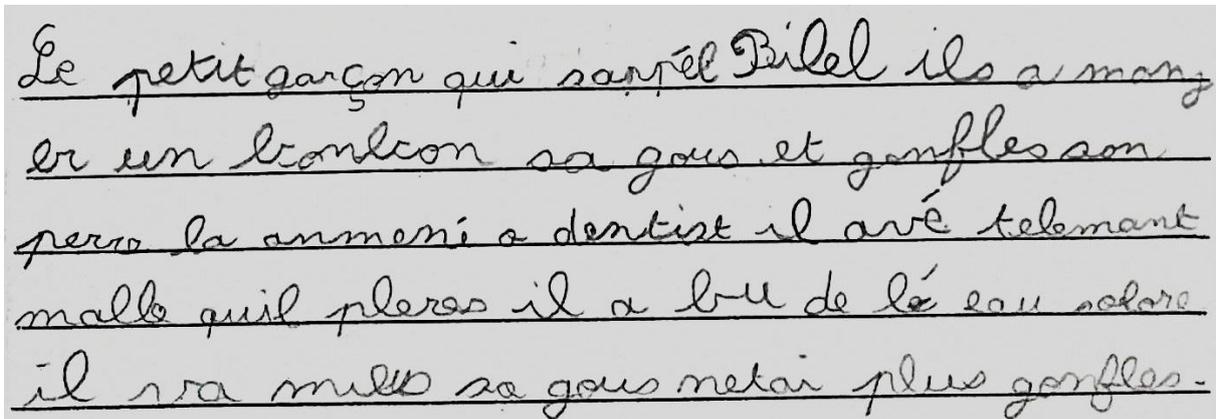
Doc 28 : Extrait du PAS de Mehdi

Mehdi passe en orthographe (dictée de la Batelem-R) d'un niveau médian fin CP à un niveau médian fin CE2. Les mots outils, fréquents sont nettement mieux maîtrisés (5/31 en octobre et 21/31 en février) ainsi que certaines règles de conjugaison et de pluriel (2/26 ⇒ 12/26).

En lecture orale, il passe de 37 mots lus en une minute à 70 mots, le score est presque doublé. En production d'écrits autonome (ci-dessous), les progrès sont aussi visibles, les confusions de sons ont disparu, le texte est plus aéré avec des majuscules et des points, chaque image est décrite, Mehdi utilise des substituts anaphoriques (je l'ai observé pendant l'écriture et il a systématiquement gommé quand il se répétait ou que le référent du pronom n'était pas repérable). Les phrases sont correctement construites et le texte est lisible. Il avait mis très peu de temps à écrire son texte en novembre, celui-ci lui en demanda le double, il n'a plus expédié la tâche, il s'y est attelé, a utilisé seul ses outils et y a pris, je pense, du plaisir.

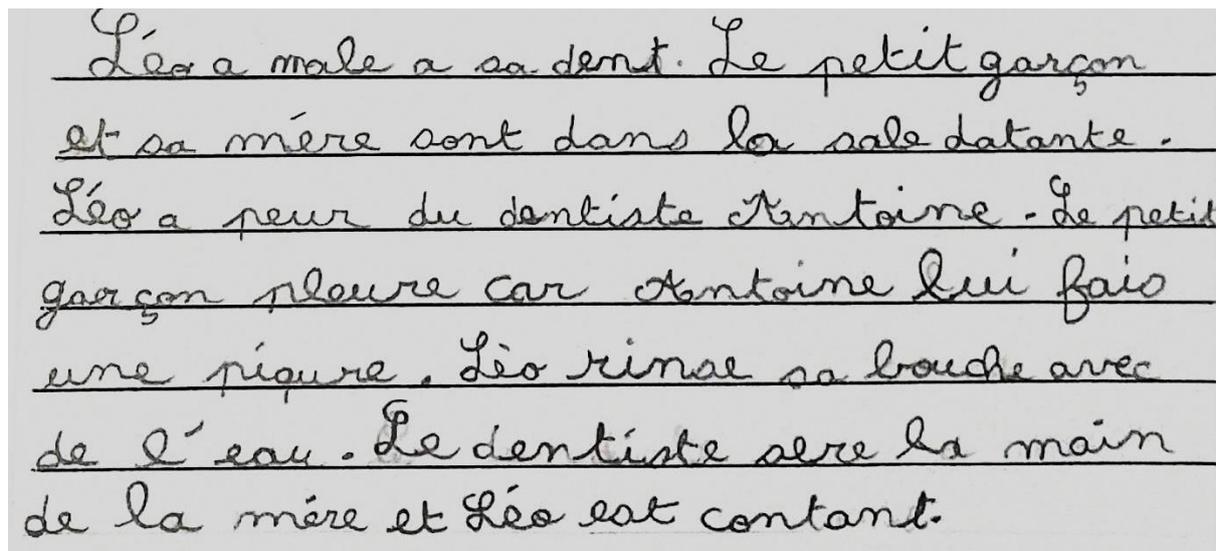
Certes, des améliorations sont à apporter mais Mehdi a réussi à gérer, seul, plusieurs tâches (écriture manuscrite, orthographe, planification, révision) et c'est déjà une victoire...

L'écriture manuscrite est plus régulière, ce que m'ont confirmé ses deux enseignants qui ont tous deux relevé les progrès accomplis lors des activités de copie en classe.



Le petit garçon qui s'appelle Bilal ils a mangé
un bonbon sa gous et gonfles son
père la anmoni a dentiste il avé tellement
mal qu'il pleure il a bu de l'é eau salée
il va mieux sa gous metai plus gonfles.

Doc 29 Production d'écrits autonome de Mehdi en novembre 2019



Léo a mal à sa dent. Le petit garçon
et sa mère sont dans la salle d'attente.
Léo a peur du dentiste Antoine. Le petit
garçon pleure car Antoine lui fais
une pique. Léo rince sa bouche avec
de l'eau. Le dentiste serre la main
de la mère et Léo est content.

Doc 30 Production d'écrits autonome de Mehdi en février 2020

● **Sophie** : Les difficultés de Sophie n'étaient pas du même ordre que celles de Mehdi. Il lui fallait travailler la compréhension orale, la construction syntaxique de phrases complexes tout en améliorant la lecture orale.

Je voulais également qu'elle prenne confiance en elle, qu'elle s'autorise à participer sans avoir peur du regard des autres. En encodage par exemple, elle obtenait 46/90 en octobre et obtient 62/90 en février. Ses progrès se situent surtout en lecture orale car elle atteint désormais globalement le niveau d'une élève de fin CE2. En compréhension écrite, elle obtient 15/17, elle est parvenue à prendre des indices pour comprendre des mots de vocabulaire ou répondre à des questions implicites.

Certaines évaluations sont, lors de la rédaction de cet écrit, encore en cours de passation.

Nature de l'investigation	<u>Octobre 2019</u>	<u>Février 2020</u>
Batelem R : Vacances d'hiver Oralisation Exactitude (20 - nombre d'erreurs)	<u>15/20</u> – fin CE1	<u>20/20</u> - fin CE2
Oralisation Aisance (Temps en seconde + 5 x nb d'erreurs)	<u>172</u> – mi CE1 (médian)	<u>118</u> – fin CE2 médian
Nombre de mots lus en 1 minute	60	93
Compréhension	<u>9/17</u> - Début CE2 (médian)	<u>15/17</u> - Fin CE2 groupe fort
Batelem R : Orthographe Phonétique	<u>22/33</u> – Septembre CE1	<u>31/33</u> – fin CE2
Usage	<u>16/31</u> – Fin CE1	<u>16/31</u> – Fin CE1
Grammaire	<u>8/26</u> – fin CE1	<u>15/26</u> – Fin CE2
Total	<u>46/90</u> – fin CE1	<u>62/90</u> Fin CE2 (médian)

Doc 31 : Extrait du PAS de Sophie

La lecture orale de Sophie s'est considérablement améliorée, elle n'a commis aucune erreur d'oralisation lors de la lecture du texte Vacances d'hiver. Elle ne maîtrisait pas, en octobre, certaines règles d'orthographe lexicale comme, par exemple, la valeur du « s » entre deux voyelles qui se prononce « z » et non « s ». Cela ralentissait également sa lecture car elle devait systématiquement la réguler par le sens. Lors de nos séances d'écriture, nous avons fréquemment rencontré ce type de règles et nous avons essayé de mettre au point diverses stratégies favorisant une meilleure compréhension du fonctionnement général du système orthographique. J'ai ainsi utilisé des moyens mémo-techniques : quand le « s » est entre deux voyous (deux voyelles), il a très peur et fait « zzzzzzz » ou fait appel aux dérivés morphologiques grande → grand pour trouver les lettres muettes. Sophie avait besoin d'être

rassurée et de comprendre qu'elle pouvait trouver, seule, l'orthographe des mots en s'aidant de stratégies préalablement apprises. Elle s'est d'ailleurs montrée beaucoup plus sûre d'elle lors de la production d'écrits autonome de février.

c) Pour aller plus loin...

Sophie et Mehdi au terme du projet mené avec eux ont beaucoup progressé. A la lueur des premières évaluations passées en ce mois de février, les résultats sont meilleurs tant en écriture qu'en lecture. L'approche par la production d'écrits permet d'aider l'élève à se construire une représentation plus éclairée de l'écrit et de l'acte de lire. Cependant il me semble important de lier l'écrit avec les activités de lecture. En effet : lorsque nous apprenons à écrire, en début de séance (comme décrit page 8) le mot **AINSI**, nous le décortiquons, l'épelons comptons les lettres, les syllabes, relevons qu'il s'agit du « ain » de pain, que le graphème a trois lettres....Il est tout aussi indispensable, à un moment de la séance, de proposer la lecture du mot « **MAINTENANT** » et d'observer comment l'enfant va s'y prendre pour le lire, s'il réinvestit les stratégies utilisées lors de la production. Il est nécessaire de montrer explicitement aux élèves en difficulté qu'écrire permet de mieux lire et que lire permet de mieux écrire, qu'il ne s'agit pas de deux activités distinctes mais qu'au contraire elles interagissent entre elles. Les progrès de Sophie et Mehdi sont, selon moi, notamment liés à une meilleure clarté cognitive de cette interaction.

L'album sans texte est un support peu connu des enfants car peu utilisé en classe, surtout au cycle 3. La co-intervention m'a permis de faire connaître ce type d'albums aux enseignants des classes et Loup Noir, par exemple, permet de « déconstruire » les stéréotypes du loup véhiculés par les contes traditionnels. Un enseignant de CM1 va d'ailleurs poursuivre ce travail sur les stéréotypes avec sa classe, les prolongements possibles sont infinis avec un album résistant qui amène à penser et à débattre. L'image utilise de nombreux codes qui doivent être construits avec les élèves. Lire un album sans texte, c'est amener le lecteur à comprendre les images, c'est à dire les décoder, à faire des inférences, des déductions, opérer une visualisation globale des événements par un tissage des liens entre eux. Ce processus de compréhension doit se réaliser à l'échelle du livre, ce qui implique énormément d'allers-retours pour en découvrir le sens et combler les ellipses entre les images.

La communication par l'image est désormais inscrite au coeur de nos organisations économiques et sociales. Nous oublions peu à peu que cette communication est en réalité une publicité visant emprise et pouvoir de quelques-uns sur de nombreux autres... Dans ce contexte particulier, il est urgent et fondamental de lire des albums qui apportent de la complexité, et dont la lecture nécessite observation, engagement, investissement, réflexion, confrontation au paradoxal, à l'ambivalence... et construit la liberté du lecteur tout autant que sa responsabilité. *Dominique Rateau, Spirale n° 78, pages 119 à 122, 2016* **Doc 32**

Conclusion

Me voici au terme de cet écrit professionnel mais certainement pas de ma réflexion.

Au début de la formation, je me demandais si l'intervention des enseignants spécialisés au cycle 3 pouvait encore être efficace. Je n'ai pas de doute sur ce point mais l'aide apportée doit être pensée dans l'objectif de rendre l'élève le plus autonome possible.

En septembre, j'imaginai que l'enseignant spécialisé possédait une mallette pleine d'outils et de recettes prêtes à remédier à n'importe quelle difficulté en lecture ou en écriture. Il n'en est rien bien sûr...Au-delà de formules magiques, l'intérêt de la remédiation repose sur l'apport de stratégies métacognitives et méthodologiques qui pourront aider l'élève à devenir son propre médiateur avec l'écrit.

Au CM1, des précautions sont à prendre, les élèves sont plus grands, le regard des autres compte et certains élèves peuvent être gênés de sortir de classe ou ne pas oser utiliser les outils d'aide devant leurs copains. Il faut composer avec cela et ne pas oublier l'enfant derrière l'élève. Une observation fine est indispensable car ces élèves sont en échec depuis un certain nombre d'années et un découragement ou même un refus de l'aide est possible. Je n'avais pas idée en septembre de tous les processus mis en jeu dans la production d'écrits et à quel point cela demandait le déploiement de ressources cognitives et métacognitives importantes. Je suis désormais plus éclairée sur le sujet.

Les albums sans texte ont-ils permis de réconcilier Sophie et Mehdi avec l'écrit ? Indéniablement oui et notamment parce qu'ils avaient connaissance du projet, qu'ils savaient qu'ils allaient être les instigateurs d'une situation problème proposée à leur classe de référence et être au cœur de toutes les attentions lorsqu'ils liraient en maternelle. Ils se sont donc engagés pleinement car les enjeux étaient explicites, l'écriture était une nécessité car elle n'existait pas. On écrit pour communiquer et en réhabilitant la lecture à haute voix, comme elle existait dans l'Antiquité ou au Moyen Age, on permet à l'élève de se projeter dans une situation de communication réelle.

Il me faudra faire le bilan des actions menées dans d'autres niveaux de classe afin d'analyser quels sont les projets, les supports les plus propices à l'amélioration des compétences du lire/écrire.

Un texte doit être construit pour être lu et non seulement pour être écrit. En ce sens, il peut aussi être intéressant de reconsidérer notre manière d'engager les élèves sur le chemin de l'écrit afin de devenir d'efficaces « passeurs d'écriture ».

BIBLIOGRAPHIE

Mireille Brigaudiot, Première maîtrise de l'écrit, page 205, Hachette éducation

Bulletin officiel n° 7 du 16-02-2017 Annexe I

Bulletin Officiel n°30 du 26/07/2018

Eveline Charmeux, Réconcilier les enfants avec l'écriture, ESF Editeur, 2016

Stanislas Dehaene, Apprendre à lire – Des sciences cognitives à la salle de classe, Odile Jacob, 2011

J.Fijalkow, Entrer dans l'écrit, Magnard, 1993

Pascal Maillot Entrer dans l'écrit, Editions Canopé, 2016

Charlotte Marcilhacy et Françoise Estienne, Apprendre à écrire aujourd'hui, De Boeck, 2013

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

Marie-José Parisseau, Un album sans texte est-il un album sans intérêt ?

BD nord en ligne, mai 2011

Philippe Perrenoud, Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi, comment ?

Université de Genève, 1999

Dominique Rateau, Spirale n° 78, 2016

Claude Simard (selon Guérette 1985 et Flower 1981) dans

Programme d'intervention auprès des élèves à risque, Gaëtan Morin éditeur, 1995

Pierre Vianin, L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ? De Boeck, 2009