

FRAILE-DELON Virginie

Ecrire pour mieux lire :

pratique des jeux d'écriture

en regroupement

d'adaptation

Mémoire professionnel pour l'obtention du CAPA-SH option E

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u>	p.3
<u>I/ Ecrire pour mieux lire ?</u>	p.4
1- <i>Lire : définitions et modèles théoriques</i>	p.4
a) Courants de pensées	p.4
b) Modèles cognitifs	p.5
c) Typologie des difficultés dans le domaine de la lecture	p.6
2- <i>Ecrire : définition et modèles théoriques</i>	p.7
a) Définition de l'acte d'écrire	p.7
b) Mécanismes cognitifs	p.8
c) La production d'écrit comme indicateur du niveau d'appropriation de l'écrit	p.9
3- <i>L'interaction lire-écrire</i>	p.9
a) Place dans les Instructions Officielles : perspective historique	p.9
b) Interaction sociale	p.10
c) Interaction structurelle	p.11
4- <i>Influences des recherches sur le dispositif pratique</i>	p.12
a) Problématisation de l'aide	p.12
b) Hypothèses de travail	p.12
<u>II/ La production de jeux d'écriture comme re-médiation des difficultés de lecture ?</u>	p.13
1- <i>Quels écrits faire produire aux élèves ?</i>	p.13
a) Modalités de production	p.14
b) Choix d'un genre	p.15
2- <i>Cadre de l'étude</i>	p.15
a) Présentation de l'environnement	p.15
b) Liens avec les différents partenaires éducatifs	p.16
3- <i>Le dispositif pédagogique</i>	p.17
a) Objectifs du projet d'aide	p.17
b) Séances menées	p.17
c) L'utilisation de l'auto-langage	p.19

<u>III/ Réussites et limites de la médiation « écrire pour mieux lire »</u>	p.19
<i>1- Evaluations des effets du dispositif</i>	p.19
a) Indicateurs des effets	p.19
b) Modalités de recueil des données	p.21
c) Evolutions des élèves	p.23
<i>2- Analyse du dispositif</i>	p.28
a) La production de jeux d'écriture favorise-t-elle un sentiment de réussite ?	p.28
b) La production de jeux d'écriture permet-elle la mémorisation de mots et de schèmes orthographiques ?	p.28
c) La production de jeux d'écriture permet-elle d'améliorer les compétences en lecture des élèves ?	p.29
<i>3- La place de l'enseignante chargée des aides à dominante pédagogique</i>	p.29
a) Faire le lien avec les classes d'origine pour favoriser le transfert des compétences	p.30
b) Aider les élèves à dépasser les habitudes...	p.30
c) Faire de la langue écrite un espace d'échanges	p.31

<u>CONCLUSION</u>	p.31
--------------------------	------

Introduction

Ayant enseigné principalement en cycle 2, je fus amenée rapidement à différencier les apprentissages ; l'apport d'une aide spécifique par l'utilisation de supports variés, ainsi que l'accompagnement individuel me permettaient de donner aux élèves les plus en difficulté une place importante. Je fus nommée à ma demande en 2006 sur un poste de maîtresse spécialisée chargée des aides à dominante pédagogique, dans une école de milieu rural accueillant environ 250 élèves. Ce poste fonctionna tout d'abord en regroupement d'adaptation, puis, conséquence directe du nombre élevé d'élèves en difficulté dans l'école, fut transformé en classe d'adaptation, ouverte sur l'établissement.

J'avais au départ bien conscience que les demandes d'aides concerneraient principalement les difficultés en lecture d'élèves du cycle 2. J'entamai alors des prises en charge, centrant prioritairement ma pratique sur une étude du code phonologique. Cependant, je fus rapidement amenée à suivre également des élèves de cycle 3, qui ne parvenaient pas à lire un texte de façon « convenable » : le décodage était laborieux, des difficultés à retirer du sens de leur lecture en découlaient. Ma pratique se diversifia en même temps que j'avais une représentation plus claire des difficultés que pouvait rencontrer un élève face à un texte : travailler les stratégies de lecture, favoriser un sentiment de réussite face au monde de l'écrit.

Les programmes officiels du cycle 2 orientèrent plus finement ma réflexion : « L'articulation entre lecture et écriture reste (...) un excellent moyen de renforcer les apprentissages. L'écriture d'un mot que l'on ne sait pas encore écrire permet de revenir à une activité de synthèse qui vient compléter l'analyse. (...) La copie et la dictée contribuent à fixer les correspondances entre graphèmes et phonèmes (...) »

Peu à peu, j'introduisis alors la production d'écrit comme outil de remédiation des difficultés de lecture ; les élèves semblaient en tirer bénéfice lors des évaluations finales. Cela m'interrogea : est-il possible d'améliorer leurs compétences en lecture, leur faire prendre conscience d'une éventuelle réussite, sans aborder de front des textes littéraires et du décodage ? La production d'écrits est-elle réellement une médiation efficace dans l'aide aux élèves en difficulté de lecture et à quel niveau ? A quelles conditions ?

Je suppose maintenant que la production de jeux d'écriture peut amener les élèves concernés à se sentir en situation de réussite et donc de plaisir ; par la suite, je fais l'hypothèse que des mots, des schèmes orthographiques vont être mémorisés et ainsi aider les élèves à développer leurs compétences de lecteurs par une diversification des stratégies employées.

Pour éclairer la démarche choisie, il m'est apparu nécessaire d'étudier les mécanismes cognitifs en jeux dans la lecture et l'écriture, afin de nourrir mon dispositif des recherches sur les interactions entre le lire et l'écrire. A l'issue de cette réflexion théorique je présenterai la méthodologie mise en pratique avec un groupe de 4 élèves de cycle 2 et cycle 3. Elle permettra d'évaluer l'impact de la production d'écrits sur les compétences de lecteur des élèves pris en charge, de même que le rôle de l'enseignante spécialisée dans l'aide au transfert vers les situations de classe.

I/ Ecrire pour mieux lire ?

Les enfants arrivent pour la plupart au CP avec une idée très claire de l'objectif de leur année : « on va apprendre à lire ». Il n'en est pas de même pour leur projet en tant que futur lecteur : à la question « qu'est-ce que tu pourras faire quand tu sauras lire ? », nombreux sont les élèves qui répondent « ch'ais pas » ou « faire le travail de l'école »; malgré tout, l'enseignant va leur proposer des activités et exercices structuraux de phonologie, pour ensuite les mener peu à peu vers des activités de production d'écrits individualisées progressivement.

Partant du postulat précité - écrire pour mieux lire - il est important de clarifier la notion de lecture ainsi que les opérations cognitives diverses mises en œuvre par l'élève pour lire, puis la notion d'écriture. C'est alors qu'apparaîtront les interactions entre ces deux domaines de l'écrit, historiquement établies, qui m'ont permis d'élaborer un dispositif d'aide spécifique pour des élèves en grande difficulté face à la lecture.

1- Lire : définitions et modèles théoriques

a) Courants de pensées

La lecture est l'objet d'anciennes et incessantes recherches. Un consensus apparaît cependant pour donner une définition à la lecture : il s'agit de donner du sens à de l'écrit ; l'acte de lire paraît fondé par la compréhension. « Lire, c'est traiter et comprendre un énoncé, un message verbal mis par écrit » selon G. Chauveau. Ce n'est en aucun cas une simple affaire de décodage ou de déchiffrement. La lecture est une situation de communication verbale : un

récepteur est mis en situation de comprendre le message écrit d'un émetteur très souvent absent et/ou imaginaire.

L'acte de lire et son apprentissage sont au centre du débat entre partisans de trois approches bien différentes :

- l'approche cognitive componentielle : lire c'est décoder des mots en utilisant des conversions graphèmes – phonèmes, puis en fusionnant les phonèmes obtenus ; s'ensuit un traitement syntaxique et enfin un traitement sémantique. L'apprentissage de la lecture est ici conditionné par la conscience phonologique.
- l'approche cognitive constructiviste : l'acte de lire est conçu comme une appropriation par l'enfant, bien avant l'âge scolaire, de concepts langagiers. Ce n'est que lorsqu'il a « construit » le système d'écriture qu'il devient capable de maîtriser les composantes du lire-écrire.
- l'approche socio-cognitive (culturelle) : dans laquelle l'acte de lire et son apprentissage sont garantis positivement par la médiation sociale et les échanges adultes-enfants : ils construisent ainsi les concepts et les représentations que l'enfant se fait des usages de l'écrit, de l'acte de lire et de la manière de devenir lecteur. L'enfant met du sens et sait pourquoi il apprend à lire.

b) Modèles cognitifs

Parallèlement trois modèles se confrontent pour théoriser le fonctionnement psychologique du lecteur débutant :

- Dans la droite ligne de l'approche componentielle, le modèle « ascendant » suggère que l'élève doit « faire parler » la graphie des mots afin de les identifier ; la reconnaissance des lettres, puis des syllabes précède la compréhension.
- Les psycholinguistes conçoivent un modèle dit « descendant » : face à un texte, le lecteur utilise son bagage de connaissances sur la forme, le contenu puis il reconnaît des mots qui font déjà partie de son lexique ; enfin, il devine les autres mots en prenant appui sur le contexte ; la compréhension précède la reconnaissance des mots et il n'y a pas de validation d'hypothèses appuyées par la graphie.
- Le modèle dit « interactif » est une position intermédiaire : pendant l'acte de lecture se produisent des interactions entre ce que le lecteur sait déjà du texte et ce qu'il lui apporte ; des stratégies ascendantes ou descendantes sont à l'œuvre selon la force du contexte. Chauveau affirme que « comprendre, c'est faire fonctionner le système de la

lecture, alors que l'accès à la forme sonore des mots à partir de leur graphie est seulement une composante de ce système. »

Dans une situation de lecture, Nicole Van Grunderbeeck analyse plusieurs composantes articulées autour du matériel écrit et du lecteur : d'un côté se trouvent les types d'écrit, leur structure interne, et leur degré de difficulté ; de l'autre, le lecteur aborde la tâche de lecture avec une intention spécifique et en mettant en œuvre des activités psychiques de plusieurs niveaux : activité visuelle (déplacements de l'œil alternant saccades avec points de fixation permettant la mémorisation des items, et régressions), activité cognitive (mobilisations des savoirs existants, sélections des informations en fonction du but poursuivi, mémorisation et anticipation) et activité métacognitive (qui permet un ajustement des stratégies de lecture).

c) Typologie des difficultés dans l'acte de lire

L'acte de lire mobilise chez l'apprenti lecteur des connaissances diverses ; ce dernier est en position d'utiliser au moins huit stratégies, selon N. Van Grunderbeeck, pour identifier un mot en contexte linguistique :

- **Stratégie idéo-graphique** : les mots déjà connus sont identifiés instantanément à partir d'indices graphiques ; la reconnaissance de ces mots se fait donc globalement et avec l'appui du lexique mental.
- **Stratégie syntaxico-sémantique** : les mots sont identifiés en fonction du contexte linguistique, en utilisant le sens des mots qui précèdent et de ceux qui suivent, le sens général du texte, appuyé par des indices grammaticaux et syntaxiques.
- **Stratégie basée sur le découpage morphologique** : le lecteur distingue dans le mot les plus petites unités de sens à savoir les morphèmes ; il passe par un découpage radical, préfixe, suffixe et terminaison.
- **Stratégie grapho-phonétique** : le mot est segmenté en unités infrasens, non douées de sens, à savoir le découpage syllabique et sous-syllabique ; le lecteur analyse le mot « en faisant parler » les graphies afin de le prononcer. De la même façon, le lecteur peut repérer de « petits mots » dans « un grand mot » sans intervention sémantique (chat dans achat).
- **Stratégie de devinement** : le lecteur analyse partiellement le mot et y reconnaît certaines lettres, mais devine le reste du mot sans rapport au sens.
- **Stratégie visuelle** : le lecteur analyse la longueur du mot, sa silhouette et les signes éventuels pour tenter d'identifier le mot.

- **Stratégie par recours au contexte extra-linguistique** : prise d'indices sur les illustrations et tout autre support présent.
- **Demandes d'aides** à l'adulte ou à un pair.

L'apprenti lecteur qui n'est pas en difficulté restreint peu à peu ses stratégies aux quatre premières. Il est également capable de les utiliser de manière alternée, et de manière primordiale il vérifie ses hypothèses de lecture.

Le lecteur en difficulté, en plus de ne pas avoir une conscience claire des fonctions et de la constitution de l'écrit, ne sait utiliser principalement que la stratégie médiatisée par l'adulte.

Sur la base de l'équation Lecture = Compréhension x Reconnaissance des mots ($L = C \times R$), proposée par A. Ouzoulias, il est possible de résumer clairement les différents type de difficultés des élèves : soit, ils disposent d'une expérience du monde limitée, et de connaissances sur l'écrit peu stables ; ces élèves ne sont pas capables de comprendre une histoire en modalité orale. Soit, ils peuvent relater un texte raconté par un adulte, mais le coût cognitif du déchiffrage les empêche de garder le sens en mémoire de travail. Les élèves en difficulté avec le facteur R peuvent être divisés en sous-catégories :

- celui qui est centré exclusivement sur le code ne reconnaît visuellement que très peu de mots, et commet beaucoup d'erreurs de déchiffrage (inversions, confusions, créations de logatomes, remplacements de mots...); il est incapable d'utiliser le contexte.
- Celui qui est centré exclusivement sur le sens : le « devineur » est très peu sensible à la dimension phonétique de la langue et s'appuie sur les mots qu'il reconnaît globalement, sur les illustrations pour prédire les mots voisins, sans vérification par un retour aux lettres.
- Celui qui est centré sur la reconnaissance lexicale : il n'est pas guidé par la recherche du sens et repère les mots qu'il croit connaître ; il commet des confusions de mots qui se ressemblent graphiquement
- Celui qui est centré en priorité sur le code : il déchiffre le début du mot, mais devine la suite, sans tenir forcément compte du sens.

2- Ecrire : définitions et modèles théoriques

a) Définition de l'acte d'écrire

Ecrire revêt trois composantes indissociables : un support, un acte graphique (dépendant lui-même d'un outil), fruit d'un patient et couteux apprentissage, et un acte mental qui produit

des énoncés fixes sur le support. Historiquement, c'est l'apparition de l'écriture qui fonde l'Histoire humaine : principal vecteur des faits religieux, l'écriture fut conçue d'abord comme une activité manuelle de reproduction. Elle évolue pour devenir l'apanage des élites et des bien-pensants, outil de vulgarisation de masse. Introduite dans l'enseignement, l'écriture commence également par être une activité de copie. De nos jours, les enseignants font écrire les élèves à travers des activités de copie, mais aussi des activités de production de textes et des activités de réflexion sur le fonctionnement de la langue. Donc, généralement, savoir écrire est défini par la capacité à former des lettres, la capacité à orthographier des mots et la capacité à rédiger un texte.

Dans cette dernière forme, écrire, ce n'est pas simplement encoder l'oral. Clairement, dans le cas d'activités de productions, il s'agit de passer de ce qu'on veut dire à ce qu'on veut écrire : la langue écrite possède des spécificités qui ne se retrouvent pas dans la langue orale, alors même que l'écrit code l'oral ; tout message oral peut être transcrit à l'écrit.

b) Mécanismes cognitifs

Au-delà de l'aspect matériel de l'exécution, il est important d'analyser les stratégies mises en place par un élève pour écrire. L'acte d'écrire impose des allers-retours rapides entre la micro-structure du texte et la macro-structure ; entre l'encodage des mots et la cohérence du texte. M. Fayol synthétise les différentes approches qui ont été faites de la « production verbale écrite » (PVE) : elle fait intervenir deux types de connaissances, à savoir les connaissances sur le thème du texte, et des connaissances lexicales, mais également une mémoire de travail, temporaire, susceptible de stocker des informations et de les manipuler. Trois composantes peuvent être distinguées :

- la planification qui permet de synthétiser les informations disponibles sur le sujet, d'adapter la production au destinataire et à l'effet recherché,
- la mise en texte où se côtoient les enchaînements entre phrases et paragraphes, les problèmes d'orthographe, la réalisation matérielle,
- le retour sur le texte est une relecture et une recherche d'erreurs.

Examinons plus précisément les stratégies mises en œuvre par des élèves au niveau de la production orthographique. Elles sont de cinq types :

- les associations phonèmes-graphèmes : elles sont fondées sur une représentation de la régularité de l'encodage, peu évidente dans la langue française.
- la récupération directe en mémoire, utilisée pour des mots connus, se fait grâce au lexique mental et à la fréquence des mots.

- le recours aux analogies par rapport à des mots connus
- les régularités orthographiques, citons par exemple le doublement de la consonne centrale, plutôt des lettres m, n, r, t, s.
- le recours aux règles : d'orthographe ou de dérivation.

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

L'acte d'écrire fait figure de rapport actif de l'élève au monde de l'écrit. C'est par ses productions écrites qu'un enfant dès son plus jeune âge, va pouvoir renseigner l'adulte sur les concepts qu'il a construits concernant le fonctionnement de l'écriture. « En cherchant à écrire sans modèle, l'enfant éprouve les contraintes de notre système d'écriture et rend manifeste, sans en avoir pleinement conscience et en étant rarement capable d'en donner une verbalisation appropriée, sa conceptualisation actuelle des règles du système d'écriture » (J-M Besse, L'accès au principe phonographique in Comprendre l'enfant apprenti-lecteur, p.135)

Les travaux d'E. Ferreiro restent dans ce domaine une référence internationale. J-M Besse, en suivant, distingue trois périodes dans l'apprentissage de l'écriture du français, qui recourent les niveaux conceptuels établis par E. Ferreiro :

- La période visuo-graphique : l'enfant fait des marques graphiques qu'il associe peu à peu à des significations ; on ne peut relever encore aucune intention de relier l'écrit à la chaîne sonore.
- La période alphabétique est marquée par une certaine prise en compte du principe phonographique : l'enfant essaie de découper la chaîne sonore, en prenant en compte les syllabes et la longueur de l'énoncé oral. L'enfant acquiert un concept fondamental : tous les phonèmes sont à retranscrire, dans l'ordre où ils sont entendus.
- La période orthographique marque l'accès aux normes de l'écriture, à savoir les marques du féminin et du pluriel, l'homonymie ...etc.

Ces périodes ne sont pas immuables et résolument successives : l'enfant évolue de l'une à l'autre, stabilisant les acquis de l'une tout en empruntant des découvertes à l'autre.

3- *L'interaction lire-écrire*

a) Place dans les Instructions Officielles : perspective historique

L'analyse des programmes officiels de l'école primaire depuis sa création permet de rendre compte de l'évolution de la prise en compte de la relation entre le lire et l'écrire. Si l'on se place avant les lois Ferry de 1881, deux traditions d'enseignement coexistaient : l'une, de

tradition populaire, basée sur une lecture-mémorisation des textes religieux, et l'autre, de tradition savante, basée sur une alphabétisation moderne et un apprentissage conjoint de la lecture et de l'écriture : Louis Dumas avait inventé à la fin du 17^{ème} siècle le bureau typographique, qui permettait d'assembler des caractères imprimés sans avoir besoin de tracer des lettres. Lors de l'établissement de l'enseignement obligatoire, le premier apprentissage de la lecture est réservé aux classes enfantines (5 à 7 ans) et ne doit pas être commencé plus tôt. En 1887, Pauline Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles, énonce l'apprentissage de la langue dans sa modalité orale comme nécessaire à l'entraînement à la lecture ; elle incite les enseignants à aider les élèves à construire du sens à travers un apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture : les étiquettes mobiles permettent alors de relier l'analytique au synthétique. Parallèlement le Cours Préparatoire est créé et fonde ainsi l'acquisition de la lecture comme le point de départ de la scolarisation. En 1925, les programmes donnent au déchiffrage un statut particulier, qui doit être acquis avant Noël de la première année scolaire. L'apprentissage de la lecture est alors totalement dissocié de l'apprentissage de l'écriture. Le mouvement de la méthode naturelle initiée par Célestin Freinet se développe alors à contre-courant : partant de l'expression libre des élèves et de procédés d'imprimerie, C. Freinet place l'écriture comme préalable aux activités de lecture. Les nouvelles instructions de 1972 sont le symptôme d'une prise de conscience de l'échec en lecture et tendent à faire comprendre que son apprentissage est le résultat d'un enseignement long, et qu'il n'est pas possible de parler d'échec avant le CE1. C'est seulement en 1985 que l'adulte écrivant est sollicité comme modèle pour la conquête de la lecture, et ce, dès les classes maternelles : il s'agit, en parallèle d'exercices systématiques, d'introduire la dictée à l'adulte et de transmettre des habitudes culturelles. En 1995, les programmes établissent la lecture et la production d'écrits comme deux activités indissociables dès le cycle 2, et dont l'interaction est essentielle encore au cycle 3. Les Instructions Officielles suivantes ne changeront pas d'optique, proposant systématiquement d'associer un travail de lecture à une tâche d'écriture : « L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont parfaitement complémentaires (...) Apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire » (Programmes d'enseignement de 2002, 2007)

b) Interaction sociale

Il faut entendre par sociale, l'introduction de la dimension communicante. En situation de lecture, l'élève en difficulté peut rencontrer deux types de problèmes : premièrement, il éprouve un déficit au niveau de son attention et de sa mobilisation ; secondairement il est

passif face à un « produit » qui lui est proposé « fini ». Cet élève n'a aucune conscience d'être au terme de la boucle de communication ; la recherche globale du sens peut être altérée par les éléments locaux comme le mot, l'illustration, la lettre ...

En situation d'écriture, l'élève en difficulté se retrouve mobilisé sur un support, attentif à son texte : il sait ce qu'il veut dire, et doit donc rester attentif au sens. Parallèlement, l'acte d'écrire l'installe au début de la boucle de communication : il est en position d'émetteur et cela éclaire positivement la position de récepteur, d'autant qu'une modalité de mise en commun et de lecture par les pairs lui permet de mesurer la distance entre ce qu'il avait l'intention de « dire » et ce que le lecteur comprend ; en outre le temps lui est maintenant accordé de faire des essais, mais également de s'approprier ses erreurs et ses réussites afin d'en garder une trace en mémoire.

L'usage de la production écrite comme outil majeur de l'apprentissage de la langue écrite et non plus comme le simple prolongement de la lecture est le fondement des pédagogies dites « actives ».

c) Interaction structurelle

L'interaction de la lecture et de l'écriture revêt également trois autres composantes majeures, plus axées sur le fonctionnement du langage écrit.

- Clarté cognitive : elle peut être définie par la compréhension de la tâche d'apprentissage de la lecture. L'enfant sait à quoi cela va lui servir (projet de lecteur), quel bénéfice il pourra en tirer, mais aussi il commence à jeter les bases du fonctionnement du code écrit. L'introduction d'activités d'écriture peut aider l'enfant à comprendre très vite ce qu'est l'écrit, notamment, qu'il est le produit d'une intention de la part de celui qui veut « dire » quelque chose. L'écriture note le langage et ne le représente pas.
- Conceptualisation de l'écrit : la production de textes permet de stimuler l'acquisition de plusieurs concepts relatifs au code écrit. Premièrement, A. Ouzoulias croit que l'écriture de textes est à la source de **la notion de mot**. Une entité sémantique représentée dans l'esprit de l'enfant est écrite avec plusieurs mots ; par la production d'écrit, l'enfant s'entraîne à segmenter l'énoncé oral en mots, puis à repérer qu'à l'écrit, un mot est séparé des autres et isolable, même s'il ne correspond pas à une entité sémantique. Deuxièmement, l'enfant découvre **la notion d'orientation de l'écrit** : en respectant le sens gauche-droite, il écrit la première lettre du premier mot et déroule la temporalité de l'énoncé oral sur l'espace de la feuille. Les mots cessent d'être des images pour devenir

des unités ordonnées par l'agencement des lettres et selon le fil de la parole. L'enfant est alors à même de concevoir le **code grapho-phonologique** et perçoit la correspondance systématique entre un phonème et un graphème ; il s'inscrit dans une perspective analytique qui le mène peu à peu à l'épellation, et le rend capable d'établir le lien entre des systèmes graphiques différents visuellement. L'écriture pousse l'élève à segmenter un mot en syllabes et en phonèmes, puis à faire les premières analogies dans l'écriture des mots et donc dans leur prononciation. C'est donc en écrivant que l'élève construit ses compétences sur le plan phonologique et est ensuite capable de les transférer à des situations de lecture.

- Evaluation des acquis : en dernier lieu la production d'écrit permet à l'adulte de savoir précisément où en est l'élève dans l'acquisition de la langue écrite. L'écriture de textes favorise la mémorisation des mots de très haute fréquence. Et par ailleurs, l'élève qui écrit un mot exactement est un élève qui connaît ce mot parfaitement. Il faut ici souligner que la lecture experte est qualifiée par les chercheurs de « lecture orthographique », car basée non sur des conversions graphèmes-phonèmes mais sur des analogies orthographiques. Est-il possible de rechercher la part d'expertise chez un élève en difficulté dans le domaine de la lecture ?

4- Influences des recherches sur le dispositif pratique

a) Problématisation de l'aide

Il n'est d'évidence plus suffisant de savoir que la production d'écrit peut aider les élèves en difficulté en lecture. Confrontée à des élèves de niveaux très différents, mais réunis sous la même problématique de l'accès à la lecture, il paraît alors primordial de répondre à la question suivante : comment la production d'écrit peut-elle aider les élèves en difficulté dans le domaine de la lecture ? Peut-elle favoriser le développement du lexique orthographique et la mise en mémoire d'analogies orthographiques ? La production d'écrit a-t-elle un impact sur l'accès à la lecture par la voie directe et l'utilisation de stratégies efficaces ?

b) Hypothèses de travail

Afin de répondre à ces questions, un projet d'aide a été construit autour et pour 4 élèves de l'école. La remédiation a été guidée par trois hypothèses de travail :

- ¹ La production d'écrit permet de ne pas aborder frontalement les difficultés persistantes de ces élèves, et, en les remettant dans un rapport actif à la langue écrite, contribue à leur

redonner goût et confiance. Ils réinvestissent ainsi l'écrit grâce à la réussite d'une activité jugée cognitivement plus lourde que la lecture.

² Les élèves, en situation d'écriture, vont mémoriser des mots et ainsi incrémenter le lexique mental disponible.

³ Les mots, analogies et schèmes orthographiques (morphèmes) mémorisés vont être réinvestis en situation de lecture de textes et contribuer à l'utilisation de stratégies nouvelles.

Les différents courants de la psychologie cognitive de la lecture nous permettent de dresser un constat quant à l'élève en difficulté : c'est un enfant qui n'a peut-être pas bénéficié de la médiation culturelle d'adultes de son entourage dans les premiers temps de l'acquisition de la langue écrite ; en contexte scolaire, il ne peut faire fonctionner le code grapho-phonétique et ne sait utiliser qu'une stratégie qu'il croit efficace, sans prendre la peine de vérifier ses hypothèses par confrontation au texte. Malgré des désaccords sur la place à donner au déchiffrement, un consensus naît autour de l'utilisation de la production d'écrit pour prévenir ou remédier aux difficultés d'apprentissage de la lecture. En effet, la lecture et l'écriture sont « le recto et le verso » de la langue écrite, et entretiennent entre eux des interactions constantes : c'est sur celles-ci que l'enseignant spécialisé peut prendre appui pour établir un projet d'aide avec des enfants en grande difficulté dans le domaine de la lecture.

II/ La production de jeux d'écriture comme re-médiation des difficultés de lecture ?

Convaincue de l'efficacité d'une remédiation dont le principal outil serait la production d'écrit, il restait une question en suspens : que faire écrire à ces élèves qui avaient renoncé, dans le cadre de la classe, à investir toute situation où la langue écrite leur était présentée hors du champ de la copie ? Je définirais ensuite le cadre de l'étude et présenterai les élèves choisis pour cette remédiation. C'est sur la base d'observations individuelles qu'est né le dispositif pédagogique visant à corroborer mes précédentes hypothèses de travail ; il sera présenté dans l'ordre chronologique des séances menées.

1- Quels écrits faire produire aux élèves ?

a) Modalités de production

L'introduction des activités d'écriture se veut progressive dès l'école maternelle et jusqu'au cycle des approfondissements :

- produire des textes en racontant
- produire des textes en dictant
- produire des textes en écrivant

M. Saada-Robert qualifie « la production de textes en racontant », de lecture émergente : sur la base d'un livre lu par l'enseignant, l'élève prend en charge une nouvelle lecture en utilisant des stratégies diverses d'énonciation : reprises d'une syntaxe proche de celle du texte, avec un lexique approchant, phrases « telles-que ». A-M Chartier, C. Clesse et J. Hébrard notent une présence de l'écrit bien plus forte dans l'oral raconté au fur et à mesure de l'apprentissage de la lecture.

La dictée à l'adulte offre la possibilité à l'élève de s'approprier différentes caractéristiques de l'écriture : notion de phrases, segmentation en mots, permanence de l'écriture d'un mot, marques morphosyntaxiques... C'est une activité qui permet à l'élève qui ne peut encore ni lire ni orthographier de façon autonome, de déléguer l'écriture pour apprendre à rédiger. Célestin Freinet voyait en ces textes le matériau support de la propre formation de ses élèves, donnant finalement une place primordiale à l'écriture. Outil d'observation de l'élève, autant que « d'entraînement à la fonction langage » (L. Lentin), la dictée à l'adulte est une situation spécifique d'interaction oral-écrit.

A. Ouzoulias introduit une nouvelle modalité de production inspiré des travaux de D. De Keyser en CP : les situations génératives ; il s'agit pour l'élève de produire un texte en prenant appui sur des banques de textes connus et structurés sur la base des clauses, ou groupes de souffle (première unité naturelle de segmentation des énoncés oraux, avant la syllabe).

La production de texte autonome exige de la part de l'élève des connaissances orthographiques et syntaxiques. Dans le cadre du dispositif de remédiation j'ai ainsi choisi de privilégier les deux dernières formes de production. La production autonome a été faite en utilisant diverses modalités d'aides : banque de mots écrits par les élèves, recherches de graphies dans des productions antérieures, aide individualisée axée sur le découpage syllabique. Il est à noter que j'ai largement insisté sur le développement de l'auto-langage : il permet à l'élève de prendre appui sur l'oral pour retrouver l'écrit ; son propre langage devient alors l'outil de son action.

b) Choix d'un genre

Les genres textuels sont nombreux ; il était impératif de faire un choix judicieux afin de susciter l'intérêt des élèves et non la crainte d'une tâche contraignante. De plus, l'aspect « communicant » devait être recherché. Les jeux d'écriture s'imposèrent : Y. Reuter estime qu'ils contribuent à forger une image positive de l'élève scripteur, qui est alors en position de « créateur ». De plus, l'aspect ludique prend le contre-pied de l'angoisse ou de l'ennui éprouvé face à la langue écrite. Les contraintes ne sont pas aussi fortes que dans un projet d'écriture et cela facilite donc l'entrée dans l'écrit : en centrant l'attention des élèves sur un point précis, ils évitent la surcharge cognitive.

Les jeux d'écriture proposés aux élèves sont au nombre de quatre :

- créations de rimes : permet de travailler explicitement la dimension phonologique du langage, tout en insistant sur la permanence du codage phonème-graphème. Le matériel de base est leur prénom.
- créations de mots-valises : proposée oralement, cette activité leur permet de pratiquer la fusion de syllabes de mots déjà connus
- caviardages : à partir de poèmes connus des élèves, ils sont invités à remplacer des mots par d'autres ; l'objectif est de jouer sur le sens et de créer un poème de structure identique. C'est une situation d'écriture générative.
- Centons : le travail est axé sur l'aspect lecture du langage ; à partir de titres de journaux, de poèmes de classe, les élèves doivent effectuer des découpages de mots et de lignes afin de créer de nouveaux textes détournés.

A l'issue de ces travaux, j'ai proposé aux élèves de finaliser leur travail en exposant leurs productions au sein de l'école. Cette idée a rencontré l'adhésion du groupe. Une forme de retour en classe serait également proposée, comme la lecture de la poésie caviardée.

2- *Cadre de l'étude*

a) Présentation de l'environnement

L'école où j'exerce comporte X classes, et accueille des enfants de milieux socio-culturels très divers. Chaque année, les évaluations nationales de CE1, CE2 et de 6^{ème}, puis récemment de CM2, permettent à l'équipe enseignante de constater l'écart négatif à la norme nationale, notamment dans les champs de la compréhension de textes et de la production d'écrits. Ce second domaine est par ailleurs devenu une priorité de travail au niveau de la circonscription. C'est dans ce contexte, que la production d'écrits s'est révélée être une activité exploitable

dans le cadre du regroupement d'adaptation, dès la fin de ma première année en tant que maîtresse spécialisée. Parallèlement, nous décidions avec les collègues de CM1 et CM2, de faire produire les élèves plus régulièrement et de manière concertée, en mettant en place des séances hebdomadaires de coanimation.

Matériellement, les élèves pris en charge viennent dans une salle spacieuse et lumineuse. Les livres sont très présents, et les élèves ont participé à l'aménagement de l'espace : plusieurs affichages sont consacrés aux productions antérieures ; les élèves peuvent rechercher des mots sur « le mur à mots », outil grandeur nature de classement des mots selon les graphies rencontrées.

b) Liens avec les différents partenaires éducatifs

Les élèves concernés dans le cadre de cette étude sont connus par le Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficultés depuis le début de leur scolarité à l'école élémentaire.

Y.... est élève de CM2 ; arrivée en France lors de son premier CP, à 7 ans, elle a connu de grandes difficultés d'adaptations langagières et sociales. La lecture est un domaine de progrès, à l'heure actuelle, résultat d'une prise en charge intensive de la part de l'équipe enseignante.

X.... est élève de CE2 et a été maintenu lors du CP. Suivi par le Centre Médico-Pscho-Pédagogique, il n'est pas repéré comme étant « dyslexique » par l'orthophoniste ; il est en grande difficulté dans le domaine de la lecture ; le bilan psychologique effectué dans le cadre du Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté le place dans sa classe d'âge et lui reconnaît de bonnes capacités lexicales et de compréhension. Au début de son CE1, il était dans un rapport magique à la lecture, pensant qu'il « se réveillerait un matin et qu'il saurait lire ».

Z.... est élève de CE1 et a été maintenu lors du CP. Le bilan psychologique s'est révélé très positif : Z.... possède tout le bagage cognitif nécessaire à l'acquisition de la lecture. Suivi plusieurs années au Centre Médico-Pscho-Pédagogique, il n'est toujours pas capable de lire seul un texte simple, et a terminé la deuxième année de Cours Préparatoire en maîtrisant les sons simples. Il bénéficie d'un suivi orthophonique extérieur.

W.... , enfant du voyage, est élève de CE1 et a été maintenue lors du CP. Son enseignante lui reconnaît de très bonnes capacités de compréhension, mais elle reste en difficulté dès qu'il s'agit de déchiffrage. Ses progrès fragiles pâtiennent de ses absences régulières.

Certes issus de classes différentes, j'ai pris en charge ces élèves dans le même regroupement d'adaptation : ayant tous été maintenus en CP, possédant une bonne compréhension des textes lus en classe, leur difficulté face à la lecture relevait pour chacun d'eux du facteur R

(Reconnaissance des mots) ainsi que le conçoit A. Ouzoulias dans l'équation $L = C \times R$. Ils ont également en commun un sentiment d'échec fort face à la lecture, après des années de suivi et de prise en charge.

3- Le dispositif pédagogique

a) Objectifs du projet d'aide

Le projet d'aide élaboré pour ces quatre élèves est structuré par trois objectifs :

- redonner à l'élève un sentiment de confiance et de réussite face à l'écrit
- permettre la mémorisation de schèmes orthographiques et de mots fréquents par le recours aux textes produits, aux affichages ; il s'agit de les aider à développer leur répertoire orthographique, faire en sorte d'alléger la tâche cognitive en situation de lecture ; je postule que cette mémorisation se fait en utilisant diverses voies : la répétition et la contextualisation dans des situations ludiques de recherche.
- la lecture devient une tâche moins lourde : les élèves sont capables d'utiliser des stratégies nouvelles et de vérifier les hypothèses émises ; concrètement, je suppose qu'ils aient recours plus facilement à :
 - la stratégie grapho-phonétique axée sur la reconnaissance de morceaux de grand empan
 - la stratégie par découpage morphologique
 - la stratégie idéo-graphique.

L'objectif à plus long terme est de favoriser la lecture par la voie directe de reconnaissance des mots.

b) Séances menées

Voici résumée dans le tableau n°1 la progression de l'aide, établie en fonction de ces trois objectifs. Pour chaque catégorie d'activité proposée est fait un descriptif de l'objectif opérationnel des séances.

Les prises en charge s'effectuaient au rythme de deux séances, puis trois séances par semaine.

Tableau n°1 : progression de l'aide

<i>Objectif de l'enseignant</i>	<i>Catégorisation des activités</i>	<i>Descriptions des activités</i>
Se sentir en situation de réussite face à l'écrit	Etablir des analogies entre l'écrit et l'oral	Ecrire des mots se terminant par un son donné.
		Ecrire une phrase en utilisant un mot choisi. Ecriture de rimes
	Création d'un répertoire collectif, constat de réussite	Créer un texte collectif reprenant les phrases individuelles.
Mémoriser des schèmes orthographiques et des mots fréquents	Entraînement à la mémorisation, métacognition	Manipuler les mots du texte à travers des situations ludiques de mémorisation.
	Entraînement pour mieux écrire	Ecrire une histoire pour raconter une image.
		Lire et écrire des « mots valises »
	Entraînement à la mémorisation, métacognition	Manipuler les mots du texte à travers des situations ludiques de mémorisation.
	Réinvestir les éléments mémorisés	Ecrire un poème détourné en réinvestissant les éléments et procédures mémorisés : caviardage
Ecrire, copier son texte à l'ordinateur.		
Lire des textes courts en utilisant la voie directe de reconnaissance des mots et des schèmes orthographiques	Transfert des acquis et stratégies de lecture	Lire pour détourner des titres de journaux et des poèmes : centons.
	Evaluation du projet collectif, constat de réussite	Lire et faire lire ses productions.

c) L'utilisation de l'auto-langage

Pour tenter de le définir, on peut dire qu'il s'agit du versant interne du langage, manifestation des usages cognitifs. Il intervient pour secourir la mémoire et lorsque l'élève est en difficulté cognitive. Souvent observable lors de situations de lecture où le lecteur passe par l'auto-langage pour accéder au sens, il est aussi à l'œuvre dans les processus de production écrite, pour garder en mémoire un énoncé ou ses segments afin de les écrire. L'auto-langage réfère à une prise de conscience de la langue qui renvoie au métalinguistique ; il se met en place à partir de l'oral.

L'observation de l'évolution de l'utilisation de l'auto-langage (quand il est observable) par chacun des élèves constitue un bon support d'analyse métacognitive pour l'enseignant spécialisé.

III/ Réussites et limites de la médiation « écrire pour mieux lire »

Au terme de cette expérience, je souhaite savoir si, par la production d'écrit, un déséquilibre a pu être créé afin que l'élève s'approprie de nouvelles stratégies de lecture. Les hypothèses préliminaires attendent validation : les élèves ont-ils réinvestis le monde écrit ? Sont-ils parvenus à mémoriser des éléments et à les réinvestir dans une situation de lecture ? Les résultats présentés précédemment vont permettre une analyse de chaque postulat. L'ensemble du dispositif doit également être validé par retour aux compétences premières d'un enseignant spécialisé : « il met en place des actions qui visent (...) à la stabilisation des acquisitions et à leur transférabilité, à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite. » Quels ont été les liens avec la classe, permettant à l'élève de transférer ses progrès ? Comment reconnaître la spécificité de l'enseignant spécialisé dans le cadre de ce dispositif ?

1- Evaluations des effets du dispositif

a) Indicateurs des effets

Afin d'évaluer les effets de ce dispositif au sein de chaque séance, il convient de structurer des indicateurs de réussite clairs, permettant de juger de la progression d'un élève. Ils seront appelés indicateurs observables.

- Hypothèse n°1 : le sentiment de réussite conduit à un réinvestissement de l'écrit

Intention	Effets attendus chez l'élève	Indicateurs observables
L'élève se sent en réussite dans le domaine de l'écrit	Intérêt pour la tâche proposée, investissement personnel : mise en activité, production	Production d'une ou de plusieurs phrases.
	Prise de conscience des capacités individuelles en situation de lecture : mise en œuvre de stratégies	Désigner un mot dans le texte produit collectivement. Savoir vérifier une hypothèse par retour au texte.

- Hypothèse n°2 : la production d'écrit permet aux élèves de mémoriser des mots et des schèmes orthographiques

Intention	Effets attendus chez l'élève	Indicateurs observables
L'élève mémorise des mots et des schèmes orthographiques	Métacognition : comment je fais pour écrire un mot ?	Découper un mot en syllabe pour mieux l'écrire ; prise d'appui sur l'auto-langage.
	Utilisation des productions collectives et individuelles pour écrire de nouveaux mots	Reconstituer un mot découpé en syllabe
		Ecrire, choisir la syllabe manquante dans un mot
		Reconnaître une syllabe donnée
		Trouver des mots par écoute de la première lettre ou d'un phonème donné
Épeler un mot		

- Hypothèse n°3 : amélioration de la lecture de textes grâce à l'utilisation de stratégies nouvelles basées sur les faits mémorisés en production d'écrits

Intention	Effets attendus chez l'élève	Indicateurs observables
L'élève améliore sa lecture et utilise des éléments mémorisés	Transfert du sentiment de réussite, prise de confiance	Utiliser différentes stratégies de lecteur
		Reconnaître des mots sans les décoder
	Amélioration des capacités de lecture	Lire des textes au sein de la classe

b) Modalités de recueil des données

- Evaluation initiale des élèves : comme précisé plus haut, les élèves ont été évalués collectivement grâce aux évaluations nationales de CE1 et à certains items choisis dans le Médial CE1. En fin d'année scolaire 2007, un bilan pour chacun avait été fait à l'aide de la Bat-Elem, permettant alors de décider la pertinence de la reconduction du suivi à la rentrée. Voici une liste exhaustive des compétences évaluées et retenues lors de ces passations :

- identifier des mots par la voie directe et par la voie indirecte.
- écrire des syllabes,
- segmenter une phrase en mots à l'écrit,
- segmenter un mot en syllabes, à l'oral et à l'écrit,
- efficacité de la conscience phonique

Les résultats obtenus par les élèves aux trois dernières compétences m'ont permis d'affiner les objectifs individuels, me permettant de connaître les réussites sur lesquelles je pouvais prendre appui.

Dans le tableau n°2 sont récapitulés les scores des élèves pour chacune de ces compétences.

Tableau n°2 : scores des élèves aux évaluations diagnostiques

	Identifier des mots par la voie directe / indirecte	Ecrire des syllabes	Segmenter les mots d'un énoncé écrit	Segmenter des mots en syllabes	Conscience phonique
Z.....	20 éléments / 40 à la Bat-Elem 3 mots identifiés sur 14	1/8	5 mots repérés	4/4 à l'oral 4/8 à l'écrit	7 / 8
W.....	18 éléments/40 à la Bat-Elem 6 mots identifiés sur 14	2/8	7 mots repérés	4/4 à l'oral 6/8 à l'écrit	6/8
X.....	23 éléments à la Bat-Elem	0/8	1 phrase segmentée + 5 mots repérés	3/4 à l'oral 6/8 à l'écrit	1/4
Y.....	21 éléments à la Bat-Elem	5/8	1 phrase segmentée + 6 mots repérés	4/4 à l'oral 6/8 à l'écrit	1/4

- Evaluations intermédiaires : les élèves ont été observés à chaque séance en référence aux indicateurs observables notés dans le paragraphe 4-a. De plus, Z..... et W..... ont eu l'occasion de repasser certains items échoués des évaluations CE1. Au terme des séances consacrées à la mémorisation de schèmes et de mots une évaluation fut faite sous la forme d'une production d'écrit dont la consigne était « Racontez la suite de cette histoire en image » (donnée en annexe). L'analyse de ces productions d'écrits tient lieu de constat des progrès faits par les élèves en termes de correspondance phonie-graphie, d'utilisation de schèmes orthographiques particuliers. Le nombre de syllabes et de mots encodés correctement est un révélateur puissant, nous l'avons vu, des acquisitions effectives des élèves.
- Evaluation finale : elle vise, à la fin du projet, à évaluer individuellement les élèves sur leurs stratégies de lecture. Pour quantifier les acquis, la Bat-Elem est de nouveau proposée aux élèves. Parallèlement, j'ai choisi de faire réaliser aux élèves une tâche de lecture classique. Les modalités de cette évaluation sont les suivantes : suite à la lecture silencieuse d'un texte, les élèves doivent répondre à des questions données oralement. Pour chacun, les difficultés et erreurs seront notées permettant de mettre à jour les stratégies utilisées.

c) Evolutions des élèves

Les résultats de cette expérimentation vont être proposés à la lecture selon l'ordre de mes hypothèses. Pour chacune, et pour chaque élève, je présenterai successivement le constat initial, à savoir l'analyse des difficultés des élèves, les progressions mises à jour par les évaluations intermédiaires, et enfin les acquis lors de l'évaluation finale.

Au préalable, voici regroupés dans les tableaux n°3 et 4 les résultats aux évaluations initiales et finales concernant les deux premières compétences, permettant de constater des progrès d'ensemble :

Tableau n°3

Identifier des mots par la voie directe et par la voie indirecte

	Evaluation initiale , en nombre d'éléments lus sur 40	Evaluation finale , en nombre d'éléments lus sur 40
Z.....	20	30
W.....	18	27
X.....	23	28
Y.....	21	28

Tableau n°4

Ecrire des syllabes

	Evaluation initiale	Evaluation finale
Z.....	1/8	7/8
W.....	2/8	6/8
X.....	0/8	5/8
Y.....	5/8	5/8

Hypothèse n°1 : le sentiment de réussite à une activité de production d'écrit conduit à un réinvestissement de l'écrit.

Elèves	Constat initial	Evaluations intermédiaires	Evaluation finale
Z.....	Passif face à l'écrit ; se focalise en premier lieu sur les éléments extra-linguistiques. Il croit qu'une syllabe est toujours constituée de deux lettres. Les CGP ¹ sont instables.	Peu d'entrain dans les activités de production proposées. Besoin d'un accompagnement particulier en début de projet : je fus alors sa secrétaire. Peu à peu, il montre ses capacités à produire des phrases élaborées aux niveaux lexical et synta-xique et semble retrouver confiance.	Disponible. Il a une attitude active devant le texte. Met des stratégies en place pour écrire les mots voulus, en prenant appui sur sa conscience phonologique fine. Il s'est démobilisé avant la fin de la deuxième épreuve.
W.....	Rapport à l'écrit très scolaire. Elle a l'attitude convenable et ne comprend pas comment font les camarades de sa classe. La lecture semble être conçue comme une récitation ; elle prend beaucoup appui sur le sens et ne dispose pas d'un lexique mental suffisamment étoffé.	Peu à peu, elle manifeste beaucoup d'envie pour lire. L'acte de production lui est difficile car son geste graphique est peu précis et elle est empêchée par des confusions d'ordre visuel.	Elle semble vouloir se débarrasser rapidement du travail de lecture, qui lui demande beaucoup d'implication cognitive, notamment pour résoudre les confusions visuelles : elle émet des hypothèses et cherche à les vérifier.
X.....	Beaucoup de réticences face à l'écrit. Son sentiment d'échec est fort.	Motivé par les situations de production, il est à son aise car n'a pas besoin de chercher le sens de l'écrit. Le sentiment de réussite est très fort et il accepte de lire sa production à ses camarades.	Concentré sur la tâche demandée. Il n'a pas sollicité mon aide et s'est mis en situation de recherche. La posture est celle d'un lecteur.
Y.....	Face à l'écrit, elle se complaît dans des activités de copie lettre à lettre. La lecture lui demande un gros effort au niveau de la reconstitution du sens. Spontanément elle ne lit pas un texte.	Elle apprécie les activités de production d'écrit. Elle sait qu'elle n'écrit pas les mots correctement et cela la gêne. un changement d'attitude est à noter dans le sens où elle aborde un texte plus sereinement.	Elle semble avoir gagné en confiance face à l'écrit. Mais elle sollicite encore beaucoup l'intervention de l'adulte.

¹ Correspondances graphèmes-phonèmes

Hypothèse n°2 : la production d'écrit permet aux élèves de mémoriser des mots et des schèmes orthographiques.

Elèves	Constat initial	Evaluations intermédiaires	Evaluation finale
Z.....	Capable d'écrire les syllabes simples de type Consonne Voyelle. Il inclut rarement les digrammes tels oi, ou, on, an qu'il maîtrise mal. Les mots sont segmentés contrairement à certaines clauses orales.	Il segmente mentalement les mots et les écrit phonème par phonème. Plus à l'aise pour encoder les syllabes type CCV ² sans digrammes, avec lesquels il est toujours en difficulté. Il utilise son lexique mental : on trouve dans ses productions des schèmes orthographiques utilisés de manière erronée.	La progression est fulgurante. La lecture de syllabes montre que des inversions subsistent sur les consonnes, mais il a mémorisé les digrammes les plus courants. La lecture du texte est bien mieux réussie. Les valeurs du g posent encore problème.
W.....	Capable d'écrire des syllabes simples de type consonne voyelle. Le lexique mental est très faible, commet beaucoup d'inversions dans les syllabes type CCV et d'oublis de lettres. Mauvaise segmentation des mots.	Elle a recours à l'auto-langage et segmente les mots en syllabe pour les écrire. Des confusions visuelles persistent entre m et n. Elle a progressé dans l'encodage de syllabes type CCV et dans la maîtrise des digrammes. Sait avoir recours à des outils et des textes déjà produits.	Elle a bien réussie la lecture de syllabes, a mémorisé beaucoup de graphèmes complexes. Des difficultés persistent pour la lecture de syllabes complexes. Les syllabes type CCV, sans digrammes, sont bien lues. L'ensemble est laborieux. Les valeurs du c posent problème. Confusion h et k.
X.....	Sont à noter principalement des oublis de lettres dans les syllabes type CCV ou CVC ³ qui affectent systématiquement les consonnes. Confusion entre le p et le t. Il maîtrise les digrammes. Il connaît certaines expressions et mots.	Se sent mal à l'aise dès qu'on lui demande de l'autonomie. Ne parvient pas à avoir recours à ses productions ni aux outils proposés. Son texte montre peu de progrès et peu d'éléments mémorisés. Il peut relire son texte.	Meilleure connaissance des valeurs des lettres : car, côté sont lus correctement. A lu toutes les syllabes type CVC, avec ou sans digrammes. ch confondu avec ph. Confusion encore entre le p et le t.
Y.....	Elle manque beaucoup de confiance en elle. Elle sait segmenter les mots en syllabe et s'en servir pour écrire. Certains graphèmes ne sont pas maîtrisés. Oubli de la consonne dans les syllabes type CCV ; écrit correctement les syllabes CVC, digrammes inclus sauf en et in .	Sa production montre une diversification des mots employés. Elle prend appui sur ses productions antérieures. Les syllabes type CCV sont plus régulièrement correctes.	Quelques graphèmes semblent être bien mémorisés. Elle sait lire in et en. Des inversions touchant les consonnes sont apparues. Elle utilise des analogies : 'fi' écrit 'fille'

² Consonne-Consonne-Voyelle

³ Consonne-Voyelle- Consonne

Hypothèse n°3 : amélioration de la lecture de textes grâce à l'utilisation de stratégies nouvelles basées sur les faits mémorisés en production d'écrits

Elèves	Constat initial	Evaluations intermédiaires	Evaluation finale
Z.....	Stratégie grapho-phonétique utilisée en priorité, mais basée sur la croyance qu'une syllabe correspond à deux lettres. Il sait également avoir recours à la stratégie idéo-graphique (concernant les mots de très haute fréquence) et la stratégie par recours au contexte extra-linguistique.	Il a pris beaucoup de plaisir à lire son texte à ses camarades et à montrer son travail aux autres ; la communication aux tiers a réellement été efficace. « Maman, elle a dit que c'était bien ».	Il a mieux réussi la lecture du texte de la Bat-Elem. Cela laisse supposer qu'il a diversifié ses stratégies : appuyé par une meilleure utilisation de la stratégie grapho-phonétique, il utilise les stratégies syntaxico-sémantique et idéo-graphique. Les mots de haute fréquence sont bien maîtrisés. Il utilise un découpage syllabique correct. Ne semble pas vérifier ses hypothèses et est performant quand il peut oraliser le texte : « je comprends pas trop » dit-il lors de la lecture silencieuse. Le coût cognitif est donc encore élevé.
W.....	La stratégie idéo-graphique est peu disponible. Elle utilise laborieusement la stratégie grapho-phonétique, et ponctuellement une stratégie de devinement.	Absente	Les mots de haute fréquence sont maîtrisés ; elle se met spontanément en surcharge cognitive lors de la lecture du texte de la Bat-Elem car elle vérifie chacune de ses hypothèses par retour aux correspondances grapho-phonétique. Pas d'utilisation de la stratégie de devinement. « Je me suis perdue » à la deuxième ligne, elle souffle et se rapproche de son texte. Le texte n'est évidemment pas compris.

X....	Spontanément, il utilise la stratégie de devinement avec une analyse partielle du mot, basée sur des indices visuels. Quand les mots précédents sont reconnus, il est capable de mettre en place des procédures de vérification de ses hypothèses.	A lu son texte en classe en se servant d'éléments mémorisés. Trois erreurs de lecture sur son texte. A été capable de relire sa production lors de l'évaluation intermédiaire.	Enonce des mots à la place des syllabes qu'il ne peut lire (poin lu loin, yon lu quand, seu lu sur) en usant d'une stratégie visuelle. Utilise toujours une stratégie de devinement mais combinée à une stratégie grapho-phonétique. S'est repris trois fois, en corrigeant son erreur de départ. En prenant appui sur une bonne utilisation de la stratégie idéographique et syntaxico-sémantique, il a pu répondre correctement à toutes les questions ; en revanche, il montre par son écriture qu'il est bien « coincé » dans la phase alphabétique.
Y....	Elle utilise exclusivement la stratégie idéographique, combinée à la stratégie grapho-phonétique – qu'elle maîtrise mal – pour les mots inconnus.	Pas de retour en classe possible.	Elle oralise légèrement sa lecture. La stratégie grapho-phonétique est utilisée de manière plus sûre, en revanche, elle diversifie et s'appuie également sur une stratégie de devinement 'coquine' → 'coccinelle', 'blon' → 'bleu'. Elle demande de l'aide pour les graphèmes qu'elle n'est pas sûre de savoir lire. Le texte n'est pas bien compris ; elle s'est longtemps arrêtée sur 'trottoir' ; peu de mots sont mis en mémoire pour une élève de cycle 3, hormis ceux de haute fréquence.

2- Analyse du dispositif

a) La production de jeux d'écriture favorise-t-elle un sentiment de réussite ?

« J'aimerais bien écrire une histoire encore ». Cette phrase était récurrente dans la bouche des élèves du groupe. L'analyse des résultats liés à la première hypothèse semble être claire : chaque élève a su tirer profit des situations de production d'écrit pour avoir le sentiment de créer quelque chose de personnel et de potentiellement réussi. L'attitude en situation de lecture lors de l'évaluation finale est généralement moins méfiante face à l'écrit proposé. Z..... et X..... ont osé lire leur production à leurs camarades. En revanche, je ne crois pas que les jeux d'écriture en eux-mêmes aient eu un impact spécifique ; si au départ, les élèves ont trouvé confiance dans ce genre de médiation, ils ont su également être performants lors de la deuxième évaluation, où il s'agissait de raconter la suite de l'histoire. C'est réussir à produire un écrit qui leur donne confiance. W..... semble même s'y être réfugiée : elle peut lire ce qu'elle écrit.

b) La production de jeux d'écriture permet-elle la mémorisation de mots et de schèmes orthographiques ?

De manière générale, les résultats des quatre élèves aux évaluations intermédiaire et finale permettent de penser qu'il y a eu un réel progrès : ils sont tous capables de coder et de lire une syllabe complexe en analysant la chaîne phonique et en la transcrivant. Les graphèmes complexes sont bien mémorisés, et on peut noter une meilleure connaissance des valeurs du c et du g. Ils semblent avoir tiré partie de leurs productions ; ils possèdent une mémoire visuelle performante qui leur permet d'analyser les éléments proposés et de les catégoriser. Les mots de haute fréquence sont bien mieux maîtrisés, et le découpage syllabique est généralement efficace. Le son [j] n'est pas mémorisé.

En revanche, il faut noter un décalage entre les progressions de W..... et Z..... et celles de X..... et Y.....

Concernant X....., le stress éprouvé lors de la passation d'une évaluation où je lui ai clairement signifié qu'il n'aurait pas d'aide tend à prouver qu'il ne peut réutiliser de lui-même son potentiel. Sa compréhension reste toujours fondée sur les mots qu'il connaît et qu'il devine : les réponses écrites montrent que « chien », « à l'école », « heures », ne sont pas mémorisées. Z..... en revanche, manifeste dans sa première production la mise en mémoire de schèmes orthographiques. Il semble être celui qui a le plus évolué au sein de la période alphabétique. Y..... et W..... sont encore très centrées sur l'encodage, mais elles savent où retrouver une

syllabe, ou un mot dont elles ont besoin. Elles manifestent par-là un début d'autonomie en situation d'écriture, et il faut les aider à transférer cette stratégie dans des situations de lecture. Toute la question reste de savoir s'ils sont capables de réutiliser cette stratégie d'analyse et de mémorisation dans un contexte de classe.

c) La production de jeux d'écriture permet-elle d'améliorer les compétences en lecture des élèves ?

Au début de la prise en charge, il s'agissait donc d'aider ces élèves à utiliser de nouvelles stratégies de lecture, à renforcer celles en place et leur permettre de valider les hypothèses qu'ils émettaient.

Chaque élève a diversifié ses stratégies, hormis W..... La stratégie grapho-phonétique est utilisée quasi-prioritairement et ils sont plus performants ; il est possible de penser qu'en renforçant la mémorisation de graphèmes, la production de jeux d'écritures a facilité la médiation phonologique. De plus, les inversions de lettres, les confusions tendent à se résorber.

La stratégie idéo-graphique semble être utilisée ponctuellement, mais plus fréquemment, du fait des mots de haute fréquence mémorisés (chez, est, joue, il, petit, avec...). En outre, l'absence de W..... à des moments clés de production, mise en relation avec l'utilisation quasi-exclusive de la stratégie grapho-phonétique (qui en fait une élève centrée exclusivement sur le code), peut laisser croire à l'impact des productions d'écrit sur les stratégies des autres élèves ; en revanche, elle a compris le mécanisme de l'assemblage mais croit devoir le faire fonctionner systématiquement.

La stratégie par découpage morphologique n'est absolument pas utilisée : il est vrai qu'elle concerne plutôt les lecteurs experts ; d'autres dispositifs pratiques m'ont permis de constater que des élèves qui commençaient à accéder au stade orthographique profitaient alors plus nettement de la production d'écrit pour améliorer leur lecture en usant de cette stratégie. Ces quatre élèves sont dans le stade alphabétique.

La validation des hypothèses en situation de lecture est recherchée mais n'est pas toujours bien maîtrisée. Seul X..... est efficace et arrive maintenant à tenir compte des graphies des mots. C'est souvent en contexte ludique que chacun parvenait à réinvestir des acquis et à trouver la méthode qui leur permettrait de retrouver ou valider un mot.

Il convient maintenant de savoir si les compétences manifestées dans les situations d'évaluation vont être transférées en classe.

3- La place de l'enseignante chargée des aides à dominante pédagogique

a) Etablir le lien avec les classes d'origine pour favoriser le transfert des compétences

Le transfert des compétences vers les situations de classe est l'objectif final et conditionnant la réussite de toute démarches choisies par le maître E en regroupement d'adaptation. J'ai choisi, au cours de ce projet, de signifier clairement aux élèves le rapport entre le travail effectué en classe d'adaptation et celui effectué en classe.

D'une part, les échanges avec les enseignants de ces élèves étaient réguliers, au sein des conseils de maître ou de cycle, ou de manière plus informelle. Les élèves étaient au courant de ces contacts et je n'hésitais pas à leur faire part des encouragements ou même des reproches de leurs enseignants. J'ai également suggéré des activités de différenciation possibles à la maîtresse de X....., en lien étroit avec les activités faites en regroupement. L'enseignante m'a confirmé que X..... y découvrait beaucoup d'autonomie et progressait doucement. Z..... semble avoir évolué en classe : son enseignant le trouve plus performant dans les activités de lecture, plus concentré également.

Les progrès de W....., évoqués par sa maîtresse, souffrent de ses absences répétées.

Y..... fait preuve de plus d'autonomie, mais manque encore beaucoup de confiance en elle.

D'autre part, j'ai choisi de faire produire les élèves à partir de textes vus en classe, en l'occurrence, de poésies apprises par chacun. Outre l'individualisation de la production, cela permet une lecture à la classe porteuse de sens pour chacun : le retour en classe du travail produit est un autre moyen de favoriser le transfert de compétences.

b) Aider les élèves à dépasser des habitudes...

« L'enseignant spécialisé chargé des aides à dominante pédagogique s'adresse plus particulièrement aux élèves qui manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre alors même que leurs capacités de travail mental sont satisfaisantes ». Pour éclairer ce propos, j'ai eu besoin de revenir à la définition même de l'acte d'apprendre : c'est élaborer une nouvelle connaissance, ou transformer une connaissance existante, de sorte qu'elle soit réutilisable dans d'autres situations. En tant que maîtresse spécialisée, mon objectif est de cerner les connaissances présentes et celles qui manquent afin de les modifier, de les améliorer, d'aider à les mettre en œuvre.

Je me suis heurtée dans le cadre de ce projet, et dans celui de ma pratique plus généralement, à la difficulté de faire évoluer des stratégies utilisées par les élèves, qui les croient valides et efficaces alors qu'elles sont très insuffisantes. C'est le cas de X..... et Y....., qui après des

années répétées de difficultés se sont construits des procédés et stratégies de secours difficiles à démobiliser. Cela peut expliquer dans une moindre mesure l'écart de progrès entre ces deux élèves plus âgés et de classes supérieures et les deux plus jeunes, Z..... et W.....

Finalement, j'ai cherché comment aider les élèves à se construire une représentation de la tâche de lecture dans son aspect mécanique, en les incitant à réfléchir sur l'acte d'écriture. Je crois que l'impact de la production d'écrit s'est donc révélé fort, en améliorant la clarté cognitive de ces élèves en situation de lecture.

c) Faire de la langue écrite un espace d'échange

La métacognition est constituée de métaconnaissances (qui portent sur les processus et sur son « fonctionnement » cognitif personnel) et d'habiletés de contrôle (qui permettent de réguler son activité pour la mener jusqu'au but visé). Le regroupement d'adaptation est un cadre privilégié pour développer avec les élèves la métacognition d'une tâche donnée, ici la lecture. Plus facilement que l'enseignant de la classe, la maîtresse spécialisée chargée des aides à dominante pédagogique peut aider chaque élève en difficulté à se construire et à faire évoluer ses métaconnaissances et ses compétences de contrôle de la tâche. Par la confrontation aux stratégies des pairs, l'élève en petit groupe peut prendre le temps d'opérer des prises de conscience sur l'efficacité de ses stratégies, et surtout de retrouver, de réutiliser des connaissances mémorisées : en « discutant » des procédures qu'utilise chacun pour écrire ou lire un mot, les élèves en difficulté se rendent compte qu'il existe d'autres façons de faire. Ils ont l'occasion de parler sur leur langue.

De plus, nous l'avons vu, les élèves en difficulté ne prennent pas la peine de vérifier leurs hypothèses en situation de lecture ; la maîtresse E doit les aider à mettre en place des actions qui permettent de réguler leurs stratégies, et de repérer des erreurs avec des retours en arrière. Il s'agit là d'un objectif de travail futur avec ces élèves, qui ont réussi à renforcer et à utiliser de nouvelles stratégies, sans être véritablement sûr et confiant quant au résultat obtenu.

Conclusion

Confrontée à quatre élèves en difficulté dans le domaine de la lecture, ayant déjà été maintenus, arrivant en fin de cycle ou débutant le suivant, j'ai clairement ressenti l'urgence de les aider à se munir des moyens de progresser. Mon cheminement théorique m'a amenée à

rencontrer divers regards sur la lecture, me permettant de mieux comprendre les difficultés du « mauvais lecteur » : utilisation prédominante d'une stratégie de lecture, sans être capable de valider une hypothèse en cours, mauvaise utilisation du code grapho-phonétique. Situés dans un stade alphabétique, ces élèves ont compris les rapports entre l'oral et l'écrit, le principe alphabétique dans ses grandes lignes, mais sont encore incapables d'accéder au stade orthographique, à la lecture orthographique, c'est-à-dire celle de l'expert. La production d'écrit fait alors figure de « contournement » de choix : en proposant des situations ludiques, elle place les élèves dans un rapport actif à l'écrit. Elle les aide en restaurant une bonne image d'eux-mêmes, en développant la médiation phonique du langage, en leur permettant de mémoriser des mots de haute fréquence et des analogies orthographiques. Mieux « armés », ils arrivent lentement à développer de nouvelles stratégies de lecture, quand bien même la situation leur paraît encore difficile. Ce constat doit cependant être nuancé selon les élèves, posant également la question du transfert en classe de leurs progrès, qui doit être recherché prioritairement maintenant.

J'ai abordé ce projet en étant convaincue que le lexique orthographique des élèves serait amélioré. Ce point mérite d'être soulevé et approfondi : y-a-t-il réellement eu un accroissement des mots mis en mémoire ? La production d'écrit n'a-t-elle pas influencé seulement la mémorisation des correspondances graphèmes-phonèmes ? En conséquence, il paraît opportun de se demander alors comment faire pour étoffer le lexique mental ; en référence à Y..... qui dit maintenant que « *les mots que je sais pas, j'arrive pas à les lire* », faut-il chercher dans le cadre d'une aide à dominante pédagogique à renforcer le vocabulaire de ces élèves ? Plus généralement, l'intervention précoce auprès d'enfants dont les équipes enseignantes connaissent les difficultés d'accompagnement familial, ne doit-elle pas avoir l'objectif de leur fournir les mots qui leur permettront d'avoir une représentation du monde correcte et une pensée élaborée ?

Je crois désormais aux vertus de la production bien avant l'âge scolaire de l'apprentissage de la lecture : c'est ainsi que des CP ont pu lire leurs productions en décembre à leur classe. Je mise également sur la production d'écrit comme catalyseur de progrès : ceux qui sont proches du stade orthographique se voient soutenus dans leur évolution.

En variant les situations d'écriture proposées, les modalités d'intervention – petit groupe ou coanimation – la production d'écrit permet de travailler des concepts divers, de la planification de la tâche vers la compréhension fine et la logique ; elle aide l'élève à structurer ses savoirs, du petit groupe vers la classe.

Bibliographie

Livres

- Besse J-M – Regarde comme j'écris – Magnard - 2000
- Chauveau G (dir) - Comprendre l'enfant apprenti lecteur – Retz – 2004
- Chartier A-M, Clesse C., Hébrard J. – Lire, écrire : produire des textes – Hatier pédagogie – Hatier - 1998
- Ministère de l'Education Nationale - Programmes d'enseignement de l'école primaire - Bulletin Officiel Du MEN - février 2002
- Ministère de l'Education Nationale - Programmes d'enseignement de l'école primaire - Bulletin Officiel Du MEN - 1995
- Observatoire National de la Lecture – Ecrire des textes l'apprentissage et le plaisir – Les journées de l'ONL – janvier 2007
- Ouzoulias A. - Médial CP/Ce1, Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur - Retz
- Ouzoulias A. – La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier *in* Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire, Fname, Retz, 2002
- Smith F. – Devenir lecteur – Armand Collin/Bourrelier - 1986
- Van Grunderbeeck N. - Les difficultés en lecture - Gaëtan Morin éditeur - 1994

Revue et périodiques

- Les Cahiers de Beaumont - Lire, écrire, parler, apprentissages et communication - février 1994 - n° 63
- Brissiaud R. – L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture-écriture – Cahiers Pédagogiques – n° 440 – Février 2006

Conférences

- Fayol M. – L'apprentissage de la production orthographique – septembre 2006
- Fijalkow J. – Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité du primaire – Conférence du 4 et 5 décembre 2003

Mémoires Professionnels

- Chevalier J.P. – L'écriture spontanée, aide ou obstacle pour l'élève en difficulté face à l'écrit ? – Juin 2002