

**CHEVALIER**

**Jean-Pierre**

**Mémoire professionnel pour l'obtention du CAPSAIS Option E**

**L'écriture spontanée,  
aide ou obstacle pour l'élève en difficulté face à  
l'écrit?**

**Session: juin 2002**

**Année Scolaire 2001/2002**

## Sommaire

<b>Introduction.....</b>	<b>4</b>
<b>1. Les traces écrites spontanées et l'entrée dans l'écrit .....</b>	<b>4</b>
1.1 L'écriture spontanée: obstacle réel, ou aide au développement de procédures? .....	4
1.2 Lire-écrire, une action culturelle s'appuyant sur des mécanismes cognitifs .....	5
1.2.1 Modèles et mécanismes cognitifs .....	5
1.2.2 Lire, une action culturelle; comprendre de l'information .....	7
1.2.3 Lire, écrire, une interaction constante pour l'appropriation de l'écrit.....	7
1.3 Par leurs traces écrites, les élèves révèlent leur stade d'appropriation de l'écrit.....	9
1.3.1 Emilia Ferreiro et l'écriture avant la lettre .....	9
1.3.2 L'orthographe, une porte d'entrée dans la représentation de l'écrit .....	10
1.4 Compétences indispensables pour faciliter l'entrée dans l'écrit .....	12
1.4.1 Les compétences métalinguistiques.....	12
1.4.2 La clarté cognitive .....	13
<b>2. Aides à des élèves en difficulté en utilisant l'écriture spontanée .....</b>	<b>14</b>
2.1 Cadre de l'observation.....	15
2.1.1 Présentation de l'environnement.....	15
2.1.2 Objectifs poursuivis par cette démarche .....	16
2.2 Dispositif pédagogique.....	16
2.2.1 Méthodologie (activités, consignes, démarche).....	16
2.2.2 Situations pédagogiques .....	18
2.2.3 Evaluation du rôle de l'écriture spontanée.....	19
2.3 Traces écrites d'enfants et appropriation de l'écrit .....	20
2.3.1 Ecrits indicateurs d'une phase alphabétique en cours d'acquisition .....	20
2.3.2 Ecrits indicateurs d'une phase alphabétique en évolution .....	21
2.3.3 Ecrits montrant une évolution difficile de la phase alphabétique à la phase orthographique .....	22
<b>3. L'écriture spontanée, outil de remédiation pour entrer dans l'écrit? .....</b>	<b>23</b>
3.1 Compétences développées par la mise en œuvre de l'écriture spontanée .....	24
3.1.1 L'écriture spontanée favorise la médiation phonologique .....	24
3.1.2 L'écriture spontanée permet une amélioration de la clarté cognitive .....	25
3.2 Limites de l'efficacité de ce dispositif .....	27
3.2.1 L'écriture spontanée peut-elle être efficace sur une courte durée?.....	27
3.2.2 L'écriture spontanée est-elle utile pour les élèves en grande difficulté? .....	28
3.2.3 L'écriture spontanée permet-elle de résoudre toutes les difficultés orthographiques? .....	29

<b>3.3</b>	<b>Conditions pour utiliser l'écriture spontanée en aide pédagogique spécialisée .....</b>	<b>30</b>
3.3.1	L'écriture spontanée, une aide en lien avec le langage oral.....	30
3.3.2	L'écriture spontanée, une aide en lien avec l'environnement de l'élève.....	31
3.3.3	L'écriture spontanée, un outil efficace dans le cadre d'une pédagogie individualisée.....	31
3.3.4	L'écriture spontanée, un outil parmi d'autres.....	31
	<b>Conclusion .....</b>	<b>32</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>34</b>
	<b>Annexe 1: Description de l'épreuve de l'écriture inventée .....</b>	<b>36</b>
	<b>Annexe 2: Grille A d'analyse de l'écriture inventée .....</b>	<b>37</b>
	<b>Annexe 3: Grille B d'analyse de l'écriture inventée .....</b>	<b>38</b>
	<b>Annexe 4: Grille C d'analyse de l'écriture inventée .....</b>	<b>39</b>
	<b>Annexe 5: Grille D pour élèves éloignés de la phase alphabétique .....</b>	<b>40</b>
	<b>Annexe 6: Typologie des écarts à la norme orthographique .....</b>	<b>41</b>
	<b>Annexe 7: BEILE, Batterie d'Evaluation Initiale de Lecture Ecriture, du point de vue de la clarté cognitive. ....</b>	<b>42</b>
	<b>Annexe 8 Grille d'analyse de la clarté cognitive .....</b>	<b>43</b>
	<b>Annexe 9: Compétences devant être acquises en fin de cycle 2 .....</b>	<b>44</b>
	<b>Annexe 10: Compétences évaluées à la fin du cycle 2 .....</b>	<b>45</b>
	<b>Annexe 11: Evaluations CE2 2000 et 2001. Outils de la langue. Compétences en production d'écrits: .....</b>	<b>46</b>
	<b>Annexe 12: Schémas des séquences pédagogiques .....</b>	<b>47</b>
	<b>Annexe 13 : Corpus des productions des élèves, classés par ordre alphabétique.....</b>	<b>50</b>
	<b>Annexe 14 : Sommaire des corpus des productions des élèves .....</b>	<b>71</b>

## **Introduction**

A propos des outils d'évaluation utilisés aux diverses étapes de la scolarité, les programmes de l'école primaire rappellent que "la seule règle est le regard positif sur l'enfant, même en extrême difficulté. Les maîtres doivent donc veiller à mettre en valeur les résultats déjà atteints plutôt que les manques, mesurer des évolutions plutôt que des niveaux, en déduire des stratégies pour assurer la réussite de chacun des élèves." (Ministère de l'Éducation Nationale, (2002) p.51)

Pour les élèves en difficulté dans les différentes phases d'acquisition de la langue écrite que je rencontre, l'erreur est plutôt porteuse de valeur négative et dévalorisante. Assimilée à la faute, elle freine l'émission d'hypothèses, sans laquelle les savoirs et compétences de base ne peuvent s'acquérir solidement. Ceci se vérifie autant dans des actes de lecture que d'écriture; si la copie de mots, phrases ou textes est en général facilement réalisable, l'acte d'écrire de façon spontanée est plus difficile à engager et paraît a priori comme un obstacle amplificateur de difficultés ( il demande de se lancer dans l'écriture sans aides, avec le risque de faire des "fautes").

Or, cet apparent obstacle peut s'avérer être une aide à l'élève en difficulté, en lui permettant d'établir des procédures qui lui faciliteront son entrée dans la langue écrite. En concordance avec les textes ministériels, divers courants de recherche explicitent comment l'écriture inventée peut révéler l'état d'appropriation de la langue écrite chez le jeune enfant, et faciliter le développement des procédures fondamentales pour entrer dans l'écrit. Que nous apprennent ces recherches sur les procédures d'entrée dans les écrits des élèves? Ceci se vérifie-t-il dans le cadre de projets d'aides spécialisées à dominante pédagogique? Après avoir essayé de détailler les procédures cognitives que l'activité d'écriture spontanée développe, et cherché quelles en sont les limites, il sera possible de déterminer à quelles conditions cette pratique pédagogique peut être utilisée comme aide pédagogique spécialisée.

## **1. Les traces écrites spontanées et l'entrée dans l'écrit**

### **1.1 L'écriture spontanée: obstacle réel, ou aide au développement de procédures?**

Dans le volet relatif à la maîtrise du langage et de la langue française, dans les nouveaux programmes de 2002 pour le cycle des apprentissages fondamentaux, la lecture et l'écriture sont présentées comme deux volets complémentaires de l'entrée dans l'écrit des élèves, fonctionnant en interaction continue: "l'articulation entre la lecture et l'écriture reste un excellent moyen de renforcer les apprentissages ". (Ministère de l'Éducation Nationale, (2002) p. 77). En fin de cycle, les élèves doivent être capables d'écrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes

répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique, ce que mesurent annuellement les évaluations nationales d'entrée au cycle des approfondissements.

Un pourcentage important d'élèves s'inscrit progressivement dans cette dynamique; en revanche, pour d'autres, les procédures sont difficiles à mettre en place pour lire et écrire de façon autonome, même s'ils font preuve d'un comportement scolaire adapté aux enjeux de la situation. Une aide est fréquemment sollicitée auprès du Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) pour ces enfants, en raison de leurs difficultés à entrer dans l'écrit, à être autonomes, à savoir automatiser les correspondances grapho-phonétiques...

Dans la présentation qu'en font les enseignants, ces élèves sont décrits sous un versant négatif (ils ne savent pas, ne peuvent pas...). En parallèle, lors d'entretiens préalables à la décision d'aide, ces mêmes élèves sont difficilement capables d'énoncer de façon claire leurs représentations de la lecture et de l'apprentissage. Or, sous l'apparent manque de représentations ou de compétences, leurs traces écrites de façon spontanée révèlent l'existence de procédures d'appropriation de l'écrit. De façon intuitive, pendant dix années d'enseignement en classe à plusieurs niveaux de cycle 2, j'ai observé que ces traces étaient les prémices d'un système écrit qui se mettait progressivement en place. De manière plus approfondie, dans le cadre d'aides spécialisées à caractère pédagogique, l'utilisation de l'écriture spontanée m'a permis de mettre à jour des représentations de l'écrit chez des élèves en difficulté; l'utilisation systématique de cet outil a également participé à un certain développement des procédures d'appropriation de l'écrit.

Sur quel fondement théorique peut s'appuyer cette pratique? Est-elle une aide réelle pour susciter le développement de procédures non employées par l'élève pour s'approprier l'écrit? S'agit-il d'un obstacle supplémentaire pour l'élève en difficulté face à l'écrit? L'étude de divers courants de recherche permet d'étayer ce questionnement, et de mieux comprendre certaines difficultés rencontrées dans l'utilisation des outils mis en place.

## **1.2 Lire-écrire, une action culturelle s'appuyant sur des mécanismes cognitifs**

### **1.2.1 Modèles et mécanismes cognitifs**

Différents modèles peuvent rendre compte de la genèse de l'entrée dans l'écrit (SPRENGER-CHAROLLES, 1996, Chapitre 2):

- un modèle à deux voies qui distingue la voie directe d'identification des mots et la voie indirecte d'assemblage de combinaison de signes (modèle développé par Zagar);
- un modèle en stades, issu du modèle à deux voies, inspiré de la psychologie génétique, développé par Frith, qui distingue les phases logographiques, alphabétiques et orthographiques,

phases qui peuvent coexister sous certains aspects :

- la phase logographique par laquelle l'apprenti-lecteur reconnaît une image globale des mots. Divers chercheurs se demandent s'il faut absolument considérer la phase logographique comme voie incontournable dans l'apprentissage de la lecture, alors que l'information phonologique semble prédominante sur l'information visuelle;
  - la phase alphabétique dépend fortement des capacités d'analyse phonologique, de repérage des unités de segmentation inférieures aux mots,
  - pendant la phase orthographique, les mots sont analysés en unités orthographiques, sans recours systématique à la conversion phonologique.
- un modèle connexionniste qui fonctionne, quant à lui, sans règle, ni lexique, par connexions, avec des effets de fréquence et de régularité, sans prendre en compte la relation lecture/écriture. Bien que prometteur, ce modèle n'est pas encore suffisamment développé ni systématisé pour une application pédagogique; ce modèle est développé par Seidenberg et Mac Clelland.

La lecture experte s'acquiert par le développement de mécanismes cognitifs qui font apparaître une relation primordiale entre la lecture et l'identification des mots écrits. Le sujet possède un lexique interne où les mots qu'il connaît sont stockés de façon stable, tandis que, pour les mots inconnus, existe une procédure d'assemblage de la représentation phonologique du mot écrit. L'identification des mots écrits s'acquiert en évoluant de la phase logographique à la phase orthographique, en passant par la phase alphabétique, grâce à une prise de conscience progressive de la structure phonologique de la phrase (GREGOIRE, J, PIERART, B, (1994), Chapitre 8).

Par rapport à la compréhension orale, la lecture présente la spécificité de constituer en une construction de la signification d'un code graphique, ce qui signifie segmenter une suite de signes, reconnaître un mot et ses frontières, coordonner des symboles écrits et des sons, identifier des mots par construction et reconnaissance, mémoriser (GAONACH, D, GOLDER, C,( 1998), p.40 ss) ... Le lecteur doit traduire le mot en sons avant de lui attribuer une signification. La référence phonologique est première par rapport à d'autres représentations en lecture. Même silencieuse, la lecture fait appel à la médiation phonologique, roue de secours pour les mots dont la forme écrite n'est pas familière, chez le lecteur habile; elle est utile pour le traitement de l'information en mémoire de travail, grâce à la mémoire auditive (plus efficace que la mémoire visuelle pour les traitements sémantiques). Le codage phonologique s'avère donc une stratégie efficace de maintien des informations en mémoire, le temps nécessaire à leur traitement. Les processus de segmentation phonologique méritent donc d'être entraînés.

### 1.2.2 Lire, une action culturelle; comprendre de l'information

Cependant, l'apprentissage de la lecture ne peut se réduire à l'enseignement de la valeur sonore des lettres. (FERREIRO, E, et GOMEZ-PALLACIO, M, (1988) p.208). Lire est un processus complexe qui commence avec les premières interprétations de textes basées sur le contexte, pour évoluer ensuite vers la prise en compte des propriétés qui relèvent du texte et de coordinations d'informations à développer. Quand l'enfant effectue cette démarche, il s'approche de la lecture, et fait un progrès, même s'il semble parfois dans l'erreur.

En effet, l'acte de lecture n'est pas uniquement perceptivo-moteur ou idéographique ou situation de décodage: il s'agit d'une action culturelle, compréhensive, instrumentale, qui nécessite trois niveaux: avoir un mobile, questionner le contenu d'un texte et traiter les informations graphiques (CHAUVEAU, G, (1996), chapitre 7). Lire repose sur huit opérations cognitives:

- ⇒ repérer le support et le type d'écrit;
- ⇒ interroger le contenu du texte;
- ⇒ explorer une quantité d'écrit porteuse de sens;
- ⇒ identifier des formes graphiques;
- ⇒ reconnaître des mots globalement;
- ⇒ anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques;
- ⇒ organiser logiquement les éléments identifiés;
- ⇒ mémoriser l'ensemble des informations sémantiques.

L'interprétation d'un texte s'effectue sur la base des connaissances préalables des lecteurs; lire, c'est construire un modèle mental; dans un texte, tout n'est pas dit; il faut inférer, interpréter. Lire, c'est intégrer, réaliser des traitements de divers niveaux, stocker et traiter en même temps, ne pas oublier l'objectif pour lequel on lit. Les connaissances préalables sur le type de texte jouent un rôle sur la rapidité de compréhension; la régulation de la vitesse de lecture dépend du degré d'expertise sur le texte. Les connaissances antérieures permettent au lecteur de conduire l'idée du texte, de sélectionner l'information importante.

### 1.2.3 Lire, écrire, une interaction constante pour l'appropriation de l'écrit

Ainsi que le rappellent les programmes de l'école primaire pour le cycle 2, les activités de lecture et d'écriture sont complémentaires. "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 en effet de revenir à une activité de synthèse qui vient compléter l'analyse. La dictée n'en est pas le seul moyen." (Ministère de l'Education Nationale, (2002) p.77). Chaque fois qu'un élève écrit un

mot, il en mémorise les compétences graphiques de manière plus sûre que lorsqu'il le lit. Si la révision orthographique reste très difficile pour les élèves de cycle 2, on peut néanmoins les introduire à cette pratique importante en repérant le point du texte sur lequel il y a eu des erreurs, et en les amenant à évoquer à haute voix et discuter les solutions possibles.

« Des moments spécifiques doivent être consacrés à des activités qui conduisent les élèves à se doter, avant la fin même du cycle, de la capacité de produire de façon autonome un texte court, mais structuré, qu'il s'agisse d'un texte narratif ou explicatif... Cela n'est possible qu'à condition de sérier les difficultés de manière à ne jamais les présenter toutes en même temps et à exercer séparément les différentes composantes de la production de textes. Tant que les composantes de base (tracer les lettres, gérer l'essentiel de l'orthographe) ne sont pas acquises et automatisées, il est difficile que l'enfant puisse se mobiliser aux activités plus délicates comme la mobilisation d'informations, ou l'élaboration d'énoncés. En mettant en œuvre des projets d'écriture, ancrés dans des situations de communication véritable, il est possible d'accentuer tout à tour telle ou telle de ces composantes, pendant que l'enseignant assume la gestion des autres. » (Ministère de l'Education Nationale, (2002) p.87).

Selon certains auteurs tels que Frith, les deux activités que sont la lecture et l'écriture constituent un stimulateur pour le développement de l'autre. Ainsi, "la stratégie logographique se développe surtout en lecture et est appliquée ensuite en écriture. Par contre, c'est dans le domaine de l'écriture que se développe en premier la procédure par médiation phonologique, qui peut être ensuite transférée en lecture. La procédure orthographique est acquise en premier lieu en lecture, et il faut attendre que les compétences aient atteint un niveau supérieur dans cette modalité pour que l'écriture puisse bénéficier de ce type de traitement" (SPRENGER CHAROLLES, L, CASALIS, S (1996) p.26).

"Ecrire dès l'école maternelle devient alors un risque raisonné porteur d'apprentissages". (CALLEJA, B, CLOIX Ch, RILLIARD J, (1998) p.29ss). Même sans maîtriser la correspondance graphie-phonie, la production d'écrits permet de comprendre l'activité langagière en cours, par rapport à un savoir terminal entrevu. L'analyse des cas étudiés montre qu'au cycle II, l'écriture inventée est un signe majeur des progrès en production écrite, et qu'elle a des répercussions en lecture. Dans le cadre de la recherche d'un modèle pour l'acquisition de la lecture-écriture au travers de l'épreuve d'écriture inventée, il a été démontré que l'on apporte une aide considérable au jeune apprenant en lui proposant des situations d'écriture, alors qu'il ne sait ni lire, ni écrire, ceci tant du point de vue psycholinguistique (l'enfant est alors en train de découvrir la langue écrite), que de la construction de la clarté cognitive de l'enfant (quant à la nature de l'écrit, à sa fonction, aux termes techniques utilisés, à l'auteur de l'écrit); "dans l'épreuve d'écriture inventée, l'enfant

donne à l'enseignant une idée précise sur ce qu'il a mis en place, ce qu'il a construit" (LIVA, A, (1995) p.69 ss).

En effet, le recours à des seuls mots connus, s'il satisfait un temps le désir d'être lisible, serait à terme porteur d'illusions. Un écrit de référence ne constitue pas obligatoirement pour l'enfant un recueil de mots disponibles pour écrire; un mot ne sera véritablement connu que lorsqu'il sera reconnu et compris sous ses diverses formes dans de divers contextes. Diverses recherches relatives à la psychogenèse de l'écrit permettent d'établir que l'écriture inventée peut être un élément moteur dans la compréhension du code écrit; les enfants écrivent avec ce qu'ils savent faire, en construisant petit à petit une méthodologie de travail alliant la phonétisation, l'utilisation de référents et d'outils analogiques et en s'appropriant leur projet d'apprentissage.

### **1.3 Par leurs traces écrites, les élèves révèlent leur stade d'appropriation de l'écrit**

#### **1.3.1 Emilia Ferreiro et l'écriture avant la lettre**

Au travers d'une étude qui a porté sur une population de près de 1.000 enfants, en prolongation des travaux de Frith, Emilia Ferreiro propose une genèse de l'écrit: avant d'accéder à un stade alphabétique, l'enfant connaîtrait progressivement les étapes pré-syllabiques, syllabiques et syllabico-alphabétiques.

Les productions écrites des enfants sont les manifestations les plus évidentes de leurs essais pour comprendre l'écriture (FERREIRO, E, (1996), p.19). Leurs tentatives d'écriture sont révélatrices du stade où ils se trouvent dans le développement de leur conscience de l'écrit. Elles mettent en évidence leur compréhension du principe de la correspondance entre un graphème et un phonème; elles permettent de savoir s'ils possèdent les conventions de l'écrit ainsi qu'une bonne discrimination auditive. L'écrit peut confirmer des choses observées lors de la lecture, ou faire également apparaître des difficultés qui n'ont pas été détectées à la lecture, car l'enfant peut compenser par le sens. Bien plus que la lecture, l'écriture (composition d'un message écrit) oblige à faire un travail analytique, à comprendre comment la langue écrite s'est constituée dans sa relation avec l'oral.

"L'appropriation de l'écrit est le fruit de l'activité constructive du sujet apprenant" (FERREIRO, E, (2001), p.111). "La production d'écrits n'est pas un effet conséquent de la compréhension, mais elle influence et structure celle-ci".( FERREIRO, E, (2001), p.96). L'enfant apprend à lire en apprenant à écrire; il construit progressivement un système alphabétique à partir de ses intuitions, ses erreurs. L'accès à l'écrit est un processus de construction progressive de savoirs complexes, dont on peut retracer la psychogenèse.

"Des périodes de plus en plus conceptualisées de production d'écrits peuvent être distinguées; elles correspondent à des niveaux présyllabiques, syllabiques, syllabo-alphabétiques et alphabétiques (FERREIRO, E, (1988), p.73ss). Ainsi, en début de scolarisation élémentaire, au cycle des apprentissages fondamentaux, dans l'interprétation de textes accompagnés d'images, l'enfant émet de réponses qui sont:

- centrées sur l'image, sans tenir compte des propriétés du texte;
- centrées sur les propriétés quantitatives du texte;
- ou centrées sur les propriétés qualitatives du texte (comme la valeur phonétique des éléments).

L'apprentissage de la langue écrite est alors à l'interface de l'apprentissage technique d'un système de codage avec l'apprentissage conceptuel d'un système culturel de représentation. Cet apprentissage passe par l'écriture qui est un véritable processus de développement et qui permet la compréhension du lien existant entre la trace écrite et la langue orale. Les enfants ne sont pas des récepteurs passifs des informations et des pratiques sociales; pour comprendre, l'enfant transforme l'information reçue; il s'agit d'un mécanisme d'assimilation-accomodation qui aboutit à une certaine équilibration et appropriation de la langue au fil des productions.

Emilia Ferreiro ne considère pas l'écriture comme une technique, mais comme un objet, ayant un type particulier d'existence dans un contexte socioculturel. Cet objet est une invention historico-culturelle: ce sont les pratiques sociales d'interprétation qui transforment les traces écrites en objets linguistiques. Sa recherche, conduite sur une population de près de 1.000 enfants a montré qu'il existe une corrélation entre les réussites des enfants aux quatre situations suivantes: production d'écritures; analyse des parties de la phrase; interprétation de textes avec images; analyse de parties du prénom. Emilia Ferreiro a ainsi conclu que les enfants introduisent des différenciations dans les écritures selon les moyens dont ils disposent. Ils font varier la quantité et le répertoire des lettres, ainsi que leur position. Les enfants élaborent des représentations sur les lettres et leurs assemblages au fil de leurs productions; ce sont autant de processus d'interprétation de l'écriture préalables à la lecture. "A partir du moment où on demande à un enfant d'écrire sans copier, la créativité apparaît, guidée par un raisonnement intelligent". (FERREIRO, E, et GOMEZ-PALLACIO, M, (1988) p.235ss)

### **1.3.2. L'orthographe, une porte d'entrée dans la représentation de l'écrit**

D'un point de vue complémentaire, "les erreurs d'orthographe sont instructives pour l'enseignant qui fait la démarche de les analyser et de comprendre leur dynamique" (GOMBERT, E, (2000), p.115). En effet, les processus de lecture et d'orthographe entretiennent d'étroites relations et s'appuient sur des sources de connaissances communes.

"La production de formes orthographiques non normées est le reflet de processus cognitifs qui indiquent une certaine façon de se représenter l'écrit" (BOUSQUET S, COGIS D, DUCARD D MASSONET J (1999) p.23 ss). Les erreurs d'orthographe manifestent des représentations sous-jacentes, qu'il importe d'identifier, pour connaître les mondes cognitifs (prélinguistiques ou linguistiques) à l'origine des traces écrites de l'enfant, produites par un traitement figuratif, visuel, oral ou orthographique.

"Les apprenants entrent dans l'écrit de façons diverses, à leur manière, en privilégiant certaines de leurs facettes" (DUCARD D, HENVAULT R, JAFFRE J-P, (1995) p.126). La compétence orthographique de l'apprenant passe par des phases logographiques, phonographiques (avec un bond exceptionnel effectué grâce à l'acquisition de la conscience phonologique et de la conscience segmentale), graphiques, morphographiques, morphosyntaxiques. La construction de cette compétence passe par un travail lent et progressif; les interfaces logographiques et phonographiques sont les premiers à entrer en jeu. Ensuite, viennent les interfaces morphosyntaxiques et syntaxiques. L'efficacité de la compétence orthographique dépend de la clarté métagraphique et du savoir à entraîner. Production écrite et savoirs métagraphiques constituent les deux facteurs actifs de l'acquisition de l'orthographe (DUCARD D, HENVAULT R, JAFFRE J-P, (1995) p.158).

Les erreurs fournissent des informations précieuses sur les attitudes manifestées par les élèves et sur les difficultés qu'ils rencontrent. La construction de la connaissance orthographique ne se constitue pas par juxtapositions successives, mais réorganisations constantes. (JAFFRE JP, CATACH N, (1989) p.162). Le rôle de l'enseignant est celui d'un médiateur entre le sujet enseigné et l'objet qui s'acquiert par mise en relation d'informations plutôt que par accumulations progressives. L'action pédagogique doit développer l'entraînement aux processus de découverte, formulation et analyse appliqués à des types de problèmes. Le cadre scolaire doit informer le langage de l'enfant en mettant à sa disposition un univers culturel riche, et en favorisant l'exploration de l'écrit dans toutes ses dimensions.

"Si l'orthographe permet de travailler sur les aspects morfo-syntaxiques de la langue, il ne doit pas nuire à la préservation du sens de l'acte d'apprendre; il doit être mis en relation avec les autres composantes du texte" (Groupe EVA, (1992), p. 65). Dans les activités de production d'écrits, les erreurs d'orthographe sont souvent le signe d'une surcharge mentale, de connaissances déclaratives non encore établies; pour cette raison, il est important de mettre en place des procédures d'aide à la relecture et la réécriture. "L'automatisation des procédures par des activités de métacognition favorise l'accès direct par le recodage orthographique. (FLORIN A, (1993), p.109).

## **1.4 Compétences indispensables pour faciliter l'entrée dans l'écrit**

L'erreur présente donc une valeur pédagogique importante, à titre de marque de l'activité du sujet au cœur de processus d'appropriation de l'écrit. Le traitement de l'erreur lors la production d'écrits participe au développement des compétences métalinguistiques, ainsi qu'à celui de la clarté cognitive de l'apprenant.

### **1.4.1 Les compétences métalinguistiques**

Le développement métalinguistique joue un rôle important dans l'accès à l'écrit; cette activité se révèle être une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation et peut être considérée sous l'angle métaphonologique, métasyntaxique, métalexical, ou métapragmatique (GOMBERT, E, (1990), p.197 ss).

Dès le cycle 1, des comportements métalinguistiques ayant trait à la cohésion textuelle, à la connexion/segmentation des séquences se manifestent. Un métalangage naît de la nécessité de formuler, expliquer, justifier, communiquer ce qu'on a écrit, ce qu'on a changé. "Les activités métalinguistiques, pour être efficaces, doivent donc s'inscrire dans le cadre des activités discursives, en situation" (DUCANCEL G (1994), p.93 ss).

Du point de vue métaphonologique, certains auteurs mettent fortement l'accent sur l'importance de la médiation phonologique pour l'acquisition de la phase alphabétique, sinon même en lecture silencieuse, la considérant comme processus fondamental et génératif pour la maîtrise de la lecture-écriture, même pour l'établissement du lexique orthographique, ce qui ne serait pas le cas de la procédure logographique (SPRENGER CHAROLLE/ CASALIS, 1996; chapitre 3). D'autres auteurs se demandent par contre si la conscience phonologique ne serait pas un indicateur développemental plutôt qu'un facteur causal de l'appropriation de l'écrit: "L'enfant ne découvre pas les phonèmes avant le principe alphabétique, mais il découvre en même temps le principe phonémique, les phonèmes, le principe alphabétique et les conversions graphèmes-phonèmes". (OUZOULIAS A, (2001)). Le contrôle métaphonologique se caractérise par la manipulation délibérée des syllabes et la manipulation délibérée des phonèmes; les enfants de 6 ans arrivent ainsi à supprimer la syllabe initiale d'un mot, mais pas encore celle du milieu. Les apprentissages de la lecture et de la maîtrise phonologique se développent en étroite interaction; le caractère alphabétique de la langue rend nécessaire l'activation d'une compétence métaphonologique.

Du point de vue du développement métasyntaxique, il faut attendre l'âge de six ou sept ans pour trouver des jugements qui semblent traduire une identification consciente de règle syntaxique; à cet âge, les enfants commencent à pouvoir raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire. Néanmoins, les traits

caractéristiques de l'écriture apparaissent vers 5 à 6 ans (linéarité, uni-directionnalité, présence d'unités distinctes et de blancs réguliers, taille réduite des signes graphiques).

Le développement métalexical s'observe en considération de la conscience et manipulation délibérée du mot par l'enfant, ainsi que par la réussite de tâches de jugement de synonymies (activité métasémantique phrastique), et par la compréhension/production de métaphores (traitement du langage figuré). Chez le jeune enfant, c'est le contexte, la prosodie qui crée la signification, plutôt que la structure lexicale et syntaxique de la phrase énoncée.

Du point de vue de la capacité métapragmatique, il existe une différence importante entre enfants, en fonction de l'âge, des possibilités de contrôle des paramètres de la situation de communication, qu'il s'agisse de l'adaptation du discours aux destinataires, de la maîtrise des règles sociales du langage ou de l'humour linguistique.

#### 1.4.2. La clarté cognitive

De façon complémentaire, pour que des activités métalinguistiques puissent apparaître, il est nécessaire que l'enfant soit installé dans le contexte des discours scolaires sur la langue. Ceci ne peut se réaliser sans la clarté cognitive qui est un des facteurs essentiels de l'apprentissage du lire-écrire (DOWNING J, FIJALKOW J, (1984) p.50ss).

Il convient donc de veiller à distinguer deux aspects du développement de la compréhension de la tâche de lecture par les enfants: la compréhension de ses buts et celle de ses caractéristiques techniques. Il ne s'agit pas de privilégier l'un de ces aspects sur l'autre, mais de les intégrer avec un poids égal pour l'entrée dans l'écrit. Ceci consiste en la théorie de la clarté cognitive, qui repose sur huit postulats:

- ⇒ l'écrit imprimé d'une langue est un code visuel des aspects de l'oral accessibles à la conscience linguistique;
- ⇒ la conscience linguistique des inventeurs d'un système d'écriture comporte une conscience simultanée de la fonction de la communication du langage et de certaines caractéristiques de la langue parlée;
- ⇒ le processus d'apprentissage consiste en la découverte des fonctions et règles de codage du système d'écriture;
- ⇒ cette redécouverte dépend de la conscience linguistique qu'a l'apprenant de ces mêmes caractéristiques de communication et de langage, qui furent accessibles aux inventeurs du système d'écriture;
- ⇒ les enfants abordent la tâche à l'école avec des concepts relatifs aux fonctions et caractéristiques de l'oral et de l'écrit qui ne sont qu'en partie développés;

- ⇒ dans des conditions convenables, la clarté cognitive des enfants, quant aux fonctions et caractéristiques de la langue va se développant;
- ⇒ quoique le stade initial d'acquisition de la langue écrite soit le plus fondamental, des défis conceptuels demeurent, qui conduisent à un élargissement de la clarté cognitive lors des étapes scolaire ultérieures, lorsque de nouveaux savoirs et savoir faire apparaissent.
- ⇒ la théorie de la lecture s'applique à toutes les langues et tous les systèmes d'écriture.

Il existe ainsi trois phases de développement dans l'entrée dans l'écrit :

- la phase cognitive, où l'apprenant cherche quel comportement est pertinent ou non pertinent entre engager une conduite pour parvenir à lire et engager une conduite pour parvenir à écrire;
- la phase de maîtrise du savoir-faire, de la compréhension des fonctions de l'écrit et de ses spécificités, de par ses fonctions déictiques, représentatives, mnémoniques, structurantes, intellectuelles (de mise à distance de soi), communicatives, informatives, culturelles et sociales;
- la phase de l'automatisation, de la connaissance du langage technique de lecture, ainsi que de termes tels que la lettre, le mot, la phrase.

Enseigner à lire/écrire, c'est ainsi donc aider l'enfant à adopter, en situation de lecture, une attitude permanente de recherche de significations (qu'est ce que ça veut dire?) et symétriquement, en situation d'écriture, une attitude permanente de codage de signification (comment l'écrire?). Il est donc nécessaire de proposer aux enfants des situations qui fassent sens à leurs yeux, dont les finalités sociales et communicatives soient perceptibles et matérialisables par eux. Le travail sur les outils ne doit jamais être dissocié des problèmes communicatifs que ces outils permettent de résoudre. (BROSSARD, M, 1994))

## **2. Aides à des élèves en difficulté en utilisant l'écriture spontanée**

L'apprentissage de la langue écrite s'effectue donc en s'appuyant sur les représentations que s'en fait l'apprenant, que ce soit du point de vue de la dimension culturelle ou du traitement des indices alphabétiques et orthographiques, par diverses activités métalinguistiques qui favorisent la clarté cognitive. L'écriture et l'orthographe "inventées" par des productions spontanées permettent cette appropriation, par réorganisations constantes. Comment ces principes peuvent-ils être applicables pour des élèves en difficulté face à l'entrée dans l'écrit? Quelle aide peut leur apporter la mise en œuvre d'écriture spontanée? Quelles peuvent en être les limites dans le cadre d'aides spécialisées à dominante pédagogique?

## **2.1 Cadre de l'observation**

### **2.1.1 Présentation de l'environnement**

Les élèves avec lesquels je travaille effectuent leur scolarité dans le cycle 2 (plus particulièrement au CP et au CE1), ainsi qu'au CE2 pour certains.

Les observations répertoriées ont eu lieu pendant deux périodes d'alternance de cette année scolaire: une période de trois semaines en décembre, et une période de cinq semaines de fin janvier à mi-mars.

Ces enfants sont scolarisés dans plusieurs écoles de deux cantons ruraux, dans des classes à plusieurs niveaux, excepté trois enfants. (Je travaille sur un secteur assez dispersé comportant 15 écoles, 31 classes pour 718 élèves). La pédagogie des enseignants concernés est assez diverse du point de vue de l'utilisation de la production d'écrits au service de l'apprentissage de la langue; chez certains, l'expression écrite ne peut intervenir qu'ultérieurement à la maîtrise d'éléments de base de la langue, et est plutôt conçue comme exercice d'application; chez d'autres, elle fait partie des outils réguliers utilisés plusieurs fois par semaine dans le cadre de projets.

Les raisons des demandes d'aides au réseau sont répertoriées dans l'Annexe 13, qui comporte également les traces des productions écrites au cours des séances d'aide, ainsi que l'analyse individuelle qui peut en être faite.

Les difficultés signalées par les enseignants sont relatives à la maîtrise de la langue écrite; les termes qui reviennent le plus fréquemment sont les suivants: *"connaissance très fragile du système graphie-phonie; peu d'outils pour accéder à la lecture; utilisation d'un lexique pauvre; les mots sont déformés à l'oral; peu de structuration syntaxique; lecture difficile; problèmes de décodage en lecture; difficultés à l'écrit; difficultés de compréhension des consignes; rapport graphie/phonie non respecté en production d'écrits, avec des phrases mal structurées; difficultés dans la compréhension de lecture, en dépit d'un déchiffrage aisé; lecture hésitante avec confusion de sons, lenteur de lecture; enfant qui mémorise mal la graphie des mots simples; enfant à la lecture très hésitante; grosses difficultés de langage et de lecture; confusions et inversions de sons en lecture et en écriture; le déchiffrage s'effectue en devinant la moitié des mots; inversion de sons en lecture et de graphies; enfant n'ayant que peu de stratégies de lecture; difficultés en langage oral, à entendre les sons et entrer dans le monde de l'écrit"*.

Ces difficultés signalées, pour lesquelles une étude et une évaluation a été effectuée dans le cadre de l'équipe du RASED ne suffisent pas, en elles-mêmes à postuler que ces élèves puissent être atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit, au sens de la circulaire Numéro 2002-024 du 31 janvier 2002. Elles permettent d'établir qu'ils manifestent une difficile appropriation de la

langue écrite (parfois orale) à différents niveaux qu'il est important d'évaluer pour les aider à améliorer leurs procédures.

### 2.1.2. Objectifs poursuivis par cette démarche

J'ai privilégié la mise en œuvre de l'écriture spontanée, dans le cadre de projets d'écrits finalisés, parmi d'autres outils, pour la mise en place des aides spécialisées à dominante pédagogique, décidées en équipe de RASED, en réponse aux demandes indiquées.

Les objectifs poursuivis par la mise en place de l'écriture spontanée dans le cadre de projets sont les suivants (il ne s'agit pas des objectifs spécifiques à chaque projet d'écrit, ni des projets d'aide individuels de chaque élève):

- ⇒ évaluer et comprendre les procédures utilisées par les élèves en lecture/écriture;
- ⇒ évaluer et comprendre la conscience de l'écrit qui émerge de leurs traces écrites;
- ⇒ développer leurs capacités métalinguistiques (du point de vue métaphonologique, métasyntaxique, métalexical, métapragmatique)
- ⇒ développer la clarté cognitive du point de vue de la maîtrise du savoir-faire, de la compréhension des fonctions de l'écrit;
- ⇒ développer la clarté cognitive du point de vue de l'automatisation, de la connaissance du vocabulaire technique de la lecture (cf Annexe 8);
- ⇒ développer leurs compétences orthographiques à partir des activités métalangagières;

Les supports utilisés ont été différents, ainsi que les activités métalinguistiques, en fonction des groupes d'enfants concernés, de leur âge, de leurs centres d'intérêt, et des projets de production envisageables, mais aussi des possibilités matérielles des lieux dans lesquels se sont déroulées les séances d'aide. La méthodologie utilisée était par contre constante.

## 2.2 Dispositif pédagogique

### 2.2.1 Méthodologie (activités, consignes, démarche)

En complément de l'utilisation d'outils tels que le Médial CP/CE1 ou l'épreuve d'évaluation de la compétence en lecture (Lecture de Mots et Compréhension-Révisée), chaque enfant a été invité à effectuer l'épreuve de l'écriture inventée (cf descriptif en annexe 1, et outils d'analyse en annexes 2, 3, 4, 5, 6).

Cette épreuve de l'écriture inventée comporte une consigne sur laquelle reposent les activités de production:

*"Sur la feuille qui est devant vous, vous allez écrire ce que je vais vous dire. Je sais que vous ne savez pas encore écrire très bien, mais cela ne fait rien ce n'est pas important. Vous allez écrire comme vous savez, comme vous en avez envie, comme vous pensez que ça s'écrit. Allez-y, et quand vous avez fini, vous posez votre crayon."*

Pour les activités d'écriture dans le cadre de projets d'écrits finalisés où l'élève produit personnellement son texte, la consigne devient sensiblement différente: il est invité à émettre oralement la ou les phrases qu'il veut écrire dans le cadre du projet; ensuite, je l'invite à en écrire un premier essai sur sa feuille, avec la consigne suivante:

*"Tu écris maintenant ce que tu viens de dire. Je sais que tu ne sais pas encore écrire très bien, mais cela ne fait rien ce n'est pas important. Tu vas écrire comme tu sais, comme tu en as envie, comme tu penses que ça s'écrit. Nous corrigerons ensuite ensemble pour voir comment il faut l'écrire. C'est juste un essai, un brouillon, mais c'est important que tu écrives comme tu penses. On en a besoin pour comprendre comment tu écris, pour savoir comment t'aider."*

Un texte est habituellement produit, sauf cas de blocage (très rare, parfois la première fois) où l'élève ne peut pas essayer d'écrire de lui-même, et a besoin d'une aide supplémentaire qui se traduit par une dictée au maître. Quand l'enfant demande comment s'écrit un mot, je réponds habituellement: *"Comment penses-tu que ce mot s'écrit?"*; en cas d'impossibilité de réponse, je demande *"Qu'est ce qu'on entend dans ce mot, et comment cela s'écrit-il?"*

Je préfère que l'enfant émette d'abord sa première proposition écrite sur le papier, avant de passer ensuite avec lui à des activités métalangagières. Cela permet de garder trace des représentations qui émergent, et que je ne détecte pas toujours immédiatement dans le cœur de l'action pédagogique. Lors du temps de bilan personnel que j'effectue après les séances, en utilisant les grilles de lecture jointes en annexe, des observations plus complètes sont possibles.

L'activité métalinguistique consécutive à la production dépend beaucoup du texte produit, de l'état d'entrée dans l'écrit des enfants, sinon même de leur histoire scolaire. Pour chaque écrit, je veille ensuite à ce que, soit de façon manuscrite, soit par saisie sur l'ordinateur au clavier, l'enfant parvienne à écrire la proposition requise par la norme orthographique. Entre sa proposition spontanée et la proposition attendue, l'étayage apporté par mon aide essaie de se situer autant que possible dans une zone de développement proximal afin de dépasser sa difficulté présente, en passant souvent par la médiation phonologique, mais aussi par la prise de conscience du nombre de mots, ou la recherche du nombre de syllabes d'un mot, ainsi que la recherche de graphies dans les outils à notre disposition. En l'absence d'affichage d'écrits de référence dans les divers locaux où j'interviens, l'utilisation d'une feuille individuelle sur laquelle l'élève retrouve l'historique de ses

productions et de leurs corrections lui sert d'aide pour écrire de nouveaux mots, ou en réutiliser des anciens dans de nouveaux textes.

### 2.2.2. Situations pédagogiques

Afin de permettre un développement de la clarté cognitive des élèves concernés, du point de vue de la dimension pragmatique des écrits, les situations d'écriture sont autant que possible finalisées, avec une perspective de communication à des tiers.

Les projets d'écrits ont correspondu cette année à trois types de situation:

- une activité de lecture-écriture de devinettes progressivement téléchargées sur un site internet;
- une activité d'écriture de récit, à partir de la lecture d'un album;
- une activité de lecture/écriture d'un texte documentaire à partir des centres d'intérêt des élèves.

La description des séquences, ainsi que des objectifs poursuivis est récapitulée en Annexe 12 pour chacun de ces trois supports.

L'utilisation d'un site internet permet à des enfants d'échanger, de garder trace communicable de leurs productions: suite à une période où nous avons utilisé ce type de jeux, j'ai proposé un projet d'écriture de devinettes ou de jeu Vrai/Faux pour ce site internet, projet pour lequel les différents groupes ont manifesté une forte implication, tant du point de vue de la production que de la consommation. L'année scolaire précédente, ce site avait permis d'écrire des contes en interaction entre plusieurs groupes d'enfants. L'intérêt de ce type de mise en lien peut résider dans la production d'écrits à plusieurs enfants d'écoles différentes, écrits dont ils peuvent être fiers, qu'ils peuvent montrer aux autres enfants de leur classe, d'autant que, (même si les écoles en question disposent toutes d'accès internet), ce médium est très peu utilisé dans le fonctionnement pédagogique habituel. L'ordinateur, l'environnement multimédia, sont des leviers pédagogiques, qui permettent l'appropriation des connaissances sous des formes nouvelles.

Pour d'autres groupes, après la lecture orale que je fais d'album, après un temps d'expression orale de ce que les enfants ont retenu du récit et de sa structure (*de qui est-ce l'histoire? quel est le problème? comment est-il résolu? comment l'histoire finit-elle?*), je leur demande souvent de dessiner un passage du texte qui leur a plu, et d'écrire dessous une phrase qui explicite le dessin (« *Ecris ce que l'on voit sur le dessin* »).

A partir de la lecture en plusieurs étapes d'un album, des groupes ont pu aussi le réécrire, avec leurs phrases, ainsi que de nouvelles étapes, une nouvelle fin, et participer à la fabrication d'un petit album qu'ils ont gardé pour eux, non sans l'avoir lu préalablement aux autres enfants de la classe; ce projet, long de plusieurs semaines, a accompagné une appropriation progressive de l'écrit.

Enfin, chez d'autres groupes d'enfants avec lesquels cette possibilité était envisageable, l'activité de lecture/écriture a porté sur la constitution d'un dossier relatif à un centre d'intérêt choisi collectivement (les dents, les coccinelles, le cheval, les chats...).

Ces projets me semblent présenter l'intérêt de servir de supports contextualisés pour une prise de conscience de l'écrit, tant du point de vue du code que de la dimension culturelle. Ils permettent à l'élève de clarifier ses procédures et facilitent le transfert entre l'activité en groupe d'aide et le retour en classe.

### 2.2.3. Evaluation du rôle de l'écriture spontanée

L'utilisation de l'écriture spontanée dans le cadre d'aides spécialisées à dominante pédagogique nécessite de définir avec quels critères l'évaluer. En effet, son utilité peut se mesurer en fonction de l'évolution des traces écrites qui se rapprocheraient de la norme écrite, mais aussi en fonction de l'évolution du rapport à l'écrit de l'enfant, de son comportement dans l'activité, du contenu des textes produits, ou de la possibilité de transfert des procédures mises en action.

J'ai utilisé plusieurs grilles d'analyse de l'écriture inventée, dont le contenu est répertorié en annexe 2 à 8. Les grilles A, B et C permettent d'évaluer si l'élève:

- sait utiliser une page, des lettres, sait de quoi est constitué un mot,
- est capable de segmentation du mot et de la phrase,
- connaît le code conventionnel,
- est conscient de la permanence du mot, de sa structure syllabique,
- découvre le système graphique, puis celui des lettres, de la ligne, du mot,
- met un rapport entre l'oral et l'écrit, devient sensible aux phonèmes,
- recherche les correspondances graphiques aux formes phoniques proposées.

La grille D est utile quand les élèves sont éloignés de la phase alphabétique.

La grille de l'annexe 6 permet d'analyser plus précisément les écarts à la norme orthographique quand les élèves ont atteint un certain stade alphabétique.

La grille de l'annexe 8, reprend ces observations sous l'angle de l'analyse de la clarté cognitive.

L'utilisation de ces grilles pourrait s'effectuer en cochant les cases pour chaque enfant, ce qui nécessiterait une population plus étendue, ou sur une période plus longue, selon que l'on envisagerait d'étudier l'évolution des performances d'un point de vue transversal ou longitudinal. Ceci nécessiterait un protocole d'observation et de consignes plus fermé que les aides que j'ai mises en place, sur une durée limitée, avec une population limitée. Une analyse quantitative des diverses productions s'avérerait d'un faible intérêt et d'une relative fiabilité. En effet, la population observée

est d'un effectif peu important (16 élèves), inégalement répartie sur cinq tranches d'âge pour pouvoir être considérée comme statistiquement significative. Enfin, les situations pendant lesquelles ont été produits les textes furent différentes et difficilement comparables pour obtenir une analyse statistique rigoureuse.

J'ai préféré utiliser ces grilles comme support d'une démarche clinique d'observation et de compréhension de l'entrée dans l'écrit pour chaque élève avec lesquels il m'est demandé de conduire une aide.

### **2.3 Traces écrites d'enfants et appropriation de l'écrit**

Les écrits et comportements de ces élèves permettent de les répartir en trois groupes aux limites parfois difficiles à préciser. En considération des productions des enfants, de leur âge, de leur cursus, il est possible de dire que certains se trouvent sur une phase alphabétique en cours d'acquisition; cette phase correspond aux étapes pré-syllabiques, syllabiques et syllabico-alphabétiques étudiées par Emilia Ferreiro. D'autres enfants ont compris le fonctionnement du système alphabétique, même s'ils n'ont pas encore automatisé toutes les correspondances grapho-phonétiques. Enfin, d'autres enfants, plus âgés, ont intégré quelques modalités de traitement de l'écrit, de caractère alphabétique, et font preuve d'un cheminement d'évolution plus difficile vers la phase orthographique. Le détail de chaque observation d'enfant et de la remédiation effectuée par le canal de l'écriture spontanée est récapitulé en Annexe 13; l'Annexe 14 est le sommaire de ces observations.

#### **2.3.1 Ecrits indicateurs d'une phase alphabétique en cours d'acquisition**

Les écrits de FLORIAN, VICTORIA relèvent de ce groupe, ainsi que les premières productions de JÉRÉMY B. Les textes de ROMAIN pourraient laisser émettre le même type d'appréciation; l'âge de cet enfant, la connaissance de son cursus et des autres aides dont il bénéficie conduisent à le considérer plus proche du troisième groupe.

Chez FLORIAN, VICTORIA, à un moindre degré chez JÉRÉMY B, les premières traces écrites ont confirmé que ces enfants découvraient le système du mot.

Les lettres de FLORIAN, prises isolément, permettaient d'énoncer qu'il était dans une phase de découverte du système des lettres. Les deux premières phrases écrites montraient un traitement visuel de la phrase, avec l'écriture de lettres qui ne sont pas obligatoirement celles du prénom, et avec la graphie du mot réinvestie dans la phrase (maman). Progressivement, ses phrases se sont segmentées pour comporter autant de parties que de mots, puis respecter l'attaque des mots et la rime des premières syllabes.

Lors de la première production de phrase, VICTORIA avait donné plusieurs sens au même texte qu'elle venait de d'écrire, et semblait difficilement reconnaître une permanence à l'écrit. Lors des productions suivantes, elle a utilisé plusieurs lettres pour écrire un mot, sans rapport obligatoire entre le nombre de lettres et la longueur du mot. La segmentation de la phrase était en cours d'élaboration. Puis, progressivement, elle a débuté une mise en rapport de l'oral proposé et de l'écrit produit, avec une sensibilité de l'oral à quelques phonèmes. De plus en plus fréquemment, VICTORIA a utilisé la médiation phonologique pour écrire ses textes, avec des erreurs pour les mots dont la transcription des phonèmes n'était pas encore acquise. Lors de la relecture du texte produit ensemble, au fil des séances, elle veillait de plus en plus à la segmentation des phrases en mots, comptant combien il y avait de mots dans la phrase, et employant ces termes métalangagiers.

Les écrits de JÉRÉMY B montrent également une évolution des premières aux dernières productions. Si ses premières productions montraient qu'il découvrait le système du mot, avec un début de mise en rapport de l'oral proposé à l'écrit produit, ses derniers textes montrent une recherche systématique de correspondances graphiques à la forme phonique proposée. Par contre, il n'a pas encore mis en place de procédure de récupération de mots stockés sur un registre orthographique, et ne fonctionne qu'avec des procédures alphabétiques.

Chez ces enfants, les traces écrites évoluaient en corrélation observable avec leur entrée dans l'écrit, leur comportement culturel face au livre, ou à un écrit documentaire.

### 2.3.2. *Ecrits indicateurs d'une phase alphabétique en évolution*

Les écrits et attitudes d'écriture d'autres enfants montrent qu'ils se situent dans une phase alphabétique presque acquise, porteuse de prémices de mise en œuvre d'une phase orthographique.

Chez ARNAUD, l'analyse phonétique qui préside à la production écrite est presque complète; il manifeste oralement une certaine connaissance des règles de syntaxe.

Chez FLAVIEN, l'attaque du mot n'est pas toujours respectée; l'utilisation des voyelles et des consonnes est correcte, mais certaines consonnes ne semblent pas être entendues. Sa lecture autonome reste néanmoins très fragile et en dépendance par rapport au support écrit; des stratégies de diversification des procédures lui restent à établir.

Chez QUENTIN, la phase alphabétique est encore peu systématisée, aussi bien en lecture qu'en écriture; l'analyse phonétique est partielle, et de nombreuses productions graphiques ne correspondent pas à la forme phonique. Les phrases ne sont pas grammaticalement correctes.

Chez CORENTIN, les mots sont écrits phonétiquement et l'écriture orthographique est partielle, avec un certain nombre d'erreurs d'un point de vue lexical. Pour nombre de mots écrits, il fait appel à un répertoire orthographique sans passer par la médiation phonologique.

CYNDIE écrit sans difficulté les mots d'usage courant, apparemment mémorisés sur un registre orthographique.

DAMIEN écrit presque toujours correctement les consonnes, excepté lorsque plusieurs consonnes sont juxtaposées ("lavre" pour "larve"); il produit un certain nombre de mots en utilisant un répertoire orthographique, sans passer systématiquement par la médiation phonologique; son champ lexical est par contre peu étendu, que ce soit en compréhension ou en production.

Si l'on se réfère aux compétences devant être acquises en fin de cycle 2 (Annexe 9), JÉRÉMY D a acquis les compétences de reconnaissance de mots. Certaines compétences de production de textes (gérer correctement les problèmes de syntaxe et de lexique), ainsi que d'orthographe et de lexique ne sont pas acquises. JÉRÉMY D utilise la langue (orale aussi bien qu'écrite) avec un vocabulaire peu diversifié que l'on pourrait qualifier de restreint; la langue n'est que fugacement outil de communication, peu utilisée pour le développement de sa pensée.

Chez MICKAËL, si les critères de la grille A sont respectés, la correspondance graphique à la forme phonique proposée présente des erreurs dès que plusieurs sons consonnes sont juxtaposés ou quand le son voyelle est complexe. Les graphies du son "s" entre deux voyelles ne sont pas acquises. Si le système alphabétique semble presque en place, le répertoire orthographique mérite d'être développé

Chez ces enfants, des procédures se sont mises en place, procédures non encore automatisées, que l'écriture spontanée permet d'explicitier, entre autres au cours de la médiation phonologique ( cf infra). Ils ne sont pas encore figés dans une procédure et commencent à élaborer des stratégies ou attitudes qui relèvent de la phase orthographique.

### **2.3.3. Ecrits montrant une évolution difficile de la phase alphabétique à la phase orthographique**

L'écriture et le comportement de scripteur/lecteur d'autres élèves montre qu'ils sont face à une difficulté plus importante pour évoluer de la phase alphabétique à la phase orthographique. Pour ces enfants, les écrits ou les compétences de lecture pourraient paraître relever de la phase alphabétique; leur âge, leur cursus, leur difficulté à mettre en place d'autres stratégies que la recherche de correspondances graphiques à la forme phonique proposée, laissent présupposer d'importantes difficultés à l'accès à un registre orthographique.

Ainsi, chez BENJAMIN, certaines voyelles et consonnes ne sont pas correctement utilisées; des confusions peuvent être mises en évidence entre certains phonèmes (ou/on, ai/an); l'attaque des syllabes est difficilement maîtrisée dès qu'elle nécessite l'emploi d'une ou de deux consonnes (don pour tous; le tr de trou devient tour; le tr de travers et le cr de creusent ont été émis correctement grâce à un travail de médiation phonologique pendant l'écriture).

HINRICH est un élève en grande difficulté scolaire à de nombreux points de vue; son langage oral présente une faible construction syntaxique des phrases, ce qui n'est pas sans conséquences pour les phrases écrites qu'il produit; si la phrase est segmentée en mots, certains sont par contre absents, ce qui correspond au langage oral de cet enfant. Les critères relatifs au code conventionnel, à la permanence du mot, à sa taille et sa structure sont respectés dans l'ensemble; l'attaque du mot est utilisée pour produire leur graphie, mais certaines consonnes sont absentes, principalement quand il s'agit de consonnes doubles. Les voyelles sont utilisées, mais avec des confusions, et pas toujours correctement; l'analyse phonétique est donc partielle. L'évolution de l'appropriation de l'écrit par HINRICH est donc très lente, et nécessite des prises en charge complémentaires à la seule aide pédagogique.

Les compétences de base de QUENTIN P, lors des évaluations CE2 de début d'année, (7/20 en lecture) confirmaient ses difficultés face à l'écrit pour cette seconde année engagée dans le cycle 3. Son système alphabétique est en cours d'acquisition ce qui le place en important décalage par rapport aux compétences attendues de son âge et de son niveau scolaire. Il analyse les mots par un traitement oral avec une écriture phonétique. Ses faibles possibilités de compréhension, analysées par ailleurs, mettent en évidence qu'une aide pédagogique n'est pas suffisante pour l'aider à progresser.

Enfin, chez ROMAIN, les mots sont écrits avec quelques correspondances grapho-phonétiques, difficiles à émettre seul. Pour un certain nombre de productions, il écrit un peu tout et « n'importe quoi » dès qu'il est seul ou qu'il n'a pas de guide, même s'il sait la phrase qu'il veut écrire. La graphie des mots lui est difficile à reconstituer. La segmentation des mots est aléatoire, et l'écriture phonétique pas encore stabilisée. S'il sait, à l'oral, expliciter certains critères de la grille d'analyse de l'annexe 3, il lui est par contre difficile de les mettre en œuvre personnellement. Une aide pédagogique est particulièrement difficile et de relative utilité avec cet enfant, même du point de vue de sa clarté cognitive face à l'écrit; pour cette raison, un travail de rééducation est également effectué avec le CMPP (Centre Médico Psycho Pédagogique).

L'écriture spontanée permet donc d'évaluer et comprendre les procédures utilisées par les élèves, ainsi que la conscience écrite qui émerge de leurs traces écrites. Dans quelle mesure, et jusqu'à quel point peut-on l'utiliser pour remédier aux difficultés constatées?

### **3. L'écriture spontanée, outil de remédiation pour entrer dans l'écrit?**

L'écriture spontanée favorise le développement de compétences essentielles pour l'accès au savoir lire et écrire; il convient néanmoins d'être conscient de certaines limites à son efficacité.

### **3.1 Compétences développées par la mise en œuvre de l'écriture spontanée**

L'écriture spontanée est outil permanent d'évaluation et de réévaluation, au fur et à mesure des productions. Accompagné d'activités métalinguistiques, dans le cadre de projets finalisés qui participent au développement de la clarté cognitive des enfants, il est possible d'émettre que cet outil est un instrument de remédiation, pour une meilleure appropriation de l'écrit.

#### **3.1.1 L'écriture spontanée favorise la médiation phonologique**

Par ces activités d'écriture spontanée, j'ai pu développer la médiation phonologique de diverses manières, selon le niveau d'entrée dans l'écrit des enfants.

La médiation phonologique est sollicitée quand un enfant cherche comment écrire un mot, ce qu'il y entend, quelles lettres correspondent au phonème et à la syllabe en question. En petits groupes, il est possible de suivre comment les enfants procèdent pour écrire un mot, quelle stratégie ils utilisent (décodage, récupération dans la mémoire à long terme), pour connaître comment ils segmentent les phrases et les mots.

Pour certains enfants, comme VICTORIA, FLORIAN, cela nécessite parfois de leur fournir la bonne écriture du texte, en indiquant divers indices ou moyens qui permettent de trouver les mots, comme la recherche dans l'affichage ou des répertoires, ou leur feuille personnelle.

L'écriture est plus exigeante que la lecture pour l'acquisition de la démarche alphabétique. Lorsqu'un enfant copie des mots, cette écriture lui permet de dépasser le stade logographique, grâce à la formation de représentations orthographiques; afin d'écrire un mot, l'enfant l'analyse pour appréhender la suite des lettres qui le constitue. La relecture/écriture des mots, lettre par lettre participe à l'appropriation du système alphabétique: on ne choisit pas n'importe quelle lettre pour transcoder un son particulier. La prise en compte de l'ordre des lettres dans le mot devient ainsi possible.

Pour ceux qui commencent à prendre conscience du rapport entre les lettres et les sons (JÉRÉMY B, ARNAUD , FLAVIEN , QUENTIN), la médiation phonologique étaye un peu plus la phase alphabétique, par un début de discrimination entre sons et lettres. Ceci s'effectue par ailleurs en lien avec la programmation de jeux d'activation phonologique personnalisés aux enfants, de segmentation de mots ou phrases, de mise en rapport graphie-phonie, d'amélioration de la discrimination auditive.

Dans la phase de réécriture, l'enfant est conduit à ne pas systématiser le principe de la devinette linguistique; il cherche avec quelles lettres écrire un mot, transcrire un son, et progresse vers une meilleure lecture/écriture alphabétique. Sa conscience phonémique se développe: quand il a compris que l'écriture est une notation de langage, quand il a acquis une première familiarité avec

quelques mots écrits, ainsi que la compréhension du principe alphabétique et la connaissance du nom des lettres, une représentation graphique de certaines unités phonologiques se met en place. La production des mots par l'écriture relie le traitement visuel non séquentiel de la lecture à un traitement séquentiel, lettre après lettre. L'écriture, la réécriture, aident l'apprenant à concevoir que les lettres représentent ce qu'on dit du mot, dans un ordre et avec une organisation déterminée.

Le statut du texte dactylographié, saisi à l'ordinateur, sa communicabilité, rendent nécessaire sa correction. La saisie des textes est le lieu et le temps de multiples interrogations sur l'orthographe fine, (points, accents, majuscules), qui émergent moins fortement dans la copie papier d'un texte dont la destination reste privée, et qui garde un caractère de nécessité formelle. Par la saisie de phrases au clavier, en vue de leur mise en ligne sur le site ou pour confectionner un dossier, les élèves améliorent leur construction d'un répertoire orthographique de mots et progressent dans leur mémorisation d'un lexique. Le temps passé à saisir du texte conforme à la norme et communicable participe également à l'appropriation de traits extralexicaux, tels que la ponctuation, les majuscules, la prise en compte des flexions diverses (accents....).

### 3.1.2. L'écriture spontanée permet une amélioration de la clarté cognitive

La théorie de la clarté cognitive rappelle qu'entrer dans l'écrit consiste essentiellement à découvrir les fonctions et règles de codage de l'écriture. Pour comprendre le vocabulaire technique de l'enseignement de la lecture/écriture, il faut savoir à quoi sert d'apprendre à lire.

Lors de la passation de l'évaluation Médial, CP ou CE1, (OUZOULIAS A, (1996), un temps d'expression est donné à l'enfant pour qu'il verbalise ses représentations de l'écrit. Il est très fréquent de remarquer que les élèves signalés en difficulté ne peuvent formaliser à quoi peut leur servir de lire et d'écrire aujourd'hui; ils se considèrent difficilement comme lecteurs dans le « ici et maintenant », et considèrent souvent que cela sert à la préparation de leur métier d'adulte. « Quand je serai grand, j'aurai besoin de savoir lire.... »; parfois, ils n'établissent même pas ce lien et ne peuvent pas dire à quoi sert de lire et d'écrire. Les enfants qui ne présentent pas de difficulté sont en revanche plus capables de formaliser l'utilité de la lecture et de l'écriture dans leur quotidien.

L'acte d'écriture spontanée développe la recherche orale du sens à émettre, l'essai d'écriture en fonction de la représentation que l'on a de l'écrit, ainsi que la correction et la remédiation qui permettront que l'écrit soit communicable et acceptable socialement; il participe ainsi à l'étayage de la clarté cognitive de l'élève en difficulté, en lui posant le problème de l'identification de ses procédures, et des stratégies de compréhension qu'il établit.

Par la mutualisation des productions des uns et des autres sur un site internet, (chaque enfant ayant inventé, écrit, corrigé, saisi et dessiné une ou plusieurs propositions) la mise en ligne de leurs

textes permet de donner du sens et de la valeur à leur travail, sous divers angles: ils savent que leurs textes sont sur internet et qu'il sont lus par d'autres enfants, au moins ceux des groupes d'autres écoles avec qui je travaille et aussi ceux de leurs classes. Ils retrouvent leur énoncé sur l'ordinateur; leurs textes et leurs dessins ne sont pas rangés au fond d'un placard ou d'un dossier, mais sont publiés et sont constamment visibles. Ils sont mis en ligne avec des productions d'autres enfants, ce qui les conduit à s'enquérir des auteurs des autres textes et parfois échanger avec eux.

Cette portée de l'écrit finalisé communicable est également valable quand les enfants écrivent un petit album pour le garder et le lire à la classe, ou quand ils constituent un dossier portant sur un de leurs centres d'intérêt. En écrivant, ils deviennent producteurs de sens, pour eux et pour d'autres; la trace écrite assure une permanence à leur énonciation.

Ainsi, alors qu'elle est étiquetée incapable de participation aux activités classiques de la classe, ALEXIA montre qu'elle peut s'inscrire dans un projet d'écrit; elle sait que, dans la séance, il y aura un temps pour écrire une devinette ou un récit, que cette production sera améliorée, et qu'elle servira à d'autres. Par cette activité à la fois proche et différente de ce qu'elle vit en classe, elle évolue vers un rapport au savoir plus porteur de sens.

FLORIAN disposait de peu de facteurs linguistiques et encyclopédiques pour entrer comme acteur face à l'écrit; il était capable de peu de mise en relation d'informations; s'il pouvait restituer des notions qu'il avait apprises, isolément, il n'avait pas engagé de processus d'appropriation culturelle de l'écrit et donnait peu de sens à ses apprentissages. Les actions d'écriture spontanée lui ont permis de s'approprier culturellement un objet livre, de le créer à nouveau, de le faire sien. En conquérant du pouvoir sur l'écrit, par son énoncé oral puis écrit, en émettant du sens, en suivant la fabrication progressive d'un objet livre, sa conscience linguistique s'est améliorée, ce que permettaient de constater ses productions et son comportement pendant les temps d'écriture et de lecture.

ARNAUD paraissait incapable d'émettre un écrit de façon autonome; les activités d'écriture spontanée lui ont progressivement donné confiance en lui-même, en ses capacités de communication et d'expression par l'écrit, ce qui se mesura dans un premier temps par l'évolution quantitative de ses productions.

De la même manière, DAMIEN a révélé qu'il était capable de l'opposé de ce qu'indiquait la demande d'aide à son sujet: quand il est engagé et motivé dans un projet, il s'implique, se corrige, et peut mettre en place des stratégies, alors qu'il lui est reproché d'être passif toute la journée en classe.

L'activité d'écriture spontanée agit également sur la clarté cognitive d'enfants parce qu'elle les met en situation pragmatique d'énonciation, comme le montre le cas de CORENTIN dont il n'est

pas sûr qu'il ait compris auparavant qu'il pouvait se servir de la langue (orale et écrite) pour communiquer, échanger, apprendre.

Il est ainsi assez remarquable de constater que JÉRÉMY B, DAMIEN, ROMAIN, FLAVIEN, CYNDIE, réticents à la lecture en début d'année, se repèrent et prennent des indices fins au travers des textes qu'ils ont écrits et de ceux d'autres enfants; ils n'arrêtent pas de lire les productions des uns et des autres, et se donnent les moyens pour produire d'autres textes.

En écrivant de façon spontanée des textes dont ils sont fiers, et qu'ils peuvent communiquer à d'autres par divers vecteurs, ces enfants ont pu améliorer leur conscience linguistique, tant du point de vue de la dimension culturelle que du codage de l'écrit, de ses fonctions et caractéristiques; ils ont développé leur clarté cognitive face à l'écrit et engagé des processus de médiation phonologique.

### **3.2 Limites de l'efficacité de ce dispositif**

Pendant, l'observation d'autres élèves, en grande difficulté face à l'écrit, conduit à relativiser ces affirmations, et à reconnaître certaines limites à ce dispositif pédagogique: peut-il être efficace sur une courte durée, permet-il de résoudre toutes les difficultés orthographiques rencontrées, quelle aide apporte-t-il aux élèves en grande difficulté?

#### **3.2.1 L'écriture spontanée peut-elle être efficace sur une courte durée?**

Ces observations et pratiques pédagogiques ont été effectuées pendant deux périodes d'alternance de la formation, de trois puis cinq semaines, séparées par les vacances de Noël et les trois premières semaines de janvier.

Les effets de la mise en œuvre de ce dispositif furent différents selon les enfants concernés.

Pour des enfants, tels que FLORIAN, VICTORIA, CYNDIE, JÉRÉMY B, ARNAUD, DAMIEN, que l'on peut considérer en cours d'acquisition d'une phase alphabétique, ou en voie de consolidation, les effets de l'écriture spontanée ont été pratiquement visibles d'une séance à une autre, ou du moins sur la globalité de l'aide; la coupure due au retour en formation était pratiquement sans incidence négative. Il est possible de mesurer un effet de cette aide sur une période de huit semaines, avec ces enfants qui font preuve d'un comportement acteur pour progresser.

Pour d'autres élèves, tels que CORENTIN, FLAVIEN, JÉRÉMY D, MICKAËL, QUENTIN, les effets de l'aide sont plus difficiles à discerner et apparaissent lentement, remis en question par la coupure de janvier. Ces enfants sont plus âgés que les précédents, vivent la difficulté face à l'écrit depuis une plus longue durée; celle-ci devient alors plus importante, en fonction de la

contrainte scolaire qui est plus exigeante, alors que leurs bases langagières (tant orales qu'écrites) ont besoin d'être élargies. Ce sont des enfants qui commencent à établir des stratégies de compensation, et la mise en œuvre de nouvelles procédures nécessite une durée de prise en charge plus importante que celle dont je disposais.

Plus un enfant est en décalage par rapport à sa classe d'âge, plus il met en place des stratégies de défense, de contournement de la difficulté (que ce soit par un comportement déviant ou par des procédures peu économiques). Il est alors nécessaire de faire preuve de patience, dans la durée, pour l'aider à mettre en action des procédures plus pertinentes.

### 3.2.2 L'écriture spontanée est-elle utile pour les élèves en grande difficulté?

D'autres élèves se trouvent sur un versant de plus grande difficulté (BENJAMIN, HINRICH, QUENTIN P, ROMAIN), et il est difficile de pouvoir établir un effet de l'écriture spontanée sur l'amélioration de leurs procédures face à l'écrit. Ces enfants ont lentement accédé à la phase alphabétique, depuis le début de leur scolarité; ils utilisent un certain nombre de correspondances grapho-phonétiques sans les avoir encore toutes mises en mémoire; leurs stratégies varient entre lecture "devinette" et recherche de quelques indices graphiques.

L'évolution des productions de ces enfants est très lente; elle se mesure par exemple en observant l'évolution des productions d'une année sur l'autre comme pour BENJAMIN et HINRICH. Si l'écriture spontanée permet de connaître rapidement l'état de leur appropriation de l'écrit, quelle remédiation permet-elle pour un élève qui a établi de si fortes stratégies de défense? Cet outil possède-t-il un caractère de judicieuse efficacité, quand les stratégies mises en place sont autant de sécurités sans lesquelles l'élève se trouverait démuné, même si elles sont peu économiques et relativement efficaces?

Je pense que, comme pour d'autres aides spécialisées à dominante pédagogique, la réponse ne se trouve pas dans l'efficacité de l'outil en tant que tel, mais dans le traitement de la grande difficulté. Ces enfants peuvent faire preuve de médiation phonologique, et possèdent une relative clarté cognitive face à l'écrit. Ils se sont réfugiés dans la phase alphabétique, sans pouvoir accéder encore au registre orthographique, que ce soit du point de vue lexical, syntaxique ou morpho-syntaxique. Des activités métalangagières sont donc encore nécessaires pour les aider à développer d'autres procédures; l'écriture spontanée peut être utile, au même rang que d'autres activités pédagogiques qui nécessiteront elles aussi du temps pour que des modifications de procédure ainsi que des savoirs déclaratifs apparaissent. Ces aides ne seront de réelle utilité que si elles tiennent compte de l'ensemble des difficultés qui affectent les enfants concernés, et si elles sont élaborées en liaison avec les autres aides qui peuvent être apportées à ces élèves.

### 3.2.3. L'écriture spontanée permet-elle de résoudre toutes les difficultés orthographiques?

L'écriture spontanée aide les enfants en difficulté face à l'écrit à développer des stratégies par lesquelles écriture et lecture se développent en interaction. Permet-elle de résoudre les difficultés orthographiques rencontrées en classe?

Ces activités métalinguistiques que j'ai essayé de développer me semblent concourir au développement de compétences d'orthographe devant être acquises en fin de cycle 2: écrire la plupart des mots en respectant les caractéristiques phonétiques du codage, copier sans erreur un texte de trois ou quatre lignes en copiant mot par mot et en utilisant une écriture cursive et lisible, utiliser correctement les marques typographiques de la phrase (point et majuscule). (MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2002) p.94)

Quand la segmentation de la phrases en mots est acquise, et que l'analyse phonétique est complète, il devient également possible de travailler au moyen des activités métalinguistiques, pour l'acquisition d'autres compétences telles que marquer les accords en nombre et en genre dans le groupe nominal régulier (déterminant, nom, adjectif), et en nombre du verbe et du sujet dans toutes les phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté. Ces compétences orthographiques du cycle 2 sont celles que détaillent les grilles A, B, C et D d'analyse de l'écriture inventée, jointes en annexes 2 à 5. Je ne pense pas avoir eu suffisamment de temps, au cours de ces deux périodes d'observation, pour émettre un avis sur la possibilité de mise en œuvre de cette affirmation. L'observation des productions de FLORIAN, VICTORIA, CYNDIE, JÉRÉMY B, ARNAUD, DAMIEN me permet néanmoins d'énoncer que ces difficultés peuvent progressivement être abordées, au fil des productions spontanées, du moment que les élèves ont évolué de l'analyse des phrases à l'analyse des mots et peuvent ensuite effectuer un traitement orthographique (selon ce que détaille la grille D).

Cependant, si l'acquisition de règles relatives à certaines marques syntaxiques et morpho-syntaxiques peut s'élaborer par la mise en œuvre de procédures facilitées par les activités métalinguistiques, un certain nombre de connaissances lexicales orthographiques ne relève pas d'un fonctionnement procédural mais déclaratif quand les voies directes d'adressage sont impliquées.

Les observations effectuées ne me permettent pas d'établir que la seule activité métalangagière fait acquérir ces connaissances orthographiques déclaratives; il reste peut-être à vérifier jusqu'à quel niveau de la syntaxe, de la morpho-syntaxe et du lexique l'activité métalangagière garde sa pertinence de remédiation des procédures. Ne se trouve-t-on pas à la limite des phases alphabétiques et orthographiques? Peut-être serait-il judicieux de comprendre comment l'enfant passe du premier au second?

Ces questions renvoient aux travaux d'auteurs selon lesquels la médiation phonologique jouerait un rôle fondamental dans la mise en place du lexique orthographique, les mécanismes d'identification des mots jouant un rôle important dans la compréhension en lecture. L'utilisation de la médiation phonologique, qui s'appuie sur les capacités métaphonologiques précoces, permet l'établissement du répertoire orthographique; le défaut d'utilisation de cette médiation induit la mise en place de stratégies déviantes alternatives, vis à vis de l'acquisition de la procédure orthographique.( SPRENGER CHAROLLES, L, CASALIS, S (1996) p.93 ss).

Doit-on en conclure que, si la médiation phonologique n'a pas bien pu avoir lieu, l'aide spécialisée pédagogique en matière de correction orthographique lexicale est de relative efficacité et qu'il est préférable d'agir en amont, en prévention avec des enfants de cycle 1 ou de cycle 2 ?

### **3.3 Conditions pour utiliser l'écriture spontanée en aide pédagogique spécialisée**

L'utilisation de l'écriture spontanée dans le cadre d'aides pédagogiques spécialisées avec des élèves permet donc de développer les procédures de la phase alphabétique, par le développement de la médiation phonologique et de la clarté cognitive, et les prépare à l'installation de la phase orthographique. Les compétences orthographiques seront d'autant mieux établies que la médiation phonologique aura été affermie, laquelle nécessite un minimum de clarté cognitive à susciter. Cette aide favorise l'amélioration du fonctionnement cognitif, du point de vue de la représentation de la tâche, de la production d'inférences et du développement des processus métacognitifs. Certaines conditions minimales nécessitent d'être accomplies pour que cette activité permette une remédiation optimale.

#### **3.3.1 L'écriture spontanée, une aide en lien avec le langage oral**

Le langage écrit s'appuie sur une base langagière orale. JÉRÉMY B, VICTORIA, ARNAUD, DAMIEN, FLAVIEN produisaient des phrases orales proches de l'écrit, structurées syntaxiquement. Il leur a été plus facile d'écrire une phrase, un texte, une devinette, un texte explicatif ou narratif, qu' HINRICH, CORENTIN, JÉRÉMY D, MICKAËL, QUENTIN, ROMAIN, dont les phrases orales étaient peu construites et parfois peu compréhensibles. Les activités d'écriture spontanée ne peuvent donc se concevoir sans échange oral préalable, sur le sujet dont on parle, sur ce que l'on veut dire, et éventuellement sans d'autres activités de développement des compétences orales, que ce soit du point de vue du lexique, de la construction syntaxique, de la construction du récit....

### **3.3.2. L'écriture spontanée, une aide en lien avec l'environnement de l'élève**

L'aide pédagogique ne représente qu'une part infime du temps des élèves. Considéré isolément, ce temps est peu efficient pour la mise en action d'une dynamique de progrès en classe. Il ne peut servir que s'il participe à la remise en dynamique d'apprentissage d'un enfant, en lien avec l'enseignant, co-acteur à son niveau du projet d'aide.

FLORIAN et VICTORIA se sont d'autant plus investis dans le projet d'écriture d'un livre qu'ils ont compris le lien qui existait avec les activités de la classe, où ils pourraient ensuite mettre en valeur leurs compétences. Celles-ci ont d'autant plus été reconnues que leur maîtresse s'était impliquée dans le projet d'aide et était régulièrement attentive à ce qu'ils avaient montré de leurs aptitudes. De la même manière, les enseignantes de JÉRÉMY B, DAMIEN, ARNAUD furent progressivement surprises de découvrir leurs compétences qui apparaissaient dans un petit groupe d'aide, alors qu'elles n'apparaissaient pas dans le groupe classe. Ces traces écrites des élèves sont autant d'acquis sur lesquels s'appuyer pendant les échanges avec les enseignants. Dans le cadre d'une pédagogie différenciée, l'enseignant peut s'appuyer sur les possibilités révélées par ces productions.

### **3.3.3. L'écriture spontanée, un outil efficace dans le cadre d'une pédagogie individualisée**

La démarche clinique employée et la lecture individualisée des grilles d'analyse montrent que l'écriture spontanée est un outil efficace parce qu'il s'appuie individuellement sur chaque élève concerné. Plutôt que d'enfermer un élève dans une grille et une note moyenne, ce dispositif porte un regard qualitatif sur les démarches et procédures de chaque enfant. C'est un outil souple, simultanément d'évaluation et de remédiation, qui permet de suivre qualitativement, progressivement, les évolutions de chaque enfant, de comprendre ses procédures et démarches, et de l'aider à évoluer en s'appuyant sur celles-ci, sur les représentations qui émergent, dans la zone de développement proximal.

La moindre phrase émise, porteuse de sens, peut se trouver rapidement valorisée, dans une dimension communicative, qu'il s'agisse de devinettes ou d'écriture de récits. La production de devinettes ou de jeux Vrai/faux a ainsi présenté l'intérêt de pouvoir varier sur les niveaux de difficulté demandés aux enfants de façon très personnalisée, tant en lecture qu'en écriture.

### **3.3.4. L'écriture spontanée, un outil parmi d'autres**

Les séances d'aide ne se sont pas organisées qu'autour des activités d'écriture spontanée. Elles se situent, dans les projets d'aide, parmi d'autres activités ciblées pour susciter le développement de procédures peu développées. Cet outil présente l'avantage (mais aussi parfois

l'inconvénient) de paraître proche des activités scolaires. D'autres activités, à caractère plus ludique, permettent de viser le même objectif de façon complémentaire et concourent à la mobilisation intellectuelle des enfants.

J'ai certaines fois utilisé la dictée à l'adulte en complément de l'écriture spontanée, entre autres pour l'écriture d'albums, résumant ou continuant une lecture orale d'un récit. Le nombre de pages à écrire avec la technique de l'écriture spontanée aurait présenté une charge infranchissable, et transformé l'outil d'aide en pensum. Afin de parvenir à l'objectif poursuivi pour l'aide en question (élaborer un récit, à l'oral et à l'écrit, s'appropriier un objet culturel dans sa fonction et son codage), certaines pages ont été produites par la dictée à l'adulte, et d'autres par l'écriture spontanée. Cette pratique a également permis de développer le langage oral, la construction orale de textes, sans être effrayé par la somme de ce qui restera ensuite à écrire.

Le choix d'un outil doit être avant tout dicté par l'intérêt de l'enfant, la prise en compte de ses difficultés, de ce qu'il peut faire, à mettre en rapport avec l'objectif poursuivi: la mise en œuvre de procédures lui permettant de s'approprier l'écrit. Par rapport à la dictée à l'adulte, l'écriture spontanée rejoint les prescriptions des programmes de l'école maternelle, insistant sur l'importance du passage à l'acte d'écrire: "Ecrire les lettres favorise l'entrée dans le système alphabétique, autant sinon plus que lire" (Ministère de l'Education Nationale, (2002) p.89 ss)

## **Conclusion**

J'ai engagé ce travail en pensant que l'écriture spontanée pouvait être une solution adaptée à toutes les difficultés, permettant à chaque élève de faire émerger ses représentations face à l'écrit, et lui donnant ainsi la possibilité de progresser au travers d'une démarche métalangagière, à défaut d'être métacognitive.

L'étude des cas individuels des enfants avec lesquels j'ai travaillé, ainsi que l'analyse plus globale qui peut être faite, confirment que l'écriture spontanée et ses grilles de relecture constituent un outil utile pour évaluer et comprendre les procédures utilisées par les élèves, ainsi que leur conscience de l'écrit. Cet outil développe la médiation phonologique et la clarté cognitive. Il nécessite une certaine durée de mise en œuvre, et ne peut s'appliquer indistinctement aux élèves sans prendre en compte leur cursus et leur niveau de difficulté. Il permet de développer des compétences orthographiques au cycle 2, mais ne semble pas pouvoir remédier aux difficultés orthographiques d'enfants âgés chez qui la médiation phonologique n'a pu se mettre en place.

Cet outil ne peut s'utiliser sans prendre en compte le niveau de langue orale sur lequel s'appuie l'enfant et qui mérite souvent d'être développée pour s'approcher de l'écrit. Il trouve une meilleure efficacité s'il tient compte de l'environnement de l'élève, s'il permet une individualisation

des apprentissages, et s'il est considéré comme un outil parmi d'autres, au service de l'appropriation de l'écrit par les élèves.

Si les grilles d'évaluation permettent une analyse assez fine par l'adulte de l'état d'appropriation de l'écrit de l'élève, ces outils ne lui permettent une auto-évaluation que sous l'angle de l'échange métalinguistique avec l'adulte. Cette méthodologie peut-elle être considérée comme suffisante? Est-il possible de concevoir d'autres outils à cet effet et est-ce envisageable à la phase concernée d'entrée dans l'écrit? Quelles grilles de relecture, et outils de référence élaborer ou utiliser dans le cadre d'une aide spécialisée à dominante pédagogique? Ne serait-il pas judicieux d'envisager cette question en lien avec les outils de la classe?

Enfin, cette recherche mériterait d'être complétée par un approfondissement de l'évolution de la phase procédurale alphabétique à la phase orthographique, plus particulièrement en ce qui concerne la mise en registre déclaratif du lexique orthographique (tant du point de vue de sa possibilité de restitution écrite, que de l'identification des mots écrits). Ces informations complémentaires permettraient de mieux comprendre quelle aide peut être proposée, dans le cadre pédagogique, aux élèves en grande difficulté de lecture et de production orthographique qui ont élaboré des stratégies coûteuses et peu performantes qui nuisent par ailleurs à la compréhension des textes lus. L'orthographe inventée est-elle suffisante pour constituer un répertoire lexical orthographique évolutif? La réponse à la difficulté en question est-elle seulement d'ordre pédagogique?

S'il m'est impossible de répondre à ce jour à cette question, je pense qu'elle mérite recherche et approfondissement, en considération des demandes d'aides qui sont adressées au RASED, pour des élèves de cycle 3 en grande difficulté, parfois signalés un peu tard dans leur cursus, et pour lesquels une aide plus précoce aurait peut-être permis d'éviter d'affronter des écueils dangereux.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- \* BOUSQUET S, COGIS D, DUCARD D MASSONET J (1999) Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs, Paris, INRP, *Revue Française de Pédagogie N° 126*
- \* BROSSARD, M, (1994), Activités métalinguistiques et situations scolaires, Paris, INRP, *Revue repères, Numéro 9.*
- \* CALLEJA, B, CLOIX Ch, RILLIARD J, (1998) Essayer d'écrire dès l'école maternelle, Paris, INRP, *Revue Repères N° 18*
- \* CHAUVEAU, G, (1996), *Comment l'enfant devient lecteur*, Paris, Editions Retz, Collection Pédagogie
- \* CHAUVEAU G (2001), *Comprendre l'enfant apprenti-lecteur*, Editions Retz, janvier 2001
- \* DOWNING J, FIJALKOW J, (1984), *Lire et raisonner*, Paris, Editions Privat, Collection Education/Culture
- \* DUCANCEL G (1994), Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire, Paris, INRP, *Revue Repères n° 9*
- \* DUCARD D, HENVAULT R, JAFFRE J-P, (1995) *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Editions Nathan, Collection Pédagogie,
- \* FERREIRO, E, et GOMEZ-PALLACIO, M, (1988) *Lire et Ecrire à l'école, comment s'y prennent-ils?* Lyon CRDP,
- \* FERREIRO, E, (1996), Processus d'acquisition de la langue écrite dans le contexte scolaire, in FIJALKOW, J, *L'entrée dans l'écrit*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail
- \* FERREIRO, E, (2001), *L'écriture avant la lettre*, Paris, Editions Hachette
- \* FIJALKOW J et E (1993) L'écriture provisoire des enfants, *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*, sous la direction de Guy Boudreau, Sherbrooke Editions du CRP,
- \* FLORIN A, (1993), Pour une didactique des activités lexicales à l'école, Paris, INRP, *Revue Repères n° 8*
- \* GAONACH, D, GOLDER, C, (1998) *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*, Paris: Editions Hachette, Collection Education,
- \* GOMBERT, E, (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France
- \* GOMBERT, E, (2000), *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris, Editions Nathan, Collection Pédagogie
- \* GREGOIRE, J, PIERART, B, (1994) *Evaluer les troubles de la lecture*, Bruxelles, Ed de Boëck Universités
- \* Groupe EVA, (1992), *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Editions Hachette Education
- \* JACQUY A, (1996) *Sémantique et entrée dans l'écrit*, *Revue Enfance* Numéro 4 P 465-485
- \* JAFFRE JP, CATACH N, (1989) *Didactiques de l'orthographe*, Paris, Editions Hachette Collection Hachette Education
- \* LE BASTARD S, SUCHAUT B, (2000), *Lecture-écriture au cycle II: Evaluation d'une démarche innovante*, Dijon, IREDU (Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education) CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique), Cahier de l'IREDU N° 61
- \* LIVA, A, (1995) *Centration sur l'enfant au cycle II: expérimentation sur le terrain d'un modèle pour l'acquisition de la lecture-écriture*, Paris, *Revue Française de Pédagogie*, N° 113
- \* Ministère de l'Education Nationale, (1993) *Aide à l'évaluation des élèves. Cycle des Apprentissages Fondamentaux*. Paris, Ministère de l'Education Nationale:
- \* Ministère de l'Education Nationale, (2000) *Evaluations CE2 Livre du maître*. Paris, Ministère de

l'Education Nationale:

- \* Ministère de l'Education Nationale, (2002) *Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Les nouveaux programmes*, Paris: Editions du CNDP
- \* Ministère de l'Education Nationale, (2002) *Qu'apprend-on à l'école maternelle? Les nouveaux programmes*, Paris: Editions du CNDP
- \* OUZOULIAS A, (1996) *Médial, CP/CE1, Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur* Paris, Editions Retz.
- \* OUZOULIAS A, (2001) *Le niveau initial de conscience phonologique est-il « le meilleur prédicteur unique » de la réussite dans l'apprentissage de la lecture?* Colloque de mars 2001 organisé par les Editions Retz.
- \* SPRENGER CHAROLLES, L, CASALIS, S (1996) *Lire: Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement*, Paris: Presses Universitaires de France
- \* VAN GRUNDERBEECK, N, (1994), *Les difficultés en lecture*, Bruxelles, Editions Gaëtan Morin

### **Annexe 1: Description de l'épreuve de l'écriture inventée**

Cette épreuve peut s'appliquer collectivement ou individuellement.

Chaque élève reçoit une feuille de papier blanc de format A4 et un crayon gris.

#### **Consignes de passation:**

Sur la feuille qui est devant vous, avec votre crayon gris, vous allez écrire ce que je vais vous dire. Je sais que vous ne savez pas encore écrire très bien, mais cela ne fait rien ce n'est pas important. Vous allez écrire comme vous savez, comme vous en avez envie, comme vous pensez que ça s'écrit. Allez-y, et quand vous avez fini, vous posez votre crayon.

Vous savez ce que c'est un RAT. .... Bon, alors, vous allez écrire RAT. Ecrivez RAT comme vous pensez que ça s'écrit. Allez-y et quand vous avez fini, vous posez votre crayon.

« Texte » à dicter:

RAT

CHEVAL

PAPILLON

CROCODILE

LE RAT MANGE DU FROMAGE

Enoncer la même consigne pour chaque mot: « Vous savez ce que c'est un papillon..... »

Ne pas segmenter l'énoncé des mots, ni l'énoncé de la phrase qui sera dictée sans marquer les séparations entre les mots.

Chaque enfant utilise une feuille à sa convenance.

Faire écrire le prénom des élèves sur la feuille.

Epreuve élaborée par l'EURED, Equipe Universitaire de Recherche en Education et Didactique, de l'Université de Toulouse Le Mirail; ( LE BASTARD S, SUCHAUT B, 2000 p.146)

### **Annexe 2: Grille A d'analyse de l'écriture inventée**

Critère 1	Page	Est ce que l'apprenant sait utiliser une page?
Critère 2	Lettre	Est ce que l'apprenant sait que, pour écrire, il faut utiliser des lettres?
Critère 3	Mot	Est ce que l'apprenant sait que, pour écrire un mot, il faut utiliser plusieurs lettres?
Critère 4	Phono-Graphie Phrase	Est ce que l'apprenant sait que, la phrase, plus longue à énoncer, est aussi plus longue à écrire?
Critère 5	Phrase segmentée	Est ce que l'apprenant sait que la phrase est composée de mots et qu'elle est segmentée?
Critère 6	Code conventionnel	Est ce que l'apprenant sait qu'il existe un code phonographique conventionnel?
Critère 7	Permanence du mot	Est ce que l'apprenant sait que le mot a une graphie constamment constante?
Critère 8	Taille du mot	Est ce que l'apprenant sait que le mot le plus long à énoncer est celui à la graphie la plus longue?
Critère 9	Structure du mot	Est ce que l'apprenant sait que le mot a une structure syllabique?
Critère 10	Attaque du mot	Est ce que l'apprenant sait prendre appui sur le début du mot pour produire sa graphie?
Critère 11	Voyelles	Est ce que l'apprenant sait utiliser les voyelles et les situer correctement?
Critère 12	Consonnes	Est ce que l'apprenant sait utiliser les consonnes et les situer correctement?
* JACQUY A, (1996) P 465-485		

### **Annexe 3: Grille B d'analyse de l'écriture inventée**

<b>Types de productions des enfants</b>	<b>Représentation de l'écrit sous-jacente</b>
<b>A</b> idéosignes	l'enfant élabore le système graphique;
<b>B</b> pseudosignes avec des lettres	l'enfant élabore le système graphique;
<b>C</b> mélange de signes en voie d'achèvement	l'enfant élabore le système graphique;
<b>D</b> lettres isolées	il découvre le système des lettres
<b>E</b> inflation littérale	il découvre le système de la ligne
<b>F</b> jeu combinatoire de lettres mots dont la composition varie en puisant au hasard des lettres dans la banque de lettres disponibles après avoir adopté une norme de longueur du mot énoncés dont la longueur varie mots que l'enfant connaît, même s'ils sont autres que l'énoncé la phrase est traitée comme un mot	il découvre le système du mot
<b>G</b> intervention de l'oral; la phrase est segmentée en parties	début de mise en rapport de l'oral proposé et de l'écrit produit;
<b>H</b> analyse phonétique partielle	la sensibilité à l'oral s'étend aux phonèmes;
<b>I</b> analyse phonétique complète, qui préside à la production écrite	recherche de correspondances graphiques à la forme phonique proposée

FIJALKOW J et E (1993) Chapitre 4

**Annexe 4: Grille C d'analyse de l'écriture inventée**

<b><u>Annexe 4: Grille C d'analyse de l'écriture inventée</u></b>	
Délimitation des phrases	Les phrases sont délimitées correctement (points et majuscules)
Lisibilité du texte	Du point de vue calligraphique, le texte est dans l'ensemble lisible sans difficulté.
Phrases correctes	Les phrases sont dans l'ensemble grammaticalement correctes.
Accord du groupe nominal	Il y a dans l'ensemble accord au sein du groupe nominal
Accord du groupe verbal	Il y a dans l'ensemble accord du verbe avec le sujet.
Ecrit produit	Un écrit a été produit. Il contient ..... mots.

JACQUY A, (1996) P 465-485

**Annexe 5: Grille D pour élèves éloignés de la phase alphabétique**

<u>traitement figuratif:</u>		
	l'enfant dessine	
	l'enfant simule l'écriture;	
<u>traitement visuel:</u>		
	pseudo-lettres et simulation;	
	lettres et pseudo-lettres;	
	majoritairement les lettres du prénom;	
	autres lettres;	
	graphies du mot réinvestie dans la phrase;	
<u>traitement oral; analyse de phrases:</u>		
	phrase plus longue que le mot le plus long, et différence entre les mots et les phrases;	
	phrase écrite avec un lettre pour chaque mot;	
	phrase segmentée en deux parties;	
	phrase segmentée en plus de deux parties;	
	phrase segmentée en autant de parties que de mots;	
<u>traitement oral; analyse des mots:</u>		
	mots écrits avec autant de lettres que de syllabes;	
	mots écrits avec quelques correspondances grapho-phonétiques;	
	<i>une lettre dans deux ou trois mots;</i>	
	<i>l'attaque des mots;</i>	
	<i>découpage des syllabes;</i>	
	écritures phonétiques:	
	<i>trois ou quatre syllabes entières dans l'ensemble de la production;</i>	
	<i>deux mots de plus de trois lettres écrits phonétiquement;</i>	
	<i>plus de deux mots de trois lettres;</i>	
<u>traitement orthographique:</u>		
	<i>écriture orthographique partielle;</i>	
	deux mots de plus de trois lettres;	
	plus de deux mots;	
	<i>écriture orthographique systématique</i>	

GREGOIRE J, PIERART B, (1994), p.225 ss

### **Annexe 6: Typologie des écarts à la norme orthographique**

<b>Types d'erreurs</b>	<b>Sous catégories</b>
Erreurs phonétiques	
Erreurs phonogrammiques	valeur phonétique altérée (une soule) valeur phonétique non altérée (la mézon)
Erreurs morphogrammiques	morphèmes grammaticaux chaînes d'accord (j'étais) marques de flexion (nous avions donner) morphèmes lexicaux, dans les transitions entre le radical du mot et le préfixe ou le suffixe (pensionnaire, trapeur, nourriture)
Erreurs distinctives	homophones grammaticaux (tout les enfants)
Erreurs logogrammiques	segmentation des mots (je m'ettais)
Erreurs extra-alphabétiques	majuscules, ponctuation

DUCARD D, HENVAULT R, JAFFRE J-P, (1995) p. 226

**Annexe 7: BEILE, Batterie d'Evaluation Initiale de Lecture Ecriture, du point de vue de la clarté cognitive.**

•Evaluation des aspects culturels:

⇒ Connaissance des supports de l'écrit.

⇒ Raisons d'apprendre à lire.

•Evaluation des aspects linguistiques

⇒ Synthèse phonémique

⇒ Nommer des lettres;

⇒ Connaissance du langage technique de la lecture-écriture

⇒ Dictée de mots et de phrases:

◇ Niveau 1: simili-écritures ou traces;

◇ Niveau 2: écriture grapho-perceptive ou logographique;

(Chaque forme écrite est une sorte de logo sans rapport avec la forme orale de l'énoncé.)

◇ Niveau 3: écriture segmentée.

◇ Niveau 4: écriture phonique;

◇ Niveau 5: écriture presque alphabétique.

•Evaluation des aspects stratégiques:

⇒ relire une phrase écrite;

⇒ interpréter un texte associé à une image:

◇ Niveau 1: interprétation centrée sur l'image;

◇ Niveau 2: interprétation segmentation du texte;

◇ Niveau 3: conflit déchiffrage compréhension;

◇ Niveau 4: début du savoir-lire.

CHAUVEAU G (2001) chapitre 2

### **Annexe 8 Grille d'analyse de la clarté cognitive**

	<i>Acquisition du vocabulaire technique de la lecture (cf Fijalkow)</i>				
	le texte				
	la ligne				
	la phrase				
	le mot				
	les lettres				
	les sons				
	les signes de ponctuation				
	<i>Discussion sur les fonctions de la lecture (Chauveau)</i>				
	A quoi ça sert?				
	Pourquoi apprendre à lire?				
	Pourquoi lire?				
	<i>Interprétation par les enfants de textes inconnus; repérage de la manière dont il s'y prennent pour lire; discussion sur la nature de l'acte de lire.</i>				
	Qu'est ce que lire?				
	Comment faire pour comprendre un texte inconnu?				
	<i>Lecture par l'adulte de phrases inconnues, puis questions visant à faire</i>				
	isoler les mots d'une phrase auditivement;				
	repérer auditivement leur place dans la phrase à l'oral;				
	prendre conscience de la correspondance avec leur place dans la phrase écrite;				
	anticiper ce qui est écrit à partir de passages lus par l'adulte;				
	anticiper ce qui est écrit à partir de mots reconnus;				
	segmenter les phrases en mots;				
	reconstituer les phrases;				
	substituer des mots par d'autres mots de même nature				

## **Annexe 9: Compétences devant être acquises en fin de cycle 2**

### **Reconnaissance des mots**

⇒ Avoir compris et retenu:

- le système alphabétique de codage de l'écriture,
- les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes.

⇒ Être capable de:

- proposer une écriture possible (et phonétiquement correcte) pour un mot régulier,
- déchiffrer un mot que l'on ne connaît pas,
- identifier instantanément la plupart des mots courts (jusqu'à quatre ou cinq lettres) et les mots longs les plus fréquents.

### **Production de textes**

⇒ Être capable de :

- écrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes (narratif ou explicatif) répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique.

### **Écriture et orthographe**

⇒ Être capable de:

- orthographier la plupart des « petits mots » fréquents (articles, prépositions, conjonctions, adverbes ... ),
- écrire la plupart des mots en respectant les caractéristiques phonétiques du codage,
- copier sans erreur un texte de trois ou quatre lignes en copiant mot par mot et en utilisant une écriture cursive et lisible,
- utiliser correctement les marques typographiques de la phrase (point et majuscule), commencer à se servir des virgules,
- en situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer les accords en nombre et en genre dans le groupe nominal régulier (déterminant, nom, adjectif),
- en situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer l'accord en nombre du verbe et du sujet dans toutes les phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2002) p.94

## **Annexe 10: Compétences évaluées à la fin du cycle 2**

Source: Aide à l'évaluation des élèves. Cycle des Apprentissages Fondamentaux. Ministère de l'Education Nationale:

### PRODUCTION ECRITE:

⇒ Respect des consignes: le type d'écrit produit correspond à la demande.

⇒ Cohérence du texte.

⇒ Production: un écrit a été produit.

⇒ Forme:

- Le texte est lisible sans difficulté.
- Les phrases sont délimitées correctement.
- Les phrases sont grammaticalement correctes.

⇒ Compétences orthographiques:

- Il y a accord dans les groupes nominaux
- Il y a accord dans le groupe sujet/verbe

⇒ Lexique:

- Vocabulaire adapté à la situation
- Vocabulaire diversifié
- Vocabulaire inadapté et restreint

**Annexe 11: Evaluations CE2 2000 et 2001. Outils de la langue. Compétences en production d'écrits:**

⇒ Copier un texte, un mot:

- La copie est complète;
- Les majuscules et points sont présents;
- L'orthographe est respectée;

⇒ Ecrire sous la dictée des mots courants, des petites phrases ou des textes courts.

- L'élève a mis la majuscule.
- Les mots sont orthographiés convenablement.
- L'accord de la troisième personne du pluriel du verbe au présent est respecté.
- L'accord en genre de l'adjectif qualificatif est respecté.
- Le point final est mis.

⇒ Savoir produire, de manière autonome, un texte cohérent dans le cadre d'une situation de communication déterminée:

- Longueur du texte produit;
- Utilisation du sujet ou du héros;
- Utilisation de l'élément déclencheur;
- Utilisation de la situation initiale et de l'état final;
- L'action produite est étoffée
- Utilisation globale des temps du récit
- Utilisation correcte de la ponctuation pour segmenter le texte en phrases.

## Annexe 12: Schémas des séquences pédagogiques

<b>Lire/Ecrire des devinettes pour un site internet</b>	
<a href="http://www.district-parthenay.fr/Education/site/infoservices/regradapt/20012002/devinettes/devine01.htm">http://www.district-parthenay.fr/Education/site/infoservices/regradapt/20012002/devinettes/devine01.htm</a>	
<b>Objectifs</b>	<b>Schémas pédagogique</b>
<p>Mobiliser ses ressources pour comprendre, et pour produire.</p> <p>Réinvestir ses connaissances antérieures.</p> <p>Adopter une conduite adaptée à l'exigence de la tâche.</p> <p>Expliciter et verbaliser ses procédures.</p> <p>Mettre en place une méthodologie face à l'écrit.</p> <p>Clarifier les fonctions de l'écrit lu et à écrire (à quoi ça sert?)</p> <p>Développer les microprocessus de lecture (le mot, la phrase).</p> <p>Eliminer l'information secondaire, choisir l'idée principale.</p> <p>Proposer une écriture correspondant à un énoncé.</p> <p>Elargir le champ lexical.</p> <p>Mettre en correspondance une phrase et sa représentation imagée.</p> <p>Utiliser et acquérir le vocabulaire technique de la lecture (texte, ligne, phrase, mot, lettre, son, signe de ponctuation).</p> <p>Déchiffrer un mot inconnu.</p> <p>Décoder, identifier, reconnaître des syllabes, des correspondances lettres/sons.</p> <p>Isoler les mots d'une phrase auditivement.</p> <p>Segmenter les phrases en mots.</p>	<p>Cette activité peut être constituée d'une succession de séquences 1 et 2, en fonction des groupes d'enfants et des projets d'aide.</p> <p><u>Séquence 1:</u></p> <p>A/ Lecture de devinettes à l'occasion de jeux de devinettes de lecture</p> <p>B/ Choix d'un objet ou d'un animal à faire deviner à d'autres.</p> <p>C/ Enonciation par les élèves de phrases pour faire deviner ce qu'est l'animal ou l'objet choisi.</p> <p>D/ Echange collectif sur la pertinence de l'énoncé.</p> <p>E/ Activité d'écriture spontanée de la devinette.</p> <p>F/ Activités d'ordre métalinguistique à l'issue de la production de l'écrit, éventuellement au cours de la production quand l'enfant manifeste un blocage pour écrire la phrase qu'il a énoncée.</p> <p>G/ Copie sur le papier, ou saisie à l'ordinateur de la phrase correcte.</p> <p>H/ Dessin représentant le texte énoncé. (sur le site internet, face à chaque dessin, l'internaute doit choisir entre quatre propositions).</p> <p>I/ Quand la configuration matérielle de l'école le permet, numérisation du dessin.</p> <p><u>Séquence 2:</u></p> <p>Lecture par les élèves des devinettes produites à la séquence précédente, ainsi que d'autres devinettes produites par d'autres élèves, les textes saisis et les dessins étant mis en ligne entre deux séquences par l'enseignant.</p>

<b>Ecrire un récit à partir de la lecture d'un album</b>	
<b>Objectifs</b>	<b>Schémas pédagogique</b>
<p>Mobiliser ses ressources pour comprendre, et pour produire.</p> <p>Réinvestir ses connaissances antérieures.</p> <p>Adopter une conduite adaptée à l'exigence de la tâche.</p> <p>Expliciter et verbaliser ses procédures.</p> <p>Mettre en place une méthodologie face à l'écrit.</p> <p>Développer les microprocessus de lecture (le mot, la phrase), ainsi que les principaux macroprocessus de compréhension d'un texte narratif.</p> <p>Structurer le récit; produire un texte narratif</p> <p>Eliminer l'information secondaire.</p> <p>Identifier, choisir, la phrase qui contient l'idée principale.</p> <p>Redire une histoire avec ses propres mots.</p> <p>Imaginer une suite, puis une fin à une histoire.</p> <p>Proposer une écriture correspondant à un énoncé.</p> <p>Elargir le champ lexical.</p> <p>Développer l'imaginaire</p> <p>Déchiffrer un mot inconnu.</p> <p>Décoder, identifier, reconnaître des syllabes, des correspondances lettres/sons.</p>	<p><u>Séquence 1:</u></p> <p>A/ Lecture de plusieurs pages de l'album par l'adulte.</p> <p>B/ Utilisation d'images séquentielles comme support de verbalisation de la chronologie du récit. (les élèves remettent en ordre des images du récit et racontent le texte avec leurs mots).</p> <p>C/ Enonciation par les élèves de phrases pour raconter le récit.</p> <p>D/ Dictée à l'adulte pour quelques phrases.</p> <p>E/ Activité d'écriture spontanée pour d'autres.</p> <p>F/ Activités d'ordre métalinguistique à l'issue de la production de l'écrit, éventuellement au cours de la production quand l'enfant manifeste un blocage pour écrire la phrase qu'il a énoncée.</p> <p>G/ Copie sur le papier, ou saisie à l'ordinateur de la phrase correcte.</p> <p><u>Séquence 2:</u></p> <p>Lecture par les élèves du texte produit à la séquence précédente, mis en forme entre deux séquences par l'enseignant.</p> <p><u>Séquence 3:</u></p> <p>Reprise du schémas de la séquence 1, excepté pour A et B, qui deviennent l'énonciation orale, puis la production écrite par écriture inventée d'une suite ou d'une fin au récit.</p> <p><u>Séquence 4:</u></p> <p>Reprise du schémas de la séquence 1, excepté pour A, B et C, qui deviennent recherche puis énonciation orale d'un titre à l'album ainsi créé.</p> <p><u>Séquence 5:</u></p> <p>Retour en classe; lecture de cet album et explication par les élèves sur la manière dont ils l'ont élaboré.</p>

<b>Lire/Ecrire un texte documentaire à partir de ses centres d'intérêt</b>	
<b>Objectifs</b>	<b>Schémas pédagogique</b>
<p>Mobiliser ses ressources pour comprendre, et pour produire.</p> <p>Réinvestir ses connaissances antérieures.</p> <p>Adopter une conduite adaptée à l'exigence de la tâche.</p> <p>Expliciter et verbaliser ses procédures.</p> <p>Mettre en place une méthodologie face à l'écrit.</p> <p>Clarifier les fonctions de l'écrit lu et à écrire (à quoi ça sert?)</p> <p>Développer les microprocessus de lecture (le mot, la phrase).</p> <p>Éliminer l'information secondaire, choisir la phrase qui contient l'idée principale.</p> <p>Proposer une écriture correspondant à un énoncé.</p> <p>Élargir le champ lexical.</p> <p>Déchiffrer un mot inconnu.</p> <p>Décoder, identifier, reconnaître des syllabes, des correspondances lettres/sons.</p> <p>Utiliser et acquérir le vocabulaire technique de la lecture (texte, ligne, phrase, mot, lettre, son, signe de ponctuation).</p>	<p><u>Séquence 1:</u></p> <p>A/ Choix d'un centre d'intérêt pour préparer un dossier à communiquer au reste de la classe ou à d'autres élèves.</p> <p>B/ Recherche documentaire dans les ressources disponibles sur place.</p> <p><u>Séquence 2:</u></p> <p>A/ Lecture découverte des documents choisis.</p> <p>B/Lecture d'une partie du document par l'adulte, quand la difficulté du texte ou de l'enfant le requièrent.</p> <p>C/ Énonciation par les élèves de phrases qu'ils considèrent importantes à faire figurer dans leur dossier.</p> <p>D/ Échange collectif sur la pertinence de l'énoncé.</p> <p>E/ Activité d'écriture spontanée des phrases retenues.</p> <p>F/ Activités d'ordre métalinguistique à l'issue de la production de l'écrit, éventuellement au cours de la production quand l'enfant manifeste un blocage pour écrire la phrase qu'il a énoncée.</p> <p>G/ Copie sur le papier, ou saisie à l'ordinateur de la phrase correcte.</p> <p><u>Séquence 3:</u></p> <p>Lecture par les élèves du texte produit à la séquence précédente, mis en forme entre deux séquences par l'enseignant.</p> <p><u>Séquence 4:</u></p> <p>Reprise du schémas des séquences 2 et 3 , pour parvenir à un texte de plus en plus complet.</p> <p><u>Séquence 6:</u></p> <p>Mise en forme du dossier pour qu'il devienne communicable.</p> <p><u>Séquence 7:</u></p> <p>Communication du dossier au public visé.</p>

### **Annexe 13 : Corpus des productions des élèves, classés par ordre alphabétique**

*Enfant:ALER      Age en décembre 2001:      7 ans    7 mois CE1*

**Difficulté signalée par l'enseignant:** Connaissance très fragile du système graphie-phonie; peu d'outils pour accéder à la lecture. Utilisation d'un lexique pauvre; les mots sont déformés à l'oral; peu de structuration syntaxique.

#### **Productions à la suite de lecture d'album:**

*L'épouvantail ils vole. Ils atiri soure la baque. Ils rotrouve le chien.*

(L'épouvantail s'envole. Il atterrit sur la barque. Il retrouve le chien.)

#### **Production de devinettes; décembre 2001:**

*Les a un crinière il manje du piane dure. (Il a une crinière. il mange du pain dur).*

*Les souris les grinote du pain. Les se premene dans le gronier.*

(Les souris, elles grignotent du pain. Elles se promènent dans le grenier).

*Elle a un tous, une cheminé, des fenêtre un prote, et des foles.*

(Elle a un toit, une cheminée, des fenêtres, une porte et des volets.)

#### **Écriture d'un récit; février-mars 2002:**

*Il voi le lapé il se mé dé bou il le disepute et se mé en colère.*

(Il voit le lapin. Il se met debout. Il le dispute et se met en colère.)

*le loup il le fai cure o foure il le mange le lapin.*

(Le loup le fait cuire au four. Il mange le lapin.)

*Le loup il va se promene il ren che lui il voua un ner lapin.*

(Le loup va se promener; il rentre chez lui. Il voit un autre lapin.)

*Le loup en poissen les lapin li craent ce c'est du sirop.*

(Le loup empoisonne les lapins. Ils croient que c'est du sirop de menthe.)

**ALEXIA** est isolée dans sa situation dans sa classe, et sa maîtresse hésita pour diverses raisons à la signAlexia au réseau d'aides. Dans l'ensemble, les phrases sont segmentées en autant de parties que de mots. Quelques mots sont écrits phonétiquement, d'autres ont une écriture orthographique partielle. ALEXIA tient compte des corrections effectuées sur des productions précédentes pour ses nouvelles phrases (piane devient ensuite pain). Les phrases sont dans l'ensemble délimitées correctement par un point et une majuscule, mais sont par contre grammaticalement peu correctes et ne présentent pas d'accord dans le groupe verbal. Certains morphèmes lexicaux courants (tels que « Elles » et « Il ») ne sont pas correctement écrits et sont parfois confondus. Les neuf premiers critères de la grille A sont respectés; ALEXIA ne prend pas

systématiquement appui sur l'attaque du mot pour écrire, ni sur les voyelles et les consonnes. Au regard de la grille B, l'analyse phonétique est partielle.

L'observation des écrits d'ALEXIA pendant la seconde période révèle peu d'évolution du strict point de vue de la qualité orthographique des textes produits. La spécificité du code écrit semble encore peu perçue par ALEXIA qui formule ses phrases écrites de la même manière qu'elle parle. Ses actes de production d'écrits ainsi que de lecture se manifestent souvent sous l'angle de la devinette linguistique avec peu de systématisation de ses prises d'indices. La médiation phonologique employée (autant que possible) pendant l'écriture de mots et phrases m'a conduit à me demander quelle était la conscience phonologique de cet enfant; je lui ai donc fait passer une épreuve en conséquence, constituée de reconnaissance de rimes, de suppression de la syllabe initiale, ainsi que de la syllabe finale, d'identification de consonnes et de suppression de consonnes; les résultats de cette épreuve se sont avérés corrects. Lors de la dernière séance d'écriture, ALEXIA a fait preuve de démarche alphabétique en se demandant ce qu'on entend dans les mots en les écrivant, s'interroge sur le "s" de pluriel à lapin, (sans le mettre ensuite)...

L'activité de remédiation a principalement constitué en une reformulation orale de ses écrits, une recherche du rapport graphie-phonie sur certains points, dans la perspective d'une médiation phonologique, une correction du texte qu'ALEXIA a ensuite recopié sans erreur de copie.

L'activité de rédaction d'un petit livre a permis de mettre en évidence une compétence d'ALER, au sujet de laquelle sa maîtresse émettait quelques doutes, se demandant de quelle tâche écrite cette enfant est capable: elle a montré qu'elle peut s'investir dans un projet d'écrit, qu'elle peut s'inscrire dans ce projet dans le temps, d'une séquence à une autre, se souvenant de ce qu'elle a fait la dernière fois et pouvant dire d'elle-même en début de séance ce qu'il faut faire. Elle s'est également capable de produire ainsi un sens très personnel au support proposé qu'elle a utilisé et remodelé pour y intégrer une partie de son histoire. Sans vouloir nécessairement interférer avec une hypothétique prise en charge psychologique en cours à plus ou moins long terme, il est néanmoins important de remarquer qu'ALEXIA a pu se poser comme sujet dans l'émission d'un texte, alors que sa maîtresse doutait de ses capacités de compréhension, de mémorisation. L'aide pédagogique provisoirement engagée a permis à la maîtresse de garder confiance dans les capacités de cette enfant submergée par une problématique familiale absorbante. Cette aide pédagogique méritait dès le début d'être relayée par une aide psychologique qui a tardé à se mettre en place. Même s'il ne s'est pas traduit par une amélioration substantielle de la maîtrise de la langue par ALER, cette aide a permis le tissage de lien (ténus) entre les préoccupations de cette élève et l'écrit.

Enfant: ARNAUD                      Age en décembre 2001:        7 ans    1 mois CE1

**Difficulté signalée par l'enseignant:** travail très lent; lecture difficile; immaturité

**Evaluations:** LMC-R

**Epreuve de l'écriture inventée:** *ra, chevale, papille, crocoille, le ra mage du fromge  
Productions d'un dossier sur la coccinelle; février-mars 2002.*

Séance 1: *la cosinaile pond des eo. Les petit sorte des œuf*

(La coccinelle pond des œufs. Les petits sortent des œufs.)

Séance 2: *pour faitr des œufs la feumlle et le malle Il semont desui et loeuf sorte et loeuf se traforme  
en chenille et la chenille se traforme en cocinaile*

(Pour faire des œufs, la femelle et le mâle se montent dessus. Les œufs sortent. Les œufs se transforment en chenille. La chenille se transforme en coccinelle.)

Séance 3: *la coccinelle se dévlope et gète lanvlope elle se tourne dousmen sur la branche. et la  
cocinelle a la les estle transparte et les pion a parais transparent*

(La coccinelle se développe et jette l'enveloppe. Elle se tourne doucement sur la branche. La coccinelle a les ailes transparentes. Les points apparaissent transparents.)

Séance 4: *la cocinelle mange les puseron comanfaire pour qui mange dai puceron. Il jaitte de la  
salive et elle lesapati et elle pas ausuiven et elle faipareille a toute les autre*

(La coccinelle mange les pucerons. Comment faire pour qu'elle mange des pucerons? Elle jette de la salive et elle les aplatit, et elle passe au suivant. Elle fait pareil à tous les autres.)

ARNAUD met en œuvre les 12 critères de la grille A, excepté quelques erreurs pour les sons consonnes. L'analyse phonétique qui préside à la production écrite est presque complète (confusion "ion" pour "oin"; "apati" pour "aplatit"). Les phrases sont délimitées correctement du point de vue des points, mais pas des majuscules. Le texte est dans l'ensemble lisible sans difficulté d'un point de vue calligraphique. La construction syntaxique des phrases est proche de l'oral. L'accord au sein du groupe nominal n'est pas respecté, ainsi qu'au sein du groupe verbal; les erreurs sont principalement phonogrammiques et morphogrammiques.

Une certaine évolution peut être remarquée du point de vue de la quantité d'écrit produite entre la première et la quatrième séance: lors de la première production d'écrit, ARNAUD écrit une phrase simple; progressivement, le contenu et le nombre de ses phrases se sont allongées. Le sens et la formulation des phrases sont adaptés à la situation, ainsi que le lexique; le texte respecte la consigne, et est cohérent. ARNAUD est acteur dans la mise en œuvre du projet "Dossier sur les coccinelles" du groupe d'aide. Lors du passage à l'écrit du premier jet d'écrit, il montre une certaine recherche du rapport graphie/phonie, et semble connaître les règles de syntaxe. Sa saisie de son texte à l'ordinateur est scrupuleuse par rapport au texte corrigé, face auquel il fait preuve de

comportement d'intelligence en faisant attention aux différences entre son premier essai et la correction. La formulation de ses phrases écrites relève souvent plus du langage oral que du langage écrit. Ce comportement se révèle en décalage par rapport à l'attitude en classe où il lui est reproché de ne pas participer ni s'investir dans les tâches scolaires. Si le projet d'aide engagé lui permet de trouver confiance en lui, en ses capacités d'écrit, d'être fier de ce qu'il a produit à la fin du projet "Dossier sur les coccinelles", du temps et de l'action restent encore nécessaires pour que ces amorces de compétences se révèlent dans la vie scolaire; le comportement d'ARNAUD à la production de phrases, et à la saisie de textes, montre qu'un comportement d'analyse métalinguistique se met progressivement en place chez lui, que ce soit du point de vue métaphonologique ou métasyntactique.

Enfant: **BENJAMIN**      Age en décembre 2001:      9 ans    11 mois CE2

**Difficulté signalée par l'enseignant:** Problèmes de décodage en lecture; difficultés à l'écrit; difficultés de compréhension des consignes. Rapport graphie/phonie non respecté en production d'écrits, avec des phrases mal structurées.

**Evaluations:** Evaluations CE2, LMC-R

**Production de devinettes:**

*Il nétou les chevale avec un pei. Il galope dans les chemin. Il moute sur le chevale.*

(Il nettoie le cheval avec un peigne. Il galope sur les chemins. Il monte sur un cheval.)

La segmentation des phrases est correcte, ainsi que la délimitation avec des points et des majuscules. Excepté pour le mot « peigne » (pei), le découpage des mots en syllabes est correctement effectué; par contre, le traitement orthographique mérite d'être approfondi, notamment du point de vue des morphèmes lexicaux et des valeurs phonétiques de certaines lettres. Ces difficultés se corrént avec les difficultés d'automatisation de lecture que rencontre cet enfant.

**Productions d'un dossier sur l'hygiène et les dents; février-mars 2002.**

*Il fau se la verre don les jour. Il fau alé au vece à vè de maige..*

(Il faut se laver tous les jours. Il faut aller aux W.C avant de manger.)

*Que ou na les dans de travers ou ce me un appareil.*

(Quand on a les dents de travers, on se met un appareil.)

*Les bactéri créze dans la dent elle fou un tour.*

(Les bactéries creusent dans la dent; elles font un trou.)

Ces dernières productions montrent que BENJAMIN prend en compte les dix premiers critères de la grille A d'analyse de l'écriture inventée. Certaines voyelles et consonnes ne sont pas correctement utilisées; des confusions peuvent être mises en évidence entre certains phonèmes (ou/on, ai/an); l'attaque des syllabes est difficilement maîtrisée dès qu'elle nécessite l'emploi d'une ou de deux consonnes (don pour tous; le tr de trou devient tour; le tr de travers et le cr de creusent ont été émis correctement grâce à un travail de médiation phonologique pendant l'écriture). Le travail de saisie et de copie a toujours été correctement et scrupuleusement effectué.

Derrière la sécheresse du constat, il est néanmoins important de connaître le développement de cet enfant depuis un an: à même période, au CE1, il ne pouvait pas prendre l'initiative d'écrire un mot sans aide. Si ce stade de production écrite manifeste un certain progrès, il convient néanmoins de vigilant pour que BENJAMIN mette en œuvre des procédures différentes et complémentaires, et ne se fixe pas sur l'utilisation d'un registre alphabétique pour lire et écrire; à cet effet, de façon complémentaire à cette activité d'écriture, je lui ai proposé divers jeux de lecture de mots mettant en œuvre d'autres stratégies de prise d'indice et de sens.

Enfant: **CORENTIN**      Age en décembre 2001:      8 ans 9 mois CE2

**Difficulté signalée par l'enseignant:** Difficultés dans la compréhension de lecture, en dépit d'un déchiffrage aisé. Autonomie très faible. Enfant peu motivé par les tâches scolaires.

**Evaluations:** LMC-R et évaluations CE2.

**Epreuve de l'écriture inventée:** *rat, cheval, papillon, crocodile, le rat mange le fromage*

**Production de jeux Vrai/Faux:** *Il ne vau pas mètre de langre techine de la bouche.*

(Il ne faut pas mettre de l'encre de Chine dans la bouche.)

*Ne pas aller dehrd quand il fais froid.* (ne pas aller dehors quand il fait froid)

Les phrases écrites sont segmentées en autant de parties que de mots, excepté pour « techine » (= de Chine). Certaines confusions apparaissent (f/v, d/t, du/le), mais pas systématiquement. Excepté ces erreurs, les mots sont écrits phonétiquement et l'écriture orthographique est partielle, avec un certain nombre d'erreurs d'un point de vue lexical. Les phrases sont délimitées par des majuscules, mais pas par des points. Le texte est lisible sans difficulté d'un point de vue calligraphique.

**Productions d'un dossier sur les animaux de la ferme; février-mars 2002.**

*Le veau se déplace à quatre pattes. Il se nourrit de croquettes et de foin. Sa maman sabelle la vache. L'agneau: Quen il maissent son poigt des de 2 à 4 kg. Il mange du foin et de l'ensilage et du lait. Quen l'agneau sort il sort tous le tent les pattes de derrière ôu la tête la première.*

(Quand l'agneau naît, son poids est de 2 à 4 kgs. Il mange du foin, de l'ensilage et du lait. Quand l'agneau sort, il sort tout le temps les pattes de derrière ou la tête la première.)

Excepté pour "sabelle" à la place de "s'appelle", l'analyse phonétique qui préside à la production écrite est complète. La construction syntaxique des phrases serait correcte s'il n'y avait pas une confusion de pluriel et singulier (Quand ils naissent, son poids...).. Pour nombre de mots écrits, il a fait appel à un répertoire orthographique sans passer par la médiation phonologique. Les mécanismes d'écriture et lecture sont en action, mais ils reposent sur une base langagière peu développée qui nuit à sa compréhension ainsi qu'à ses possibilités d'énonciation (ce qui est en lien avec la difficulté signalée; s'il est peu motivé par les apprentissages scolaires, c'est entre autres parce qu'il dispose peu des outils langagiers qui lui permettent d'être présent aux contraintes et perspectives de la vie de la classe. Le dossier correspond à un centre d'intérêt de CORENTIN. Il s'est impliqué dans l'acte d'écriture avec sérieux, ce qui correspond à un progrès par rapport au comportement en classe où il paraît souvent éloigné des intérêts scolaires du cycle 3. Les activités de production à partir d'écriture inventée lui auront permis de se trouver dans une situation pragmatique d'utilisation de la langue avec un projet de communication déterminée.

Enfant: **CYNDIE** Age en décembre 2001: 8 ans 0 mois CE1

**Difficulté signalée par l'enseignant:** Lecture hésitante avec confusion de sons, lenteur de lecture; enfant qui mémorise mal la graphie des mots simples et a des réticences à se mettre au travail.

**Evaluations:** Médial CE1

**Production de devinettes:**

*Il a de grande oraislle Il a des grande dans Il mange de caroite et de la calade*

(Il a de grandes oreilles. Il a des grandes dents. Il mange des carottes et de la salade.)

*il a quatre pate une ce et des poile de diféran couler*

(Il a quatre pattes, une queue et des poils de différentes couleurs.)

*il va souvent dans la boue. il ai gras et on le mange.*

(Il va souvent dans la boue et on le mange.)

La prise en charge de CYNDIE fut courte, en considération de l'ensemble de compétences mises en évidence pendant l'épreuve d'évaluation du Médial; le projet d'aide prévoyait, de lui permettre d'acquérir plus de confiance en elle-même en s'appuyant sur ses capacités. Dans cette perspective, elle a participé pendant cinq semaines aux activités de productions de devinettes.

Au cours de cette activité, elle a écrit sans difficulté les mots d'usage courant, apparemment mémorisés sur un registre orthographique. Pour les autres mots, la production respecte presque toujours le rapport graphie-phonie (excepté pour "caroite" à la place de "carotte" et "calade" à la place de "salade". L'accord dans le groupe nominal et dans le groupe verbal n'est par contre pas respecté. La délimitation des phrases n'est pas automatisée, du point de vue de la ponctuation et des majuscules. Du point de vue calligraphique, le texte est dans l'ensemble lisible sans difficulté. La remédiation a porté sur une relecture/recherche de ces erreurs, et s'est ensuite traduite par une activité de saisie du texte sur un logiciel de traitement de texte, dans la perspective de la mise en ligne de la devinette.

Au fil des séances, elle a fait preuve d'une participation de plus en plus assurée et autonome aux différentes activités, ce qui justifiait la fin de ce type d'aide.

Enfant: **DAMIEN**                      Age en décembre 2001:        7 ans    1 mois CE1

**Difficulté signalée par l'enseignant:** Enfant qui ne se prend pas en charge; beaucoup de difficultés à l'écrit; problèmes de coordination motrice; de rapport script/cursive mal différencié; très peu motivé par l'école.

**Evaluations:** Médial CE1

**Epreuve de l'écriture inventée:** rae, chevale, papillon, crocodile, le rae mange de fromage

**Production de devinettes:** *Elle a une tête et 4 ret pate / Il a du sans, c'est un poisson. Il a des grasse dent,/ C'est dengere. Il a des grosses dents. Il a des poile otoure du cou./ Le camion à une cabine et des fenêtre.*

Les diverses phrases produites montrent que cet enfant respecte presque les critères de la grille A; l'analyse phonétique qui préside à la production écrite est quasi complète. Les phrases sont dans l'ensemble délimitées correctement; le critère de lisibilité du texte (non visible sur document dactylographié) n'est par contre pas respecté. L'accord au sein du groupe nominal n'est pas systématique.

**Productions dans le cadre de la préparation d'un dossier sur la coccinelle; janvier 2002:**

*les l'oeuf devien une lavre et apre une nymphe et une coccinelle*

(L'oeuf devient une larve et après une coccinelle.)

L'utilisation des consonnes est presque correctes, excepté lorsque plusieurs consonnes sont juxtaposées ("lavre" pour "larve"). Un certain nombre de mots était produit en utilisant un répertoire orthographique, sans passer systématiquement par la médiation phonologique. Son champ lexical est par contre peu étendu, que ce soit en compréhension ou en production.

L'aide engagée avec DAMIEN fut interrompue par une grave maladie qui l'immobilisa chez lui et à l'hôpital pendant cinq semaines. Lors des échanges au cours des lectures documentaires et préparations d'écrits, cet enfant manifestait une certaine clarté cognitive sur la tâche, du point de vue de sa conscience des fonctions des écrits abordés, ce qui s'observait dans les explications orales qu'il donnait au reste du groupe et dans les productions écrites qui s'ensuivaient. Sa saisie de texte corrigé était exacte. Au cours des diverses activités, après un temps de défiance par peur de ne pas réussir, il diversifiait rapidement ses stratégies et obtenait des résultats corrects et adaptés à la situation; ce comportement mérite peut-être d'être mis en parallèle avec sa faible implication dans le travail scolaire. La production de textes pour un dossier, en utilisant l'écriture inventée, lui a permis d'être acteur dans un projet d'écrit, de s'approprier la fonction d'émission de textes et d'approfondir également ses compétences orthographiques. Son comportement lui a permis de se découvrir porteur de compétences qui sont celles nécessaires pour réussir le cycle des apprentissages fondamentaux.

Enfant: **FLAVIEN**

Age en décembre 2001:

8 ans 0 mois CE1

**Difficulté signalée par l'enseignant:** Enfant à la lecture très hésitante qui a du mal à suivre une lecture collective. Il travaille peu en autonomie, mais réussit son travail dès qu'il est seul avec l'adulte. Il refuse souvent les règles du jeu en récréation, parfois en EPS. Il n'admet pas de perdre et est querelleur.

**Evaluations:** Médial CE1

**Production de devinettes:** *elle sèr a tiré des tré* (Elle sert à tirer des traits.)

*li est a paris est plin de jans vin la vixiter*

(Elle est à Paris et plein de gens viennent la visiter).

*Elle et ronde. on louvre avec une fermeture est on renge des crèions*

(Elle est ronde. On l'ouvre avec une fermeture et on range des crayons.)

*Elle est ronde. Elle roule vite. Elle fait une course.*

**Productions d'un dossier sur la girafe et le cheveval; février-mars 2002.**

*La girafe mange des feus d'arbre et de l'ébre.*

(La girafe mange des feuilles d'arbre et de l'herbe .)

*Les talon maque sa trase avec son crotin* (L'étalon marque sa trace avec son crottin.)

*La petit girafe marche obou de 10 h* (La petite girafe marche au bout de dix heures.)

**FLAVIEN** avait redoublé son CP dans une école précédente et a été signalé au réseau d'aides en raison de sa lecture hésitante, et de sa faible autonomie face au travail scolaire; l'épreuve du Médial a mis en évidence que ses difficultés se trouvaient principalement dans un faible désir et goût de lire, une absence importante de confiance en soi, ainsi que de sens donné au travail scolaire. Pour la production de devinettes, les phrases sont segmentées en autant de parties que de mots, et les neuf premiers critères de la grille A sont respectés; l'attaque du mot n'est pas toujours respectée; l'utilisation des voyelles et des consonnes est correcte, mais certaines consonnes ne semblent pas être entendues. L'analyse phonétique est cependant complète. Les phrases commencent souvent par une majuscule, mais finissent rarement par un point. Les marques de pluriel sont respectées dans le groupe nominal. D'un point de vue calligraphique, le texte est lisible sans difficulté. L'évolution de l'écrit et du comportement de scripteur de cet élève montre une amélioration dans son utilisation de la médiation phonologique pour écrire, ainsi que l'acquisition de mots sur un registre orthographique. Au fil des séances, FLAVIEN a réussi plus facilement à émettre une phrase correspondant au projet d'écrit; la pratique régulière de cet acte d'écriture lui a permis progressivement d'émettre de lui-même des texte informatifs à l'oral, puis de les écrire. Sa lecture autonome reste néanmoins très fragile et en dépendance par rapport au support écrit, et diverses stratégies de diversification des procédures lui restent à établir.

Enfant: **FLORIAN**                      Age en décembre 2001:        6 ans 4 mois CP

**Difficulté signalée par l'enseignant:** difficultés en langage oral, à entendre les sons et entrer dans le monde de l'écrit.

**Evaluations:** Médial CP

**Epreuve de l'écriture inventée:** abor (rat), cola (cheval) pioi (papillon) croci (crocodile) eldna (le rat mange du fromage.)

**Productions à la suite de lecture d'album:**

1/ *lpisa maman* (Le petit va avec sa maman.)

2/ *liasol* (Le petit garçon ne voulait pas tuer le dragon.)

**Écriture d'un récit; février-mars 2002:**

3/ *leilavelapun* (Le loup voit le lapin.)

4/ *le uilmra* (Le loup dit qu'il mangera.)

5/ *le le pian a trouver eme vil* (Le lapin a trouvé une fille.)

6/ *papa te maman rose un rtou.* (Papa et maman creusent un trou..)

7/ *lou mane des frit* (Le loup mange des frites.)

L'évolution des traces écrites de FLORIAN sont révélatrices de son appropriation progressive du langage écrit et de ses normes. Lors des premières séances, il a manifesté maîtriser les critères 1 et 2 de la grille A; il utilise des lettres, qui sont en rapport partiel avec les phonèmes. Cette grille ne pouvant donner d'indications précises d'appropriation de l'écrit par FLORIAN, nous avons utilisé la grille D d'analyse de l'écriture inventée.

La démarche proposée l'avait un peu perturbé dans ses habitudes, mais il a su respecter la consigne, tout en s'attachant prioritairement à recopier la correction de la bonne phrase. Dérouté face à la consigne d'écriture spontanée, il était rassuré dans l'exercice de copie de la phrase correspondant à son énoncé.

Ses lettres isolées permettaient néanmoins d'énoncer qu'il était dans une phase de découverte du système des lettres. A chaque consigne d'écriture, il a produit un écrit, aisé à lire du point de vue de la calligraphie, dans lequel il était possible de retrouver un traitement oral dans l'analyse des phrases. Les deux premières phrases écrites montraient un traitement visuel de la phrase, avec l'écriture de lettres qui ne sont pas obligatoirement celles du prénom, et avec la graphie du mot réinvestie dans la phrase (maman).

La phrase 3 comportait une lettre pour chaque mot: "*lei (Le) la (loup) v (voit) l (le) lapun (lapin).*"

La phrase 4, écrite à la séance suivante était segmentée en deux parties, ce qui montrait une évolution de son analyse orale "*le (le) - u (loup) i (dit) l(qu'il) mra (mangera)*"; pour chaque mot, il est possible de retrouver un ou plusieurs phonèmes, de rime plutôt que d'attaque.

La phrase 5 marque un degré supplémentaire de l'évolution de FLORIAN: elle est segmentée en autant de parties que de mots; les mots sont écrits avec quelques correspondances grapho-phonétiques, avec un découpage syllabique, et une confusion phonologique (v/f: vil pour fille). Lors de l'activité de production, FLORIAN a cherché de façon active les lettres correspondant aux sons entendus dans les mots.

La phrase 6 confirme cette observation, l'erreur principale se trouvant dans l'attaque des mots, constitués de consonnes doubles ("r" pour "cr" et "rt" pour "tr"). Lors de cette séance, il est également remarquable que FLORIAN a mis un point d'honneur à ne recopier que les mots comportant une ou des erreurs, en faisant méthodiquement un travail de comparaison entre la correction et ce qu'il avait produit, et en élaborant ainsi une amorce de travail métalinguistique.

Pour la phrase 7, sans tenir compte de l'omission du déterminant, l'attaque des mots est respectée, ainsi que la rime des premières syllabes). Si la production des mots et des phrases ne relève pas encore d'un registre orthographique, elle s'installe progressivement dans un registre alphabétique qui n'était pas automatisé au début de l'aide.

Tout au long des séances, FLORIAN a manifesté un souci de produire un texte normé qui correspondait à son message; il entra donc difficilement au début dans la démarche d'écriture inventée qui le plaçait (un peu) face à ses limites; il l'accepta quand il comprit qu'elle lui permettait d'écrire progressivement un texte tel que souhaitable, d'abord par la copie puis progressivement par la recherche individuelle d'indices. Si la pratique d'écriture inventée a participé à sa progression dans le traitement des phrases et des mots lors de la production de textes, elle l'a également aidé à s'approprier l'outil culturel qu'est l'acte d'écrire, d'émettre par soi-même un texte, un message. Au début des séances, FLORIAN ne se croyait pas capable d'écrire une phrase, d'émettre un message écrit. Au fil de la production du récit, il a eu un comportement de plus en plus volontaire et acteur dans l'acte d'écriture: il n'attendait plus la consigne d'écriture; il savait que "maintenant, on va écrire."

Enfant: **HINRICH** Age en décembre 2001: 10 ans 6 mois Cycle 3

**Difficulté signalée par l'enseignant:** Difficultés face à l'écrit. Le déchiffrage est mal maîtrisé, ce qui nuit à la bonne compréhension du texte lu. Difficultés également au niveau de la structuration du temps.

**Evaluations:** CE2 et LMC-R

**Production de devinettes:**

*Il a pose les codo et parti. Il et parti despoce les cado. Il a une babe bchen. Il a un boen rouge. Il a un mando rouge.* (Il a déposé les cadeaux et il est parti. Il est parti déposer les cadeaux. Il a une barbe blanche. Il a un bonnet rouge. Il a un manteau rouge.)

**Productions d'un dossier sur l'hygiène et les dents; février-mars 2002.**

*Il font se lavrer les dens 23 fon par jour. Le matin et le soir*

(Il faut se laver les dents trois fois par jour, le matin, et le soir.)

*les danen son incisive, canine, prémolaire, molaire.*

(Les dents sont les incisives, les canines, les prémolaires, les molaires.)

*la pladesri ce de la noriture qui cole au dents, et sa fait des batere.*

(La plaque dentaire, c'est de la nourriture qui colle aux dents; ça fait venir des bactéries.)

*les yeur du culeste, sont des les me feme des bale.*

(Les yeux du squelette sont de la même forme que des balles.)

HINRICH est un élève en grande difficulté scolaire à de nombreux points de vue; l'aide pédagogique mise en place intervient en complément d'une aide psychologique au Centre Médico Psycho Pédagogique, et à la demande de cette dernière structure.

Le langage oral de HINRICH présente une faible construction syntaxique des phrases, ce qui n'est pas sans conséquences pour les phrases écrites qu'il produit; si la phrase est segmentée en mots, certains sont par contre absents. Les critères relatifs au code conventionnel, à la permanence du mot, à sa taille et sa structure sont respectés dans l'ensemble; l'attaque du mot est utilisée pour produire leur graphie, mais certaines consonnes sont absentes, principalement quand il s'agit de consonnes doubles. Les voyelles sont utilisées, mais avec des confusions, et pas toujours correctement; l'analyse phonétique est donc partielle. Les majuscules sont parfois utilisées; la délimitation des phrases par des points n'est pas systématique. L'accord en nombre existe pour le groupe nominal. Du point de vue calligraphique, si le texte est dans l'ensemble lisible sans difficulté, le geste graphique mériterait néanmoins d'être affiné.

L'évolution de l'appropriation de l'écrit par HINRICH est donc très lente, et nécessite des prises en charge complémentaires à la seule aide pédagogique. Par rapport à des difficultés d'entrée dans l'écrit aussi importante, il convient de s'interroger sur l'efficacité et l'utilité d'une aide

pédagogique utilisant l'écriture inventée. Pour un apprenant comme HINRICH, souvent placé face à des exercices d'application ou de lecture face auxquels il est souvent submergé, l'activité d'écriture inventée permet de se mettre en situation d'émetteur de messages, de producteur de dossiers, ce qui est plus valorisant par rapport au groupe classe que ses productions scolaires traditionnelles. Cette activité lui permet de restaurer une image positive à l'égard du groupe classe et de la maîtresse. Ceci peut se vérifier par la démarche volontaire qu'il a eue à chacune des activités d'écriture proposées et à leur correction, qui a porté principalement sur la recherche des graphies correspondant aux sons des mots et s'est également traduite par une saisie du texte au clavier (qui méritait d'ailleurs d'être reprise parfois). Pour cet enfant, l'intérêt de l'activité d'écriture inventée réside dans la dynamique d'écriture qu'elle entretient chez lui, écriture dans des situations finalisées qui lui permettent une certaine reconnaissance sociale par rapport au groupe classe, grâce à l'implication de sa maîtresse dans le projet d'aide. Le travail reste cependant encore long pour parler d'appropriation.

Enfant: **JÉRÉMY B** Age en décembre 2001: 7 ans 6 mois CE1

**Difficulté signalée par l'enseignant:** enfant très difficile à motiver n'ayant que peu de stratégies de lecture; peu autonome; difficultés face à l'écrit.

**Evaluations:** Médial CE1

**Epreuve de l'écriture inventée:** ra, chevale, papion, corcodile; le ra manje du fromaje

**Production de devinettes:**

*l a est fare et 2 rou et un qunefre* (Elle a des phares et quatre roues et un coffre.)

*Il va sou l'eau. Il a un mouter et il a pas de voile.* (Il va sous l'eau. Il a un moteur et il n'a pas de voile.)

*Il n'a pa de pistile. il a des etpique cai un arbe. on no ven à Noël.*

(Il n'a pas de pistil. Il a des petites aiguilles. C'est un arbre. On en vend à Noël).

**Production de jeux Vrai/Faux:**

la maison a toujoure de la fumé sure le tou (la maison a toujours de la fumée sur le toit.)

le solie et toujoure fron (Le soleil est toujours froid.)

Au fur et à mesure des phrases produites, en plusieurs semaines, il est déjà possible de remarquer que JÉRÉMY B évolue en n'omettant plus de mots outils. La phrase est toujours segmentée correctement, ainsi que les mots, écrits avec quelques correspondances grapho-phonétiques. Un bon nombre des critères de la grille d'analyse A est respecté, excepté celui du code phono-graphique conventionnel, auquel il fait néanmoins régulièrement appel avant d'écrire.

**Production d'écrits documentaires; janvier-février 2002:**

*La pievre se jete sur le crabe pui le mange* (La pieuvre se jette sur le crabe, puis le mange.)

*Elle mange des feiles* (La coccinelle mange des feuilles.)

*Les œufs on anviron 1,3 mm mezure* (Les œufs mesurent environ 1,3 mm.)

*Les coccinelle amnge cent pusrons par jour. Elle broae les pusron avec les mandibul*

(La coccinelle mange cent pucerons par jour. Elle broie les puicerons avec les mandibules.)

*La cocinelle comance à ce dévloé de sa chrysalide et puis elle se bouge un eu pou sortir de sa nimphe et puis elle et toute jon et 8 jour à pré elle a des petit poin sur le do*

(La coccinelle commence à se développer dans sa chrysalide. Elle bouge un peu pour sortir de sa nymphe. Elle est toute jaune. Huit jours après, elle a des petits points sur le dos.)

*les coccinelle mange des pucerons et des chanpinions et des cochenilles et des plantes. Elle les broae avec ses mandibul. Ler ser à mache*

(Les coccinelles mangent des pucerons, des champignons, des cochenilles et de splantes. Elle les broie avec des mandibules; elles servent à mâcher.)

Les traces ainsi écrites montrent une évolution des premières aux dernières productions. Si JÉRÉMY B ne semblait pas avoir intégré initialement le code conventionnel phono-graphique, ce critère semble acquis lors de la production d'écrits documentaires. La structure syllabique des mots est respectée, ainsi que l'appui sur l'attaque des mots pour produire leur graphie (excepté quelques mots tels que "amnge" pour "mange", "eu" pour "peu", qui ne présentent pas de difficulté particulière théoriquement). L'utilisation des voyelles est presque toujours correcte (excepté pour "pievre" à la place de "pieuvre", "feiles" pour "feuilles"). Si les premières productions de JÉRÉMY B montraient qu'il découvrait le système du mot, avec un début de mise en rapport de l'oral proposé à l'écrit produit, ses derniers textes montrent une recherche de correspondances graphiques à la forme phonique proposée. Par contre, JÉRÉMY B n'a pas encore mis en place de procédure de récupération de mots stockés sur un registre orthographique, et ne fonctionne qu'avec des procédures alphabétiques. Les phrases comportent des majuscules et pas de points; elles sont construites de façon correctes grammaticalement; il est important de noter à cet effet que l'expression orale de JÉRÉMY B est correcte, bien construite, et que son champ lexical est assez vaste. Les accords de nombre ne sont pas encore présents, que ce soit au sein du groupe nominal ou du groupe verbal.

Pour cet élève, l'utilisation de l'écriture inventée pour écrire des textes proches de ses centres d'intérêt aura été bénéfique pour affronter ses difficultés face à l'écrit. Alors que sa maîtresse le décrit en début d'aide comme difficile à motiver avec peu de stratégies, la gestion du dossier sur les coccinelles, ainsi que la production de devinettes et de jeux pour le site internet auront été des facteurs de motivation l'engageant dans une démarche d'écriture, de mise en place de stratégies qui s'affinent au fil des productions, de leurs analyses, de leurs corrections. La difficulté d'autonomie dans le travail en classe existe toujours; en revanche, il s'est montré capable de production écrite autonome et d'analyse métalinguistique de ses écrits. Pour cet enfant, il y a eu une véritable interaction entre le développement de l'activité métalinguistique par la médiation phonologique et la clarté cognitive sur l'enjeu communicatif, ludique et informatif de la production engagée. Ce développement des capacités de production écrite s'est effectué en interaction avec le développement de ses capacités de lecture, pour l'un ou l'autre projet d'écrit.

Enfant: **JÉRÉMY D** Age en décembre 2001: 8 ans 5 mois CE2

**Difficulté signalée par l'enseignant:** Difficulté de déchiffrage et compréhension de lecture.

Enfant peu autonome, très lent, qui met très longtemps à démarrer. Enfant peu motivé par les apprentissages.

**Evaluations** CE2 et LMC-R:

**Epreuve de l'écriture inventée:** rat, cheval, papion, crocodile, le rat du fromage.

**Production de jeux Vrai/Faux:** Est-ce que l'été il y a de la Nège

*A midi les yeux est un très. (A midi, les yeux du chat sont comme un trait.)*

*La nuit les yeux son rond.*

**Productions d'un dossier sur les animaux de la ferme; février-mars 2002.**

*Le chien se déplace a quatre pête. Il mange des crocète. Il cour cite. Il se promène partou.*

*Le bébé mouton quand il né il pèse 2 ou 4 k. La maman lèche le petit mouton qui estr mouillé.*

Les douze premiers critères de la grille A sont acquis, et la production écrite montre une constante recherche des correspondances graphiques à la forme phonique proposée. Les phrases sont délimitées correctement par des points et des majuscules. La construction grammaticale des phrases souffre d'omission de substantifs (cf les productions du jeu Vrai./Faux). L'accord en nombre au sein des groupes nominaux et verbaux n'est pas encore automatisé.

Si l'on se réfère aux compétences devant être acquises en fin de cycle 2 (Annexe 9), JÉRÉMY D a acquis les compétences de reconnaissance de mots. Certaines compétences production de textes (gérer correctement les problèmes de syntaxe et de lexique), ainsi que d'orthographe et de lexique ne sont pas acquises. Cette observation peut être mise en parallèle avec les résultats de l'épreuve LMC-R, à laquelle JÉRÉMY D eut un faible score à l'épreuve de lecture d'images inférentielles, montrant des difficultés à combiner des informations lues, pour en déduire le sens; sa faible construction de phrases, avec l'omission de substantifs nécessaires à la pleine compréhension de son texte explicatif me semble relever du même type de difficulté: JÉRÉMY D utilise la langue (orale aussi bien qu'écrite) avec un vocabulaire peu diversifié que l'on pourrait qualifier de restreint; la langue n'est que fugacement outil de communication, peu utilisée pour le développement de sa pensée.

L'écriture inventée de textes communicables à des tiers a mis JÉRÉMY D en situation de préciser son langage, tant oral qu'écrit, pour le rendre compréhensible, et a participé au développement de sa clarté cognitive, ce qui nécessite un temps plus long que les quelques séances passées.

Enfant: **MICKAËL** Age en décembre 2001: 9 ans 2 mois CE2

**Difficulté signalée par l'enseignant:** lecture à faible compréhension, le déchiffrage s'effectuant en devinant la moitié des mots. Inversion de sons en lecture et de graphies.

**Evaluations:** CE2 et LMC-R:

**Epreuve de l'écriture inventée:** ras, chevale, papillons, crocodile, le ras mange du fromage

**Production de problèmes: janvier 2002**

202 chats. J'en per 1. combien il n'en rerstre?

(J'ai 202 chats. J'en perds un. Combien est-ce qu'il m'en reste?).

**Productions d'un dossier sur les animaux de la ferme; février-mars 2002.**

vache (il rayé , puis) elle se déplase a quatre pate: il mange de lensilage et du grain et du foin: elle vaile. Et elle fait tété.

Il mange du fille et il grosie. (Il mange du foin et il grossit.)

MICKAËL a effectué son cycle 2 avec une année supplémentaire. Lors des différentes activités de production écrite auxquelles il participé avec son groupe, il a fait preuve de diverses stratégies pour éviter de passer à l'acte d'écrire, inhibé de son écart à la norme dont il est conscient. Le premier effet de l'écriture inventée fut donc de l'aider à prendre confiance en lui pour écrire, émettre du sens; le manque de confiance en lui-même semble tellement fort qu'il n'est pas sûr que les séances passées aient permis d'atteindre cet objectif.

Les critères de la grille A sont respectés; la correspondance graphique à la forme phonique proposée présente des erreurs dès que plusieurs sons consonnes sont juxtaposés ("rerstre" pour "reste") ou quand le son voyelle est complexe ("fille" pour "foin"). Les graphies du son "s" entre deux voyelles ne sont pas acquises. Si le système alphabétique semble pratiquement en place, le répertoire orthographique mérite d'être développé, les erreurs s'avérant tant phonogrammiques (rerstre, grosie, déplase, vaile) que morphogrammiques ( morphèmes gramamticaux comme "per" sans "s" après le "d" omis, "tété" pour "têter", ou lexicaux comme "pate") ou logogrammiques ("lensilage"). Face à l'ampleur des difficultés orthographiques, la remédiation métalinguistique a porté prioritairement sur les mots dont la valeur phonique était altérée, sur la correction de la construction des phrases (entre autres du point de vue du passage du texte descriptif au texte explicatif), ainsi que la saisie au clavier du texte correct.

L'écriture inventée de textes communicables à des tiers a mis MICKAËL en situation de préciser son langage, tant oral qu'écrit, pour le rendre compréhensible, et a participé au développement de sa clarté cognitive; l'activité d'analyse métalinguistique aurait nécessité un temps plus long que les quelques séances passées pour être plus précisément évaluée

Enfant: **QUENTIN**      Age en décembre 2001:      8 ans    4 mois CE2

**Difficulté signalée par l'enseignant:** Lecture (déchiffrage et compréhension). Beaucoup de confusions et inversions de sons en lecture et en écriture).

**Evaluations:** CE2 et LMC-R

**Epreuve de l'écriture inventée:** rat, cheval, papion, carodile, Le rat mange du fromage.

**Production de problèmes janvier 2002:**

*J'ai 200 billes et j'en perd 8. (J'ai 200 billes et j'en perds 8.) / J'ai 300 ballons. il en reste 7.*

**Production de jeux Vrai/Faux:**

*Les chats adep (adoptent) les petit / Il faut pas maitre de la pienture dans la bouche*

**Productions d'un dossier sur les animaux de la ferme; février-mars 2002.**

*Vache il se dépase en margera. il mange de l'ansilage et du grains il se couche dans la paille elle fon des petit veau (La vache se déplace en marchant. Elle mange de l'ensilage et du grain. Elle se couche dans la paille. Elles font des petits veaux.)*

*Il aville par la tête. Ou par le tourdbel Il est cinq moi de la ventr soit il sort par la tête ou le pate (Il arrive par la tête ou par le trou de balle. Il est cinq mois dans le ventre de la brebis. Il sort d'abord la tête ou les pattes.)*

Les productions écrites de QUENTIN peuvent être mises en rapport avec les résultats de l'épreuve LMC-R, qui montrait une certaine lenteur de lecture orale de mots, une difficulté importante de repérage de pseudo-logatomes écrits (score de 2/10, avec des erreurs telles que nouton, fagon, tampour....) et un faible score de compréhension de phrases. Ses phrases émises montrent que la phase alphabétique est encore peu systématisée, aussi bien en lecture qu'en écriture; l'analyse phonétique est partielle, et de nombreuses productions graphiques ne correspondent pas à la forme phonique. Les phrases sont délimitées par des majuscules, mais la ponctuation est absente. Du point de vue calligraphique, le texte est lisible sans difficulté. Les phrases ne sont pas grammaticalement correctes, alors qu'un travail d'énonciation orale est systématiquement effectué au préalable. QUENTIN manifeste par ailleurs quelques difficultés à trouver les mots communicables pour une situation donnée, indépendamment de la représentation de la situation qui mérite d'être affinée (sans oublier que cet enfant vit dans une ferme où ses parents élèvent des moutons).

La remédiation métalinguistique a porté prioritairement sur les mots dont la valeur phonique était altérée, sur la correction de la construction des phrases (entre autres du point de vue de la syntaxe et du lexique adapté), ainsi que la saisie au clavier du texte correct; cette activité d'analyse métalinguistique, en lien avec le travail différencié en classe, mérite d'être approfondie pour porter des fruits.

Enfant: **QUENTIN P** Age en décembre 2001: 9 ans 10 mois CE2

**Difficulté signalée par l'enseignant:** Il est très dispersé. Il a du mal à rester concentré. Il veut répondre le plus vite possible aux questions. Son écriture est souvent incompréhensible et les résultats erronés. Il a de grosses difficultés pour comprendre les consignes écrites, pour apprendre une leçon ou une poésie.

**Evaluations:** LMC-R, ainsi que les résultats des évaluations CE2.

**Production de devinettes:** elle a quatre pate elle mange de l'heube. elle vie dans in prés.

(Elle a quatre pattes. Elle mange de l'herbe. Elle vit dans un pré.)

**Productions d'un dossier sur le chat; février-mars 2002.**

*Les chats mange des souris. Il boit avec la langue. Les chats se maile dans la laine. Les chats saute au barrière. Les chats se font écrazé la nuit.*

*Ils faits partis de la famille félin. Ses un carnivore qui mange de la viande. Ils et vertébré: il a un squelette Ils allaite ses petite.*

*Le chat a cinq doigts aux pattes de devant. Il a quatre doigts aux pattes de derrière. Dessous ses pattes, il y a des coussinets. La queue du chat assure son équilibre.*

Les compétences de base de QUENTIN P, lors des évaluations CE2 de début d'année, (7/20 en lecture) confirmaient ses difficultés face à l'écrit pour cette seconde année engagée dans le cycle 3. Les résultats à l'épreuve du LMC-R ont montré de grosses difficultés de compréhension, tant pour des représentations imagées que référentielles; le système alphabétique est en cours d'acquisition, par rapport au niveau scolaire de cette année, ce que montrent également les écrits ci-dessus, produits au cours d'ateliers d'écriture mis en place dans le cadre des Projets Personnalisés d'Aide et de Progrès. Les critères des grilles A et B sont respectés, ainsi qu'un certain nombre de compétences devant être acquises en fin de cycle 2. QUENTIN P analyse les mots par un traitement oral avec une écriture phonétique. Les phrases sont délimitées correctement avec points et majuscules; la calligraphie de QUENTIN P reste à améliorer. Si les phrases sont dans l'ensemble grammaticalement correctes, les accords au sein des groupes nominaux et verbaux ne sont pas systématisés.

Le travail de remédiation métalinguistique a porté sur la correction des accords en nombre de ses productions, ainsi que sur la mise en situation d'un projet d'écrit réalisable et présentable, que des tiers puissent reconnaître. A un autre niveau, cette activité a permis d'étayer chez sa maman un travail de prise de conscience des difficultés de compréhension de QUENTIN P, ce qui s'est traduit par un accord de celle-ci pour que soit effectué un bilan psychologique de QUENTIN P et que soit engagée une aide psychologique plus adaptée à ses difficultés.

Enfant: **ROMAIN** Age en décembre 2001: 8 ans 7 mois CE1

**Difficulté signalée par l'enseignant:** grosses difficultés de langage et de lecture; peu motivé; ne pense qu'aux récréations et sorties; semble tout laisser glisser sur lui, sans capter

**Evaluations:** Médial CE1

**Epreuve de l'écriture inventée:** ra, chave, poisson, crocodile, ra manger forger

**Productions à la suite de lecture d'album:**

janvier 2002 moisiss la pomme et le fromage (la pomme et le fromage moisissent.)

**Production de devinettes:**

*elle a des chiffres le tiler* (Elle a des chiffres et dit l'heure.)

*il a 4 voiles et il va sur l'eau* (Il a quatre voiles et il va sur l'eau.)

*il y a quatre roues et une queue et une charrue Il sais ra la boue*

(Il a quatre roues et une cabine et une charrue. Il sert à labourer.)

**Production de jeux Vrai/Faux:** *Les fenêtres (fenêtres) sont toujours en plastique* (avec aide d'un camarade)

**Productions d'un dossier sur les coccinelles; février-mars 2002.**

*rouge et nuit et a 6 pattes.* (Elle est rouge et noire. Elle a six pattes.)

*le papa monte dessus la femelle et les œufs et oranges.*

(Le papa monte dessus la femelle. Les œufs sont oranges.)

*Les pucerons mangent la sève de l'arbre.* (Les pucerons mangent la sève des arbres.)

Les mots sont écrits avec quelques correspondances grapho-phonétiques, difficiles à émettre seul. Pour un certain nombre de productions, ROMAIN écrit un peu tout et « n'importe quoi » dès qu'il est seul ou qu'il n'a pas de guide, même s'il sait la phrase qu'il veut écrire. La graphie des mots lui est difficile à reconstituer, même en procédant par une recherche du rapport graphie-phonie. En classe, s'il réussit à restituer une auto-dictée, il se trouve beaucoup plus en difficulté avec des dictées de mots ou phrases. La segmentation des mots est aléatoire, et l'écriture phonétique pas encore stabilisée. S'il sait, à l'oral, expliciter certains critères de la grille d'analyse de l'annexe 3, il lui est par contre difficile de les mettre en œuvre personnellement. Une aide pédagogique est particulièrement difficile et de relative utilité avec cet enfant, même du point de vue de sa clarté cognitive face à l'écrit; pour cette raison, un travail de rééducation est également effectué avec le CMPP (Centre Médico Psycho Pédagogique). Toute relative soit-elle, l'aide pédagogique utilisant l'écriture inventée a permis à ROMAIN d'être acteur, énonciateur de phrases, de propositions communicables, au plus près de sa zone de développement proximal. Par la production des devinettes, il a pu créer du sens et se placer comme acteur, à l'opposé de situations traditionnelles de classe où il prend peu d'initiatives.

Enfant: **VICTORIA** Age en décembre 2001: 6 ans 3 mois CP

**Difficulté signalée par l'enseignant:** Difficultés de compréhension en lecture. Enfant qui se décourage vite.

**Evaluations:** Médial CP

**Productions à la suite de lecture d'album:** 1/ *le chhet une* (le chasseur a trouvé un dragon)

2/ *le pdltrodi* (Le chien veut manger l'épouvantail.)

**Epreuve de l'écriture inventée:** 3/ Ra, chj, pap, Rj, le Raj mja du fauj

**Écriture d'un récit; février-mars 2002:**

4/ *Le leup un vit le lapun* (Le loup invite le lapin.)

5/ *Le loup un vite le lpeadne* (Le loup invite le lapin à dîner.)

6/ *Le lou est coute de vor dupe BÉBÉ* (Le loup est content de voir des bébés)

7/ *les loup arvie et don cdoeau* (Les loups arrivent et donnent un cadeau.)

8/ *Les loup von dz un restor* (Les loups vont dans un restaurant.)

Il est possible de remarquer chez VICTORIA une notable évolution dans son entrée dans l'écrit, au fil des séances, ce qui était corrélé avec les modifications de son comportement face à l'écrit en classe (tant la lecture que la production écrite).

Lors de la première production de phrase, VICTORIA avait donné plusieurs sens au même texte qu'elle venait de d'écrire, et semblait difficilement reconnaître une permanence à l'écrit. Lors des productions (1, 2, 3), VICTORIA a utilisé plusieurs lettres pour écrire un mot, sans rapport obligatoire entre le nombre de lettres et la longueur du mot. La segmentation de la phrase est en cours d'élaboration. Les critères de permanence du mot, de taille et de structure ne sont pas encore respectés; VICTORIA prend appui sur l'attaque du mot pour produire sa graphie; elle utilise peu de voyelles. Les deux premières productions témoignent d'une découverte du système du mot, selon les critères de la grille B. A partir de la production 4, VICTORIA a débuté une mise en rapport de l'oral proposé et de l'écrit produit, avec une sensibilité de l'oral à quelques phonèmes. Les phrases sont dans l'ensemble construites correctement à l'oral, mais ne sont pas délimitées correctement (une majuscule apparaîtra à la production numéro 8). La segmentation de la phrase en plusieurs parties se met progressivement en place. Les mots sont de plus en plus écrits avec des correspondances grapho-phonétiques; les syllabes apparaissent.

De plus en plus fréquemment, VICTORIA a utilisé la médiation phonologique pour écrire ses textes, avec des erreurs pour les mots dont la transcription des phonèmes n'était pas encore acquise. Lors de la relecture du texte produit ensemble, au fil des séances, elle veillait de plus en plus à la segmentation des phrases en mots, comptant combien il y avait de mots dans la phrase, et employant ces termes métalangagiers.

Cette activité de production de phrases porteuses de sens a donc permis à VICTORIA de mettre en place des procédures de plus en plus affinées de maîtrise de l'écrit, qu'il s'agisse de la prise d'indices fins d'ordre progressivement alphabétiques pour lire et écrire, ou de la représentation de la signification des textes. Le travail de création d'un petit livre, en reconstituant et modifiant un album lu auparavant, lui a permis d'entrer dans la compréhension des fonctions de l'écrit, de ses caractéristiques. La séance pendant laquelle elle a lu son petit livre au reste de la classe, avec FLORIAN, a bien mis en évidence la manière dont elle s'était approprié ce texte que nous avons écrit ensemble.

#### **Annexe 14 : Sommaire des corpus des productions des élèves**

<b>ALER</b>	<i>Age en décembre 2001:</i>	<i>7 ans 7 mois CE1</i>	Page: 44
<b>ARNAUD</b>	<i>Age en décembre 2001:</i>	<i>7 ans 1 mois CE1</i>	Page: 46
<b>BENJAMIN</b>	<i>Age en décembre 2001:</i>	<i>9 ans 11 mois CE2</i>	Page: 48
<b>CORENTIN</b>	<i>Age en décembre 2001:</i>	<i>8 ans 9 mois CE2</i>	Page: 49
<b>CYNDIE</b>	<i>Age en décembre 2001:</i>	<i>8 ans 0 mois CE1</i>	Page: 50
<b>DAMIEN</b>	<i>Age en décembre 2001:</i>	<i>7 ans 1 mois CE1</i>	Page: 51
<b>FLAVIEN</b>	<i>Age en décembre 2001:</i>	<i>8 ans 0 mois CE1</i>	Page: 52
<b>FLORIAN</b>	<i>Age en décembre 2001:</i>	<i>6 ans 4 mois CP</i>	Page: 53
<b>HINRICH</b>	<i>Age en décembre 2001:</i>	<i>10 ans 6 mois Cycle 3</i>	Page: 55
<b>JÉRÉMY B</b>	<i>Age en décembre 2001:</i>	<i>7 ans 6 mois CE1</i>	Page: 57
<b>JÉRÉMY D</b>	<i>Age en décembre 2001:</i>	<i>8 ans 5 mois CE2</i>	Page: 59
<b>MICKAËL</b>	<i>Age en décembre 2001:</i>	<i>9 ans 2 mois CE2</i>	Page: 60
<b>QUENTIN</b>	<i>Age en décembre 2001:</i>	<i>8 ans 4 mois CE2</i>	Page: 61
<b>QUENTIN P</b>	<i>Age en décembre 2001:</i>	<i>9 ans 10 mois CE2</i>	Page: 62
<b>ROMAIN</b>	<i>Age en décembre 2001:</i>	<i>8 ans 7 mois CE1</i>	Page: 63
<b>VICTORIA</b>	<i>Age en décembre 2001:</i>	<i>6 ans 3 mois CP</i>	Page: 64