

Présentation d'actions
pour
un projet de remédiations lecture
début CP

MC Ferveur

Sommaire :

Page 2	<u>I – Le projet de lecteur : Exemples autour du projet de lecteur ; Possibilités de déroulement de séances, et de réponses</u>
Page 3	A - Exemple d'une séance en classe de CP en tout début d'année :
Page 4	1 – A quoi ça sert d'apprendre à lire ?
	2 - Comment on fait pour apprendre à lire ?
	3 – As-tu vu des grands (papa, maman, grand frère, grande sœur etc ...) lire ?
	A quoi ça leur sert ?
	4 – Ce soir, je demande aux grands de ma famille quand est ce qu'ils lisent, eux, et à quoi ça peut bien leur servir de savoir lire.
Page 4	B - Exemples de réponses et remarques avec des CP et des CE1 en difficulté.
	1 - A quoi ça sert de savoir lire ?
Page 5	2 - Je réfléchis encore : As-tu vu des adultes lire ? Quand ? A quoi est ce que ça leur sert ?
	3 - Observations de documents :
	4 - Exemples de situations et remarques des élèves :
Page 6	5 - A quoi ça me sert, à moi, de savoir lire ?
Page 7	6- Contrôle
Page 8	<u>II - La représentation de l'acte de lire : définir ce que c'est lire et comment on fait quand on lit (à partir de PROG 6 INRP)</u>
	1 - Prog INRP : Jeu- problème du bouquet
Page 10	a) Distinguer « Lire », et « Décrire des images »
	b) Distinguer « Lire » et « Epeler »
	c) Identifier et caractériser une attitude de lecture silencieuse
Page 11	d) Identifier et caractériser une attitude de lecture oralisée.
	2 - Prog INRP : Jeu problème de l'imagier
Page 12	<u>III – Ecrire</u>
	1 - Le projet d'écriture : à quoi ça sert ? à quoi ça va me servir à moi ?
Page 14	2 - Les représentations de l'acte d'écrire
	a - Deux séances à partir de Prog INRP Jeu problème du perroquet
Page 18	b – Se confronter à l'acte d'écrire : Deux séances à partir de Prog INRP Jeu problème du cocorico
Page 23	<u>IV - Faire correspondre la chaîne orale et la chaîne écrite : Être capable de segmenter, pointer les mots, vers la prise d'indices textuels.</u>
Page 25	<u>V – Mettre en mouvement l'activité cérébrale, le processus d'apprentissage.</u>
	1 - Exemple de situation vécue :
Page 26	2 - Comment faire ? Ou, de la valeur de l'expert, du modèle, des bienfaits de l'imitation pour mettre en mouvement l'activité cérébrale
Page 28	3 - Être capable de faire des choix, les exprimer, les justifier.

MC Ferveur

Pour tout projet de remédiation en lecture, quel que soit le niveau de l'élève (jusqu'au CM2), je commence par faire le point sur les représentations de l'élève quant aux « A quoi ça sert ? (en général) ; A quoi ça peut me servir, à moi personnellement ? Comment on fait pour lire ? (Écrire, calculer ...).

Ceci fait, on passe aux représentations de l'acte de lire, et aux représentations de l'acte d'écrire.

Avant même de vérifier que l'enfant est capable d'entendre des sons, je vérifie alors qu'il a acquis le sens conventionnel de la lecture, qu'il est capable d'établir une correspondance entre la longueur de l'oral et celle de l'écrit, ainsi qu'entre le nombre de mots à l'oral avec celui de l'écrit.

Puis, (et ceci peut se faire au cours des activités proposées pour d'autres objectifs cognitifs, je vérifie que le vocabulaire usuel nécessaire à l'apprentissage est clair : Qu'est-ce que c'est une lettre, un mot, une phrase, un texte, le titre, une syllabe ?

Et enfin, si nécessaire, je travaille avec l'enfant sa capacité à parler, réfléchir, faire des choix, donc à mettre sa pensée en mouvement, à comprendre qu'il y a un travail à faire dans sa tête, et que la parole va aider à faire cela.

Alors, on peut commencer à « apprendre à lire ou écrire ».

Ceci va dans le sens de la classe de lecture : il y a quelque chose à faire avant de commencer l'apprentissage proprement dit.

I – Le projet de lecteur :**Exemples autour du projet de lecteur :**

Pour tous niveaux, les questions seront les suivantes :

A quoi ça sert de savoir lire ? (Approche dans un mode général)

As-tu vu des adultes lire ? Quand ? A quoi est ce que ça leur sert ? (Pour aider les enfants à trouver des raisons chez ceux qui leur sont proches, dans leur vie concrète)

A quoi ça me sert, à moi, de savoir lire ?

(Parce que tout projet digne de ce nom est suscité par le désir de la personne concernée, ainsi, le projet de lire n'existe réellement que si l'enfant en est à l'origine par un désir réel et personnel.)

Possibilités de déroulement de séances, et de réponses

Objectif poursuivi : Clarifier les représentations sur la lecture ; le projet de lecteur : à quoi ça sert de savoir lire ? Et à moi, à quoi ça va me servir ?

1^{ère} séance : (ce travail peut se faire en groupes ou en classe complète. Cette activité prendrait très bien sa place dans une classe lecture.)

1 - La lecture, à quoi ça sert ?

« Tous les enfants doivent apprendre à lire...Est-ce que c'est si important que ça ? A quoi ça sert de savoir lire ? »

Ecouter les réponses ; souligner les trouvailles ; faire évoluer les représentations par les confrontations ; inviter à demander aux grands, aux parents...(enquêter).

2^{ème} séance :

Je réfléchis encore à « à quoi ça sert de savoir lire » : As-tu vu des adultes lire ? Quand ? A quoi est ce que ça leur sert ?

Observations de documents : (Journal/ livre de recettes/ livre pour enfants/ annuaire/ dictionnaire / livre de chants / calendrier/ cartes géographiques/pubs/ roman d'adulte ...)

« Vous avez peut-être déjà vu papa et maman lire des livres comme ceux-ci. A quoi cela leur sert il de lire tout ça ?

Regardons de plus près... »

Laisser regarder, consulter, rapprocher les ouvrages du même type etc...

Laisser chaque enfant présenter un document qu'il pense connaître ; qu'est ce qu'il peut en dire ? A quoi ça sert de savoir lire ce genre de document ? Comment est ce que ça s'appelle ? Quand est ce qu'il a vu quelqu'un lire ce type d'ouvrage ?

Ecouter les réponses ; faire évoluer les représentations par la discussion ; souligner les trouvailles.

A - Exemple d'une séance en classe de CP en tout début d'année :

1- A quoi ça sert d'apprendre à lire ?

Nos trouvailles :

- ❖ Ça sert à lire des histoires, tout seul, ou bien à quelqu'un, et quand on sera grand, on lira des histoires à nos enfants.
- ❖ Ça sert à avoir le permis de conduire ;
- ❖ Ça sert à bien travailler à l'école pour avoir un métier et gagner beaucoup de sous ;
- ❖ Ça sert à grandir.....

On peut apprendre à lire les lettres, les mots, les textes ;

On peut aussi apprendre à lire l'heure, les chiffres, la musique.

2- Comment on fait pour apprendre à lire ?

- ❖ On regarde dans le livre de Gafi ;(ici, on peut penser que l'enfant attribue le lieu d'apprentissage à l'école seule ; il n'a pas fait le lien avec le milieu ordinaire de vie pour l'utilité de la lecture)
- ❖ C'est la maîtresse qui nous apprend ; on l'écoute bien ; (ici l'enfant attribue l'action de l'apprentissage chez la maîtresse. « On l'écoute bien » limite son action personnelle à « écouter ». Nécessité de mettre en mouvement l'activité cérébrale.)

MC Ferveur

- ❖ On réfléchit ; il faut faire du travail dans sa tête pour lire et pour apprendre à lire ; (il y a un travail à faire, mais l'enfant ne sait pas encore quoi)
- ❖ On commence à regarder le début des mots ; on regarde les lettres et on lit. (Cet enfant est déjà dans la lecture)
- ❖

3 – As-tu vu des grands (papa, maman, grand frère, grande sœur, Tonton, Parrain, Papy, Mamie etc ...) lire ? A quoi ça leur sert ?

- ❖ Ma mamie lit un livre ;
- ❖ Ma sœur lit un magazine ;
- ❖ Ma sœur lit un livre avec un dragon sur la couverture ; elle est au lycée ; elle doit lire des livres ; ça lui fait plaisir de lire ces livres.

4 – Ce soir, je demande aux grands de ma famille quand est ce qu'ils lisent, eux, et à quoi ça peut bien leur servir de savoir lire.

Je les écoute ; j'essaie de comprendre à quoi ça sert pour que moi aussi j'aie envie d'apprendre à lire. J'en reparlerai avec mes copains, parce que eux aussi ça les intéresse de savoir pourquoi on vient apprendre à lire à l'école.

B - Exemples de réponses et remarques avec des CP et des CE1 en difficulté.

1 - A quoi ça sert de savoir lire ?

Lucas (CP) :

- ❖ Pour savoir conduire ;
- ❖ Pour payer, autrement on peut pas manger, et aussi acheter un livre, un vélo.

Manon (CP) :

- ❖ Pour apprendre ; on ne peut pas écrire si on ne sait pas lire. Et aussi pour savoir le prix d'un tee shirt, et lire des histoires aux bébés.

Unès (CP) :

- ❖ Pour savoir lire les pancartes ; si on va à Walibi et qu'on ne connaît pas le chemin.

(Remarque : le jour où j'ai dit à Unès « ça y est Unès ! Maintenant on peut dire que tu sais lire », sa réponse immédiate fut : « Alors je pourrai lire les pancartes quand je partirai en vacances. »)

- ❖ Pour bien choisir son livre et les cassettes à la médiathèques ; pour choisir ceux qu'on a envie de voir.

Nicolas (CP) :

- ❖ Pour lire les mots et les histoires, si on n'a pas de frère pour raconter les histoires.
- ❖ Et pour bien apprendre au CE2, il faut savoir lire.

Maxime (CE1) :

- ❖ Si on a des enfants, si ils se trompent, on ne pourra pas leur expliquer si on ne sait pas bien lire : c'est pour aider nos enfants.
- ❖ Quand le maître donne un message pour les parents, il y en a toujours qui disent : « Qu'est ce que c'est ? » ; si on sait lire, on peut savoir.

Dylan (CE1) :

- ❖ quand on aura l'âge de notre père, on aura un métier. Il faut savoir lire pour avoir un métier.

Anthony (CE1) :

- ❖ On est des grands de CE1 ; il faut savoir lire et écrire. Il faut bien lire et bien écrire pour quand on sera grand.

Sherley (CE1) :

- ❖ Si les enfants ont oublié leur cahier, on appelle une autre maman ; il faut savoir lire et écrire pour noter ce qu'elle dit au téléphone.
- ❖ Il faut savoir lire aussi pour payer les choses qu'on veut acheter.

Steven (CE1) :

- ❖ Ça sert à bien parler, bien lire ;

Brandon (CE1) :

- ❖ ça sert à savoir lire ;

Nathanaël (CE1) :

- ❖ il faut aussi savoir compter ; il faut savoir lire les chiffres, par exemple sur les tickets de caisse ;

Bruno (CE1) :

- ❖ Si on veut aller au restaurant, il faut savoir lire (Savoir lire le menu.)

2 - Je réfléchis encore : As-tu vu des adultes lire ? Quand ? A quoi est ce que ça leur sert ?

- ❖ Pour faire un métier et gagner beaucoup de sous ;
- ❖ Pour travailler sur l'ordinateur ;
- ❖ Pour lire le journal ;
- ❖ Pour savoir ce qui passe à la télé

3 - Observations de documents :

Je propose aux enfants un ensemble de documents « à lire » :

« Vous avez peut-être déjà vu papa et maman lire des livres comme ceux-ci. A quoi cela leur sert il de lire tout ça ? Regardons de plus près... »

(Journal/ livre de recettes/ livre pour enfants/ annuaire/ dictionnaire / livre de chants / calendrier/ cartes géographiques/pubs/ roman d'adulte ...)

Laisser regarder, consulter, rapprocher les ouvrages du même type etc...

Inviter à regrouper les livres qui vont ensemble : ceux pour les adultes et ceux pour les enfants, les revues et magazines, ceux avec des images et ceux sans images, ceux qui servent à l'école etc

Puis, inviter chaque enfant à présenter un document qu'il pense connaître ; Qu'est ce qu'il peut en dire ? A quoi ça sert de savoir lire ce genre de document ? Comment est ce que ça s'appelle ? Quand est ce qu'il a vu quelqu'un lire ce type d'ouvrage ?

Ecouter les réponses ; faire évoluer les représentations par la discussion ; souligner les trouvailles.

4 - Exemples de situations et remarques des élèves :

Maxime (CE1) : un dictionnaire. C'est pour trouver un mot quand on ne le sait pas.

Quand elle ne sait pas un mot, ma maman dit : « eh bien ! On va regarder dans le dictionnaire. »

Dylan(CE1) : le journal :

- ❖ c'est pour savoir ce qui se passe dans la région.
- ❖ Pour les pubs des magasins de la région ;

Julie (CP) : le journal :

- ❖ C'est pour savoir quand quelqu'un est mort. (elle reconnaît très bien les annonces mortuaires !)

Regardons un journal :

- ❖ Pour les films qui passent au cinéma ;
- ❖ Pour ce qu'on peut voir à la télé ;
- ❖ Pour les résultats de sport ;
- ❖ Pour les avis mortuaires ;
- ❖ Pour se détendre en faisant les jeux.

Anthony (CE1) : Un livre de cartes : quand on ne sait pas la route, on doit regarder la carte de France.

Maxime (CE1) : quand on part en vacances, pour trouver la route. Au début c'est difficile et après on sait.

C'est important de tout faire pour apprendre à lire car cela sert, tous les jours de la vie.

5 - A quoi ça me sert, à moi, de savoir lire ?

Les réponses tournent souvent autour du plus tard, pour raconter des histoires aux enfants par exemple. Ceci est un peu trop lointain pour être motivant, ou bien au contraire ramener l'enfant à ses modèles de grands dont l'exemple est à suivre.

Et puis il y a les réponses très personnelles :

MC Ferveur

- ❖ « Si je sais lire, je pourrai lire des histoires à mon père et à ma mère » ; (cet enfant avait un besoin personnel d'être reconnu dans sa valeur car il vivait très mal le fait d'être en difficulté scolaire par rapport à ses parents)
- ❖ « Quand je saurai lire, je pourrai apprendre à lire à mon père. » (Le père de cet enfant ne savait pas lire)
- ❖ « Pour pouvoir raconter des histoires à ma petite sœur quand elle a des cauchemars et qu'elle ne peut pas dormir la nuit » (grosse problématique familiale).
- ❖ Tony (CP) milieu défavorisé : Pour pouvoir lire ce qui est écrit quand je regarde des films en anglais (!!!.... Je crois que ce sera la seule fois de ma carrière où j'aurai ce type de projet très personnel !)

Et enfin ce qui touche de très près les élèves qui ont déjà expérimenté la difficulté scolaire (réponses que l'on trouve plus fréquemment chez les CE1 en difficulté) : pour pouvoir bien travailler à l'école parce que à l'école pour pouvoir réussir et être bien, il faut savoir lire.

Ce n'est pas forcément une « bonne réponse », car apprendre pour apprendre, ça ne semble pas trop motivant, et pourtant, quand l'enfant est normalement suivi et motivé par la réussite scolaire, ou au contraire, quand il est tellement mal parce qu'il ne sait pas lire, cela devient alors, dans les deux cas, un but primordial.

C'est pourquoi avec les CP et les CE1, je conclus en général par la formule suivante :

Pour tous, MAINTENANT, c'est être à l'aise en classe, en lisant facilement et en comprenant, pour bien travailler. Les adultes ont besoin de savoir lire pour faire leur métier.

Notre métier à nous, c'est écolier. Et il faut savoir lire pour bien le faire.

6- Contrôle :

Un petit test servira à la fois de mise en mémoire et de contrôle.

Rappel :

Se placer devant les documents utilisés à la première séance.

« Vous vous souvenez du travail que nous avons fait hier ? »

Nous avons cherché pourquoi c'était important de savoir lire, en regardant à quoi servaient tous ces livres là. »

Qu'est ce que j'ai retenu ?

« Maintenant, je vais vous donner des feuilles que j'ai faites en photocopiant une page dans chacun des livres et journaux ou magazines qui sont ici. »

> Faire ranger ou numéroter ces feuilles suivant les consignes :

Pose d'abord (ou mets le numéro 1 sur) la feuille que j'ai prise dans ce qui sert à... voir ce qu'il y a à la télé,

MC Ferveur

Dessus cette feuille, tu vas poser la feuille que j'ai prise dans ce qui sert à regarder les nouvelles, chercher une recette, voir la date des vacances....

Ramasser les piles de feuilles pour le contrôle avec l'enfant.

Consigner les résultats sur une fiche d'évaluation :

C'est important de savoir lire pour trouver toutes sortes de renseignements.

<u>J'ai su reconnaître :</u>			
Un journal		oui	non
Un livre de recettes	oui		non
Un catalogue	oui		non
Un livre de musique	oui		non
Un annuaire		oui	non
Un magazine pour le programme de la télé	oui		non
Un album ou livre d'histoires pour enfants	oui		non
<u>J'ai su dire à quoi servait</u>			
Un journal		oui	non
Un livre de recettes	oui		non
Un catalogue	oui		non
Un livre de musique	oui		non
Un annuaire		oui	non
Un magazine pour le programme de la télé	oui		non
Un album ou livre d'histoires pour enfants	oui		non

Les activités tournant autour du projet d'apprendre à écrire reprendront globalement la même structure :

A quoi ça sert de savoir écrire ? Quand as-tu vu des adultes écrire ? Pourquoi est ce qu'ils avaient besoin de savoir écrire ? Et toi, qu'est ce que tu seras content de pouvoir faire quand tu sauras écrire ?

Ces différentes activités prendront idéalement place dans une classe de lecture, que cela soit en classe transplantée, ou en semaine spéciale en début d'année scolaire.

II - La représentation de l'acte de lire : définir ce que c'est lire et comment on fait quand on lit (à partir de PROG - INRP)

Deux jeux-problèmes, dans Prog-INRP, permettent d'aborder ces points de manière ludique et efficace. :

1 Prog INRP : Jeu- problème du bouquet ;

2 Prog INRP : Jeu problème de l'imagier

Ces deux séances pourront également prendre idéalement place dans une classe de lecture, que cela soit en classe transplantée, ou en semaine spéciale en début d'année scolaire.

1 - Prog INRP : Jeu- problème du bouquet

Le jeu (la situation problème) se présente de la manière suivante :

L'enseignant a préparé dans une chemise cartonnée deux pages collées : d'un côté, l'histoire écrite, et de l'autre l'histoire racontée en 4 images. Montrer la feuille A3 ; laisser faire les commentaires ; noter ce qui peut être intéressant pour le travail sur les représentations de l'acte de lire.

La consigne est la suivante :

« Aujourd'hui, on va chercher ce que ça veut dire pour nous « Lire ». Pour cela, on va faire un jeu. Je vais faire des choses avec ce papier que je viens de vous montrer ; des fois je vais lire, et des fois je ne vais pas lire ; je ferai autre chose. Vous, vous regardez bien ce que je fais, et vous ne dites rien. Puis quand j'ai terminé, je vous demande si j'ai lu, ou si je n'ai pas lu. Alors, vous me donnerez votre avis. »

S'assurer que tout le monde a compris, quitte à faire le premier exemple ensemble.

Dans Prog, en condensé succinct, l'enfant observe celui qui sait (l'expert), et s'interroge sur comment il fait. L'expert développe clairement tout ce qu'il fait pour réussir.

Dans ma pratique, j'ai toujours eu la possibilité de différer légèrement de Prog, car je n'ai jamais eu à énoncer la bonne réponse ; ce sont toujours les enfants qui ont réussi à construire les conclusions utiles. Ceci s'explique très simplement par le fait que Prog a été conçu et expérimenté en GS , alors que mes activités de remédiations se passent en CP. En GS l'apprentissage se construit , en CP, il s'agit de remédiation.

J'ai testé le Jeu-Problème du Bouquet (qui porte ce nom du fait de l'histoire qui y est évoquée) avec de nombreux élèves, de préférence en groupe jusqu'à 6 élèves à la fois, l'idéal étant 4 ou 5 pour pouvoir prendre note des trouvailles ; cependant, cette activité peut se mener dans un groupe classe, , mais les enfants seront frustrés du fait de ne pouvoir tous donner leur avis. Je pense que cette activité trouvera sa place de façon judicieuse en classe de lecture CP ou bien en séance de décroisement CP, ou bien encore en atelier de lecture en GS.

Je vais donc vous exposer un exemple de ma pratique personnelle. L'essentiel de la démarche de base, concrète, se trouve dans :

« Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle » INRP Hachette Livre 2000 ou pour le fichier dans « Hachette Education didactiques ».

Dans les différentes actions proposées, je reprends fidèlement la démarche Prog :

But :

- 1- Distinguer « Lire », et « Décrire des images »
- 2- Distinguer « Lire » et « Epeler »
- 3- Identifier et caractériser une attitude de lecture silencieuse

4- Identifier et caractériser une attitude de lecture oralisée.

a) Distinguer « Lire », et « Décrire des images »

« Attention ! Je commence ! »

A ce moment, je montre les images, ignorant ostensiblement le texte, tout en racontant ce que je vois en semblant m'amuser ou m'étonner de ce que je découvre.

Puis je demande :

« Alors, à votre avis, j'ai lu, ou j'ai pas lu ? »

Unès, Chiara, Manon : Oui, t'as lu.

Nicolas : Non. Il me montre le texte et dit : Tu n'as pas lu ça.

Lucas : Non. T'as pas lu. Il faut regarder les lettres !

Je confirme ; là, j'ai raconté en parlant ce que je voyais sur les images. Pour lire, il faut regarder ce qui est écrit avec les lettres.

b) Distinguer « Lire » et « Epeler »

Ici, je vais regarder cette fois-ci ostensiblement le texte, ignorant les images.

Après avoir dit, « Attention ! Je commence ! », je me mets à épeler les lettres du titre et du début de l'histoire. Très vite, certains vont réagir, alors je m'arrête.

Puis je demande :

« Alors, à votre avis, j'ai lu, ou j'ai pas lu ? »

Tous : « Non, t'as pas lu ! On n'entend pas l'histoire. C'est les lettres.

c) Identifier et caractériser une attitude de lecture silencieuse

Ici, après avoir dit le traditionnel : « Attention ! Je commence ! », je me mets à lire silencieusement l'histoire ; j'accentue le mouvement des yeux qui suivent les lignes ; c'est la phase qui perturbe le plus les enfants, car il y a du silence et c'est difficile pour eux. Aussi j'abrège assez rapidement, puis je demande à nouveau :

« Alors, à votre avis, j'ai lu, ou j'ai pas lu ? »

Unès non ; t'as pas lu.

Chiara : non

Manon : non

Nicolas : non : on ne t'a pas entendu.

Lucas : Non, t'as fait trop vite .

Je lui dis alors que je lis très vite.

Alors, il corrige : « Oui ! T'as lu tout bas. »

d) Identifier et caractériser une attitude de lecture oralisée.

Dernière étape, je leur raconte l'histoire comme ils l'ont vécu à la maternelle et, souhaitons le pour le plus grand nombre, dans leur familles. Là, ils n'attendent pas pour me dire tu lis l'histoire.

« C'est vrai » ; maintenant je vais vraiment vous lire l'histoire toute entière ; installez vous bien.

« Et après, on pourra colorier les images ? »

- On termine notre travail puis, je vous donnerai l'histoire et les images.

Nous résumons (fin de séance ou début de suivante) :

Lire, c'est regarder les lettres pour comprendre ce qui est raconté.

Lire ce n'est pas dire les lettres, c'est dire le son qu'elles font. C'est pour cela qu'il faut apprendre :

On apprend à lire les lettres et le son qu'elles font.

On peut lire silencieusement dans sa tête, sans que les autres entendent.

On peut lire aussi avec sa bouche, pour que les autres entendent.

2 - Prog INRP : Jeu problème de l'imagerie

C'est une activité qui, dans Prog, est prévue pour une MS de maternelle. Cependant, je la trouve intéressante pour renforcer/vérifier que pour lire, il faut du texte, ainsi que pour amener l'enfant à regarder de plus près ces mots pour trouver ceux qui sont identiques. Cela permet également et surtout, de voir leurs stratégies, dans leur relation à l'écrit.

Quand la séance commence, nous avons au préalable rappelé ce que nous avons trouvé la fois précédente dans le jeu problème du Bouquet. Si l'activité se passe dans une classe lecture et que les enfants n'ont pas encore fait l'atelier du Bouquet, cela ne posera pas de problème ; cela va leur permettre d'énoncer que pour lire, il faut regarder où il y a des lettres.

Déroulement :

Dans une chemise cartonnée, j'ai posé 3 bandes de papier avec sur l'une des images d'animaux, sur une autre, les noms des animaux, et sur la troisième, les dessins des animaux avec leur nom dessous.

Je cache ce que j'ai dans ma chemise cartonnée, et je dis aux enfants que je vais leur lire quelque chose et qu'après ils recevront ce que j'ai préparé pour eux dans ma pochette, et qu'ils devront trouver où j'ai pu lire, et où je n'ai pas pu lire.

« Attention ! Je commence ».

J'énonce lentement les noms des différents animaux. « Je vais lire encore une fois »....

Puis je donne la consigne suivante, (un peu différente de Prog dans la démarche, mais cela me permet de travailler avec plusieurs et de tous les faire réfléchir) :

MC Ferveur

« Je vais vous donner 3 bandes de papier ; vous allez découper les étiquettes, et mettre ensemble celles où j'ai pu lire, et sur un autre tas celles où je n'ai pas pu lire ; puis vous viendrez me dire tout bas dans l'oreille combien vous aurez trouvé d'étiquettes dans chaque tas. »

Les enfants reçoivent leurs 3 bandes de papier ; certains peuvent être gênés par le fait de devoir faire 2 tas avec 3 bandes de papier ; c'est essentiellement parce que leur représentation de l'acte de lire n'est pas encore suffisamment claire pour pouvoir identifier les 10 étiquettes où j'ai pu lire les mots écrits, et donc regrouper deux bandes dans un seul tas de feuilles.

Chacun vient me donner sa trouvaille, et je profite de leur démarche individuelle pour leur faire énoncer comment ils ont su que c'était là que j'avais pu lire. La réponse tournera toujours autour du fait que c'est là où il y a des lettres ou mots écrits.

Troisième étape, je leur demande de coller sur leur cahier (ou sur une feuille) les étiquettes avec les dessins, puis dessous, en faisant attention à celles qui vont ensemble, les étiquettes avec les dessins et leur mot écrit, puis enfin de chercher à trouver l'étiquette mot qui va avec le bon animal.

Dernier exercice en lien avec les étapes à venir sur l'écrit, je choisis le nom d'un animal et je l'écris aussi bien que je peux avec la couleur de mon choix.

Remarque :

Ces éléments peuvent peut être prendre leur place dans le travail sur les représentations de la lecture. En effet, c'est au cours de ces activités de métacognition que l'on va inciter l'enfant à mettre en mouvement sa pensée

III – Ecrire :**1) Le projet d'écriture : à quoi ça sert ? à quoi ça va me servir à moi ?**

L'acte de lire et celui d'écrire sont complètement imbriqués l'un dans l'autre. Pour les deux, il s'agit d'une appropriation du code écrit. On ne peut travailler en un temps la lecture puis s'occuper après du fait d'écrire. Le mécanisme de l'un est en écho avec celui de l'autre. Les deux pratiques se construisent en parallèle, et le développement d'une des deux capacités renforce l'acquisition de l'autre, et réciproquement, sans pouvoir dire, pour déformer une citation connue, « qui de l'œuf ou de la poule doit venir le premier »

Ceci implique, de la même manière que pour la lecture, il faille s'interroger sur

« Mon projet de `` scribe'' et « Mes représentations ».

Cette partie revêt à mes yeux une importance majeure car c'est par elle qu'il nous sera possible de voir l'enfant entrer dans l'acte de tentative d'appropriation du code écrit, plus encore que dans la lecture proprement dite.

Comme indiqué dans la partie sur le projet de lecteur, les activités tournant autour du projet

d'apprendre à écrire reprendront globalement la même structure que celles pour définir l'utilité et le projet de lecteur :

- A quoi ça sert de savoir écrire ?
- Quand as-tu vu des adultes écrire ?
- Pourquoi est ce qu'ils avaient besoin de savoir écrire ?
- Et toi, qu'est ce que tu seras content de pouvoir faire quand tu sauras écrire ?

Voici un exemple de situation sur ce point mené dans une classe de CP.

Nathan est un élève très contestataire ; il est au CP parce qu'il ne peut pas faire autrement, et tout le doigté de l'enseignante est nécessaire pour gérer ses crises d'oppositions. La maîtresse vient d'annoncer qu'on allait faire de l'écriture, et Nathan a décidé qu'il ne la ferait pas parce qu'il n'en avait pas envie. Ras le bol de cette école où on vous oblige à faire des choses ! La crise se prépare L'enseignante l'envoie se laver les mains pour se calmer. Je l'accompagne et lui demande à quoi ça sert de savoir écrire.

« J'en sais rien ! » dit il, rageur.

Sachant l'enseignante très souple et ouverte aux situations à expérimenter dans le sens de l'amélioration des apprentissages, je dis à l'enfant :

- Si tu veux, on va proposer à la maîtresse de réfléchir ensemble à quoi ça sert d'apprendre à écrire.

L'idée lui plaît suffisamment pour qu'il accepte le retour en classe.

L'enseignante, attentive à la nécessité du projet de l'élève pour qu'il adhère à des activités qui lui demandent un investissement, accepte immédiatement que ce temps prévu pour l'écriture devienne un temps où nous réfléchissons ensemble à « A quoi ça sert de savoir écrire ? ».

Nous recensons toutes les trouvailles et Nathan participe activement. Il est question d'écrire des cartes postales quand on est en vacances, d'écrire à l'ordinateur, d'écrire des lettres à la maîtresse de nos enfants quand on sera grands et que notre enfant sera malade ; pour écrire la liste des courses....

Nous concluons que pour faire tout cela, il faut s'entraîner pour apprendre à écrire, comme le sportif s'entraîne pour devenir un champion.

Les enfants sont chargés de demander à leur famille ce soir là, à quoi ça sert de savoir écrire, et à quoi ça leur sert à eux, papa, maman, grand frère, etc..... Ce travail amènera des retours surprenants, y compris par un enfant qui apportera des exemplaires d'écriture arabe écrits par son papa, pour montrer comment on écrit « ailleurs ». L'enseignante poursuivra le travail avec d'autres types d'écriture que les enfants seront heureux de me présenter à mon passage suivant dans leur classe.

2 - Les représentations de l'acte d'écrire :

4 séances, à l'aide de Prog INRP et des Jeux problèmes du perroquet, puis du cocorico, pour :

- ❖ Se confronter à l'acte d'écrire, se lancer, mettre en route le processus, agir
- ❖ Découvrir le principe d'écriture : Comment ça marche ? Comment on fait ?
- ❖ Prise de conscience de la correspondance entre longueur orale et longueur écrite
- ❖ Identifier le réservoir alphabétique de l'écriture comme référence outil (Prog INRP : jeu problème des tris d'écriture)

a - Deux séances à partir de Prog INRP Jeu problème du perroquet

1ère séance :

- ❖ Se confronter à l'acte d'écrire, se lancer, mettre en route le processus, agir
- ❖ Identifier le réservoir alphabétique de l'écriture comme référence outil

a) Dans un premier temps, selon la démarche Prog : construction d'un univers de référence.

Je demande aux enfants s'ils connaissent les perroquets. Discussion, apporter les précisions nécessaires, éventuellement montrer des illustrations. Pour ma part, j'ai des images de perroquets, et je montre aux enfants comment bien dessiner un perroquet (en passant par les formes géométriques qui vont permettre de tracer sa silhouette), car nous avons envie que notre dessin soit beau. Puis, chacun se lance dans son travail. Une fois les dessins terminés, nous admirons les oeuvres, et je raconte l'histoire de Momo, le perroquet.

b) A ce moment, je dis aux enfants qu'ils vont écrire le nom du perroquet. Je dessine une « bulle » pour faire parler le perroquet. Il va dire : « Momo ! Momo ! »

On répète ce que dit le perroquet, avec l'intonation, puis, chaque enfant est invité à aller dans le coin de son choix pour écrire « Momo ! Momo ! ». C'est une de nos habitudes, du fait du travail en groupe (5 enfants) quand nous avons à chercher tout seul quelque chose. Les enfants ont leur coin favori.

Lucas est en blocage devant l'écrit et la lecture. Tout de suite, il me dit :

« Mais on sait pas ! »

C'est une réaction que j'ai vue souvent y compris chez les GS. Il suffit de leur dire :

« Tu sais déjà des choses ; fais comme tu penses. »

Alors il propose une stratégie :

« On prend des lettres ? L'alphabet ? Des o ? »

« Fais comme tu penses. »

Je l'observe. Il va s'installer à plat ventre sous une table. Je le vois réfléchir en portant le crayon à

sa bouche, puis il s'apprête à écrire. Au dernier moment il relève vite à nouveau son crayon et me dit inquiet :

« Et si on fait faux ? »

Ma réponse ne varie pas dans ces cas là :

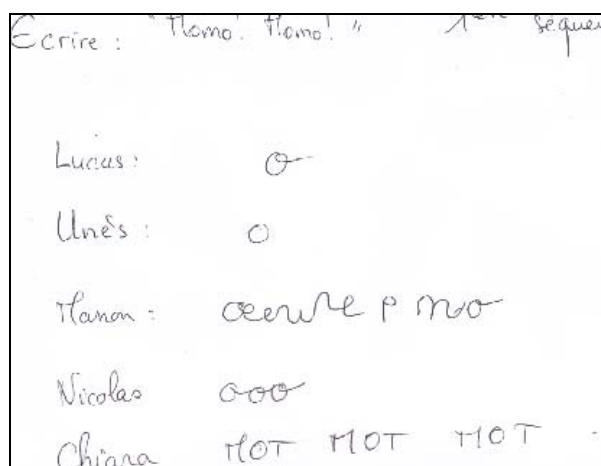
« On ne fait pas faux puisqu'on est en train d'apprendre et qu'on veut voir quelle est notre idée. Ton idée nous intéresse parce qu'elle va nous aider à apprendre. »

Alors, il se met à écrire, et chacun de ses camarades en fait autant. Ils sont dans la réflexion, dans un choix de réponse, dans l'action de traduire avec des lettres des mots, eux qui « ne savent pas lire ni écrire » et qui en sont bien persuadés.

Je récupère les productions qui seront étudiés lors de la séance suivante :

Voir ci – dessous :

Se confronter à l'acte d'écrire, premier essai :



2ème séance :

- ❖ Découvrir le principe d'écriture : Comment ça marche ? Comment on fait ?

A la séance suivante, nous commençons, en faisant référence à la séance précédente, par observer ce que chacun avait trouvé, commenter librement, rappeler qu'on écrit les lettres qui disent les sons aussi souvent qu'on les entend, et dans le bon ordre.

C'est un bonheur de voir ces élèves ou remuants, ou inhibés, ou limités dans leur vocabulaire, regarder avec beaucoup d'attention les productions et faire leurs commentaires.

« Vous vous souvenez, la dernière fois, on avait cherché à écrire. On devait écrire : « Momo ! Momo ! ». J'ai recopié ici au tableau ce que chacun de vous avait trouvé. Vous allez bien regarder, en réfléchissant à ce qu'on voulait faire, à ce que vous avez trouvé, pour qu'on puisse bien trouver ensemble comment il faut faire quand on veut écrire quelque chose. »

Les enfants regardent avec beaucoup d'attention. Je les guide.

« Est-ce qu'on a tous écrit la même chose ?

- Non !

Pourtant, puisqu'on voulait tous écrire la même chose, cela devrait être pareil, vous êtes d'accord ?

-Oui !

- Bon alors, regardons bien.... Unès et Lucas ont tous les deux écrit la même chose... Qu'est ce qu'ils ont écrit ?

- O !

- Et Nicolas ?

- o o o

- Ha ! Haaa !.... C'est intéressant sa trouvaille ! ...Nous on voulait écrire Momo ! Momo !

Combien de fois on entend « o » dans Momo ! Momo ! ... ?

Ils cherchent comptent sur leurs doigts en répétant à voix haute ou silencieusement. Nous tombons d'accord sur le fait qu'on entend 4 fois o, et qu'il aurait fallu voir écrit o quatre fois parce qu'on écrit tout ce qu'on entend, et si on entend plusieurs fois un son, il faut écrire plusieurs fois la lettre ou les lettres qui écrivent ce son.

-Oui, mais, si on écrit 4 fois « o », on n'entra pas Momo, momo.... Il manque encore quelque chose !

Regardons ce qu' a trouvé Manon...

-Elle a écrit des lettres...On voit o ; mais c'est pas Momo ! Momo !

- Et Chiara ?

(Chiara ne parle pas aussi je prends la parole à sa place pour expliciter tout en en valorisant son travail pour favoriser sa confiance en elle et une prise de place valorisée au milieu de ses camarades.)

Chiara a écrit Mot Mot Mot. Ces lettres qu'elle a écrites se lisent bien « mo mo mo ». Elle a eu l'idée de les prendre dans ce qu'elle connaît bien parce que vous l'écrivez dans le carnet de devoir, quand la maîtresse demande d'apprendre les « mots » pour la dictée... Ce n'est pas le même « mo » que dans Momo, Momo, mais ça se lit mo aussi. Bravo Chiara !

Ensuite, je cache ce que nous venons de regarder, et je leur demande de réfléchir à nouveau, avec tout ce que nous venons de trouver, de chercher encore une fois, sur une petite feuille, comment on écrit « Momo ! Momo ! ».

Chiara n'a pas fait évoluer sa représentation : « MOT MOT »

Nicolas a écrit : « momomo ! Momo »

Lucas : « mo ! mo ! Momo ! »

Unès : no no no

Je corrige avec chacun, en "expert" :

Voilà ce que tu as écrit Voilà comment il faut écrire pour dire Momo ! Momo !

MC Ferveur

Je prends la lettre M parce qu'elle fait « m », avec o pour faire « mo », et je l'écris encore une fois parce que quand je dis momo, il y a deux fois « mo ; je mets ce point ! Il sert à faire entendre qu'on appelle fort « Momo ! » ; autrement ça ferait juste « momo » ; et comme on veut dire deux fois « Momo ! », alors je recommence encore.

Il faut écrire tout ce qu'on entend aussi souvent qu'on l'entend, avec les lettres qui disent les sons. »

Evaluer la correspondance entre longueur orale et longueur écrite

Ce jour là, nous terminons le travail en lien avec l'histoire de Momo le perroquet en évaluant la capacité à faire correspondre longueur à l'oral et longueur ou nombres de mots à l'écrit.

Les enfants reçoivent 3 bandes de papier, avec les textes suivants :

Momo

Le perroquet

Le perroquet dit : « Momo ! Momo ! »

Il leur est demandé de retrouver la phrase qui dit « Le perroquet dit : « Momo ! Momo ! »

Les enfants vont réfléchir dans leur petit coin puis viennent me faire leurs propositions. Je leur demande comment ils ont fait pour savoir que c'était cette étiquette, ou bien je réfléchis avec eux en disant la phrase en suivant les mots avec mon doigt et en continuant sur le blanc du papier, pour montrer la non correspondance oral/écrit.

On ne devrait pas commencer le travail de lecture au CP sans avoir vérifié cette capacité à faire correspondre chaîne orale et chaîne écrite. Si l'enfant ne sait pas le faire c'est qu'il n'a pas établi de correspondance entre ce qui se dit et ce qui est écrit, ni l'identité du mot dans les lettres regroupées de l'écrit. Et l'apprentissage avec des phrases de références incluant des mots clés n'a alors aucun sens.

b - Deux séances à partir de Prog INRP Jeu problème du cocorico :

Les enfants ont expérimenté l'acte d'écrire. Ils savent qu'on utilise des lettres de l'alphabet, ces lettres correspondant aux sons qu'on entend. Ils ont dépassé leur peur de ne pas savoir ; ils osent offrir une production. Le travail proposé avec le jeu du cocorico, va leur permettre d'aller plus loin dans les précisions utiles du « comment faire ? », avant de commencer l'entraînement du sportif, et l'étude systématique du code.

1er temps :

Lorsque les enfants arrivent ce jour-là, je leur distribue un coupon de papier et leur dis que je vais leur demander d'écrire un mot. Avant que j'ai eu le temps de dire ce mot, Lucas m'interrompt et dit : « Ne dis rien ! On va écrire ce qu'on veut ! »

Je trouve l'expérience intéressante et allant dans le sens de ce que je veux leur faire découvrir :

« Ecrire suppose de tracer les lettres qui correspondent aux sons entendus, dans l'ordre où ceux ci se

présentent et aussi souvent qu'ils se présentent. »

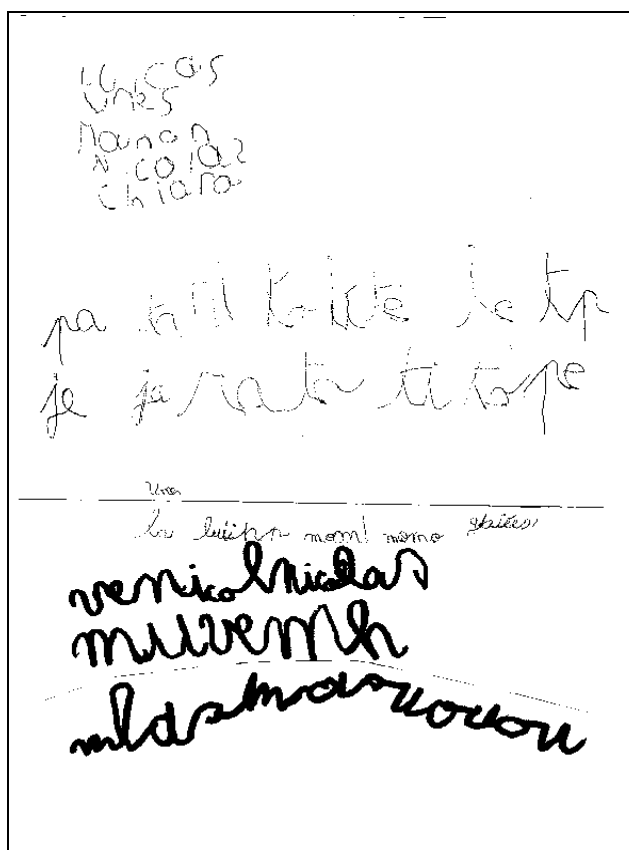
-D'accord ! »

Je distribue les papiers, et chacun va dans son coin comme d'habitude, avec le crayon de son choix.

Les résultats sont bien sûr, très intéressants. (voir doc) :

Illustrations :

« J'écris ce que je veux » :



Manon, qui est intelligente, en grande difficulté, y compris dans sa capacité à être, trouve un bon subterfuge, montrant qu'elle a compris que ce qu'on écrit correspond à quelque chose de précis : elle écrit les prénoms des enfants du groupe.

Lucas produit une série de syllabes, écrites en cursives.

Unès écrit des lettres attachées par petits groupes, évoquant des mots plus ou moins longs ou connus (on peut voir « momo »).

Nicolas écrit un ensemble de lettres attachées entre elles et englobant son prénom.

Chiara produit une ligne de lettres toutes attachées.

Les enfants me rapportent fièrement leurs productions. On est loin des hésitations de la veille. Ils sont bien entrés dans l'acte d'écrire, et c'est très bien.

Nous posons tous les papiers et je demande alors à chacun ce qu'il a écrit. Voilà qui jette un froid ! A part Manon, personne ne peut dire ce qu'il a écrit.

« Ce sont des lettres ».

Mais qui disent quoi ? Ça, personne ne peut le dire. J'entreprends de faire entendre à chacun ce qu'il a écrit, ce qui les amuse beaucoup, et qui souligne bien que si c'était écrire ce qu'on voulait, c'était aussi surtout écrire n'importe quoi.

2ème temps :

a) « Maintenant, on va faire ce que moi, je vais vous demander : vous allez tous essayer d'écrire « cocorico ». Répétez ! « Cocorico »

Le mot choisi les amuse, mais très vite, ils veulent essayer d'écrire ce mot. Ils prennent un nouveau carré de papier, et repartent dans leur petit coin. Je dois dire que j'apprécie beaucoup de voir leur fébrilité enthousiaste devant le fait d'écrire.

Les retours sont toujours aussi intéressants :

Lucas : o o ri o

Chiara : cocorico

Nicolas : gori

Unès : quelque chose ressemblant à « moléiusé »

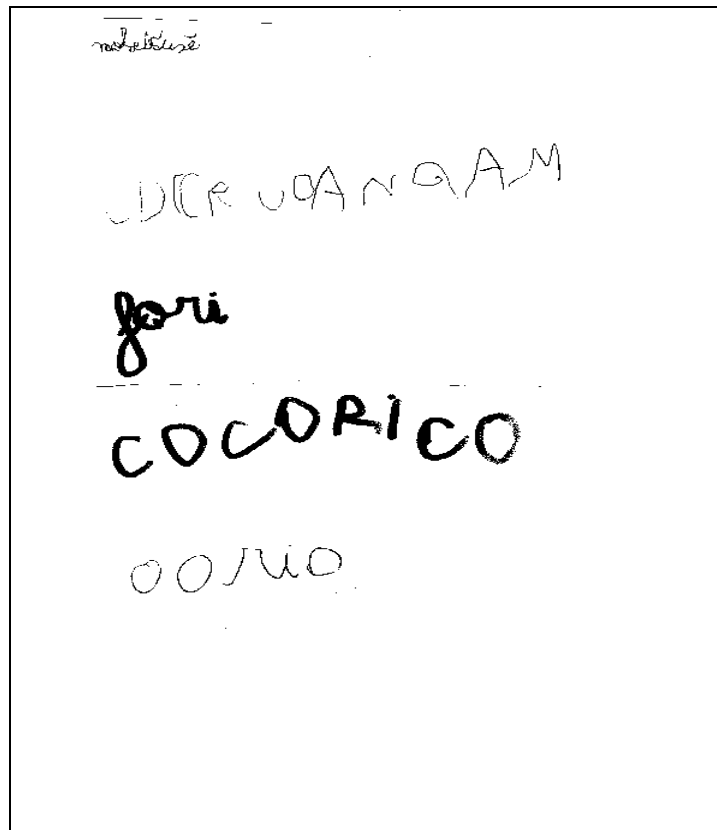
Nous regardons les productions, commentons, vérifions si ce qui est écrit peut correspondre à ce qu'on entend quand on dit « cocorico ».....

Lucas est très fier d'entendre que ce qu'il a écrit ressemble tellement à cocorico.

Nous félicitons Chiara qui a tout trouvé. Je commente « en expert » sa production.

Elle a pris « c » « o » pour faire « co » ; elle l'a encore écrit parce qu'on entend « co co », deux fois, alors il faut l'écrire deux fois ; puis elle a écrit « r » « i » pour faire « ri », et encore « co » ; ça fait « co co ri co ». Bravo, Chiara !

Illustration : **Se confronter à l'acte d'écrire : écrire « cocorico » ; 1^{er} essai**



b) Je cache tout cela ; reprenez un papier et allez tous écrire encore une fois « cocorico » en pensant à tout ce qu'on vient de dire.

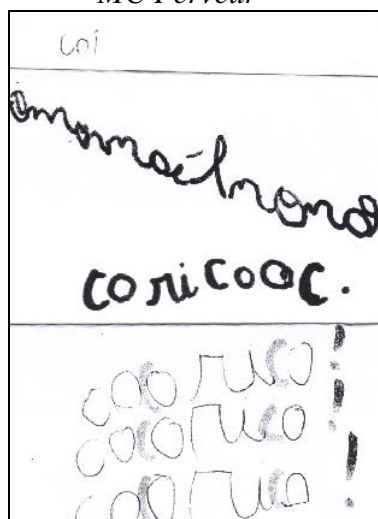
Lucas : 1ère étape : o o ri o > 2ème étape : coorio coorio coorio

Chiara : 1ère étape : cocorico

Nicolas : 1ère étape : gori > 2ème étape : co ri co oc

Unès : 1ère étape : quelque chose ressemblant à « moléusé » > 2ème étape : co i

Même attitude que lors du travail avec Momo, à ce stade, je reprends avec chacun leur production, leur dit ce qu'ils ont écrit (ou leur fait lire précisément ce qu'ils ont écrit) puis leur dit comment moi, l'expert, je ferais pour écrire ce qui est demandé.



3^{ème} temps : les représentations de l'acte d'écrire : synthèse par l'observation :

J'ai mis quelques temps à mesurer l'intérêt de cet exercice, toujours issu de prog INRP, qui vise à clarifier les représentations de l'acte d'écrire dans son apprentissage : « comment on fait ? »

Dans le fichier Hachette sur « Les apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle », une page est proposée pour le support d'activité. Elle se compose d'une dizaine d'étiquettes avec des représentations « écrites » du mot cocorico. Ces représentations vont du gribouillage à l'écriture du mot cocorico, en passant par des dessins, des écrits inventés avec simili lettres, des lettres formant un mot sans rapport avec le mot à écrire et enfin des tentatives plus ou moins juste de traduction des sons entendus en prononçant le mot.

Ce travail est doublement intéressant car il permet à l'enfant de clarifier sa représentation de l'écrire en se penchant sur les tentatives d'autres enfants, et également de se situer dans ces tentatives à titre personnel.

Il s'agit d'ordonner ces productions en trois tas : les tout petits, les moyens et les grands.

Les enfants reçoivent leurs étiquettes et vont chacun dans leur coin pour tenter d'organiser ce tri. Selon la capacité de l'enfant, il va pouvoir faire 2 ou 3 tas.

Très facilement, il va mettre de côté les productions qui correspondent à des dessins, ou des tentatives de dessins, et de l'autre, ceux qui ont des lettres ou des simili lettres.

Unès dira en substance : « Un enfant qui apprend à lire et à écrire sait qu'il faut écrire des lettres qui disent les sons qu'on entend. »

Je les accompagne en verbalisant :

MC Ferveur

« Oui, c'est vrai ! Ces enfants là sont trop petits encore, ils savent tout juste dessiner. Pour écrire cocorico, ils essaient de dessiner un coq ! »

Ici, nous tentons de nous mettre d'accord sur comment classer les trois productions dessinées du plus jeune au plus grand, ce qui est assez facile : le gribouillage, l'évocation d'un oiseau, et enfin celui avec une crête comme le coq.

« Maintenant vous allez bien observer les autres étiquettes et essayer de les classer comme nous venons de le faire ici, du plus jeune au plus grand. »

Certains pataugeront un peu et auront besoin d'être guidés par un questionnement. Par exemple : pour tenter de mettre en évidence les simili lettres, puis les lettres qui ne permettent pas d'entendre cocorico, puis enfin, celles où l'enfant se reconnaît dans les tentatives qui ont été les siennes, c'est-à-dire avec des lettres qui tentent de traduire cocorico, ou bien qui y réussissent.

Lucas, qui avait réussi par ces trois séquences à clarifier ses représentations et à se lancer dans l'écrit résumait la situation ainsi, tout en classant ses étiquettes : Les 3 premières étiquettes avec les dessins plus ou moins évocateurs ; puis la ligne ondulée ; puis les pseudo lettres ; puis les lettres sans lien avec les sonorités, puis le ooio ; puis le ccic ; puis le cocorico.

Les commentaires de Lucas valaient la peine que je les notes textuellement.

➤ Avec les 3 premières étiquettes, avec les dessins plus ou moins évocateurs :

« Là, il commence à réfléchir dans sa tête, il dessine » ;

➤ Avec la ligne ondulée : « c'est un gribouillage ; il essaie d'écrire » ;

➤ Avec les pseudos lettres :

○ Pour celles très approximatives : « Il fait un peu des lettres mal faites » ;

○ Puis avec les lettres un peu plus ressemblantes « Il commence à faire des lettres »

➤ Et enfin avec la tentative de mot avec des lettres en cursives : « Il commence à grandir »

➤ Pour les ooio, ccic : « il sait qu'il faut écouter les sons, et les écrire avec des lettres.

➤ Et enfin, pour le cocorico : « il a grandi, il sait écrire ».

A noter que Lucas était loin d'être un élève exemplaire, le problème des représentations étant pour lui un problème parmi tant d'autres. Il est encore en difficulté d'apprentissage, mais il adore écrire et il ne se passe pas une séance sans qu'il demande à écrire une phrase ou une histoire.

IV - Faire correspondre la chaîne orale et la chaîne écrite : Être capable de segmenter, pointer les mots, vers la prise d'indices textuels.

Arrivés à ce stade, Il est enfin possible d'avancer dans l'apprentissage. Cependant, avant de mettre l'enfant devant les approches traditionnelles de l'apprentissage de la lecture, il faut encore s'assurer de sa capacité à segmenter la phrase et à faire correspondre la chaîne orale à la chaîne écrite.

A quoi sert de donner une phrase clé avec le mot référence à l'intérieur si l'enfant n'a pas la notion de mot, et ne sait pas comment retrouver le mot écrit à partir de ce qu'il est capable d'énoncer comme phrase ?

S'assurer donc de sa capacité à identifier le mot à l'oral et le mot correspondant à l'écrit.

Pour cela, je travaille tout d'abord des exercices de segmentation à l'oral, puis très vite, d'abord par l'exemple, puis par l'expérimentation ou le tâtonnement, en associant au pointage sur des phrases écrites.

J'utilise pour cela comme supports, les dossiers PEMF, et mes propres productions à partir des petites histoires travaillées en parallèles.

a) Segmentation à l'oral :

On a beau se moquer des femmes qui parlent à leurs bébés en chantonnant les phrases, c'est une nécessité pour aider l'enfant à intégrer la structure de la langue. Les enfants qui n'ont pas acquis la structure de la langue sont des enfants qui ont manqué de cette prosodie dans leur petite enfance.

C'est ce rythme et cette musicalité qui l'aideront à développer la conscience du mot. Les exercices de segmentations se font donc de cette manière car cela aide l'enfant à saisir la structure de la phrase puis à identifier le mot.

Il s'agira donc de :

1^{er} temps

- Enoncer des phrases simples, courtes, en les « chantant ».

- Demander à l'enfant de les répéter ; il imitera naturellement le même rythme et le « chant ».

Quand c'est difficile pour l'enfant ou bien au début des activités, j'accompagne le « chant » de la phrase de la main qui monte et descend suivant l'intonation. Les enfants font de même. J'en ai vu certains qui reprenaient ce geste au stade où on essaie de produire une lecture fluide.

Dans un deuxième temps, je leur donne des pions, et je leur demande, après avoir mémorisé la phrase, d'aligner les pions tout en disant les mots. J'insiste en même temps sur le respect du sens conventionnel de l'écriture. Les pions sont symboliquement les mots écrits par l'enfant ; autant le faire dans le respect de la norme sociale.

Exemple : Le petit chien joue avec sa balle.

Le	petit	chien	joue	avec	sa	balle.
O	O	O	O	O	O	O

MC Ferveur

Par la suite, la phrase est donnée au groupe ; chacun la prononce pour s'assurer que c'est bien retenu et prononcé ; puis chacun fait la représentation avec ses pions ; et enfin chacun pointe du doigt sur les pions en énonçant les mots de la phrase.

3^{ème} temps :

Quand ceci est acquis, alors, on peut passer à la correspondance avec des phrases écrites, et progressivement, vers la prise d'indices textuels.

Pour ceci, j'utilise les supports PEMF

Les supports PEMF se composent de fiches illustrées amusantes, et de petites phrases qui les légendent.

Cela permet de travailler le vocabulaire, la correction de l'expression et de la structure de la phrase, et enfin de faire le travail de pointage. L'enfant est amené à faire une hypothèse de phrase à partir de l'illustration ; puis, il vérifie par le pointage si c'est possible, si le nombre de mots correspond ; et enfin, étape suivante, d'être attentif aux indices textuels pour affirmer ou non l'exactitude la correspondance.

Au départ, le travail se fait collectivement. Puis, il s'agira d'associer les images, présentées sous forme cartonnées, et les étiquettes phrases. Ceci peut être fait sous forme de jeu : « celui qui réussit à trouver le plus de paire » ou à titre d'exercice individuel. Quand l'enfant a fait ses choix, il vérifie par le pointage si le nombre de mots correspond bien, et éventuellement, il justifie par une prise d'indices (à ce stade, c'est souvent avec le, la ou il au début de la phrase).

J'utilise également un support personnel qui me permet de travailler de façon ciblée la segmentation et la prise d'indices.

Avec ce support, dans un premier temps, on chante les phrases ; puis, on fait correspondre avec les jetons pour matérialiser les mots qui ont été dits (et être attentif au sens conventionnel de la lecture).

Dans un 2^{ème} temps, je prononce une phrase et demande (au début) de matérialiser avec les pions. Nous vérifions le nombre de mots de la phrase donnée. Et enfin, après avoir donné à chaque enfant une série de 4 phrases, je leur demande de trouver l'étiquette phrase écrite qui correspond à celle prononcée. Les enfants font leur recherche. Ils savent que je demanderai de justifier les choix et ils connaissent les outils : segmentation + prise d'indices. Ils peuvent agir et ont beaucoup de chance de réussir, donc c'est un jeu stimulant pour eux, et gratifiant.

Les séries augmentent progressivement la difficulté.

Dans la série 1, les phrases vont par deux au niveau du nombre de mots, mais la prise d'indices sur « le » et « la » permet d'effectuer les choix.

Dans la série 2, il y a des phrases avec le même nombre de mots, et la prise d'indices porte sur « Maman » et « Il », ou bien « il » et « elle » ; les deux phrases commençant pareil n'ont pas le même nombre de mots.

Dans la série 3, il y a une difficulté supplémentaire avec les deux phrases « Papa tourne à gauche »

et « Papa tourne le volant », qui ont le même nombre de mots, et la prise d'indice textuel ne se fait qu'au 3^e mot de la phrase ; l'enfant doit identifier « à » ou « le ».

Documents nécessaires pour travailler le pointage et la prise d'indices

Série 1

Le camion roule sur la route.

La voiture de papa est rouge.

Le vélo est bleu.

La voiture roule vite.

Série 2 :

Maman pousse le landau.

Elle part en voiture à Paris.

Il prend son vélo.

Il pousse la porte de la maison.

Il pousse la voiture jaune.

Série 3

Le policier attrape le voleur.

Papa tourne à gauche.

Papa regarde un film à la télé.

Papa tourne le volant.

IV – Mettre en mouvement l'activité cérébrale , le processus d'apprentissage.

1 - Exemple de situation vécue :

Quand ils ont trouvé un sens à la lecture, il arrive que les enfants s'imaginent que ça va se faire tout seul et qu'il vont savoir lire, dans l'instant même. J'ai ainsi vu souvent des enfants qui voulaient savoir tout de suite et qui avaient du mal à accepter le temps de l'apprentissage.

Je donne l'exemple de Dylan, cas lourd par son immaturité et son histoire familiale.

Un jour, après les différentes activités sur les représentations de l'acte de lire, Dylan avait enfin manifesté son désir de lire et j'étais plutôt contente de l'évolution de la situation. Nous avons

MC Ferveur

travaillé à la segmentation de la phrase, et il était enfin entré dans la correspondance chaîne orale, chaîne écrite. Il pouvait énoncer les phrases correspondant à des illustrations (PEMF), en pointant chaque mot.

Je lui exprime ma satisfaction, et lui propose, dans les 5 minutes qui restaient pour terminer la séance, de lui raconter une histoire. Une fois installés, je commence à lui lire l'histoire, à ma vitesse, avec intonation, comme on raconte les histoires aux enfants en les vivant comme du théâtre. A ma grande surprise, Dylan se met à ponctuer tout ce que je dis, en terminant les mots, en essayant de dire avec moi quand il pouvait anticiper la fin des mots, quitte à ne faire que de vagues sons, pour avoir l'air de faire avec moi. Son attitude me surprenant, je l'observais et remarquais tout de suite son air concentré sur le texte, puis, déçu, boudeur, devant sa performance ratée. Au moment où je lui dis :

« Là, toi tu vas écouter et c'est moi qui vais te raconter l'histoire parce qu'il nous reste un tout petit peu de temps ; toi tu ne sais pas encore lire », il me répondit sous forme de question, exprimant ainsi ce qu'il voulait faire :

« Pourquoi toi, tu sais, et pas moi ?! »

Parce qu'on ne sait pas d'un seul coup ; il faut du temps. Tout le monde n'apprend pas à la même vitesse, mais tout le monde peut réussir à savoir lire. Lire, ça s'apprend et il faut s'entraîner comme un sportif quand il veut gagner une médaille.

2 - Comment faire ? Ou, de la valeur de l'expert, du modèle, des bienfaits de l'imitation pour mettre en mouvement l'activité cérébrale : apprendre à dire.

L'imitation :

Cette situation met en évidence, pour l'enseignant, que l'enfant, essaie d'imiter l'adulte, ou « l'expert », de faire comme lui pour savoir. Ainsi, dans Prog, l'expert détaille sa démarche ; ex : « Je regarde la lettre, je sais qu'elle fait le son « j » et avec le « e » ça fait « je », puis je continue avec les autres lettres et je fais le même travail.

On peut faire des activités manuelles en recopiant soigneusement le modèle et en suivant les indications une à une. Quand la technique est maîtrisée, alors, on peut se lancer dans la création, plutôt que la copie.

C'est la même chose pour l'enfant qui apprend l'art de lire, d'écrire.

Ainsi, les situations problèmes permettent de travailler en méthodologie, la capacité à être acteur de la construction de son savoir. Rendre l'élève actif en lui permettant de

- ❖ Comprendre que l'on fait un travail dans sa tête (quel travail ?)
- ❖ Apprendre à avoir un avis (comment avoir un avis fondé ?)

- ❖ Apprendre à expliciter ses procédures (dire comment, pourquoi on a fait tel choix ; s'exprimer)

Apprendre à dire.

Certains enfants ont un langage suffisant, mais pas l'aisance naturelle de communiquer. Cela peut relever de la simple incapacité à savoir mettre en mouvement sa pensée, faire des choix, les justifier. Sauf cas pathologiques, cette difficulté peut se dépasser facilement en petits groupes pour commencer, que cela soit dans un groupe d'aide du RASED, ou dans des activités en petits groupes en classe, ou lors de décroissements.

Voici un exemple de 3 séances avec un groupe de 5 enfants, courant octobre du CP. Appelons les Jason, Mélanie, Cindy, Eric, Cathy. Ces 3 séances auront impulsé la capacité à faire des choix, les exprimer, les argumenter.

Eric et Mélanie sont des silencieux. Ils regardent tout avec de grands yeux mais ne savent pas mettre en paroles. Même interrogés sur des points précis, ils ne savent pas dire et soit se taisent, soit bafouillent. La maîtresse soupire, et passe à un autre sans rien dire, mais ce « rien à » suffit à les inciter à encore plus se taire ou bafouiller, rougir, et avoir une mauvaise image d'eux et de leurs capacités. Ainsi la capacité même d'apprendre est déjà enrayée. En classe, ils ne participent pas à l'oral et font ce qu'ils peuvent à l'écrit.

Cindy, elle, réfléchit et parle quand on l'interroge ; il lui manque des éléments pertinents pour l'aider à faire des choix judicieux.

Cathy a compris au cours du bilan de compétences de lecteur qu'il faut faire un travail dans sa tête. Elle a tout de suite montré son adhésion au travail en question, mais elle a besoin de situations d'entraînement. Je me souviens de notre rencontre. La maîtresse m'avait dit « Elle est bien sage, elle ne bouge pas, elle reste toute la journée les bras croisés, mais c'est tout ; ça ne va pas beaucoup plus loin. »

Quand j'ai demandé à Cathy en bilan, comment on fait pour apprendre à lire, elle s'est animée en me disant

« Alors ça je sais. Ma maman m'a bien dit ! » Et, joignant le geste à la parole, elle termine :

« Tu croises bien les bras, t'écoutes bien ce que dit la maîtresse et ça va tout seul ! »

Eh ! Bien ! Non ! Lui avais je répondu à sa grande surprise ! Ce n'est pas comme cela que ça marche ! Il faut faire un travail dans ta tête, autrement tu n'apprends pas.

Elle avait ouvert de grands yeux et avait complété :

« Moi, j'aime bien le travail ! »

Et en me quittant ce jour-là, elle avait encore dit :

« En tous cas, je vais dire à ma maman ce que tu m'as appris sur le travail ; et à ma soeur aussi. »

Je l'avais donc intégré à ce groupe où on allait apprendre à savoir faire un travail dans sa tête, et à

dire comment on faisait pour trouver les bonnes solutions, celles qui marchent à coup sûr et qu'on peut retenir comme étant les bons outils pour le travail à faire.

Jason, lui, est un bavard impénitent, gentil, heureux de vivre, immature, qui fait des choix hasardeux et souvent déplacés, sans explication. C'est comme un lancé de dés.

Le groupe de travail va leur permettre à tous de travailler leur réflexion et expression par le biais support de situations problèmes variées (prise en fonction des activités de classe, ou en fonction de compétences en cours de développement ex : trouver la phrase que je dis dans une série d'étiquettes proposées ; ou des situations mathématiques) :

But poursuivi : être capable de faire des choix, les exprimer des choix, les justifier.

Pour ce faire, une situation- problème est posée, et chaque enfant doit donner son avis quant à la solution réponse ; puis dans un deuxième temps, il doit justifier son choix ou dire comment il a fait pour arriver à sa conclusion.

A la 1ère séance, au premier tour, Jason donne un choix (faux) , Cathy et Cindy donne une réponse juste, Mélanie et Eric se taisent.

Je demande à ceux qui ont exprimé des choix de dire comment ils ont fait pour choisir cette réponse.

Sans donner la réponse juste, je demande aux deux silencieux de choisir un enfant avec qui ils sont d'accord, puis je demande à ceux ci de redire ce qu'ils ont choisi et pourquoi, puis les silencieux doivent simplement répéter ce que leurs copains ont dit, en s'appropriant les paroles et le choix de leur copain. Par répétition, mimétisme, ils vont apprendre à faire un choix, le dire, le justifier. Ils peuvent s'aventurer à dire ; (c'est comme « copier » qui est tellement rassurant !) il suffit de répéter. C'est l'action minimale.

Enfin, je donne la réponse juste. « Ce qu'il fallait trouver, c'était ...car.... ». Je fais vérifier par un enfant (par exemple s'il s'agissait de trouver une phrase par pointage, ou par prise d'indice textuel).

Tout le monde a participé ; personne n'a perdu, ni été en difficulté.

Dès la deuxième séance, les silencieux sont capables de faire des choix. S'ils n'ont pas d'explications à donner, ils s'approprient les explications d'un copain.

A la troisième séance, chacun est capable de faire son choix et de donner une raison de l'avoir fait.

Le retour en classe leur permet, du fait de l'attention de l'enseignante à la démarche, de réemployer cette capacité à faire des choix et les justifier lors des activités de classe, ce qui leur permet automatiquement d'être actifs mentalement, et d'apprendre.

Ce travail peut être fait en début d'année à partir des activités visant à développer la capacité à segmenter la phrase à l'oral, vers la prise d'indices textuels.