

**VOLPI JULIETTE**

**CAPASH-D**

**SESSION 2013-2014**

**METTRE LES ÉLÈVES DE CLIS  
EN SITUATION DE PRODUCTEURS D'ALBUMS  
POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DE  
LECTEURS-SCRIPTEURS**



**CERTIFICAT D'APTITUDE PROFESSIONNELLE POUR LES AIDES SPECIALISEES**

**LES ENSEIGNEMENTS ADAPTES ET LA SCOLARISATION**

**DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP (CAPA-SH)**

option D : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique  
aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives.

## INTRODUCTION

*« Pour certains, c'est le monde de l'alphabet, des marques écrites, du code et de l'orthographe. Pour d'autres, c'est le monde des livres. Pour d'autres encore, c'est l'ensemble des messages écrits. »*<sup>1</sup>

A quelles représentations de l'écrit et de l'album peut-on amener des enfants en classe d'intégration scolaire ? En quoi une pratique de l'écriture d'albums en CLIS peut-il permettre à des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives de développer des stratégies efficaces dans le domaine de la structuration de l'écrit et d'améliorer leurs compétences de lecteurs-scripteurs ?

Un projet de production d'albums en CLIS permet-il de fédérer le groupe-classe autour de l'acquisition des compétences de lecture et de production de texte ? En quoi les situations d'écriture mobilisent-elles les compétences fondamentales en lecture-écriture ? Quelles démarches pédagogiques étayées et différenciées permettent de mettre en œuvre le fait d'apprendre à lire en écrivant pour un public à besoins particuliers ?

En premier lieu, en appui sur les compétences attendues à l'école élémentaire et les recherches pédagogiques spécialisées, je resserrai l'horizon d'attente des activités de production d'écrit à l'école. Pour mieux situer mon propos, j'utiliserai les travaux de recherches de Mireille BRIGAUDIOT, André OUZOULIAS, Jocelyne GIASSON et Gérard CHAUVEAU notamment.

Dans une deuxième partie, j'analyserai l'environnement d'exercice en définissant le profil des élèves de la CLIS de l'école des Six Arbres de Chalais dont j'ai pris la responsabilité cette année. Attentive aux fragilités de mes élèves dans le domaine du lire et de l'écrire, je présenterai les hypothèses qui ont permis de bâtir des activités différenciées autour de la production d'albums. Je présenterai ensuite les outils de la classe et les situations de production basées sur des propositions d'écriture simples à partir d'albums à « structures génératives ». Aboutissant dès le premier jet à des écrits courts, lisibles et communicables, je passerai en revue les étapes liées à l'édition d'albums. Et surtout j'exposerai au cœur de la démarche de projet, depuis la production d'écrit jusqu'à la publication d'albums, certains effets mesurables sur le lire-écrire.

Au travers d'un bain de littérature jeunesse ponctué de découvertes et de rencontres, je présenterai également les activités ritualisées permettant de construire des représentations culturelles des métiers du livre ainsi que des propositions d'écriture adaptées aux profils des élèves de CLIS.

Les annexes permettront de rendre plus visible la démarche, ses outils spécifiques et son mode d'évaluation. Enfin je prospecterai sur les limites et les prolongements possibles du projet : notamment les activités engageant davantage l'orthographe et les activités complémentaires à

---

<sup>1</sup> CHAUVEAU G. *Comment l'enfant devient lecteur*, Ed. Retz, Paris, p.59.

dimension culturelle et socialisante qui prolongeront la vie des albums de la CLIS en période 4 et 5 et par delà les murs de la classe.

## **I - PRÉSENTATION DU CADRE GÉNÉRAL**

### **I- 1) LES TEXTES INSTITUTIONNELS**

#### **I-1) a) Conclusion du rapport de l'Inspection Générale sur la maîtrise de l'écrit**

Sur les pratiques d'écriture dans les classes, les conclusions du rapport de l'Inspection Générale mentionnées par *Education et Devenir* sont les suivantes :

*« Les actions en lien avec la maîtrise de la langue sont très présentes dans les écoles et établissements. Fortement investies par les enseignants comme par les élèves, elles jouent un rôle d'ouverture en direction de pratiques diversifiées de la langue et de la culture, elles proposent des activités qui permettent de redécouvrir l'enseignement et favorisent l'engagement de certains élèves tout en modifiant leurs représentations. La mise en place d'actions représente un espace de créativité pour les enseignants, elles offrent des possibilités de réalisation différentes de celles de la classe qui apparaissent essentielles pour conduire les apprentissages favorisant la maîtrise de la langue. »<sup>2</sup>*

#### **I-1) b) Les programmes de l'école élémentaire : extrait du BO n°3 du 19 juin 2008**

Ecrire c'est à la fois : copier, écrire sans erreur sous la dictée et écrire un texte en autonomie. Les compétences du premier palier pour la maîtrise du socle commun en production d'écrits recouvrent les domaines de la langue orale, de la lecture-écriture et des compétences en maîtrise de la langue :

##### **Compétences dans la maîtrise du langage oral :**

- S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié

##### **Compétences en lecture, écriture :**

- Écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes ;
- Copier un texte court sans erreur et dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée.

##### **Compétences en vocabulaire, grammaire et orthographe :**

- Utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court ;
- Écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Un nouveau rapport de l'IG sur la maîtrise de la langue, in *Education et Devenir*, décembre 2013.

<sup>3</sup> ANNEXE : PROGRAMMES DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE, EXTRAIT DU BO N°3 DU 19 JUIN 2008.

## I – 2) LA PRODUCTION D'ÉCRIT A L'ÉCOLE

### I- 2) a) Définition(s) du monde de l'écrit et de l'écriture

« *L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en oeuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné.* »<sup>4</sup>

Afin de faire évoluer notre réflexion sur l'intérêt des situations de production d'écrit en CLIS, il est nécessaire de mieux baliser ce qu'est l'écriture en confrontant sa ou ses définitions courantes. Comme pour la lecture, il existe un paradigme de conceptions de l'écriture. A l'école, l'écriture recouvre les domaines de la copie (le geste graphique), de la dictée (les normes orthographiques) et de la production d'écrit.

Marina YAGUELLO, linguiste d'origine sénégalaise, issue de culture wolof, publie en français ses travaux de recherches. Elle peut se revendiquer d'une double appartenance à la culture orale wolophone et à la culture française de l'écrit. D'après elle, l'écriture est un moyen des sociétés humaines pour créer un lien et diffuser des idées avec les autres « *en plus grand nombre* » :

« *Ecrire, c'est se donner la possibilité de transmettre l'information à distance en envoyant des messages, c'est conserver la trace des transactions, de contrats, c'est engager sa parole par sa signature, c'est se créer des aide-mémoire. C'est « mettre sur papier » ses idées pour les rendre plus claires, mieux exprimées et les faire partager à d'autres, en plus grand nombre.* »<sup>5</sup>

Chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique, Gérard CHAUCHEAU interroge l'accès du jeune élève à la culture écrite. Il répertorie huit domaines à explorer pour embrasser le monde de l'écrit.

- « *Le code écrit (ou les codes écrits) ;*
- *La langue écrite (les structures spécifiques de la langue écrite) ;*
- *Les écrits et les types de texte ;*
- *Les supports et les techniques (les objets) ;*
- *Les lieux (et les équipements) ;*
- *Les usagers (et les professionnels) ;*
- *Les pratiques (et les façons de faire) ;*
- *La pensée écrite (les façons de penser avec l'écrit) ».*<sup>6</sup>

<sup>4</sup> REUTERS Y. *Panser l'erreur à l'école*. Presses Universitaires du Septentrion, Paris, 2013.

<sup>5</sup> YAGUELLO M. *Histoires de lettres, des lettres et des sons*, Ed. Point Virgule, Paris, 1990, p.78/79.

<sup>6</sup> CHAUCHEAU G. *Comment l'enfant devient lecteur*, Ed. Retz, Paris, p.59.

Ainsi délimité par cette classification, le monde de l'écrit n'en reste pas moins un monde « à part », un monde peuplé d'habitants ayant leurs propres coutumes : « *les lettrés* ». Un monde a priori étranger auquel le jeune enfant ne peut accéder sans passeurs et médiations, sans une pédagogie spécifique qui en étaye l'accès.

« *Le monde de l'écrit est (...) vaste et complexe. Et il n'est pas seulement composé de « choses écrites ». C'est un monde vivant, un monde de « pratiquants » : les lettrés, ceux qui lisent et écrivent. C'est aussi un monde d'idées, un monde fait d'attitudes mentales, d'activités intellectuelles, de façons de penser particulières. C'est également un monde de pratiques et d'actions, un monde qui permet de manipuler et traiter « les choses écrites » de toutes sortes de façons.* »<sup>6</sup>

Aux yeux du jeune écolier, « *ce monde fait d'attitudes mentales et d'activités intellectuelles* » n'est autre que l'école. Un lieu fait d'habitudes de travail où les usagers ont massivement recours à la lecture et à l'écriture pour apprendre et laisser trace de ses apprentissages. Pour un public en grandes difficultés scolaires (suite à des troubles des fonctions cognitives ou non) qui n'a pas pu accéder « normalement » à la lecture/écriture à l'âge canonique du CP, l'écrit, c'est essentiellement la langue utilisée à l'école (particulièrement lorsque l'écrit n'est pas une pratique culturelle familiale). L'écrit incarne donc, parfois obscurément, le chemin d'accès aux savoirs, une piste que l'on peut emprunter pour apprendre, c'est-à-dire pour comprendre et saisir le monde.

Mais à quel âge démarre réellement l'entrée du jeune élève dans ce monde, et à quelles conditions ?

Un point de vue pédagogique intégré aux programmes de 2008 situe la pratique de l'écriture dès le début du cycle 2. L'image de la rédaction ou de la composition accessibles aux seuls élèves maîtrisant les règles de grammaire et de la syntaxe a laissé progressivement place à la mobilisation précoce (dès la GS de maternelle) de compétences qui participent à la maîtrise de l'écrit. Dictée à l'adulte, écriture de listes, fiches d'identité, comptines... On voit s'installer au début du cycle 2 des progressions pour pratiquer l'écriture avant même la maîtrise de la lecture, l'écriture concomitante à la lecture et les séances consacrées à la graphophonologie.

Contenue dans l'aphorisme de Raymond QUENEAU « *C'est en écrivant que l'on devient écrivain* », cette posture pédagogique se décline actuellement dans nos classes sans avoir complètement résolu la question de la complexité et du risque de surcharge cognitive, comme le souligne l'enseignante de français Marie-Odile OTTENWAELETER :

*« Dès lors que nous dénonçons une pédagogie des préalables comme inadéquate et mensongère, et que nous posons que l'on apprend à écrire en écrivant, il faut reconnaître que nous plongeons immédiatement les enfants dans la complexité de toute pratique véritable de l'écriture. »<sup>7</sup>*

Bien programmée et étayée par le professeur, la confrontation à la complexité de la tâche d'écriture devient précisément l'occasion pour nos jeunes élèves de faire des découvertes durables sur la langue. C'est Mireille BRIGAUDIOT qui en fait état :

*« Pour pouvoir écrire (quelque chose à dire à quelqu'un qu'ils connaissent), ils seront obligés de traiter les éléments de la langue et, là, ils feront des découvertes. Ces découvertes sur la langue (métalinguistiques) vont rester mémorisées parce que ce sont des découvertes, c'est la différence avec une leçon magistrale faite sur le son [p] ou sur le pluriel des noms qui risque de ne guère laisser de trace pour les enfants qui n'en sont pas encore là ! »<sup>8</sup>*

Faire écrire des élèves ne maîtrisant pas encore la graphophonologie, et pour les enseignants se trouver confronter aux « démarches spontanées » des élèves est à resituer du côté des pédagogies actives déjà prônées par Jean PIAGET. Opposant les méthodes actives aux méthodes réceptives ou de transmission par le maître, dans *Psychologie et pédagogie*, une mention est faite des techniques d'écriture rendues célèbres par Célestin FREINET : imprimerie, texte libre, correspondance.

*« FREINET a voulu faire de l'école un foyer d'activités demeurant en communion avec celles de la collectivité ambiante. Son idée célèbre de l'imprimerie à l'école ne constitue à cet égard qu'une illustration particulière parmi d'autres, mais spécialement instructive, car il est évident qu'un enfant qui imprime lui-même de petits textes parviendra à lire, à écrire et à mettre l'orthographe d'une manière bien différente que s'il ne possédait aucune idée sur la fabrication des documents imprimés dont il a à se servir. »<sup>9</sup>*

Le psychopédagogue André OUZOULIAS était un défenseur de l'activité précoce d'écriture dans les classes, il préconisait « des écrits courts et rapidement communicables, ne nécessitant qu'un minimum de correction orthographique »<sup>10</sup>. Il rappelait le constat d'échec de l'école primaire à mener 15 à 20% des élèves au niveau attendu à l'entrée en 6<sup>ème</sup> pour expliquer que « faire écrire les enfants [est] une urgence pédagogique et sociale »<sup>11</sup>.

Dans un article récent, André OUZOULIAS détaillait les liens indéfectibles qui relient la pratique précoce de l'écriture à la maîtrise de la graphophonologie. Pour lui, faire écrire permet d'accéder à une lecture « vélocité et efficace », de mémoriser un large lexique orthographique et du vocabulaire. OUZOULIAS prônait même une rupture d'avec les progressions métaphonologiques

<sup>7</sup> OTTENWAELETER, M.-O. *Ecrire des textes*, Ed. Armand Colin – Bourrellet, Paris, 1988.

<sup>8</sup> BRIGAUDIOT M. *Première maîtrise de l'écrit, CP CE1 et secteur spécialisé*, Ed. Hachette Education, Paris, 2004.

<sup>9</sup> PIAGET J. *Psychologie et pédagogie*, folio essais, Paris, 1969, p. 98-99.

<sup>10</sup> OUZOULIAS A. *Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture*. Le café pédagogique, novembre 2013.

<sup>11</sup> *Ibid*

classiques de GS/CP qui, d'après lui, ne constituent pas un accompagnement suffisant à l'apprentissage de la lecture. Il proposait « *des voies alternatives* » précisément « *à travers des situations de production* » qui pourraient constituer une hypothèse de travail face à des élèves en difficulté sérieuse en lecture. « *Dans les médias ou au sein de l'Education Nationale, quand on parle d'apprentissage de lecture, on ignore le rôle actif que l'enfant débutant (dès la GS) peut jouer dans cet apprentissage si on lui permet d'écrire régulièrement des textes courts. Pourtant, pour les enfants les moins expérimentés face à l'écrit, c'est bien l'écriture de textes qui leur permet de comprendre, de manière active et accélérée, « comment marche » l'écrit.* »<sup>12</sup>

La mobilisation des compétences liées à l'écriture serait donc un moyen pédagogique pertinent pour motiver, rechercher, développer des compétences liées à la lecture et à la maîtrise de la langue. Lorsque le petit lecteur-scripteur se confronte à la rédaction d'une phrase simple, toutes ses représentations de la langue écrite sont mobilisées : analyse de la chaîne sonore, mobilisation du code grapho-phonologique, tentative de représentation des sons par les graphies associées, encodage, segmentation de la phrase en mots, référence à la norme syntaxique : la phrase produit du sens, elle est repérable par l'utilisation du point et de la majuscule, le message écrit doit pouvoir être relu et transmis à un destinataire.

Pour penser le lien entre le langage oral et l'écrit, Jean-Marie BESSE, membre du comité scientifique de l'Agence Nationale de Lutte contre l'illettrisme,<sup>13</sup> a mis en mots l'appropriation de l'écrit lors d'ateliers d'adultes incarcérés, en situation d'illettrisme. Son objectif était de produire du texte à partir de ce que les détenus avaient à dire de leur lien incertain à l'écrit. Une publication a ainsi permis de matérialiser le lien entre la production d'écrit et la psychogenèse de la langue écrite.<sup>14</sup> Adaptées à l'univers de l'école, basées sur des partenariats entre la recherche et l'enseignement, des actions autour de l'animation des BCD ont été développées par les équipes de M. BESSE.

« *Le travail d'analyse de la parole est une activité nécessaire pour produire de l'écrit et fait intervenir les habiletés phonologiques car il s'agit pour l'enfant de travailler à la fois l'analyse de la chaîne sonore et le travail de transcription.* »<sup>15</sup>

## **I- 2) b) Le rôle du maître D : accompagner individuellement chaque élève pour atteindre des objectifs d'apprentissage communs**

Jean-Pierre ROUILLON, un des spécialistes français de l'autisme, aborde la question de l'indifférence de certains jeunes face à tout projet d'apprentissage. Face à un goût pour le savoir

<sup>12</sup> OUZOULIAS A. *Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture*. Le café pédagogique, novembre 2013.

<sup>13</sup> Anlci <http://www.anlci.gouv.fr>

<sup>14</sup> BESSE J.-M. « *De l'écriture productive à la psychogenèse de la langue écrite* » In CHAUVEAU G. et al., *L'Enfant apprenti lecteur*, INRP-L'Harmattan, Paris, 1993.

<sup>15</sup> *Ibid*

souvent fragile, le psychanalyste invite les enseignants à s'ouvrir à l'univers de l'élève pour parvenir à créer un dialogue, à introduire dans l'école une notion de « *désir d'apprendre* » plutôt que de « *devoir apprendre* ». Pour lui, « *apprendre à parler, puis à lire et à écrire, rend le savoir possible. En général, il faudrait favoriser les projets donnant un sens véritable à la production écrite : un destinataire identifié, (autre que l'enseignant), un enjeu, une finalité qui valorise et encourage l'engagement de l'élève.*»<sup>16</sup>

Les textes officiels réglementant le fonctionnement en classe d'intégration encouragent un espace pour rallier nos élèves à une dynamique d'apprentissage : « *Les intégrations ne doivent pas empêcher de conserver une dynamique de classe, c'est-à-dire des plages horaires durant lesquelles le groupe entier se retrouve.*»<sup>17</sup>

Cherchant à accompagner mes élèves de CLIS vers une première maîtrise de l'écrit, j'ai été confortée par les propos de Mireille BRIGAUDIOT :

« *Pour permettre à tous les enfants de passer le cap du cycle 2 sans souffrance, il ne leur sera proposé de jouer prématurément les linguistes en s'intéressant aux sons. Il leur sera proposé une palette d'activités langagières passionnantes dans des situations qui induiront à un moment ou à un autre de « descendre » dans le bas niveau de la langue, le niveau non signifiant des syllabes et des phonèmes.*»<sup>18</sup>

Dans sa synthèse consacrée à l'évolution de l'éducation spécialisée<sup>19</sup>, Gérard BONNEFON aborde de nouvelles perspectives pédagogiques. Il relie « *l'œuvre et la durabilité du monde* » d'Hannah ARENDT au monde de l'éducation : « *Sa lecture conforte les orientations pédagogiques qui se réfèrent au travail de métier, à l'artisanat et aux pratiques artistiques. Dans le domaine médico-pédagogique, les enfants retireront des acquis importants d'un style de travail qui privilégie l'élaboration et le façonnage d'un ouvrage individuel et/ou collectif. La manière de l'artisan, qui « œuvre de ses mains », qui fait « corps » avec son ouvrage, correspond à une démarche pédagogique qui travaille la réelle présence des enfants.*»<sup>20</sup>

### **I – 3) LE PROJET D'ÉCOLE, PRÉSENTATION DE LA CLASSE, DESCRIPTION DE QUELQUES ÉLÈVES**

---

<sup>16</sup> ROUILLON J.P, interview du directeur du Centre thérapeutique et de recherche de Nonette (63).

<sup>17</sup> Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009.

<sup>18</sup> BRIGAUDIOT M. *Première maîtrise de l'écrit, CP CE1 et secteur spécialisé*, Ed. Hachette Education, Paris, 2004. p.53.

<sup>19</sup> BONNEFON G. *L'éducation spécialisée, Fondements, pédagogies, perspectives*, Chronique sociale, Lyon, 2013. p.119.

<sup>20</sup> *Ibid*



### **I- 3) a) La CLIS au sein de l'école**

En Sud Charente, la classe d'inclusion scolaire (CLIS) de type 1 est intégrée au groupe scolaire de Chalais <sup>21</sup>. Il est composé de l'école maternelle et de l'école élémentaire qui totalisent 8 classes, 179 élèves, neuf enseignants dont une enseignante surnuméraire, trois agents territoriaux en maternelle, deux AVS dont l'AVS-classe de la CLIS. Les services du RASED de secteur sont assurés par la psychologue scolaire et une enseignante spécialisée. La dynamique de la CLIS s'appuie sur le projet de l'école (en annexe).

En me reposant sur la formulation du projet d'école : « *prendre conscience que chacun est porteur de connaissances, transmettre un savoir à un autre* », j'ai souhaité relever le défi de mettre en valeur les élèves de la CLIS. Au fil d'un projet de production d'albums, en développant des compétences de lecteur-scripteur, des enfants présentant des troubles de l'apprentissage et du comportement proposeront aux autres élèves, dans les autres classes, une production originale et de qualité.

### **I- 3) b) La composition de la classe**

Les onze élèves de la CLIS de Chalais, (8 garçons, 3 filles) âgés de 7 à 11 ans, sont issus des communes rurales avoisinantes. Cinq d'entre eux vivent en famille d'accueil. Selon des modalités différentes pour chacun : placement dès la petite enfance pour Y., accueil en temps partagé depuis la rentrée 2013 pour L. et M., accueil depuis trois ans pour L. Cinq élèves bénéficient d'une prise en charge orthophonique en cabinet privé.

D'après la circulaire n° 111 du 30 mai 2002, les élèves de CLIS 1 présentent des troubles des fonctions cognitives et du comportement. Dans l'effectif 2013-2014, les bilans psychométriques réalisés par la psychologue scolaire situent la plupart des élèves à deux écarts-types de la moyenne (échelle de WECHSLER). L. et D., les deux élèves plus âgés (nés en 2002 et 2003), présentent des écarts-types plus faibles et ont acquis certaines compétences en lecture et numération, mais ils présentent également des troubles importants du comportement qui ont déterminé l'orientation en CLIS.

Un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (*SESSAD*) est partenaire pour cinq élèves. Une grille synthétique des troubles associés et des partenaires éducatifs établie en lien avec la psychologue scolaire est présentée en annexe.

D'après les évaluations de rentrée, ce groupe-classe présente une forte hétérogénéité avec deux (ou trois) groupes de niveau en lecture :

- les élèves petits déchiffreurs ayant besoin de renforcer leur connaissance du code et leur habileté syllabique (niveau mi et fin CP) ;

---

<sup>21</sup> Loi sur la scolarisation des élèves handicapés 2005-102 du 11 février 2005 et de la circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009 qui actualise l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire.

- les élèves maîtrisant avec aisance la lecture combinatoire ayant besoin de renforcer la fluence et la compréhension ;

- L., lecteur autonome ayant des compétences solides de cycle 3 mais ne pouvant évoluer en milieu ordinaire.

### **I- 3) c) Quelques cas d'élèves de la CLIS**

Je présenterai ici une sélection de cinq profils d'élèves. Certains ont été orientés en CLIS 1 à la rentrée 2013, d'autres y ont passé deux années. Deux élèves sont orientables en fin d'année scolaire 2014.

N. est née en novembre 2003. Elle vit avec son père dans une famille recomposée nombreuse dont elle est l'aînée. Elle a déjà effectuée une année en CLIS où la méthode MIMETSON<sup>22</sup> lui a permis la maîtrise de la grapho-phonologie pour les sons simples et complexes.

Elle a solidement acquis la combinatoire pour accéder au sens, son niveau de lecture équivaut à un milieu d'année de CE1.

Elle est capable de manifester sa compréhension en reformulant oralement ou en prélevant des indices dans un texte de longueur adaptée à son niveau. Mais la compréhension reste à travailler et elle fait encore certaines confusions de sons (m/n).

En numération, elle peine à fixer ses repères au-delà de 59, car elle se perd dans les 60/70/80/90.

Accusant un léger défaut de prononciation que les séances d'orthophonie n'ont pas réglé, elle présente un comportement inégal face aux situations d'apprentissage. Volontaire certains jours, il lui arrive très fréquemment de manifester, dès son arrivée à l'école, un rejet des activités proposées par des attitudes et des remarques négatives.

Un suivi par le SESSAD a été initié dans le courant du premier trimestre. Le rejet des apprentissages qui la mettent au défi témoigne de son sentiment de ne pas être à la hauteur. Protestation et/ou prostration, lorsque N. dit « *Oh non pas ça !* » ou « *c'est trop nulle, je ne le fais pas !* », on devine une image détériorée d'elle-même qui s'est renforcée au cours de son parcours scolaire et sa progression lente en lecture.

C'est néanmoins une grande usagère de la BCD et elle commente volontiers les livres lus, avec aide à la maison, y compris ceux qu'elle n'a pas aimés.

Dès les premières semaines, les situations qui la mettent en réussite me permettent de constater qu'elle est capable de fournir des efforts de concentration importants. Petit à petit, une restauration de l'image d'elle-même, et une expérience de la réussite a des effets notables sur son attitude d'élève. N. sourit, lève le doigt et demande à emporter ses cahiers à la maison.

---

<sup>22</sup> MOUVEROUX J. *MIMETSON*, une méthode de lecture gestuelle et phonologique. Saint-Yrieix, Juillet 2006.

Y. né en juin 2003 vit depuis l'âge de 18 mois en famille d'accueil et bénéficie depuis deux ans d'un traitement pour l'hyperactivité (*Ritaline*).

En conflit avec son métier d'élève, il est difficilement disponible pour les apprentissages et manifeste le plus souvent une grande envie de jouer dans le coin regroupement (cubes, pâte à modeler, construction) en dehors des temps proposés par les règles de la classe.

Il n'arrive pas à passer le cap de la numération au-delà de 59.

Son niveau de lecture est faible, en lien avec sa faible mémoire de travail.

Il a une capacité de concentration très volatile et une gestion des émotions difficile (crises, pleurs, disputes, coups).

En lecture, il se perd dans le décodage sans pouvoir dégager le sens du/des mots lus. Il se décourage et dégrade son matériel.

En point d'appui, il prend grand plaisir à suivre avec attention toutes les lectures offertes. Il aime inventer et illustrer des textes courts dont le sens se dérobe parfois au fil de ses inventions.

Son projet individualisé ne pourra faire l'économie d'un apaisement dans sa posture d'élève. Depuis l'année dernière, l'équipe de suivi projette une orientation en IME.

S. est une élève née le 28 décembre 2005, elle a donc 8 ans lors de son entrée en CLIS. Elle est issue du CP de Chalais où ses bases fragiles en lecture ne lui ont pas permis d'intégrer le CE1.

Même si elle connaît bien les locaux, les camarades et les enseignantes, S. est une élève encore particulièrement inhibée. De constitution chétive, elle s'exprime peu et lors de ses prises de parole, sa voix est quasi-inaudible. Lors des récréations, elle n'interagit pas avec ses camarades et reste seule, immobile, se plaignant du froid.

Accompagnée par le SESSAD (en psychomotricité), elle a bénéficié lors de son deuxième CP grâce à l'aide individualisée d'une reprise des bases en grapho-phonologie en appui sur la méthode MIMETSON. Mais c'est encore une faible décodeuse, elle est intégrée au groupe des apprentis-lecteurs.

Dès les premières semaines, S. se montre appliquée dans les activités proposées, très méticuleuse dans le soin apporté à l'écriture cursive, aux fiches-sons, elle participe discrètement aux activités de phonologie et à la lecture oralisée.

Son cahier d'écrivain est soigné, elle aime illustrer et relire à l'adulte les phrases produites par le groupe-classe.

S. a donc parfaitement intégré son métier d'élève et a compris la possibilité de développer ses compétences en lecture, compréhension, numération, découverte du monde.

Lors de l'entretien parents-enseignant de septembre, je note qu'il faut tenir compte du fort écart culturel entre le milieu familial et ce qui est proposé par l'école.

Né en avril 2003, **D.** est un élève particulièrement suivi par le SESSAD. Il est inclus cette année en CE2, notamment en numération et calculs, vocabulaire et sciences malgré un fort besoin d'étayage en lecture-écriture en CLIS.

Il bénéficie de séances d'orthophoniste depuis deux ans, et aura l'occasion de progresser de manière significative en lecture en intégrant le dispositif du MACLE<sup>23</sup> mis en place pour les élèves de la classe de CE2 de l'école, en début d'année.

D. refuse systématiquement d'entrer dans le travail écrit, il n'apporte aucun soin à ses productions et reste souvent passif et narquois. Il manifeste un important rejet de sa difficulté scolaire et a des propos négatifs au sujet de ses pairs de CLIS.

En BCD, il n'est pas attiré par les livres et ne manifeste pas le désir d'emporter chez lui des ouvrages.

Son intérêt apparemment faible pour le monde de l'écrit n'est pas en rapport avec son aisance à l'oral et son niveau de compréhension du vocabulaire complexe. Il aborde volontiers l'adulte avec des questions existentielles : « *Pourquoi la CLIS ça existe ? Pourquoi je suis ici ? Pourquoi on n'est pas immortel ?* ». Le mobiliser sur le projet d'écriture d'albums demandera une attention spécifique.

Les équipes de suivi, en lien avec les professionnels du SESSAD, font état d'un projet d'investissement fragile et de lacunes importantes dans le repérage spatio-temporel.

**Q.** est un jeune garçon né en septembre 2005. Il est enthousiaste et entre de plus en plus volontiers en relation en classe.

Il présente une déficience intellectuelle notable qu'aucun diagnostic médical n'a pu relier à une pathologie précise. Même si son vécu scolaire témoigne d'une bonne adaptation, il est difficile de savoir ce que Q. comprend réellement des situations d'apprentissage.

Il est à nouveau pris en charge par le CMPP deux fois par semaine depuis le deuxième trimestre.

Son environnement familial est à l'écoute et assure un très bon suivi des apprentissages et des soins. En graphisme, lecture et numération, il consolide à son rythme des acquis de GS.

La compréhension du nombre est longue et demande beaucoup de reprises. Quentin n'associe pas les quantités à l'écriture chiffrée des nombres jusque 6.

---

<sup>23</sup> Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture et Ecriture en CE2, première période.

Lors de sa première année en CLIS, Q. a pu intégrer les gestes, les bruits et les graphies des consonnes et voyelles simples avec la méthode MIMETSON.

Faible décodeur, Quentin est encore surchargé cognitivement par les étapes de décodage syllabique. A l'issue d'un travail patient de reprise de syllabes et de mots isolés, il peut oraliser une phrase simple mais est incapable de manifester sa compréhension.

Lors d'une mémorisation de poème, il ne peut répéter un vers simple de quelques mots. Quand il relit une phrase connue, Q. n'identifie pas facilement qui fait l'action, il a du mal à répondre à une question simple.

## II – LE PROJET DE LA CLASSE : PRODUCTION ET ÉDITION D'ALBUM

### II – 1) HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

Ce dispositif a pour but de répondre aux difficultés rencontrées par les élèves de la classe dans les domaines du « lire-écrire ». Il se propose de :

- renforcer le lien entre lecture et écriture ;
- permettre un bain de littérature jeunesse, mieux se représenter le monde des livres ;
- fonctionner dans un cadre ritualisé et sécurisé ;
- construire un corpus de situations narratives.

**II- 1) a) Le projet d'écriture d'un album vise à renforcer la culture littéraire, favoriser l'accès au livre, à la lecture autonome et à la lecture-plaisir.**

**A partir de l'hypothèse :** avec des lectures suivies et des lectures offertes pour enrichir la culture littéraire des élèves (« *nourrissage*»), et par un travail filé sur la connaissance de l'objet livre, la fréquentation des différents types de livres, la rencontre des métiers du livre, on pourra **renforcer les représentations positives de la lecture.**

« *Quand je lis des histoires à mes élèves, ce n'est jamais pour les distraire ou leur faire passer un bon moment. C'est avec une intention spécifique et un projet précis : faciliter la transmission des savoirs.* »<sup>24</sup>

Dans les pratiques actuelles de classe, un constat semble partagé : l'importance de la littérature jeunesse. J'ai ici questionné sa mise en œuvre et son intérêt particulier dans une classe spécialisée.

Pourquoi les élèves petits lecteurs ont-ils particulièrement besoin d'un abondant « *nourrissage* » littéraire ?

---

<sup>24</sup> BOIMARE, S. *Ces enfants empêchés de penser*. Ed. Dunod, Paris, 2008.

- **Fréquenter les lieux de lecture : médiathèque municipale et BCD**

En CLIS à Chalais, la médiathèque municipale est un lieu que les élèves fréquentent chaque trimestre et où l'on vient alimenter le fond documentaire de classe. La classe est dotée d'un coin-lecture (albums, documentaires, presse jeunesse...) avec un présentoir, un tapis et un petit canapé.

Chaque semaine, venant ponctuer l'emploi du temps, plusieurs albums<sup>25</sup> sont lus au groupe : en lecture oralisée et « offerte » par l'enseignante ou le mardi en lectures préparées par les élèves plus autonomes. La BCD fait l'objet d'une séance hebdomadaire en demi-groupe avec l'emprunt de deux ou trois ouvrages pour la maison.

Spécialiste de la lecture, chercheuse à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Laval, Jocelyne GIASSON éclaire la place des textes littéraires à l'école :

*« La mise en présence de la littérature peut contribuer au développement des habiletés générales en lecture. En effet, on sait que la lecture personnelle est un moyen indispensable pour apprendre à lire de manière efficace. En d'autres mots, pour être capable d'utiliser pleinement la lecture comme outil de communication, il faut lire et lire encore. Bien sûr, il faudra que l'enseignement favorise l'acquisition de stratégie de lecture, mais ces stratégies ne deviendront fonctionnelles que si l'élève les utilise dans des situations de lecture personnelle. »<sup>26</sup>*

Si pour le lecteur plus autonome, la lecture peut devenir un plaisir, comment y amener des enfants petits décodeurs qui n'ont pas encore goûté au plaisir de lire ? Pour actualiser leurs habiletés « techniques » en lecture, Jocelyne GIASSON précise qu'il faut favoriser des situations où les élèves s'engagent dans « des situations de lecture personnelle » :

*« Plus l'élève lit, plus il développe ses habiletés en lecture, plus la tâche devient facile et agréable et plus il a envie de lire. L'inverse est également vrai : les lecteurs en difficulté sont souvent des élèves qui lisent peu en dehors de l'école. Comme ces élèves ne lisent pas régulièrement, ils ne développent pas leurs habiletés et la lecture devient pour eux une tâche difficile et désagréable. Ils évitent donc les occasions de lire, et la spirale continue. »<sup>27</sup>*

En CLIS, comment créer des situations qui invitent des élèves peu demandeurs à devenir des lecteurs ? Peut-on systématiser et programmer une didactique du plaisir de lire ? Comment inciter des enfants parfois très éloignés du plaisir de lire à y rejoindre ceux qui en ont déjà saisi l'intérêt ? L'enseignant spécialisé peut-il compter sur un « ensemencement » du goût de lire dans le groupe en structurant des espaces de partage autour des livres ?

---

<sup>25</sup> ANNEXE : CLIS 2013 – 2014 - PARCOURS DE LITTÉRATURE JEUNESSE

<sup>26</sup> GIASSON, J. *Les textes littéraires à l'école*, Ed. De Boeck, Montréal, 2005. p 9.

<sup>27</sup> Ibid. p 4.

- **Echanger autour de ses lectures personnelles**

Lors de chaque séance à la BCD, je mets en scène l'appréciation personnelle des lectures effectuées à la maison. Rassemblés par demi-groupe sur le tapis, je mène des activités de langage en posant des questions rituelles sur ce qui s'est passé à la lecture du livre chez soi : « *L'as-tu lu tout seul ? Qui t'a fait la lecture / aidé à lire à la maison ? C'était avec papa ou maman, ou avec « prénoms » de la famille d'accueil ? As-tu aimé ce livre ? L'as-tu lu en plusieurs fois ? Est-ce que les illustrations t'ont plu ? Est-ce que tu conseillerais ce livre à un autre élève ?* »

Cette activité ritualisée de langage permet de relier l'élève à sa vie quotidienne avant de lire un extrait de son choix aux autres. Elle vise à renforcer au fil des mois une posture individuelle de lecteur.

La place de l'écrit dans la famille est souvent un facteur déterminant pour avancer sur ce chemin. Ce ne sont pas les élèves les plus en difficulté de lecture mais bien ceux en plus grandes difficultés sociales qui manquent souvent d'accompagnement pour entrer dans les livres. Pour ces élèves fragilisés et pour qui les pratiques culturelles familiales sont pauvres, le choix d'un livre, le fait d'apprécier ou non une lecture, la capacité de donner son avis, l'envie de donner envie de le lire aux autres requièrent un apprentissage à part entière.

Au premier trimestre, l'intérêt réel de ces séances hebdomadaires en BCD m'a parfois interrogée, car le groupe avait des difficultés à s'écouter les uns les autres, il fallait canaliser une forte agitation lors de ces temps de langage. Vers janvier, le déroulement de ces séances s'est apaisé, cela a quelquefois permis de lever des représentations implicites de la lecture.

Faire du goût pour les livres une activité scolaire à part entière ne prend jamais une forme parfaitement maîtrisable. A partir de l'aménagement d'un espace pour se rassembler et parler aux autres de ses lectures, l'enseignant parmi les élèves doit rester garant de la pertinence des échanges (ceux qui seraient un relais efficace du goût de lire ou non).

Au fil des mois, mes élèves ont peut-être repéré ces temps en bibliothèque comme une activité de la classe à part entière ayant son rythme, son espace, ses codes et son vocabulaire particuliers. Ils en ont de mieux en mieux respecté les objectifs.

Par imitation, peut-être parce qu'un élève était mis à l'honneur lorsqu'il racontait ce qu'il avait lu chez lui, j'ai pu observer des effets d'entraînement sur les autres enfants.

- **Enrichir sa culture et mieux connaître le monde des livres**

En mars, lors de la séance préparatoire à la sortie au festival du livre jeunesse de Ruelle, plusieurs élèves m'ont proposé d'emporter leur argent de poche pour s'acheter des livres « *pour chez*

eux » (Q., N., C. et Y. effectueront quelques petits achats sur les stands des librairies exposantes lors de notre visite)<sup>28</sup>.

Inscrits au calendrier de la vie de classe, d'autres contacts avec les métiers du livre ont été préparés : ateliers dessin-collage en classe avec l'illustrateur Vincent MALFAIT (2/02/2014), visite au festival du livre jeunesse de Ruelle (27/03/2014), rencontre littéraire à l'école avec l'illustrateur Laurent AUDOIN (28/03/2014), atelier « portraits » à l'encre de Chine, visite de l'imprimerie BERTON à Chalais (04/2014), sortie découverte à la Maison de la presse de Chalais (05/2014).

## II- 1) b) Développer les compétences de scripteur

**Hypothèse :** Au fil d'un parcours de lecture d'albums, construire des « situations génératives »<sup>29</sup> qui amorcent des propositions d'écriture motivantes. Par la différenciation et l'étayage lors des activités de production écrite, trouver une posture d'enseignante et ritualiser le recours aux outils d'autonomie pour **faciliter la production individuelle**.

Quand et comment le jeune enfant accède-t-il au monde de l'écrit ? Son tout premier écrit autonome en témoigne si nous y prêtons plus d'attention. A l'école, le développement psychomoteur, sensoriel et cognitif de l'enfant est ponctué par des temps forts, qui sont généralement valorisés dans la famille : restitution des comptines et chansons, écriture du prénom, connaissance de la comptine numérique/alphabétique. Les parents manifestent une forte attente pour l'accès de leur enfant à la lecture autonome, conventionnellement associé à la classe de CP. Moins mis en valeur par l'institution et la famille, le déclic qui voit l'enfant entreprendre spontanément la rédaction d'un petit message écrit (qui n'est plus un simple dessin signé de son prénom mais bien un message en tant que tel) est un indicateur du développement des aptitudes cognitives de l'enfant. Ce premier écrit spontané généralement destiné à un parent ou à un copain lui demande de réinvestir ses toutes premières découvertes du code grapho-phonologique. Peut-être pourrait-on montrer plus d'attention à ce premier écrit oubliant alors qu'il est « *plein de fautes d'orthographe* » ! C'est pourtant le signe d'un premier acte autonome de création de sens avec les petits mots dont l'enfant dispose pour adresser un message à un premier destinataire. L'enfant est entré de plain-pied dans le monde de l'écrit. Pour l'enfant sans trouble majeur des fonctions cognitives, cette première écriture libre se situe en cours de scolarisation au cycle 2.

En situation d'enseignement auprès d'enfants atteints de troubles des fonctions cognitives, quelle attention particulière apporter à nos élèves pour contribuer à leur ouvrir l'accès au monde de

---

<sup>28</sup> ANNEXE : Evaluer l'attitude de l'élève-lecteur face au livre en BCD

<sup>29</sup> OUZOULIAS, A., « *La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier* », In Toupiol G. et Pastor L., dir. *Comprendre et aider les élèves en difficulté scolaire*, Ed. Retz et FNAME, 2004.



l'écrit ? Lorsque certaines étapes du développement tardent à se mettre en place, par où faut-il (re) passer, par quels chemins pédagogiques et avec quels étayages ?

- **La démarche d'écriture en CLIS : l'étayage, les outils d'autonomie**

Interpelé par l'un ou l'autre des albums du réseau de lectures adaptées à leur âge et à leurs centres d'intérêt<sup>30</sup>, chaque élève est personnellement invité à devenir à son tour un auteur de texte en vue de la publication d'un album collectif illustré.

*« L'écriture est un projet en soi réalisé après la lecture complète du livre : l'objectif de l'activité est d'envisager le livre sous un nouvel angle. Les activités d'écriture consistent essentiellement à rédiger une nouvelle version du texte ou d'une partie du texte en apportant des changements qui auront des répercussions sur l'histoire. Ces changements peuvent être de deux types : les adaptations (changement dans la forme de l'histoire) ou les transformations (changements dans la structure de l'histoire). »<sup>31</sup>*

Pour compiler la production de textes illustrés, chaque élève reçoit en début d'année son cahier d'écrivain. C'est un grand cahier de travaux pratiques recouvert et personnalisé, une pochette à la fin du cahier permet de conserver les premiers petits albums publiés, les couvertures. En séance hebdomadaire de production d'écrit, suite à une lecture et une proposition d'écriture, chaque élève au sein de son groupe de besoin fait ses essais dans son cahier d'écrivain. Selon son groupe, il a reçu la consigne d'écrire d'une à cinq phrases personnelles à illustrer.

J'ai utilisé pour la séance de production d'écrit le créneau du vendredi matin qui permet auprès de chaque groupe de niveau l'intervention des trois adultes en nous assignant des rôles déterminés : l'AVS auprès du groupe le plus autonome (groupe des lecteurs) pour superviser et encourager la production de plusieurs phrases, l'éducatrice du SESSAD pour étayer la production encore fragile du groupe des apprentis lecteurs par le recours aux outils d'aide notamment. Tout en étant disponible à l'ensemble du dispositif, je me suis plus souvent consacrée à l'accompagnement du groupe des petits lecteurs en renforçant avec eux la mise en projet, les phases de langage et d'encodage des mots de la phrase à écrire. Ainsi, à partir d'une proposition d'écriture commune, chacun dans son groupe reçoit l'étayage adapté pour parvenir à encoder une ou plusieurs phrases de son imagination et parfaire sa production écrite.

Pour chaque difficulté à l'écriture d'un mot, l'adulte a pour consigne d'encourager l'utilisation des outils d'autonomie « *pour apprendre à faire seul* »<sup>32</sup>. En particulier, on encourage le

---

<sup>30</sup> ANNEXE : CLIS 2013 – 2014 - PARCOURS DE LITTÉRATURE JEUNESSE

<sup>31</sup> GIASSON, J. *Les textes littéraires à l'école*, Ed. De Boeck, Montréal, 2005. p.174.

<sup>32</sup> MONTESSORI, M. *L'esprit absorbant de l'enfant*, Ed. Desclée de Brouwer, Paris, 1992.

recours aux affichages référentiels<sup>33</sup>: le tableau de toutes les cartes de la méthode MIMETSON associant l'image et le geste des sons simples et complexes à leurs différentes graphies, le cahier de sons individuel qui comporte les mots-référents de chaque son étudié, l'affiche du référentiel syllabique qui permet de retrouver rapidement la syllabe que l'on souhaite écrire. Tous les outils affichés sont installés autour du tableau du groupe des petits lecteurs. L'organisation spatiale a une grande importance pour inviter à trouver l'information dans des outils d'aide immédiatement disponibles, surtout lorsque la difficulté impatiente nos petits auteurs.

Lors des phases de production, j'ai souhaité mettre en œuvre au maximum le principe prôné par André OUZOULIAS : corriger directement l'orthographe sur le texte de l'enfant (ce principe est appliqué par les trois intervenantes). Cela rejoint l'idée de confronter d'emblée l'enfant à la complexité de la langue, l'objectif est d'éviter une posture d'élève trop passive et attentiste : j'écris phonétiquement, je serai corrigé (par un enseignant qui seul connaît l'orthographe).

*« Lorsqu'ils écrivent, ils sont fermement incités à ne pas inventer l'orthographe des mots, à utiliser leurs outils pour écrire (plutôt que les oreilles... !) et à exercer le doute orthographique. L'enseignante cherche à éviter le plus possible que les élèves utilisent la procédure « J'encode, l'enseignant corrige puis je recopie ». Elle cherche plutôt à développer leur conscience orthographique et à leur faire adopter un habitus d'expert. »<sup>34</sup>*

La compilation de toutes phrases produites par chaque groupe est tapuscrite (par les élèves plus rapides puis mise en page par l'enseignante), imprimée en classe et archivée dans le cahier d'écrivain à la suite des essais individuels. Ce texte collectif est illustré dans chaque cahier, nos textes d'album deviendront dans la semaine suivante des textes authentiques pour développer les compétences en lecture, par un travail différencié. Pour parvenir au texte de l'album collectif, il faut formuler une proposition d'écriture. Il faudra se questionner sur la nature des situations génératives à proposer en CLIS.

- **Formuler des propositions d'écriture en CLIS**

En atelier d'écriture, Elizabeth BING revendique qu'il n'y a pas de hors-sujet possible<sup>35</sup>. La proposition d'écriture doit être structurée et alimentée de manière à ce que l'apprenti-auteur ne puisse être mis en échec. Tout texte devient recevable pour l'album en cours de création dès lors qu'on aura bien formulé le projet d'album collectif, et la proposition d'écriture individuelle.

---

<sup>33</sup> ANNEXE : CLIS – 2013/2014 – OUTILS du PROJET

<sup>34</sup> OUZOULIAS, A. « Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture : Quel diagnostic pédagogique ? Quelles pratiques alternatives ? », article paru sur le site « le café pédagogique », novembre 2013.

<sup>35</sup> <http://www.ateliersdecriture.net/>

Exemple : pour la réalisation de l'album *les petits délices de la CLIS*, après avoir lu *les petits délices et les petits riens*<sup>36</sup> d'Elizabeth BRAMI, on énonce à la classe que :

- 1) En CLIS, nous allons, nous aussi, écrire un album collectif des petits délices (projet collectif),
- 2) D'abord, nous allons réfléchir chacun à ce qui nous fait plaisir ou nous rend heureux (recherche individuelle, langage, vocabulaire, aide à la formulation des phrases individuelles),
- 3) Dans son cahier d'écrivain, chacun va rédiger une ou trois ou cinq phrases de ses petits délices (proposition d'écriture).

Au stade de la phase de recherche orale, lorsque certains élèves formulent des phrases qui relèvent de rêves ou de souhaits (*aller au parc Disney, aller au Laser Game...*), il faut reprendre la proposition initiale en relisant quelques pages. On reformule avec eux et pour le groupe : « *Tu vois, ce sont des petits plaisirs réels que l'auteure a vraiment eu l'occasion de vivre, ça n'est pas imaginaire, ce ne sont pas ses rêves.* »

D'autres formulent avec le verbe conjugué « *j'aime manger des cerises* », il est facile de relire un nouvel extrait pour faire observer que l'auteure utilise directement le verbe à l'infinitif et opérer la transformation de la phrase : « *Manger des cerises* ». En différenciation dans le groupe des grands lecteurs, ou lorsqu'en relation duelle, un élève se montre disponible, on approche autant que possible des notions de maîtrise de la langue plus complexes : syntaxe (formulation d'une question avec postposition du sujet), nature des mots (verbe – nom – déterminant), conjugaison (terminaisons, passé – présent – futur), notion de verbe conjugué / verbe à l'infinitif, pluriel du nom, accord dans le groupe nominal, etc.

Par la proposition d'écriture nourrie de textes littéraires réels, il s'agit de rompre avec une écriture basée sur les savoirs techniques préalables. C'est l'observation et l'imitation qui font loi pour la production. Le texte littéraire lui-même fait tiers pour orienter et améliorer la production. Il y a donc un investissement important du champ littéraire puisqu'on élabore un nouveau texte en référence à un autre. Il faut pour cela avoir observé le fonctionnement de la langue, les structures syntaxiques, avoir déterminé le thème de l'album-source et s'être interrogé sur son fonctionnement. Cette observation raisonnée du texte littéraire se fait au fil des réécritures des élèves et non d'emblée, ce qui pourrait se limiter à une séance préliminaire parfois « artificielle ». Il n'y a donc pas de séance préalable par type de texte : comment écrire une recette, comment écrire une lettre, comment écrire des rimes...

Les démarches employant des critères de réussite du texte et les évaluations par grilles de relecture sont abandonnées au profit d'une écriture créative qui demande une implication totale de l'imaginaire, à l'imitation d'un vrai texte littéraire lu ensemble.

---

<sup>36</sup> Coffret de deux albums, Seuil Jeunesse, Paris, 1995.

Au cœur de la proposition d'écriture, j'offre aux élèves en particulier aux plus faibles lecteurs-scripteurs une structure syntaxique sécurisante à réemployer. André OUZOULIAS parle de « *reparamétrage* » d'une structure et y voit l'intérêt de ne pas surcharger cognitivement l'élève.

D'autres situations génératives sont proposées dans la mallette **Prévelire**<sup>37</sup> : « *les élèves n'ont pas à se soucier de la cohésion textuelle, largement prise en charge par la situation. La mise en mots est quasiment déjà planifiée. Et chacun va pouvoir produire un texte personnel et faire preuve d'imagination et de créativité dans un temps de production court et bien rythmé* ». <sup>38</sup> Au total, sur le modèle de ces situations génératives, huit propositions d'écriture ont été menées en CLIS, sept albums ont été écrits, illustrés et fabriqués au rythme de deux par période. <sup>39</sup>

- **Quelques difficultés pour l'élève de CLIS à devenir auteur**

Les difficultés cognitives entraînent-elles pour l'élève de CLIS des blocages qui freinent la production écrite ? Devenir auteur d'une partie de texte d'un album collectif, c'est accéder à une nouvelle représentation de soi. C'est aussi comprendre que la manipulation de la langue écrite à des fins de transcription de son imaginaire est un acte de création individuelle. L'enfant déficient est-il apte à explorer son univers personnel pour en fixer une trace écrite pour le groupe ?

A la suite des lectures offertes, la proposition d'écriture sur le thème des petits délices a été très révélatrice de la maturité créative et des capacités imaginatives des élèves. La proposition d'écriture « *les petits délices* » apparemment simple et enthousiasmante pour des élèves ordinaires s'est révélée plus exigeante pour le public de CLIS. Elle demande de savoir prendre du recul sur ses propres expériences de vie, d'aller rechercher dans sa mémoire les bons moments pour les formuler. Or mettre en mots ses propres expériences de vie n'est pas également accessible aux plus démunis intellectuellement et/ou affectivement.

J'ai dû beaucoup reformuler et insister pour certains : « *Qu'est ce qui te fait vraiment plaisir ? Qu'est-ce que tu aimes faire ? Cherche lorsque tu te sens bien quand tu fais quelque chose...* ». Apparemment sans difficulté majeure, les plus prolixes parviennent à formuler des souvenirs d'expériences qui les ont rendus heureux. Mais pour d'autres, il est manifestement difficile de se remémorer les petits plaisirs de leur vie d'enfant.

Lors de la phase de recherche orale, ce qui rend L. heureux, nous propose-t-il d'écrire, c'est de « *faire du pain avec maman* » et il se montre très habile pour nous décrire les ingrédients, les étapes et les gestes de la recette. Dans un contexte familial préoccupant, lors de ma troisième

---

<sup>37</sup> OUZOULIAS, A. *Prévelire*, , Retz, 2008.

<sup>38</sup> OUZOULIAS, A. « *Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture : Quel diagnostic pédagogique ? Quelles pratiques alternatives ?* », nov. 2013.

<sup>39</sup> ANNEXE CLIS 2013-2014 - LISTE DES PROPOSITIONS d'ECRITURE

rencontre avec cette maman (elle vient faire le point suite à sa demande d'une prolongation de six mois du placement de L. en famille d'accueil), j'évoque les difficultés et les progrès de L. en CLIS. Pour cela, je lui montre le cahier d'écrivain dont elle n'avait pas encore pris connaissance. Elle semble touchée par l'évocation de ce souvenir. Ce qui ressort des explications de cette maman d'élève, c'est que faire du pain, c'est impossible pour elle en ce moment, puisqu'elle se ravitaille auprès d'une épicerie solidaire qui ne fournit pas la farine ni la levure. A l'issue d'un travail pour produire ses phrases, le petit plaisir de L. demeure.

Sans faire de stratégie, l'écriture de L. a permis de fixer et de communiquer à un destinataire privilégié, sa maman. L'une des fonctions de l'écriture mentionnées par Marina YAGUELLO : « *transmettre l'information à distance en envoyant des messages* »<sup>40</sup> est ici sensible.

## II- 1) c) Développer les compétences de lecteur, acquérir « une lecture véloce et efficace »<sup>41</sup>

**Hypothèse :** Améliorer les performances en lecture par la mise en projet : offrir la lecture des albums aux autres. Relancer la motivation pour les séances ritualisées sur le code, l'automatisation de la reconnaissance de syllabes simples et complexes, l'entraînement rituel à la lecture de mots pour **installer la lecture par voie directe**, le travail sur la fluence et l'oralisation pour **établir le lien oral/écrit**.

**Constat :** Ayant pour la plupart connu des difficultés importantes avant leur orientation, l'apprentissage de la lecture s'avère déterminant pour que les élèves de CLIS puissent poursuivre leurs parcours scolaires.

Lors des années de scolarisation antérieures, lors des apprentissages en CP notamment, cet échec en lecture a eu des causes variées et plurielles : le manque de représentations claires de l'acte de lire, un manque de mise en projet pour devenir lecteur, des troubles liés au conflit de loyauté face à des familles ayant peu recours au monde de l'écrit (pour B.), des difficultés techniques pour asseoir le code grapho-phonologique au fil des programmations du CP ayant pu entraîner un décrochage (pour S.), des difficultés d'ordre orthophonique (des troubles de l'audition pour D. par exemple), des troubles envahissant du comportement ayant perturbé l'assiduité nécessaire aux apprentissages de cycle 2 (pour Y. par exemple), et plus généralement un faisceau de divers troubles associés.

Le résultat en est un corpus d'élèves de CLIS faibles lecteurs ou petits décodeurs présentant tous des lacunes en lecture ou pour reprendre les mots de Mireille BRIGAUDIOT des élèves ayant acquis partiellement la lecture par « *îlots cognitifs* »<sup>42</sup> :

---

<sup>40</sup> YAGUELLO, M. *Histoires de lettres, des lettres et des sons*, , Ed. Point Virgule, 1990. p.78/79.

<sup>41</sup> OUZOULIAS, A. « *Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture* », le café pédagogique, novembre 2013.

<sup>42</sup> BRIGAUDIOT, M. *Première maîtrise de l'écrit, CP CE1 et secteur spécialisé*, , Ed. Hachette Education, Paris, 2004. p. 53

« Cela signifie que leurs représentations de l'écrit sont parcellaires, indépendantes les unes des autres, voire incohérentes, mais qu'ils s'y accrochent de toutes leurs forces pour ne pas être noyés dans un monde qu'ils ne comprennent pas. »<sup>43</sup>

Malgré un solide travail mené sur la méthode MIMETSON les années antérieures, tous les élèves de la CLIS de Chalais (sauf L. le plus âgé) ne possèdent pas encore toutes les connaissances opérationnelles pour lire et comprendre. Comment relier alors des éléments linguistiques éparses qui ne font pas clairement sens et freinent leur accès à une lecture efficace ?

- **Eprouver le « sentiment de compétence »**

Pour reprendre le fil de cet apprentissage coûteux qui a déjà demandé des efforts pour acquérir solidement la graphophonologie (bruits, gestes et graphies installés par MIMETSON), le cahier d'écrivain va servir de support lors de séances différenciées en lecture. Ces textes produits par les efforts de chacun, contextualisés et non plus seulement sélectionnés par un éditeur de manuel permettent de rassembler les éléments connus de la langue en un seul produit. Lors de la phase d'écriture, tout le « matériel » sur la langue y a été mobilisé : lettres, sons, syllabes, mots, ponctuation et marques morphosyntaxiques. De plus, ces textes ont du sens pour le groupe, ce qui en fait d'emblée un support attrayant.

En fonction des compétences à atteindre identifiées par le projet pédagogique individualisé, on travaillera sur les textes d'albums pour développer la maîtrise du code, pour renforcer l'habileté syllabique (par la sélection de syllabes, de trigrammes, de mots), pour améliorer la fluence (évaluée en nombre de mots correctement lus par minute) et la lecture expressive. A partir d'un même album, D. issu de MS/GS, accueilli en janvier, travaillera sur les syllabes simples et la reconstitution de quelques mots du texte. L., lecteur expert, sera invité à dépasser ses difficultés phonatoires pour offrir une oralisation bien audible et agréable à écouter.

Tout au long de l'année, avec la confirmation que cela avait déjà été beaucoup retravaillé par ma collègue les années précédentes, je me heurte à leurs représentations limitantes de leurs compétences réelles en lecture. Lorsque je demande à un élève de lire, il arrive très souvent qu'il réponde (pour éviter peut-être d'être confronté à ses difficultés) : « mais moi, je ne sais pas lire ! ». Je réitère donc des encouragements pour valoriser leurs acquis et/ou leurs efforts en lecture : « Mais si, bien sûr que tu sais déjà lire un peu, tu ne lis pas encore comme les grands lecteurs, mais tu connais les lettres et le bruit qu'elles font » (en référence à la progression MIMETSON) et surtout j'anticipe avec humour sur les progrès attendus : « tu lis en-core un peu ha-ché comme les ro-bots

---

<sup>43</sup> BRIGAUDIOT, M. *Première maîtrise de l'écrit, CP CE1 et secteur spécialisé*, Ed. Hachette Education, Paris, 2004. p. 53

*qui cou-pent les mots en sy-llabes, mais bientôt tu sauras lire de manière fluide comme quand tu nous parles ».*

Lors du conseil hebdomadaire, on fait le point sur les progrès de chacun que l'on peut féliciter ou récompenser. La formation de trois groupes de niveaux bien identifiés « grands lecteurs », « apprentis lecteurs » et « petits lecteurs » permet d'objectiver cette appréciation souvent erronée de leurs compétences en lecture. L'organisation spatiale de la classe y contribue.

Il est établi avec eux dans les premières semaines d'école que ces groupes de lecture pourront évoluer en fonction des progrès personnels et que de toute façon, chacun a tout le temps nécessaire pour progresser car « *vous serez tous un jour des grands lecteurs comme les adultes* » (ce qu'en réalité j'ignore à ce stade de l'année, pour Q., Y. ou C. notamment). Je suis résolue à maintenir tous mes élèves convaincus qu'en CLIS, « *nous sommes tous capables d'apprendre à mieux lire* ». L'important est d'offrir à tous les apprentis-lecteurs un idéal positif à atteindre. Une fois nos albums édités, pour tirer le meilleur partie de leur satisfaction, je formule aux élèves que nous devons maintenant nous entraîner à en faire la meilleure lecture orale devant les élèves des autres classes. Cet objectif global d'apprentissage est bien identifié par tous les élèves et certains réclament « *quand est-ce que je peux aller lire aux autres ?* » En parallèle d'un apprentissage sur des textes de lecture suivie issus des manuels d'éditeur (*Grand large*<sup>44</sup> notamment), le travail de lecture sur nos propres albums a permis une mise en projet stimulante qui encourage les efforts et allège les réticences pour se relancer dans l'apprentissage systématique de la lecture. « *En CLIS, on est en train d'apprendre à mieux lire pour faire découvrir aux autres les albums que nous avons fabriqués.* »

- **Améliorer la fluence de lecture**

Il s'agit ici d'une adaptation personnelle de l'outil E.L.FE (Évaluation de la Lecture en Fluence) qui à l'origine permet l'évaluation en rapidité de lecture par rapport à un corpus d'enfants lecteurs de même niveau. Je me suis donc appuyée sur les publications du laboratoire des sciences de l'éducation de l'Université de Grenoble que j'ai adaptées pour l'entraînement et l'évaluation des performances lors des lectures des albums. J'ai également cherché à en faire un outil métacognitif sur la lecture qui soit ludique et motivant pour des élèves à besoin particulier.

*« Nous avons étalonné, sur un échantillon représentatif d'enfants, la vitesse de lecture à partir de textes qui ne posent pas de problème de compréhension (...) Par souci d'efficacité nous avons choisi une modalité rapide de passation : la lecture d'un texte de compréhension facile pendant une minute. »*<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> *Grand large CP*, Edition Belin.

<sup>45</sup> E.L.FE Cogni-Sciences, Laboratoire des sciences de l'éducation, Université Pierre Mendès France Grenoble, Juin 2008.

Les albums de la CLIS ne posent aucun problème de compréhension. Contrairement aux textes de l'outil E.L.FE, ils sont déjà connus au moins par le biais des séances orales. Le vocabulaire et la syntaxe sont directement issus de la production sans ajout ni transformation.

D'autre part, chaque phrase a déjà été entendue et associée à un copain lors des séances de langage avant la production d'écrit. Il existe donc un ancrage oral à ces phrases écrites : en cas de difficulté de lecture, le groupe faible a plaisir à réassocier la phrase à son auteur, ce qui relance l'attention et détourne de la difficulté ressentie. Un simple « *Ah, c'est la phrase de Y. !* » suffit parfois à relancer la lecture de Q. par exemple.

L'objectif a été clairement reprécisé collectivement et individuellement : améliorer la fluence de lecture, c'est augmenter son nombre de mots correctement lus par minute (MCLM). Chaque élève aura pour cela trois ou quatre passations chronométrées sur un même texte. Généralement, nous avons opté pour trois lectures orales à l'adulte du même texte à intervalles d'un, deux ou trois jours, puis plus tard une quatrième lecture offerte au grand groupe (« *comme quand on va lire devant une autre classe* »). Les consignes de passation sont les mêmes en CLIS que celles préconisées par le dispositif ELFE.

*« Dire à l'élève qu'il va devoir lire un texte le mieux possible. Et cela jusqu'à ce qu'on lui dise STOP (au bout de 1 minute). Barrer les mots mal lus ou sautés (isolément) sur la feuille de recueil : ils seront comptabilisés en nombre d'erreurs. Si l'élève hésite ou se reprend pour finir par lire le mot correctement, ne pas compter d'erreur : en effet il sera pénalisé sur la longueur du texte lu. Si l'élève saute une ligne, barrer la ligne non lue sur la feuille de recueil pour en compter le nombre de mots. »*<sup>46</sup>

Pour calculer le score d'un élève, j'ai calculé sur la fiche de recueil le nombre de mots lus en une minute, en m'aidant des nombres en fin de ligne (ce qui correspond à la longueur de texte parcouru) moins le nombre d'erreurs (mots barrés ou entourés). A chaque écoute, un nouveau score est obtenu par soustraction.<sup>47</sup>

L'indication du dispositif ELFE « *Si l'élève hésite ou se reprend pour finir par lire le mot correctement, ne pas compter d'erreur* » a été pertinente en CLIS. Lors des tests de fluence du groupe des petits lecteurs, si je devais intervenir pour relancer l'attention ou aider au décodage de la première syllabe d'un mot pour encourager, ou resituer du doigt le fil de la lecture en cours, de même je ne comptais pas d'erreur. J'ai donc adapté les modalités de comptage des erreurs en les assouplissant au petit niveau de lecture de CLIS. Entre chaque passation, le cahier d'écrivain doit

---

<sup>46</sup> E.L.FE Cogni-Sciences, Laboratoire des sciences de l'éducation, Université Pierre Mendès France Grenoble, Juin 2008.

<sup>47</sup> Le nombre de Mots Correctement Lus par Minute : MCLM = (nombre de mots lus en 1 minute) – (nombre d'erreurs)



être rapporté pour s'entraîner à la maison. Motivée par cette dynamique pour améliorer toujours son score, S. a fini par expliquer à ses parents qu'il fallait la chronométrer lors des devoirs !

- **Travailler sur les syllabes simples et complexes et sur des mots issus des textes (les flash-cards)**

Pour permettre à chacun de progresser, il a fallu trouver les moyens de différencier les activités d'entraînement à la lecture dans les trois groupes. J'ai donc sélectionné pour chaque album des séries de syllabes simples et complexes et de mots pour travailler isolément la lecture rapide, par voie d'adressage sur des *flash-cards*. L'objectif était mentionné ainsi aux élèves « *plus vous lisez rapidement les cartes-syllabes et les cartes-mots, mieux vous arriverez à lire le texte entier. Alors on va s'entraîner.* »

Entre les séances de test de fluence 1, 2, 3 et 4, des jeux rituels sont proposés aux élèves à partir des séries d'éléments sélectionnés. Il peut s'agir de petits jeux rituels variés en collectif ou par groupes de besoin, avec l'enseignante puis repris par l'AVS, en autonomie avec un élève meneur de jeu, etc. Tous ces jeux visent la lecture rapide des syllabes (simples, complexes, trigrammes) et mots du texte par voie directe :

- la lecture-flash des cartes syllabiques et/ou cartes-mots présentées par l'enseignante ;
- le jeu de loto avec un meneur ;
- le jeu de kim (pour la mémoire visuelle) ;
- les parties « *si tu lis correctement, tu gagnes la carte* » avec désignation d'un gagnant ;
- la reconstitution des mots à partir des cartes-syllabes ;
- le tri des cartes syllabes et des cartes mots dans deux boîtes ;
- le tri des cartes-mots verbe / nom pour les élèves accédant à cette notion de grammaire.

La rapidité, la compétition, la performance dans les jeux de reconnaissance des cartes-mots stimulent chaque joueur. Il peut ainsi enrichir un capital de mots pour lesquels il utilisera l'identification directe, ne recourant au décodage que pour des mots inconnus ou plus complexes (la voie indirecte). En stimulant progressivement le recours à la voie directe, des effets d'entraînement sur la lecture en général, l'orthographe et le vocabulaire ne manqueront pas d'apparaître. C'est « *la spirale d'autoperfectionnement* » qu'évoque André OUZOULIAS au sujet des connaissances orthographiques : « *plus les élèves ont une pratique aisée de la lecture, plus ils augmentent les opportunités de découvrir des mots nouveaux et plus ils améliorent leurs habiletés de lecteurs.* »<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> OUZOULIAS, A. « *Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture* », nov. 2013.

- **Matérialiser ses progrès en fluence de lecture (métacognition)**

Outre la fiche de recueil des scores en fluence de lecture, j'ai cherché à matérialiser d'une manière visuelle et ludique les progrès des élèves pour en discuter ensemble. A l'instar de notre conseil de vie de classe, nous aménageons, au rythme des divers tests de fluence, des temps de langage pour visualiser et mieux comprendre leurs progrès de lecture. Je note que les élèves en sont demandeurs. Sur une frise numérotée de 0 à 140 (MCLM), chaque élève peut venir placer ou déplacer son pion.

A cette occasion, je vérifie que les plus faibles lecteurs ont compris l'enjeu et réinvestissent le vocabulaire de la lecture. Lorsque j'annonce un score, je vérifie aussi s'ils ont perçu de quoi il s'agit « *Ce sont 87 quoi ? 87 points ?* ». Y. répondra un jour « *87 fautes* », me prouvant par là que des répétitions multiples permettent d'éviter de gros malentendus.

Je leur demande également « *Où est-ce que tu voudrais être lors de ta prochaine lecture ?* » Souvent, notamment avec Q. et S., j'ai eu des réponses très enthousiastes « *à 100, ou à 140 mots bien lus par minute* ». Je resitue leur niveau et les aide à se créer un horizon d'attente accessible « *Si tu arrives déjà à 80 mots bien lus en une minute, ce sera un gros progrès. Les élèves qui lisent correctement 140 mots en une minute sont dans le groupe des grands lecteurs. Un jour, toi aussi tu liras comme eux. Mais pour le moment, il faut encore t'entraîner.* »

Ces petites séances mobilisent des compétences en numération pour situer son score et calculer ses progrès sur la bande numérique. J'ai également utilisé un outil individuel qui reprend la frise numérotée et permet d'ajouter un commentaire écrit « *j'ai progressé* » ou « *je veux progresser* ».

Le détournement de l'évaluation de la fluence en lecture a ici permis de motiver les élèves par des résultats quantitatifs et qualitatifs en lecture. La possibilité de mesurer ses progrès en lecture valorise fortement les lecteurs débutants, elle objective l'évaluation des habiletés de lecture. L'objectif global doit en permanence être resitué tout au long du projet : offrir une lecture orale fluide de nos albums à un autre groupe d'élèves.

## **II- 1) d) Produire un album**

**Hypothèse :** Pour réaliser l'objet-livre, ritualiser des séances d'apprentissage du dessin pour **enrichir le répertoire graphique** de base, faire **découvrir différentes techniques d'illustration**, recopier ou **utiliser le traitement de texte**, éditer, décider collectivement des éléments du paratexte.

En quoi la production plastique contribue-t-elle à renforcer les représentations sur le livre ? S'arrêter dans les temps d'arts visuels sur les techniques de reliure, d'illustration, de mise en page, de traitement du texte permet-il de changer son regard sur le livre ?

Peut-on ainsi accompagner une évolution vers les bonnes attitudes de lecteur ? Outre le plaisir de créer de ses mains, Jocelyne GIASSEON confirme que l'appréciation des livres peut être renforcée par des activités artistiques.

*« Les élèves comprennent mieux et apprécient davantage les livres s'ils ont la chance de se les approprier et de les exploiter – à travers les arts graphiques, la dramatisation, la musique -, d'une façon qui est signifiante pour eux. »*<sup>49</sup>

L'analyse du rapport de l'IG sur les actions partenariales liées à la maîtrise de l'écrit constate même des effets induits par les productions des élèves :

*« La valorisation des productions des élèves représente un encouragement pour la réussite de chacun d'entre eux tout en rejaillissant sur les enseignants, sur les écoles et établissements qui ainsi animent la communauté éducative et permettent de tisser des liens plus solides avec leur environnement. »*<sup>50</sup>

C'est encore Jocelyne GIASSEON qui explique le rôle de l'illustration dans la littérature jeunesse :

*« L'attrait de l'album vient justement de cette complémentarité du texte et de l'image. On peut dire que dans l'album, on lit autant l'illustration que le texte. »*<sup>51</sup>

Pour faire produire aux élèves de CLIS des illustrations personnelles de leurs phrases, j'ai dû m'adapter à certaines difficultés importantes. En effet, leurs dessins sont souvent maladroits et leurs capacités de représentation pauvres (sauf pour les deux élèves plus âgés).

Comment alors les accompagner pour améliorer leurs illustrations ? J'ai proposé à chaque élève un carnet de croquis pour mémoriser ensemble des dessins de base utiles à leurs illustrations personnelles. En pratiquant des séances guidées d'apprentissage de dessins de base (animal, personnage, objets...), les recherches graphiques ont été incitées. Cette démarche avait fait l'objet d'une formation continue en arts visuels à l'école Jean Monnet de Soyaux. A partir d'un dessin de base facilement reproductible, on propose aux élèves d'en dessiner des variantes multiples pour que l'exécution du dessin devienne de plus en plus aisée et facile à réinvestir.

*« Le rôle de l'enseignant sera de fournir un environnement riche en matériel, de stimuler la réflexion des élèves en leur posant des questions sur leur perception du texte, de discuter avec eux de l'avancement de leur projet afin de les aider à demeurer centrés sur le livre. L'enseignant veillera à ce que les résultats soient présentés, affichés, publicisés afin que les élèves voient l'importance qu'on accorde à leur projet. »*<sup>52</sup>

---

<sup>49</sup> GIASSEON, J. *Les textes littéraires à l'école*, Ed. De Boeck, Montréal, 2005, p.165.

<sup>50</sup> Un nouveau rapport de l'IG sur la maîtrise de la langue, extrait du *Education et Devenir*, décembre 2013.

<sup>51</sup> GIASSEON, J. *Les textes littéraires à l'école*, Ed. De Boeck, Montréal, 2005, p.49.

<sup>52</sup> *Ibid*

Pour les étapes de mise en forme et d'édition, les élèves ont travaillé essentiellement sur des propositions de couvertures et de titres. J'avais élaboré un suivi hebdomadaire par l'affichage au coin regroupement des avancées de chaque groupe de scripteurs. Les élèves pouvaient cocher les étapes de réalisation sur un chemin de fer (écriture du texte, recherche d'images, illustration, couverture...).

Pour certains, il est difficile d'investir ces séances sur l'édition et le paratexte de l'album. Le comité de rédaction de la classe n'est pas une institution facile à faire fonctionner car il faut accéder à la vision du travail collectif et aboutir à un résultat consensuel. Même dans les groupes restreints de scripteurs, ces étapes éditoriales ont fait l'objet de réactions inégales.

Très investi par certains, leur intérêt échappe à la compréhension des élèves plus en difficultés. D. ne veut pas voter pour la meilleure couverture dénigrant tout le travail du groupe. L'engagement dans une réalisation collective est un apprentissage, il est intéressant de comprendre comment remporter l'adhésion des trois ou quatre élèves qui se sont montrés plus hermétiques.

- **La dédicace.** « *engager sa parole par sa signature* »<sup>53</sup>

Pour certains élèves, signer de son prénom une phrase ou un court texte est un acte plein d'appréhension et de pudeur. Quand je leur demande « *qui est l'auteur de ce texte ?* », leurs réponses sont d'abord hésitantes et inappropriées. Certains pour complaire l'attente institutionnelle citent le nom d'un auteur rencontré lors des lectures offertes. Puis par étayage oral, ils se frayent un chemin psychique jusqu'en eux-mêmes pour parvenir finalement à assumer la responsabilité de la trace écrite : « *Ah ben... C'est moi ! L'auteur c'est S. H. !* ».

Lors de la parution de notre album « *Les petits pourquoi de la CLIS* », j'organise une séance destinée à la dédicace de chaque exemplaire de l'album. Cette séance débute par la recherche de sa signature personnelle : prénom + initiale, prénom + graphisme simple... Sur leurs carnets de croquis, les petits auteurs cherchent quelle sera leur signature, leur nom de plume. Sur les 15 exemplaires, chaque signature sera ensuite apposée non sans un certain sentiment de fierté.

Cette dédicace ouvre peut-être une nouvelle option d'être dans le monde scolaire : à mon prénom n'est plus simplement associé la réalisation d'un exercice (une fiche, un dessin) mais la signature d'une création complète : je suis un auteur d'album. L'objet-livre signé de ma main existe en tant que tel et circule dans les familles, des exemplaires sont offerts dans l'école, à nos partenaires. Ces prolongements prévus pour la période 5 visent la valorisation de soi par la production de classe. Fixé par l'écrit, mon nom est associé à la création des albums de CLIS qui pourront être relus.

---

<sup>53</sup> YAGUELLO, M. *Histoires de lettres, des lettres et des sons*, Ed. Point Virgule, Paris, 1990. p. 78/79.

### III- L'ÉVALUATION DU PROJET

#### III-1) RÉUSSITES

- **Réussites liées à l'implication dans la classe**

Ce projet de production d'albums aura eu pour point fort d'avoir fédéré un groupe de CLIS très hétérogène autour d'un fil rouge avec des implications fortes en lecture, écriture, numération, arts visuels et découverte du monde. Il est devenu de plus en plus aisé de parler des progrès et des difficultés, d'inciter à des efforts dès lors que tous ces apprentissages étaient reliés à la publication d'une production de groupe.

- **Réussites liées à des connaissances sur le monde du livre**

A ce jour, huit albums ont été publiés et seront relus en fin d'année.

*« Réaliser un projet sur un livre, c'est mieux le connaître et en faire une expérience mémorable. »<sup>54</sup>*

Un regain de motivation, un enthousiasme accru ont été tangibles lors des séances liées aux albums. Quant à influencer sur une relation nouvelle à l'environnement social et culturel, il est trop tôt pour le mesurer.

Lors des deux rencontres avec les illustrateurs, les élèves interagissent facilement avec les adultes professionnels du livre (atelier collage-dessin, séance à l'encre de chine). Ils se montrent actifs, moteurs et responsables du déroulement des rencontres.

Leurs productions langagières s'enrichissent et deviennent opérationnelles lorsqu'ils prennent en charge l'accueil et le questionnement de l'auteur, la proposition de devinettes, l'explication assumée d'un jeu déambulatoire de l'illustrateur dans sa galerie de personnages (cinq élèves prennent la parole devant le groupe de CE2-CM1 de l'école).

A travers les productions graphiques et plastiques, on voit que les élèves ont consolidé le dessin, et exploré quelques techniques d'illustration.

Lors du Festival du Livre Jeunesse, les six libraires exposants ont pu accueillir dans le calme les dix élèves dans leur découverte et leurs demandes sur les ouvrages présentés. Quatre élèves ont acheté un petit ouvrage pour la maison.

A la fin de chaque période, les élèves emportent un exemplaire de l'album réalisé en commun pour le lire à leur famille, entraînant à coup sûr leurs habiletés de lecture (parfois fragiles) pendant les semaines de vacances.

La mesure de la lecture en fluence a sensiblement évolué pour tous les élèves.

---

<sup>54</sup> GIASSON, J. *Les textes littéraires à l'école*, Ed. De Boeck, Paris, 2005. p. 176.

### III-2) LIMITES

- **Limites liées au public accueilli en CLIS**

Certaines limites de ce projet d'écriture d'album en CLIS vont de pair avec les caractéristiques du public accueilli. Leurs faibles niveaux en lecture-écriture restreignent la production à des albums à structures simples et répétitives (pas de narration longue).

Les troubles du comportement ont parfois pour effet un investissement inégal dans le projet (refuser les apprentissages, c'est refuser le projet auquel les autres adhèrent).

Enfin les limites cognitives empêchent certains élèves de saisir la globalité du projet annuel. Certains découvriront très tard dans l'année que nous sommes en train d'écrire des albums (ou pas). De même, l'inhibition a déjà mis au jour des difficultés à investir les autres classes pour aller lire.

- **Le « hors-champ » du projet.**

En lien avec le conseil des maîtres, il reste des actions programmées pour les périodes 4 et 5 : visite chez l'imprimeur, séances de lecture oralisée dans les classes, prolongements pour la vie des albums hors de l'école, partenariat avec la médiathèque de Chalais, mise en valeur des albums lors de la fête de fin d'année.

Quant aux hypothèses sur le goût de lire et la lecture vélocité et efficace, elles restent difficilement évaluables à moyen terme. Mais la classe d'intégration donne un temps large à la vision de l'évolution des élèves.

- **Des outils à parfaire**

Comme toute démarche expérimentale, je me suis rendue compte du manque de finesse de certains outils créés<sup>55</sup> : la bande numérique de fluence est mal dimensionnée, les étapes du « chemin de fer » sont trop nombreuses et sa formulation trop complexe. Les outils d'autonomie pour l'écriture sont adaptés aux petits lecteurs mais trouvent leurs limites pour le groupe plus autonome. Il serait intéressant de doter le groupe autonome d'un répertoire orthographique.<sup>56</sup>

- **La progression ordinaire : les entraînements indispensables**

La limite évidente est que tout ce travail sur la production d'albums ne résout pas la question de la maîtrise de la lecture. Il n'exclut en rien un travail plus systématique sur le code : étude de la graphophonologie, mémorisation des leçons du cahier de sons, activités d'encodage, renforcement syllabique, dictée de mots, structuration de l'orthographe lexicale.

---

<sup>55</sup> ANNEXE : CLIS 2013-2014 - OUTILS DU PROJET

<sup>56</sup> *Chouette j'écris*, répertoire orthographique, PEMF, 2009.

### **III-3) Pistes d'adaptation, prolongements**

- **Enrichir la différenciation**

Pour les élèves experts, les propositions d'écriture par « *reparamétrage* » d'une structure simple sont parfois limitées. Elles peuvent cependant devenir un « lanceur » d'écriture. Il faudrait alors mieux étayer la production de textes plus longs. Accentuer la différenciation pour les grands lecteurs, ça peut être proposer des textes plus longs, faire écrire des albums individuels, pratiquer le texte libre et le choix de texte, animer des séances de négociation graphique sur le texte élu, en appui sur les textes d'élèves, organiser l'observation réfléchie de la langue, etc.

- **Travailler en cycle**

Créer des dynamiques au sein de chaque cycle pour favoriser les inclusions en classe ordinaire : faire une proposition d'écriture commune à deux classes, multiplier les décroissements pour les lectures offertes, organiser un réseau de littérature jeunesse commun, proposer un concours d'albums, etc.

- **Inciter les élèves à se représenter leurs progrès : vers la métacognition**

En dernière période, pour faire la synthèse et évaluer l'ensemble des savoirs sur le livre, je souhaiterais programmer des activités métacognitives sur l'album, pour évaluer l'acquisition du vocabulaire des métiers du livre. Notamment en construisant un réseau thématique d'albums traitant du livre et de la lecture.

Quelques pistes d'activités de langage : théâtre, jeux de rôles autour des métiers du livre, leur faire jouer la rencontre entre un auteur / un illustrateur / un éditeur imaginaires. Face à un jury fictif, défendre nos albums, etc. « L'album des albums » : Leur faire écrire l'album de « *Comment est-on devenu des auteurs* » pour réinvestir et évaluer tous les savoirs induits par le projet annuel.

## CONCLUSION

Mettre des élèves petits lecteurs-scripteurs en situation de publier leurs textes prend pour point d'appui l'expérience et l'action comme entrée dans les apprentissages complexes du lire-écrire. Il me semble vérifiable que mettre les élèves de CLIS en situation de producteurs d'album aura permis de contribuer à l'évolution des comportements face au monde de l'écrit : en BCD, en situation de lecture personnelle, chez les libraires...

Sur des textes élaborés dans des petits groupes de scripteurs, les élèves en difficultés s'adonnent avec plus d'envie aux exercices d'encodage et travaillent en fonction des besoins leur aisance en production d'écrit.

Une fois les textes d'albums tapuscrits, l'objectif de la lecture offerte justifie facilement les mesures des progrès de lecture en fluence, les élèves aiment chronométrer leur lecture et en commentent l'évolution quantifiable. Sur la base de nos albums de classe, améliorer la connaissance du code, s'exercer sur des syllabes, découvrir l'orthographe devient un enjeu d'apprentissage. Le plaisir et la motivation visés ont été manifestes chez la majorité des élèves lors de ces activités.

Le projet de production s'inscrit dans le développement global de l'enfant-élève. Au vue de certaines situations culturelles des familles et tenant compte de la place que l'écrit y occupe, il était utile d'explicitier toutes les étapes de fabrication d'un livre illustré pour en faire l'expérience en classe.

Je dois reconnaître le précieux matériel offert par les albums de littérature jeunesse, les histoires, l'imaginaire et les arts visuels comme support à l'entrée de l'élève en difficulté dans le monde de l'écrit. Fréquenter la littérature jeunesse, apprendre à l'apprécier, l'aimer suffisamment pour tenter de l'imiter, faire écrire des albums aura été l'occasion d'utiliser la littérature comme idéal positif.

Auprès d'élèves en situation de handicap, ce fil rouge, celui de la littérature jeunesse, auquel on n'accède pas sans médiateur et sans une fréquentation étayée, est assez abondant et nourrissant pour évoquer les souvenirs que livre Marcel Proust de ses lectures d'enfance :

*« Il n'y a peut-être pas de jours de notre enfance que nous ayons si pleinement vécus que ceux que nous avons passés avec un livre préféré. »<sup>57</sup>*

Basée sur le défi de valoriser des élèves en inclusion scolaire par la production d'albums illustrés, cette expérience m'a permis d'évaluer la faisabilité d'un projet pédagogique passionnant et surtout d'explorer les questions que posent son adaptation à un public spécifique.

Je souhaiterais réinvestir et affiner de nouvelles propositions d'écriture en favorisant davantage les activités langagières qui sont à la source de l'écriture.

---

<sup>57</sup> PROUST, M. *Sur la lecture*, Ed. Mille et une nuits, Paris, 1994.