

COMMENTAIRES DIAPORAMA - FAIRE ECRIRE DES LA GS

diapo 1 :

**Faire écrire dès la GS,
pour prévenir les difficultés
dans l'apprentissage de la lecture :**

- **Comment ?**
- **Quoi ?**
- **Pourquoi ?**

D'après André OUZOULIAS, professeur (psychopédagogie) et une expérimentation menée aux Mureaux

Durant les dernières années, André Ouzoulias, formateur durant deux décennies à l'IUFM de Versailles, a piloté une recherche-action mise en œuvre notamment dans la circonscription des Mureaux (78) sous la houlette de Sylvie Amador, IEN. Plusieurs principes sont mis en œuvre, qui structurent le travail collectif des enseignants-une pratique intense et régulière de l'écriture de textes, dès la GS. Tous les jours, les élèves écrivent des textes courts, à partir de structures existantes, pour permettre d'aborder de front,

dans les mêmes séances, l'apprentissage de la cohérence textuelle et celui de la langue.

Cette recherche-action aux Mureaux avec l'équipe de circonscription s'intitule :

Vers un enseignement renouvelé de l'orthographe lexicale et syntaxique à l'école élémentaire (du CP au CE2).

Elle est l'un des deux volets d'une recherche dirigée par Danièle Manesse (GRAC, laboratoire DILTEC-Paris 3)

diapo 2 :

**Faire écrire en GS et au CP,
pour prévenir les difficultés
dans l'apprentissage de la lecture :**

1. Comment faire écrire des enfants non lecteurs ?
Un procédé pédagogique pour « dépasser » la dictée à l'adulte
2. Quelles situations ? Récit de vie et « situations génératives »
3. Faire écrire pour enseigner la lecture : pourquoi ?

diaporama structuré en 3 parties

diapo 3 :

1. Comment faire écrire des non lecteurs ?

Deux grands procédés :

- Pédagogie des écritures approchées
- Dictée à l'adulte et usage d'outils d'autonomie (fichiers images-mots et textes-références) : l'adulte prête son savoir

- **Pédagogie des écritures approchées**
 - L'écriture inventée : premiers tracés plus ou moins signifiants (protoécritures, pseudo-lettres, simulacre de cursive...);
 - L'écriture essayée : tentatives d'encodage phonographique, mais sans retour formatif vers l'écriture conventionnelle ;
 - L'écriture approchée ou orthographe approchée : tâches qui font suivre l'essai d'écriture par une relecture puis une réécriture

conventionnelle.

Définitions extraites d'un article du site IEN La Goutte d'Or :

<http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article2392>

- Dictée à l'adulte et usage d'outils d'autonomie

→ fichiers images-mots : doit-on présenter le mot seul ou le mot accompagné de son article ?

- Selon Philippe Boisseau, il est préférable de présenter le mot seul car :

- l'image ne représente qu'un mot
- l'article n'est pas une constante alors que le mot, oui
- pour les non francophones, c'est une erreur : ils peuvent penser que « la table » c'est un seul mot (en effet dans certaines langues l'article n'existe pas)
- pour les problèmes de liaison : un âne => un « nâne »

diapo 4 :

Quels outils de référence?

Alphabet dans les 3 écritures

Banques de mots fréquemment utilisés

Texte de référence comprenant beaucoup de mots fréquents

Des sous-mains évolutifs

- les sous mains sont évolutifs et personnalisables ce qui permet de différencier selon les compétences des élèves

diapo 5 :

Des objets scolaires

Méthode de lecture CP

Lexique de la classe

Mes outils pour écrire

Des fichiers image-mot, du commerce ou construits

diapo 6 :

Des dictionnaires orthographiques

Je veux écrire « lendemain ». Le 1^{er} son est [l].

Le 2^{ème} son est [an]. Je vais chercher mon mot à la page 49.

Le 3^{ème} son est [d], je trouve mon mot.

double page centrale

page 49

Eurêka!

- outils actuellement testés dans des classes de formateurs à Auxerre

- Eurêka !

Mon Dictionnaire orthographique pour écrire tout seul
Jacques Demeyère

Collection : Référentiels de français

Editeur : De Boeck

= 10 000 mots dès 7 ans

= 30 000 mots dès 9 ans

diapo 7 :

- Les textes-références :
à l'aide d'un texte qui leur sert de dictionnaire, les élèves de GS/CP prennent en charge la lecture et l'écriture conventionnelle de mots pour écrire un texte.
- A. Ouzoulias précise quelques critères pour définir un «bon» texte de référence :
→ un intérêt sémantique
→ un contenu linguistique intéressant : suffisamment de mots et d'expressions que les élèves pourront utiliser – mots fréquents

diapo 8 :

Au bois

Vendredi 5 novembre,
on est allé au bois
avec Martine et Sylvie.

On a ramassé des feuilles
de toutes les couleurs.

On a ramassé
des feuilles **marrons**,
des **jaunes**,
des **rouges**
et des **vertes**.

On les a collées
et ça a fait
un grand bonhomme d'automne.

Il est très beau.

Ce texte est segmenté en clauses.

- **Clause** = phrase ou ensemble de phrases
- Ici, chaque ligne est un groupe de souffle ; la clause dérive de l'oral.
- Quand on segmente le texte en clauses, on aide les enfants à retrouver les unités du langage (unités naturelles de l'oral).
- L'organisation en lignes-clauses donne ainsi aux non-lecteurs un pouvoir de localisation des unités écrites qu'ils n'auraient pas sur un texte écrit conventionnellement.

- Il est indispensable d'entraîner les élèves à développer leur capacité à retrouver de plus en plus directement les mots ou expressions dans les textes-références pour écrire leurs textes :
exemples (par ordre de difficulté croissante) :
→ redire les textes en montrant chaque ligne-clause (tâche à maîtriser avant d'en aborder d'autres)
→ signalement de clauses, de groupes de mots ou de mots : l'enseignant demande aux élèves de retrouver et de montrer ceux-ci dans un texte
→ verbalisation de clauses, de groupes de mots, de mots : l'enseignant montre dans le texte et demande aux élèves de verbaliser
→ quand les compétences précédentes ont été suffisamment entraînées, les élèves sont alors capables de chercher seuls divers éléments d'un texte puis de les assembler pour fabriquer d'autres textes.

diapo 9:

_____ ,
on est allé _____
avec _____ et _____ .

On a _____ .

On conserve la structure du texte,
que l'élève complète .

Au bois

Vendredi 5 novembre,
on est allé au bois
avec Martine et Sylvie.

On a ramassé des feuilles
de toutes les couleurs.

On a ramassé
des feuilles marrons,
des jaunes,
des rouges
et des vertes.

On les a collées
et ça a fait
un grand bonhomme d'automne.

Il est très beau !

Lundi
Mardi
Mercredi
Jeudi
Vendredi
Samedi
Dimanche

*Dimanche midi, on est allé
au restaurant avec papa et maman.
On a mangé des frites et de la glace.
C'était bien !*

Ruben

diapo 10:

Pour « on est allé au restaurant », elle lui demande s'il

sait écrire quelque chose ou si l'on a « ça » dans les textes affichés. Un autre enfant de l'atelier signale qu'il y a « on est allé » dans « on est allé au bois ». Cela conduit le jeune «écrivain » à redire le texte « Au bois » ligne après ligne jusqu'à s'entendre dire « on est allé au bois » (2e ligne) et à chercher sur cette ligne ce qui correspond à « on est allé ». Comme la fin de cette ligne est la même que le titre (« au bois »), il peut déduire que tout ce qui précède correspond à ce qu'il cherche et copie « on est allé ».

Pour « au restaurant », l'enseignante indique que le « au » est le même que dans « au bois » (l'enfant le copie) et écrit elle-même « restaurant ». Pour écrire « avec papa et maman », l'enfant va être amené à utiliser la 3e ligne du même texte et à prélever «avec» et «et». Il écrit de mémoire «papa» et «maman». Etc...

diapo 11:

L'enfant utilise trois tactiques :

1°) Il écrit tous les mots qu'il connaît de **mémoire**.
Exemples : *papa, maman, Ruben*.

2°) Il cherche les mots ou expressions dans ses **outils** pour écrire (textes ou fichiers) et il les copie.
Exemples : *Dimanche, on est allé, au, avec, et, ...*

3°) Il demande à **l'enseignant** (qui est encore son secrétaire).
Exemples : *midi, restaurant, ...*

L'idée directrice est d'avoir constamment une **vigilance orthographique**.

- L'effet «boule de neige» :

→ plus l'enfant écrit, plus il devient autonome pour écrire ; plus il est autonome pour écrire et plus il peut écrire de nouveaux textes. Plus il écrit de nouveaux textes, plus les mots fréquents sont mémorisés, etc.

diapo 12:

Au CP, émergence d'une 4^e tactique :

Usage de la graphophonologie accompagnée du doute orthographique

Exemple de Farid :

— « Pour [buro], [bu] c'est B-U ? »
— « Oui... »

— « ...Et pour [ro], y'a d'abord le R et pi après, c'est le [o] de moto, le [o] d'Aurélié ou le gâteau ? »
— « Celui de gâteau. »

- Danièle Cogis, dans son ouvrage « Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui », évoque les *entretiens métagraphiques* (p45) :
« En écoutant les élèves parler d'orthographe, de leurs raisons d'ajouter un graphème, d'en supprimer un autre, en les écoutant faire part de leurs doutes, de leurs perplexités devant certains paradoxes, on découvre qu'ils ont des savoirs insoupçonnés, une grande capacité à réfléchir sur leur langue, et bien souvent, une grande curiosité par rapport à la chose orthographique. »

diapo 13:

Quelle(s) écriture(s) ?

Quatre phases :

Début GS : Les élèves écrivent leurs brouillons en capitales (les références sont en capitales).
Ils impriment leur texte de façon conventionnelle.
Ils disposent d'un double alphabet (MAJ/min imprimées).

Mars GS à juin GS : Ils apprennent la cursive.
Mais ils écrivent encore leurs brouillons en capitales...

Juin GS à octobre CP : Chacun à son rythme, les élèves abandonnent les capitales et écrivent tout en cursive (ceux-là utilisent des références en script et un triple alphabet).
Ils impriment leur texte de façon conventionnelle.

À partir de janvier CP : Les références *peuvent* être en cursive.

- Ce problème de l'apprentissage du geste d'écriture est incontournable dès lors que l'on cherche à faire écrire abondamment et régulièrement les enfants au cycle 2, dès la GS.
- Il est souvent délaissé dans l'approche de la pédagogie de l'écrit, comme si cet
- apprentissage et sa pédagogie allaient de soi, comme si la moindre difficulté dans ce domaine ne freinait pas l'ensemble des activités dans

lesquelles les enfants sont sollicités pour écrire !

- L'apprentissage de la calligraphie devrait pourtant apparaître comme un problème sérieux pour les écoles françaises, si l'on tient compte du fait que la France est l'un des très rares pays dans lesquels les enfants écrivent en cursive dès le début de l'école élémentaire.

- « *Il vaut mieux enseigner la cursive le plus tôt possible, sans passer par la scripte.* »

→ écrire en capitales permet de s'approprier le rôle de préparation motrice à l'écriture cursive et d'économiser les activités de graphisme

→ enseigner de manière précise et rigoureuse l'écriture cursive (mars en GS)

→ avoir le souci permanent de la correspondance entre les différents alphabets (capitales, script et cursive)

→ n'enseigner les lettres majuscules qu'en toute fin de CE1

- Les avantages de l'écriture cursive :

→ plus rapide à exécuter que la scripte

→ la cursive met mieux en valeur les unités lexicales que la scripte (espace inter mots)

→ La cursive, plus que la scripte, incite à se libérer de la copie lettre à lettre

→ La cursive, mieux que la scripte, favorise la mémoire kinesthésique de l'orthographe.

Chacun en a déjà fait des centaines de fois l'expérience : lorsque je ne sais plus comment s'écrit un mot, je l'écris afin de m'en donner une représentation visuelle qui m'aidera à trancher. Mais ce faisant, je sollicite d'abord la mémoire du geste que fait ma main pour écrire ce mot ; c'est ma main qui me rappelle comment j'ai écrit ce mot jusqu'ici. **C'est ce qu'on appelle la mémoire kinesthésique de l'orthographe.**

Dès le XIXe siècle, des médecins ont constaté que certaines personnes qui, victimes de lésions cérébrales, avaient perdu la capacité de lire, conservaient cette forme de mémoire des mots écrits. C'est ainsi qu'a été mise en évidence cette « 3e dimension » de la mémoire orthographique, qui complète la mémoire visuelle et les connaissances orthographiques (connaissances graphophonologiques et catégorisations orthographiques). Or, il semble que cette mémoire kinesthésique de l'orthographe soit mieux installée chez les sujets qui écrivent en cursive que chez ceux qui écrivent en scripte.

→ La cursive, mieux que la scripte, favorise la personnalisation de l'écriture.

André Ouzoulias pense qu'il est difficile de dire si c'est un avantage ou non de disposer d'une écriture qui se personnalise facilement mais il y trouve un avantage esthétique :

« En somme, il semble que si le maître d'écriture donne à chaque enfant la possibilité d'expérimenter ce rapport esthétique à l'écriture, il ajoute un motif supplémentaire d'intérêt pour l'écrit. Dans le goût d'écrire, il y a aussi un rapport esthétique à la trace laissée par l'encre sur le papier. Il ne semble donc que la cursive, mieux que la scripte, peut intéresser l'enfant à cette beauté. »

- Enseigner la cursive le plus tôt possible : 3 conditions doivent être réunies.

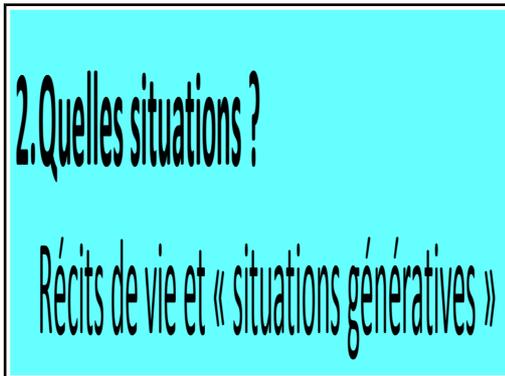
→ **Une condition neurologique** : la maturation du cerveau de l'enfant : L'apprentissage de la cursive nécessite une capacité à mouvoir, indépendamment de l'avant-bras, de façon intentionnelle et coordonnée, le pouce et l'index, d'une part, (pour tracer les lettres) et le poignet, d'autre part (pour se déplacer le long de la ligne d'écriture). Cette capacité résulte d'un apprentissage moteur et d'une maturation neurologique, qui advient entre 5 et 6 ans en moyenne. Cela signifie donc que, pour la plupart des enfants, il est très difficile d'apprendre la cursive avant 5 ans, et que certains n'y seront pleinement prêts que vers 6 ans. Si l'on commence l'apprentissage trop tôt, l'enfant cherche à effectuer la tâche demandée, mais il utilise d'autres relais moteurs que les doigts et le poignet : c'est son avant-bras qui effectue les mouvements tandis que son poignet et ses doigts restent rigides. **Un apprentissage trop précoce de la cursive n'accélère pas l'apprentissage, mais peut même gêner celui-ci.**

→ **Une condition cognitive** : la capacité à épeler la cursive.

Il est fondamental que les enfants comprennent que l'écriture cursive d'un mot quelconque, bien qu'elle apparaisse sous la forme d'une courbe complexe, est formée de lettres, des mêmes lettres que le mot imprimé, mais que ces lettres sont alors « attachées ». Si l'enfant ne sait pas épeler les mots écrits en cursive, ceux-ci lui apparaissent comme le dessin d'une sorte de ficelle qui fait des

boucles. Il perçoit des figures ou des dessins, et non des combinaisons de lettres.
 → **Une condition pédagogique** : la cursive doit être normée dès le départ.

diapo 14:



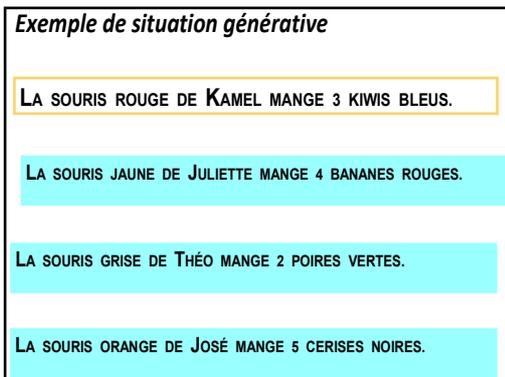
- Le Récit de vie : situation incontournable dans les ateliers d'écriture avec les débutants : il permet notamment d'amener l'enfant à résoudre les problèmes du passage de la pensée au langage et du langage spontané à la langue pour l'écrit. Il convient de savoir gérer les exigences de cette situation en fonction des compétences des élèves.

➔ *Intérêts et limites* : l'enseignant essaie de

pousser l'élève à utiliser des formulations plus efficaces et plus élaborées sans trahir son propos ; il joue sur l'amplification, la cohérence et l'amélioration. C'est pour cela qu'il est préférable de conduire ce type d'activité en petits ateliers tournants car il y a beaucoup de sollicitations individuelles et personnalisées.

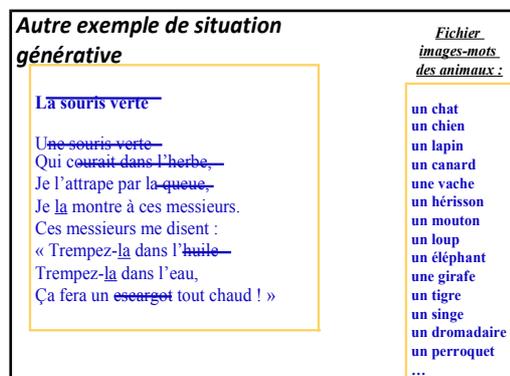
- Les situations génératives : elles conduisent à manipuler des types de textes très différents : recette, poésie, portrait, etc...

diapo 15:



- Les situations génératives rendent possible des situations d'écriture plus fréquentes en regroupement d'adaptation, ou en plus grand groupe, voire avec l'ensemble du groupe-classe.
- Pour autant, elles laissent à chaque enfant une marge de créativité réelle (d'où le terme de «situation générative»).

diapo 16:



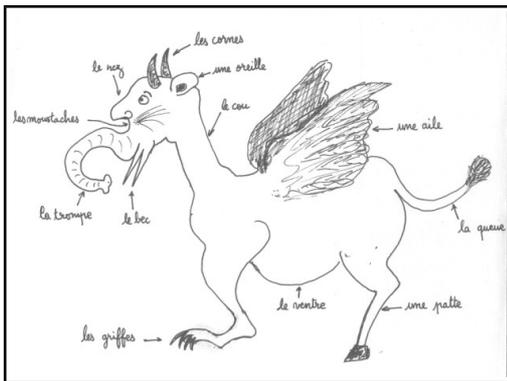
- Les enfants comprennent rapidement, à partir d'un exemple construit pas à pas collectivement, qu'il s'agit, pour chacun d'eux, d'écrire une nouvelle comptine en choisissant un autre animal, une autre couleur, etc.
- Ils disposent déjà pour cela d'un fichier «images-mots» des animaux.

diapo 17:

<p>Liste de couleurs :</p> <p>noir (noire) blanc (blanche) rouge jaune bleu (bleue) rose vert (verte) orange marron</p>	<p>Liste de verbes :</p> <p>chantait parlait rigolait dansait sautait nageait</p>	<p>Fichier images-mots des lieux :</p> <p>à l'école dans la classe au marché au cinéma à la piscine dans ma chambre ...</p>	<p>Liste de liquides :</p> <p>le lait la crème le yaourt le jus d'orange le Coca le sirop le café le thé le vin la bière la limonade ...</p>
--	--	--	---

- Ils disposent de la liste des couleurs affichée dans la classe, d'un fichier des lieux illustré, d'un fichier des verbes (l'enseignant a, de plus, choisi et affiché quelquesuns de ces verbes à l'imparfait et à la 3e personne du singulier).
- On dresse collectivement la liste des liquides qui peuvent remplacer l'huile (chaque mot est illustré par un schéma coloré).

diapo 18:



- L'enseignant affiche le dessin d'un animal chimérique comportant différentes parties du corps des animaux pour servir de glossaire quand il faudra remplacer « la queue ».
- Précisons aussi que la situation conduit à traiter **explicitement** le problème du masculin / féminin et de sa reprise pronominale (trempez-le / trempez-la).

diapo 19:

La vache bleue

Une vache bleue
Qui chantait dans l'école,
Je l'attrape par les cornes,
Je la montre à ces messieurs.
Ces messieurs me disent :
« Trempez-la dans le yaourt
Trempez-la dans l'eau,
Ça fera un dromadaire tout chaud ! »

Ludivine

CP en REP, début octobre

- exemple d'une production

diapo 20:

Autres exemples de situations génératives, de la GS au CE1 :

- Autoportrait
- « Pour Noël, je voudrais ... »
- « Pour Noël, j'ai eu ... »
- Nicolas aime le chocolat, Fabien a un chien, etc.
- « Si j'étais un animal, ... une plante, ...un personnage,... »
- « Si j'étais une fée (un magicien)... »
- « Si je déménageais sur une île déserte,... »
- La soupe de la sorcière

- Ces situations sont ordonnées selon le niveau de difficulté.
- Autoportrait :on propose le formulaire suivant :
Je m'appelle
Je suis une fille /un garçon.
J'ai les cheveux
et les yeux
Je suis né(e) le.....
Je mesure
et je pèse
• Les divers textes sont ensuite imprimés et illustrés par la photo

de l'enfant, et insérés dans le cahier individuel de textes-références. Si l'ensemble des textes est assemblé dans un recueil, on pourra ensuite animer régulièrement le « jeu du portrait » : un élève choisit un portrait dans le recueil, en lit le début (jusqu'à la couleur des yeux), sauf la première ligne ; les autres élèves doivent deviner de qui il s'agit. On peut ensuite ajouter, de façon progressive, d'autres rubriques, par exemple :

- – « J'aime bien manger, et Je n'aime pas » (rubrique complétée à l'aide d'un fichier images-mots sur les aliments, qui permet de trouver plusieurs des mots nécessaires à chacun).
- – « J'aime bien jouer à / au, à / au et à / au » (rubrique complétée à l'aide d'un fichier sur les jouets ou de catalogues du commerce).
- – « J'aime bien l'histoire de » (les élèves vont chercher le titre sur la couverture du livre correspondant).
- – « Quand je serai grand(e), je serai », « Je voudrais apprendre à » (rubrique qui peut être remplie avec un fichier images-mots des métiers et en dictée à l'adulte).
- – « J'aime / je n'aime pas l'école, parce que » (rubrique complétée en dictée à l'adulte).

⇒ Toutes les situations d'écriture sont décrites très précisément dans les documents « extrait du colloque FNAME » et « ECRIRE AU CYCLE 2 (répertoire d'activités) » d'A. Ouzoulias

diapo 21:

Une situation générative :

Un texte court à structure forte,
qui constitue un texte-matrice.
Il suffit de le reparamétrer
pour obtenir un « nouveau » texte.

diapo 22:

**Faire écrire pour enseigner la lecture :
pourquoi ?**

A. Écrire des textes aide l'enfant ...

à comprendre que l'écriture note le langage
et à accéder à la conscience lexicale
(découverte de la notion de « mot »).

diapo 23:

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

Dix (bonnes) raisons de faire écrire pour enseigner la lecture
André Ouzoulias

diapo 24:

B. Écrire des textes aide l'enfant ...
à coordonner les différents niveaux
d'articulation du texte :

- **microstructures**
(mots, syllabes, graphèmes, lettres),
- **mésosstructures**
(groupes de mots, ponctuation, morphosyntaxe, phrases),
- **macrostructures**
(type de texte, thème, typographie, ...).

diapo 25:

**... et à s'appropriier le schème
de la lecture à haute voix**

L'apprenti redit ses textes de façon « naturelle »

diapo 26:

C. Écrire des textes aide l'enfant ...
à mieux comprendre l'acte de lire :
la position d'émetteur éclaire
l'activité du récepteur.

- Le fait d'écrire un texte l'installe au départ de la boucle de communication, en position d'émetteur : il veut dire quelque chose, de là il doit trouver comment le dire (ce qu'on appelle la mise en mots) et, de là, il doit encore consigner ce dire par écrit.
- Mais cela éclaire la position de récepteur et le chemin que celui-ci doit parcourir, dans l'autre sens : à partir de l'écrit, reconstituer le dire de l'auteur et, de là, se représenter son «vouloir dire ».

diapo 27:

D. Écrire des textes aide l'enfant ...
à différencier la langue « dans l'oral »
et la langue « pour l'écrit ».

Langue « dans l'oral » :	Langue « pour l'écrit » :
« Moi, mon frère, hier, il a été à la mer. »	Hier, mon frère est allé à la mer.
« Maître, mon dessin, Vanessa, é m'l'a déchiré ! »	Je proteste contre Vanessa qui a déchiré mon dessin.

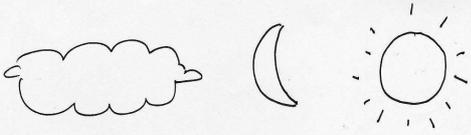
- Pour produire un texte, il faut le formuler préalablement: le langage devient un objet qu'il faut manipuler et que l'écriture permet de manipuler consciemment. Ce n'est pas le cas du langage de la conversation.
- En lecture, ce traitement peut rester inconscient, car le texte s'offre comme un produit fini.

diapo 28:

E. Écrire des textes aide l'enfant ...
à s'approprier le sens conventionnel
de la lecture et les notions
de « début de mot » et « fin de mot ».

- Pour écrire, il faut commencer à gauche avec les premières lettres du premier mot et poursuivre ainsi vers la droite (du moins, en français). Cela constitue le sens premier des expressions «le début du mot» et «la fin du mot ».

diapo 29:



maison

Au début de l'apprentissage, le mot est perçu comme une image, sans début ni fin. C'est en écrivant que le sens conventionnel apparaît.

« C'est la main du jeune écrivain qui structure le regard du jeune lecteur. »

- En lecture, les mots sont d'abord perçus sur le modèle des images, c'est-à-dire comme des unités perceptives non orientées.
- Quelle raison aurait-on de considérer que l'image d'une chaise, d'une table ou d'une maison a «un début» ou «une fin» ?
- C'est la main du jeune écrivain qui structure le regard du jeune lecteur: le mot «maman», c'est

toutes les lettres de «maman», mais c'est aussi l'ordre dans lequel elles se succèdent, de «m» à «n» quand on écrit «maman».

diapo 30:

F. Écrire des textes aide l'enfant ...
à développer une perception plus analytique
des mots :
attention aux lettres et épellation.

- L'écriture oblige à inscrire sur la page les lettres les unes après les autres. Elle conduit ainsi naturellement à l'épellation, c'est-à-dire à un traitement analytique du mot qui dépasse la perception globale.

diapo 31:

train	Ces écritures ne sont pas perçues comme identiques par l'apprenti lecteur, c'est l' épellation de chaque écriture qui permet de les rendre identiques.
TRAIN	
Train	
train	
TrAiN	
<i>Pour épeler, il est nécessaire que les élèves connaissent bien le nom des lettres.</i>	

diapo 32:

G. Écrire des textes aide l'enfant ...
à découvrir de premières régularités
graphiques puis graphophonologiques.

diapo 33:

Charlotte a vu le mot *chaton* mais elle n'a pas remarqué l'analogie Charlotte / chaton.

C'est en copiant et épelant le début du mot chaton « C, H, A » qu'elle va se rendre compte que ça commence comme son prénom.

Mêmes lettres codent même son.

- Charlotte écrit «chaton» qu'elle copie au tableau. Elle en est à «cha» qui lui fait irrésistiblement penser aux trois lettres «Cha» de «Charlotte»...
- Il lui a fallu écrire «chaton» pour isoler ce «cha» et le voir dans «chaton», car la seule perception du tout «chaton» en lecture ne lui avait pas permis de le remarquer.

- Ce *cha* désormais, elle le verra aussi dans «chapeau», «chameau», «cachalot», ... Il lui reste à apprendre qu'à chaque fois, ou presque, qu'elle voit «cha», ces trois lettres représentent la syllabe [cha].
- Charlotte segmente les mots et effectue les premières analogies.

diapo 34:

H. Écrire des textes aide l'enfant à mémoriser les mots hyper-fréquents :
avec, au, dans, la, une, je, on, et, que, ...

- L'écriture fréquente de textes va aider l'élève à mémoriser «avec», «au», «dans», «et», «la»,
- «qui», «un», etc., ces «petits mots» hyperfréquents, mais dépourvus de charge sémantique, qui constituent pourtant la plus grande partie des mots de tous les textes (70 mots constituent 50 % de tous les mots de n'importe quel texte français.
- En lecture, ils ne suscitent aucun intérêt, en tout cas moins que «maman», «chaton»,

«loup», «chocolat», «Noël», «tortue», ...

- En écrivant des textes, l'élève multiplie les occasions de les écrire. Beaucoup de ces mots seront mémorisés avant même l'accès au décodage.

diapo 35:

Le vocabulaire fondamental du français :
70 mots = 50 % des mots de tout texte français

à, au, aux	il(s)	que (conjonction)
aller	je	que ?
autre(s)	jour	que (pronom relatif)
avec	le, l', la, les	qui ?
avoir	leur(s)	qui (pronom relatif)
bien	lui	sans
bon	mais	savoir
ce, cet, cette, ces	me	se, s'
comme	moi	si (conjonction)
dans	mon, ma, mes	si (adverbe)
de, d', du, des	ne ... pas	soi
deux	notre, nos	son, sa, ses
dire	nous	sur (préposition)
donner	on	tout, toute(s), tous
elle(s)	ou	tu, te, toi
en (préposition)	où	tu, ta, tes
en (pronom)	par	un(e)
enfant	pas (adverbe)	venir
être	peut	voir
eux	plus	votre, vos
faire	pour	vouloir
femme	puisque	vous
grand	puisque	y
homme		

diapo 36:

I. Écrire des textes aide l'enfant ... à découvrir les marques morphosyntaxiques (s, ent) et à comprendre leur rôle

Ex : La princesse est belle. La robe est verte et rouge.
Il est généreux. Il habite avec son père et sa mère.

Ces phrases servent de référence aux élèves par analogie, pour savoir quel homonyme utiliser.

C'est seulement quand les élèves ont automatisé la démarche analogique que vient la conceptualisation savante.

- L'idée est de collectionner des phrases et de les classer par structures syntaxiques ; ensuite, d'en choisir une comme phrase référence et de la mémoriser .
- Une fois réellement mémorisée, quand on aura une nouvelle phrase à écrire, on pourra voir par analogie si elle ressemble à une des phrases mémorisées et alors être une aide dans l'orthographe grammaticale.

diapo 37:

J. Les apprentissages réalisés en situation d'écriture sont bien mémorisés

L'élève est toujours actif pendant ces temps d'écriture.

- Quand l'enfant écrit SON texte, tous les problèmes qu'il a dû résoudre, toutes les solutions qu'il a trouvées et toutes les découvertes qu'il a faites laissent dans sa mémoire une trace durable, car c'était SON projet et c'est devenu SON texte.

diapo 38:

Pour aller plus loin :

Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte, Danielle De Keyser, Retz, 2000,

« La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou pour y remédier »
André Ouzoulias in Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire, coédition FNAME-Retz, 2004.

Favoriser la réussite en lecture : les MACLÉ (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Écriture) Retz, 2004 (collection « Comment faire ? »).