

Rencontre avec

Danielle DE KEYSER

Conférence sur la Méthode Naturelle de Lecture Ecriture

Strasbourg, mardi 13 mars 2007
à la Maison des Associations, Place des Orphelins

Je salue Danielle DE KEYSER en lui disant qu'elle ne me connaît pas mais que moi j'ai le privilège de la connaître déjà un peu, depuis que son travail m'accompagne dans ma recherche et ma réflexion sur l'apprentissage de la lecture au CP.

En effet, j'ai visionné et re-visionné plusieurs fois ce film vidéo extraordinaire «**Apprendre à lire naturellement**» tourné dans sa classe en 1987/1988. Et j'ai lu et relu le «guide méthodologique et pratique» «**Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte**» (Editions RETZ et PEMF) écrit sous sa direction.

Institutrice retraitée de l'Education Nationale, forte de plus d'une trentaine d'années d'expérience en CP, praticienne des techniques Freinet et militante de ce mouvement, intervenante en formation de formateurs, référente de la Méthode Naturelle de Lecture Ecriture (MNLE), Danielle DE KEYSER fait partie de ces praticiens-chercheurs issus du mouvement Freinet qui détiennent une sorte de lumière. Elle fait partie de ces personnes qui, ayant affûté leurs silex tout au long de leur parcours professionnel, aussi bien par tâtonnement que par échange au contact des pairs (praticiens-chercheurs comme elle), par observation des apprenants et une grande attention à leurs réactions, a acquis une intuition puis une conviction de ce que sont les chemins que les apprentis lecteurs empruntent pour apprendre à lire. Plus que cela, elle a forgé des outils, des techniques qui permettent à la plupart des élèves d'apprendre à lire avec plaisir et qui permettent à nous enseignants (de CP en particulier) de nous lancer avec sécurité dans la pratique de la Méthode Naturelle de Lecture Ecriture.

Par les temps qui courent, avec les pressions exercées par les partisans d'un retour aux « bonnes vieilles méthodes », cela nous a fait le plus grand bien d'entendre cette voix-là, de suivre sa lanterne sur ce chemin-là.

Et puis, quelle énergie, quel enthousiasme à communiquer son expérience: s'il n'était les contraintes de temps, elle aurait pu parler pendant des heures et des heures, avide de transmettre et partager sa connaissance.

Toutefois, une conférence ce mardi soir et un atelier d'échanges sur nos pratiques le lendemain mercredi après-midi, n'ont pas permis d'aller au bout de toutes nos questions, faute de temps.

C'est pourquoi, Danielle nous a gentiment confié les documents que je vous livre ci-après. Ils reprennent ou complètent son propos.

Mais avant de vous les laisser découvrir, au risque d'être redondant ou de paraître enfoncer des portes ouvertes, je voudrais juste souligner quelques idées qui me paraissent à la fois simples (et non simplistes !!) et essentielles, que l'on se doit de garder à l'esprit pour entrer en MNLE.

- L'affectif a une dimension capitale dans l'apprentissage de la lecture: s'appuyer sur la parole, sur l'expression du vécu de l'enfant est un ressort puissant de sa motivation pour entrer dans cette nouvelle forme de langage.

- Cette parole, cet écrit sont en lien avec la vie, la vie tout court, sans rupture entre « le dedans » et « le dehors » de la classe.

- L'écrit est un langage de communication. Sa nécessité se fait forte quand il est support d'une parole à dire à un autre, un autre réel. C'est un langage qui fait exister l'enfant quand cet autre s'adresse à lui en tant que personne.

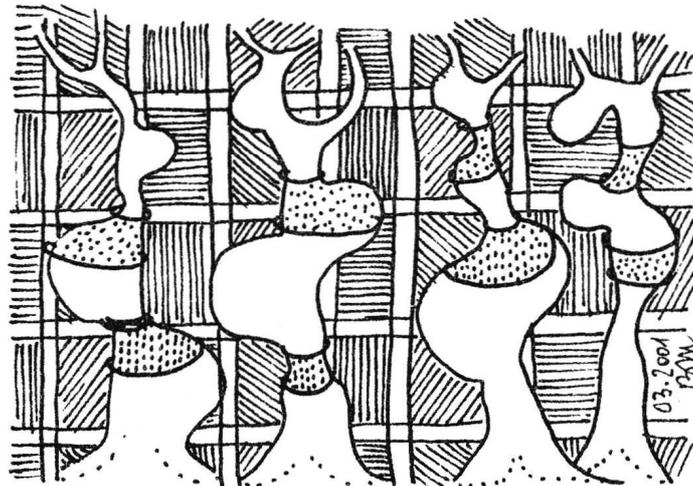
- En MNLE, c'est d'abord l'entrée par le sens qui est prépondérante.

- La production d'écrit est primordiale et doit être la plus fréquente possible.

Au nom de l'Institut Bas-Rhinois de l'Ecole Moderne, un immense merci à Danielle DE KEYSER pour avoir répondu à notre invitation et pour toutes les pistes qu'elle a permis d'éclairer ou d'ouvrir par sa parole et les documents qu'elle nous a confiés.

Je vous en souhaite « bonne lecture !! »

Michel BRUNETTI



Et pour prolonger encore votre réflexion et votre recherche sur la MNLE :

«Apprendre à lire naturellement»

un film vidéo tourné dans la classe de CP de Danielle DE KEYSER en 1987/1988
CRDP de Versailles ou CDDP des Yvelines

«Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte» sous la direction de Danielle DE KEYSER
(Editions RETZ et PEMF)

1 Apprentissage du Lire-Ecrire : Accompagner les enfants ICEM 34

2 Apprentissage du Lire-Ecrire : Accompagner l'enseignant ICEM 34

«Lire-Ecrire» (N° 1 à 4) Editions ICEM

«La méthode naturelle d'apprentissage, l'écritecture» (N° 28) Editions ICEM

Divers articles sur le site de l'ICEM : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

«Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire», page 147 -
André Ouzoulias (Editions RETZ)

Mise en œuvre de la MNLE (méthode naturelle de lecture-écriture)

Danielle DE KEYSER

La spécificité de la MNLE est qu'elle traite en interaction constante «le sens et le code», les apprentissages de la lecture et de l'écriture étant indissociables. En effet **ce qui pilote la MNLE c'est bien l'expression écrite.**

Un contexte de vie : à construire dans la classe

A partir des échanges au sein du groupe : la parole

Pour ce qui est du contexte, la MNLE s'exerce selon les principes de la pédagogie Freinet dans une classe coopérative, milieu socialisateur où chacun peut s'exprimer par la parole et par l'écrit.

Solliciter, au départ, la parole de l'enfant fait entrer la dimension affective dans la vie de la classe. Raconter des histoires vécues ou imaginaires, être écouté, pour l'enfant, c'est une activité qui a du sens *pour lui*. Ainsi, il peut expérimenter le plaisir de la prise de parole *et* s'ouvrir à la parole des camarades.

A partir de là, certains *récits* déclenchent des réactions : des demandes de précision, des questions (*venant des pairs ou de l'enseignant*). Cet aller-retour «individu - groupe» amène *l'enfant à préciser* sa formulation afin qu'un lecteur, ailleurs (*à distance*), dispose de tous les éléments nécessaires à la compréhension de ce message. On obtient alors une variante du «parler» qui peut être écrit, comme le dit Laurence Lentin (*dictée à l'adulte*).

L'enfant, *par les efforts fournis pour produire du sens au plus près de ce qu'il veut exprimer, devient alors auteur et en comprend le processus*. Chacun saisit alors que dans tout écrit il y a quelque part un auteur qui a fait cet effort. *De ce fait*, l'attitude des enfants face à un écrit sera en priorité, la recherche du sens.

Premiers supports écrits d'apprentissage :

- Textes issus de la parole (au sein du groupe)

Ces histoires qui ont suscité l'intérêt de la classe sont des moments forts dont nous gardons *trace écrite*. Ces textes constituent une base de données, une source de références diverses *pour apprendre à lire et à écrire*. Ce sont des écrits dont le sens est connu, ils ne créent pas des vraies situations de lecture, ce sont des objets d'apprentissage. Chaque enfant en a un exemplaire à sa disposition dans un recueil personnel, sorte de dictionnaire affectif, évolutif.

- A partir d'échanges avec une autre classe.

La correspondance interscolaire permet de mettre en place des **situations de communication en grandeur nature** pour l'enfant : recevoir des lettres, en envoyer à un destinataire réel, lire des textes évoquant des moments de vie, des documents en lien avec des projets de la classe ou de celle des correspondants... sont autant de situations **qui génèrent à la fois la nécessité de lire et d'écrire dans un univers de sens à sa mesure.**

- Textes reçus (lecture exploratoire)

Les écrits qui arrivent des correspondants, (vraies situations de lecture) des nouvelles de leur classe, des textes, des lettres, des documents proches de leurs intérêts suscitent la découverte (lecture exploratoire).

Celle-ci permet le réinvestissement de données construites et prélevées dans les textes références. Dans le cadre de ces échanges épistolaires des questions se posent immédiatement : «Ont-ils reçu notre colis ?», «Leur lapin est-il guéri ?» etc.

Ils nous envoient un album sur leur stage de poney... Certains mots de ces textes ont laissé un souvenir, on sait quels mots appartiennent à telle histoire qui s'est passée dans un lieu précis, dans un contexte qu'ils n'oublient pas. Ces mots s'inscrivent dans leur mémoire pour de multiples raisons, mais d'une façon d'autant plus immédiate et solide que le contexte de départ les concerne et les touche.

- Textes produits

Dans la démarche MNLE, la correspondance inter-classe a un rôle primordial car elle est une motivation réelle à lire et à écrire (lettres, compte-rendus, récits imaginaires, recherches documentaires, etc...). L'écriture organise la pensée, l'enfant doit faire effort pour formuler son message dans le but d'être compris.

« L'écriture permet la compréhension progressive du fonctionnement de l'écrit ; l'acquisition des notions : textes, phrases, mots. La conceptualisation de l'écrit s'acquiert par la pratique. Toutes situations d'écriture provoquent des nécessités de relecture, entrer dans les textes avec un projet de recherche favorise la mémoire visuelle et auditive intériorisée : (sens, mot, recherche). La mémoire de travail est très importante dans l'acquisition de la lecture. » (Patricia Renard)

Rôle des textes références pour la production d'écrit dès le départ

Pour écrire.

Le **«pouvoir - écrire»** dès le début de l'apprentissage, au CP, exige cependant de la part de l'enseignant la mise en place de certains **procédés pédagogiques** qui vont être indispensables à la suite de la démarche de la MNLE.

Les enfants vont avoir à leur disposition *tous ces documents* (à la fois les écrits internes à la classe et ceux des correspondants). L'ensemble de ces écrits, dont ils connaissent préalablement le sens sont des **textes références**, ils constituent une sorte de « dictionnaire », base de données.

Mais pour que ces *textes* deviennent réellement des *objets d'apprentissage*, l'enfant doit rapidement être capable de localiser les mots qui y sont contenus et dont il a besoin pour écrire son propre texte. C'est là que le rôle de l'enseignant est prépondérant, c'est à lui de doter l'enfant de moyens pédagogiques qui le rendent capable de se repérer dans chaque texte. C'est à cette condition qu'alors, chaque enfant peut y puiser des mots, des groupes de mots, des expressions, pour leur sens et les réutiliser dans un autre contexte, produire son propre écrit. A cette occasion, lire, écrire et relire deviennent des activités indissociables et menées en interaction.

Procédés pédagogiques introduits par l'enseignant :

1) Pour faciliter le repérage dans l'espace du texte, nous le segmentons.

Chaque ligne porte un groupe de mots unité de sens ou un syntagme, («une molécule de sens», comme le dit A. Ouzoulias).

Ce sont les groupes de mots qui permettent de se représenter l'information, de se construire une image mentale et ainsi de *garder le sens en mémoire*.

Chaque fois que c'est possible, la ligne est porteuse d'un sens complet :

Exemple : *Notre lapin perd ses poils.*

Parfois la ligne porte une amorce de sens qui permet déjà de se construire une image mentale :

Exemple : *Nous sommes allés visiter,*

On imagine la scène, on attend pour savoir ce qu'ils vont visiter : *le musée du vélo.*

Cette segmentation fait expérimenter, dès le départ, à l'apprenti lecteur que ce qui produit le sens, c'est un groupe de mots, on ne lit pas mot par mot.

Démarche pédagogique :

1) Présentation du texte segmenté (texte issu de la parole, sens connu)

Dans les grandes vagues
le bateau

ça monte et ça descend
ça monte et ça descend
et ça éclabousse,

ça fait comme
un manège

Dorothée

2) Observation du texte et prise en compte des remarques des enfants

Les enfants possèdent des savoirs acquis en maternelle et dès le départ certains font des remarques diverses : par exemple - je vois « *le* », -je vois « *mon* », ils justifient pourquoi ils le savent ; puis, il y a quelque chose de pareil - 6 fois « *ça*, »....

3) Technique d'exploration, pour localiser les expressions du texte

L'enfant qui sait réciter par cœur les jours de la semaine, dans la liste des jours :

Lundi
Mardi
Mercredi
Jeudi
Vendredi etc.

Si je lui demande : As-tu un moyen de trouver «jeudi» ?

Comment fait-il ?

Il récite par cœur en suivant ligne par ligne ce qu'il dit jusqu'à «jeudi»

Au début, c'est exactement ce cheminement que l'enfant peut appliquer sur le texte segmenté pour localiser les expressions, puis les mots dont il a besoin pour les réutiliser ; mais cela nécessite, aussi, qu'il sache le dire par cœur.

Notre rôle :

**Entraîner les enfants à savoir dire par cœur ce texte
les entraîner à dire en suivant ligne par ligne;
c'est-à-dire en faisant coïncider ce qui est dit et ce qui est montré**
(rapport oral/écrit : correspondance entre chaîne orale et chaîne écrite
et capacité de segmenter en mots.)

**Il est indispensable que chaque enfant soit capable d'appliquer la
technique d'exploration sur chaque texte, c'est ce qui le rend auto-
nome pour s'y repérer.**

C'est ce que j'appelle :

**«sa boîte à outils de départ , pour travailler à partir des
textes...»**

4) Entraînements pour développer le savoir-explorer les textes références

Cela l'enfant le fait maintenant à l'ordinateur. Il faut non seulement qu'il reconnaisse la lettre sur le clavier, mais il faut constamment qu'il vérifie le résultat sur l'écran. **C'est en nommant les lettres qu'il s'assure «que c'est tout pareil»,** comme le dit Nicolas dans la K7 quand il épelle le mot (châtaigne) pour le comparer au mot du texte des correspondants. **» Ces nombreuses compa-**

raisons pour vérification contribuent activement à la reconnaissance visuelle de nombreux mots du texte.

Il est nécessaire de rendre «aisée» l'exploration, grâce à des entraînements, (voir K7) (*demander souvent à l'enfant de verbaliser le cheminement qu'il se prépare à appliquer ou qu'il vient d'appliquer_ «ça éclabousse»*)

**L'inviter à bien garder en mémoire ce qu'il doit rechercher:
(avant de commencer la recherche)**

S'entraîner à

- reconstituer le texte avec les étiquettes carton collectives, au tableau
(*matériel à produire : chaque ligne sur une bande de papier-carton, étiquettes grand format pour travail collectif*)
- reconstituer le texte individuellement avec étiquettes ligne par ligne,
(*un exemplaire du texte du recueil, mais imprimé sur carton et découpé*)

Technique d'exploration, un savoir-faire essentiel pour amorcer la production d'écrit.

Cette technique d'exploration va permettre à chacun de localiser des unités de sens du texte. Cela implique un entraînement afin que chacun maîtrise le cheminement soit sur la totalité du texte, soit sur une partie (3 ou 4 lignes) en fonction de ce qui lui est possible.

Notre rôle est, d'avoir une exigence pour chacun ; qu'elle soit variable en quantité ne change rien à la démarche intellectuelle qu'elle exige, cela permet des mini réussites qui iront en croissant pour ceux qui en ont le plus besoin. Cela permet de ne laisser personne sur le bord du chemin. Les expressions ou mots repérés, reconnus en premier dépendent directement de ce qu'ils évoquent pour l'enfant, dans son histoire personnelle.

C'est « l'outil », qui dès le départ, rend l'apprenant autonome pour ses recherches dans les textes

En effet, au début, quand l'enfant a formulé ce qu'il souhaite écrire à son correspondant, il va se mettre en quête pour rechercher dans sa «banque de données» les mots dont il a besoin. Pour les localiser, il doit d'abord redire - relire l'ensemble du texte en suivant mot à mot. Dans un premier temps, il va tâtonner car il doit segmenter le texte en mots pour pointer précisément le mot recherché (s'il a besoin, l'enseignant l'aide).

Au cours de cette activité qui se répète pour toute recherche, il prend de nombreux repères qui lui permettent de pointer tel ou tel mot des textes de façon de plus en plus rapide et sûre. Ce savoir-faire lui procure le pouvoir-écrire en devenant de plus en plus autonome.

Les activités cognitives mobilisées par le processus d'écriture et d'expression le sont dans un contexte de communication social et culturel, donc de sens.

Ces techniques, outils, supports pédagogiques, qui, dès le début, vont permettre de mettre en place ces habiletés constituent autant d'étayages pertinents et indispensables par la suite.

Comment produire de l'écrit dès le départ : rôle de l'enseignant

- Organisation de l'atelier production d'écrit au tout début :

Cet atelier ne peut accueillir que très peu d'enfants en même temps ; (les autres enfants sont répartis dans des ateliers divers pour lesquels ils sont déjà capables d'autonomie.), car l'enseignant doit être très disponible pour apporter à chacun l'aide dont il a besoin pour ses premières productions d'écrit.

Avant que l'enfant maîtrise le geste graphique, ce qu'il désire exprimer se fera grâce à la dictée à l'adulte. Quand il est devenu capable d'écrire lui-même, il a de toutes façons, à faire face à de nombreuses difficultés, qui au départ exigent que l'enseignant en ait bien conscience et qu'il lui apporte **les aides nécessaires**.

Comme je l'ai dit, pour moi, les 3 premiers textes ont contribué à mettre à sa disposition la technique d'exploration et à savoir de quoi parle chacun de ces textes, ce qui constitue une banque de données et permet de commencer vraiment la production d'écrit...

Aides de début à fournir par l'enseignant.

- Aide à la formulation du message :

La phrase doit être correcte et les informations suffisantes pour qu'elle soit comprise ; il s'agit d'aider l'enfant à la reformuler, si besoin, pour rendre son message compréhensible, mais surtout pas de le formuler à sa place. En finale, il doit donner son accord si c'est bien cela qu'il voulait dire.

- Aide à la segmentation de la chaîne parlée en mots :

L'oral est une chaîne continue, le mot n'est pas évident et on écrit mot par mot ; il est donc indispensable qu'au début l'adulte segmente en mots le message formulé. Exemple : quand tu dis « mapetitesoeur », ce que tu dis d'abord c'est «ma», c'est le premier mot ; et c'est ce que tu vas chercher dans les textes . **Pour les premières fois, je vais faire la recherche avec toi.** Pour commencer, **on se rappelle bien quel mot tu cherches ?** C'est «ma» de «ma.petite.soeur» On va chercher ensemble dans les textes.

- Aide au cheminement pour localiser le mot :

Pour ce tout début, l'enseignant peut même orienter l'apprenant vers la relecture d'un texte qui contient justement le mot recherché. En effet, il faut essayer de permettre à l'enfant de concentrer son effort sur «le comment on fait». Parcourir les textes qui ne contiennent pas ce qu'on cherche, lors d'une première fois ne risque pas de montrer comment on aboutit.

Les premiers essais de production d'écrit ont pour **objectif de faire pratiquer le cheminement, le comment-faire pour localiser le mot et aussi pour but de faire expérimenter, faire découvrir à l'enfant qu'un mot peut être réutilisé pour sa signification, pour produire une autre histoire.**

C'est ce travail de segmentation en mots et de localisation de mots qui permet à l'enfant, au fur et à mesure, de conceptualiser ce qu'est un mot.

- Aide à la localisation du mot recherché et comment s'assurer qu'il convient :

L'enseignant et l'enfant parcourent le texte sélectionné pour la recherche du mot «ma» et le disent ligne par ligne. L'enseignant ralentit la diction quand une ligne porte le «ma»; en somme il segmente le groupe «de mots en mots» et demande à l'enfant de dire comme lui en pointant mot par mot.

Exemple : « je- vais -chez- **ma-** tante » et de s'arrêter sur « **ma** ».

L'enseignant doit replacer le mot trouvé dans son contexte « ma petite sœur » et pour cela proposer d'autres expressions dans lesquelles il a le même rôle grammatical. Exemple : **C'est comme dans «ma belle voiture», «ma maison»,** ici quand tu dis «ma» cela veut dire «c'est la mienne».

Il écrit «ma» ; pour «petite» on explore ensemble les textes et on trouve «j'ai- une- très- petite-chatte», il ne manque plus que le mot «**sœur**» qui n'est pas dans les textes, **l'enseignant va le donner.**

En effet, on «écrit du sens et non du «bruit». Pour cet exemple on aurait pu trouver «**m'a**», l'enseignant l'aurait replacé dans une phrase pour faire sentir la différence de sens.

Exemple: un chien **m'a mordu** »; ce «m'a» n'a pas le même sens (la même fonction grammaticale), il ne convient pas , on aurait pu aussi rencontrer «**le mâ**t» dans un texte de bateau et l'enfant aurait tout de suite compris qu'il ne convenait pas. Dans ces conditions, le souci du sens exige de **prendre en compte, dès le départ à la fois l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale.**

L'orthographe «indicateur de sens» est prise en compte dès le départ.

C'est dès le début de la production d'écrit, que l'enseignant doit faire comprendre à l'enfant, que ce qu'il cherche dans les textes-références c'est un mot qui exprime une signification qui convient dans le contexte de sens de l'histoire qu'il veut écrire.

Ainsi s'il veut écrire «qu'il sait nager dans la [mer]» il ira chercher la «mer» dans le texte référence qui contient «les vacances à la mer» et pas dans «ma mère» ou dans «monsieur le maire».

Dès qu'il sera capable de segmenter en mots à la fois la phrase qu'il souhaite écrire et les textes-références il deviendra capable de sélectionner les mots qui lui sont utiles.

Quand il a localisé un mot, il doit le copier rigoureusement, la lenteur de son geste l'oblige à porter de nombreux regards sur ce mot. Il est très actif, c'est lui qui a choisi ce mot pour son histoire, il est directement impliqué.

Ce travail contribue de façon évidente à la reconnaissance du mot et donc à son identification dans un autre écrit.

Il mémorise un petit répertoire de mots familiers qu'il reconnaît en saisie directe ; mots qu'il met en stock en mémoire à long terme, directement sous leur forme orthographique.

Production d'écrit individuel et découverte progressive du code

(phase de début)

Dès le départ, les savoir-faire et connaissances des enfants peuvent être très différents. Produire de l'écrit est l'activité la plus individualisante.

C'est l'accélérateur permanent de la découverte du fonctionnement du code.

Chaque enfant est confronté à des problèmes à résoudre, il y répond en fonction des moyens dont il dispose à ce moment précis. L'enseignant l'observe et participe activement à la production de l'écrit.

C'est la fréquence de l'écriture qui va permettre à chacun de progresser dans tous les domaines : expression de sa pensée, construction de phrases, conceptualisation de ce qu'est un mot, correspondances graphophonologiques, mémoire orthographique.

Quand il écrit, l'enfant organise la succession des mots pour produire sa phrase. Plus on est près du début, plus les mots qu'il prélève dans les textes, sont des expressions ou des mots entiers. Ecrire souvent favorise la segmentation en mots.

Les écrits parlent des événements de la vie enfantine, activités avec la famille, avec les camarades, des intérêts divers, des souhaits..., c'est ce qui naturellement provoque la fréquence d'utilisation de certains mots ou expressions.

De plus, au début, l'enfant se facilite la tâche en se servant de ses réussites antérieures.

Exemple: (voici ces 5 écrits du même enfant entre le 15 octobre et le 26 novembre) *ce qui est en italique, il l'a prélevé dans les textes ; en gras, ce que j'ai donné :*

1^{er} texte :

A Concarneau, c'était super il y avait des bateaux.

2^{ème} texte :

C'était super chez vous parce que tu étais gentil.

3^{ème} texte :

C'était bon les gâteaux d'anniversaire.

4^{ème} texte :

Chez vous c'était super quand on a joué.

5^{ème} texte :

Au musée de la pêche j'ai vu une maquette de bateau, c'était un chalutier. Il était beau.

Certains mots apparaissent plusieurs fois. La répétition de l'écriture d'un même mot choisi par l'enfant pour le réutiliser dans des contextes différents allège son effort pour ces mots-là (- super -chez-bateau - c'était). Il s'installe une mémoire visuelle.

La reproduction rigoureuse et répétée de l'ordre des lettres **le rend capable d'en écrire certains de mémoire**. Un rapide coup d'œil aux modèles lui prouve qu'il sait. Cette **perception devenue rapide et sûre contribue à repérer des analogies qui vont accélérer la segmentation des mots en syllabes et des syllabes en phonèmes**.

Chaque texte à produire nécessite **l'emploi de mots monosyllabiques**. Ils sont mémorisés rapidement à cause de la **grande fréquence de leur usage** : *mon, ma, moi, du, de, des, dans, le, la, les, il, elle, j'ai, je, on, en, au, va, vu, sur, qui, un, une, chez*, etc. ... Ils constituent **des unités graphiques et sonores déjà isolées**.

Chacun exprime ce qu'il a fait ou vu... et c'est pourquoi les premières productions réutilisent souvent les mêmes structures : *on a fait, j'ai fait, j'ai vu, je suis allé, ma sœur était, il y avait, on était ; on a ... c'est mon....* Exemple/ (K7) Virginie : «**on a fait** une promenade....»

Alors que des enfants n'en sont encore qu'à réutiliser des mots entiers des textes, d'autres ont déjà amorcé des démarches d'analyse et de synthèse à l'intérieur de mots.

Ils utilisent tantôt des mots entiers, tantôt un mot monosyllabique pour la syllabe d'attaque d'un mot. Exemple : (**sur** pour surprise) , une syllabe de début de mot isolée et qu'ils réutilisent pour commencer l'écriture de leur mot. Exemple : un enfant écrit le 9 novembre :

«Hier il y avait le co... de mon papa», et il m'appelle pour «... *pain*» . Je lui demande : «dis-moi ce que tu as écrit », et «comment as-tu fait pour savoir que c'est "co"» ?

Il m'explique que «**c'est comme**» -correspondant et cochon. » mots retrouvés dans les textes références. Je comprends comment il a procédé : il a vu l'analogie orthographique et a entendu l'analogie auditive avec le début du mot «copain».

Mes questions ont pour but de **le rendre capable d'explicitier sa découverte afin qu'il sache la reproduire : partir d'une similitude graphique et en déduire une similitude phonologique**. Ce qu'il a réussi en isolant «co» dans ces deux mots, c'est la reconnaissance d'une syllabe, mais c'est bien plus que cela. Il a découvert une démarche d'analyse, **la correspondance graphophonologique** au niveau de la syllabe ; c'est ce qui va lui donner le moyen autonome d'extraire beaucoup d'autres syllabes. La syllabe est un intermédiaire important, le fait qu'il ait su isoler «co» a été pour moi une occasion à saisir pour l'aider à comprendre comment se construisent les mots.

Tantôt, à la même période, pour certains mots, ils n'écrivent qu'une lettre pour amorcer le mot. Exemple : «j'ai attrapé mon rhume à **la m....** (pour messe)», comme le «m» pour maquette de bateau) dans l'exemple déjà cité . C'est la grande fréquence d'écriture de mots tels que«*mon, mer, moi, maman ...*» qui a permis à ces enfants de **comprendre de façon implicite la valeur phonémique de la consonne «m» dans ces débuts de mots**.

Prononcer de façon intériorisée, le mot pendant qu'il le copie l'aide à prendre conscience de la fréquence de certains signes et à en pressentir leur rôle. Ainsi dans la K7 Julien écrit «**fait la fête**» la proximité de «**fait**» et «**fête**» va permettre **d'amorcer de façon implicite, au début, la découverte du rôle de «f»** et la rencontre prochaine, l'usage écrit de mots tels que «*frère, fusée, fille, forêt*» conduira à produire de façon réflexe, le mouvement de bouche «fff...» (comme dit A Ouzoulias), face à un mot ou une syllabe ayant «f» en attaque.

Quand Céline écrit : «Chez moi, dans mon garage tout (*et je-les.*)», elle a produit les deux syllabes du mot, comme elle peut en ce début, (c'est plausible du point de vue grapho-phonologique) cela prouve qu'elle a compris que l'écrit note sa parole ; mais l'intervention de l'enseignant lui fera prendre conscience qu'on ne peut pas inventer.

- Aides entre pairs

Très près du début, si un enfant fait savoir qu'il ne réussit pas à trouver tel mot dont il a besoin, un ou plusieurs camarades lui propose(nt) spontanément une aide.

D'abord on lui dit seulement dans quel texte il est, puis, si ça ne suffit pas, l'aide propose d'ouvrir le livre de vie à la bonne page et là il fait appliquer la technique d'exploration au camarade ou bien il se saisit de la baguette et va promptement pointer le mot dans le texte affiché au mur.

Cette entraide est pour nous le signe que **l'esprit de coopération est en train de s'installer**

dans le groupe. Chacun se réjouit d'avoir contribué à la réussite du camarade.

Cette solidarité existe à toutes les phases de la démarche.

C'est parce que **l'enfant est l'auteur**, parce que **sa priorité est la signification** de son message, qu'il est **motivé pour fournir l'effort** de localisation, de reproduction écrite du mot, et qu'ainsi signification et image écrite se lient dans sa **mémoire**.

Interactions **des connaissances individuelles et des connaissances collectives** Rôle de l'enseignant

C'est la **lecture en groupe de ces textes** que j'appelle **textes découvertes**, qui permet à chacun de **réinvestir ce qu'il connaît déjà**. Il agit en détective. Dans cette phase de début d'apprentissage, face à un texte à lire, chacun mobilise tout ce qu'il sait.

C'est là que, **portées à la connaissance de tous, des acquisitions individuelles** (réalisées à partir des textes-références et au cours des productions d'écrit), **contribuent à la fois à construire le sens du texte, à étendre le lexique en mémoire** et de ce fait à **initier et multiplier les perceptions d'analogies orthographiques**.

Lecture découverte **lettre collective, texte imprimé des correspondants ;** **document court en lien avec la vie locale, fête ou invitation, textes documentaires etc. ;** **toutes sortes de textes à découvrir.**

Lettre collective reçue

Dans le film, on voit au début, la présentation **d'une lettre collective** donnant des nouvelles de la classe des correspondants. La **recherche est collective** et chacun fait part de ses remarques. C'est 3 semaines après la rentrée, il y a déjà dans notre recueil quelques textes créés dans notre classe et d'autres reçus des correspondants. Ils ont été «explorés, travaillés» comme je l'ai expliqué.

Nous avons envoyé des colis aux correspondants. Le fait que nous soyons en relation avec eux permet aux enfants d'émettre des hypothèses : «ils ont peut-être reçu notre colis ?»

Caroline repère «on vous dit», elle sait, mais pour que ce soit profitable au plus grand nombre, **je propose à chacun de chercher à savoir si elle a raison** en cherchant dans les textes. Les enfants balaièrent des yeux les textes en grand format affichés au mur ou bien cherchent dans leur classeur individuel.

Plusieurs enfants trouvent deux groupes de mots : «**le monsieur a dit**» et «**François a dit**» et Nicolas crie «oui, et d'ailleurs **je sais, car je l'ai déjà écrit**» et il vient montrer au tableau. **Ce temps d'arrêt sur image** que je demande à chacun **est à la fois un regard sur le mot mais aussi une méthode de vérification par la comparaison**. A ce moment, Caroline reconnaît «merci» aussitôt l'hypothèse fuse c'est «peut-être pour les algues» (car nous avons envoyé un colis d'algues sèches, des dragons !)

Mon rôle est toujours de solliciter l'action de chaque enfant, alors je demande : «si c'est "pour les algues"», comment pouvons-nous faire pour en être certains ? Est-ce que nous avons un texte qui parle d'algues ?» Je ne donne jamais une réponse qu'ils peuvent trouver en appliquant la **technique d'exploration, premier outil d'autonomie** (comme je l'ai déjà expliqué). Et, là, les enfants ont cité le texte des algues, **François est venu montrer sur le «texte affiche» au tableau, il a arrêté sa baguette sur «algues»**, assez de temps pour que chacun observe et compare avec le mot de la lettre des correspondants.

Ce temps de **vérification, de comparaison rigoureuse** est vraiment le comportement que nous devons impulser à toute occasion, c'est ce qui permet à **chacun d'être actif, de donner son avis** : «oui c'est pareil ou non...parce que...», enfin, d'être en mesure d'argumenter pourquoi il est **sûr de ce qu'il affirme**.

C'est ainsi qu'une remarque individuelle peut profiter à chacun dans le groupe. Ce temps d'observation de «merci pour les algues» a permis à Fabien de faire une remarque : il dit que **dans «merci» il voit «mer»**. Cette remarque est très intéressante et à faire observer à tous. J'écris au tableau «merci» et Fabien montre «mer», je lui demande d'entourer, **là encore tout le monde vérifie** ; ceci est d'autant plus immédiat que beaucoup de nos textes contiennent ce mot.

La partie de mot reconnue «mer» (syllabe-mot), met en évidence, par déduction, la partie restante «ci». Cela montre que chaque partie écrite correspond à chaque partie prononcée pour dire ce mot. C'est **une première correspondance graphophonologique**.

C'est une première démarche de segmentation d'un mot. Pour Fabien, elle s'est imposée à lui car il avait stocké «mer» en mémoire et la comparaison, a été spontanée.

Les premières comparaisons naissent spontanément à partir d'un petit stock de mots mémorisés

Comparaisons visuelles et sonores :

«C'est comme...»

Premiers indices, rôle de l'enseignant

Au cours des recherches en groupe, pour accéder au sens d'un texte-découverte la contribution de chacun est fonction de ce qu'il a déjà acquis par sa production d'écrit et par les textes. Chaque enfant qui fait part de ce qu'il perçoit, le justifie par «**c'est comme**».

Dans un **premier temps**, les **analogies repérées par le plus grand nombre des élèves** s'exercent sur des mots entiers communs à plusieurs textes, (tels les mots outils) ou sur des mots très fortement évocateurs pour tous.

Je note sur des petites affiches les mots qui ont engendré **des remarques d'analogies graphiques**, et au fil des jours chaque liste va s'allonger. Lorsqu'il s'agit de mots entiers communs à plusieurs textes, il est facile aux enfants de réaliser la **correspondance phonologique**.

sur un poney sur les jeux sur ce film sur	dans la voiture dans le jardin dans les arbres dans	en revenant de la pêche en bateau en haut une galipette en arrière il est entré en	c'est Julien qui a c'est une petite soeur c'est l'anniversaire c'est doux c'est
ce matin tout ce qui bouge sur ce film ce	au port au zoo et au bout ça faisait il y avait aussi au	dans le bateau d'Alain-Pierre en bateau c'est chouette bateau	Croline Camille ça faisait du cacao en poudre Ca, ca

Je note, non seulement le mot, mais souvent le groupe de mots qui fait sens dans **le texte d'origine** ; cela afin d'aider les enfants moins avancés, car il est plus facile de repérer une unité de sens qu'un mot isolé, sorti du contexte.

Un enfant qui ne peut pas encore **attribuer sa signification à telle ou telle expression listée sur une affiche d'analogies graphiques**, pour y parvenir, a besoin de la comparer avec les textes-références.

C'est **le retour aux textes** qui va le familiariser avec son image graphique liée à sa signification. C'est une raison de plus pour lui de continuer à chercher dans les textes.

A chaque passage il garde **une trace un peu plus marquée de certaines expressions**. Il va étendre le nombre des indices qui vont s'imposer à lui.

Analogies de syllabes d'attaque ou de rime de mots

La liste des jours de la semaine et celle des prénoms dont les mots sont écrits ou visualisés souvent constituent des écrits dans lesquels les premières perceptions d'analogies s'imposent aux enfants.

Dans la **liste des jours de la semaine** la similitude auditive en fin de mots sonne comme une comptine et favorise le repérage de l'analogie graphique. Le parallèle entre l'image sonore et l'image graphique est ressenti par la plupart des enfants. Pour le «**dimanche**», c'est moins évident et c'est l'occasion pour l'enseignant de poser la double question : «est-ce qu'on voit «di», est-ce qu'on entend «di» dans dimanche ?» afin de faire repérer et verbaliser que là, «di» est en début de mot.

Dans la **liste des prénoms**, des syllabes communes sont repérées par la plupart des enfants : exemple : «*Camille, Caroline, Jessica*» . puis , «*Céline, Cécile*» Ces deux exemples ont mis en évidence des syllabes composées de deux lettres . Afin de ne pas laisser s'installer l'idée que les syllabes se composent toujours de deux lettres, je peux ici **solliciter la comparaison visuelle et auditive** entre «**Céline**» et «**Caroline**». Si quelques-uns en déduisent «**line**» ils s'expliqueront avec leurs mots.

Les aider à **explicitier comment ils ont fait le parallèle entre ce qui se voit et ce qui s'entend** c'est pour eux une occasion **d'affiner leur capacité d'analyse en découvrant la correspondance graphophonologique, ici, d'un groupe de 4 lettres placées dans le même ordre et communes aux deux mots**. Et pour d'autres ce sera seulement, pour l'instant, une motivation pour comparer les mots dans le but d'y «voir et entendre» quelque chose de pareil.

Les exemples ci-dessus montrent que les premières mises en relation d'analogies graphiques avec la segmentation syllabique orale se font à partir du petit répertoire de mots reconnus.

Pour l'enfant **décomposer sa façon de procéder et expliciter la découverte qui en découle l'oriente vers une quête consciente des analogies prononçables**. C'est ce qui accélère la correspondance graphophonologique au niveau syllabique.

maman Marie ce matin ma soeur il est marron ma	un poney la police po	un bébé lapin 1 pincée de sel des pommes de pin pin	il marchait au trot Mardi il est allé marcher mar
un jour le four pour our	la poudre d'amande la poussette pou	demain Romain elle m' a pris la main main	vas-y Caro plus vite on a visité le village vi
le ballon en bateau ba	le phare rouge des roulettes sous les skis rou	on va au musée le sgrandes vagues va	ma soeur est rentrée des bateaux renversés ren

La proposition de placer un mot dans une liste doit toujours être justifiée. **Faire préciser, souvent, ce que fait découvrir le processus de comparaison visuelle et auditive est un moyen d'aider les enfants moins avancés.**

La relecture de chaque liste ; exemple : «un **poney** , la police» ; «des **pirates**, on a **pique-niqué**» ; puis «des pommes de **pin**, un bébé **lapin**, **1 pincée**» entraîne à **saisir les blocs syllabiques entiers puisqu'ils correspondent à une unité d'articulation** . La reconnaissance directe, sans passer par la fusion des phonèmes, d'un nombre toujours croissant de syllabes donne une facilité de décodage rapide de mots nouveaux par juxtaposition de syllabes connues.

Bien sûr, les mots peuvent entrer dans plusieurs listes ; exemple «**Ro/main**» ; ces divers classements centrent l'attention en premier sur des analogies graphiques. Mémoriser la graphie commune relie entre eux les différents mots dont elle est extraite. C'est une économie mnésique pour en garder les particularités

thographiques.

Quand le nombre de **de syllabes isolées** grandit, des **enfants remarquent des analogies dans quelques unes**, ils disent : «dans pou et rou»il y a quelque chose de pareil ; puis «dans ma et mar» , et «dans pi et pou» et aussi dans «ren et rou»....; **c'est une occasion à saisir pour faciliter l'analyse jusqu'au phonème.**

Ils ont remarqué **que plusieurs syllabes ciblées ont la même rime et que d'autres ont la même attaque**, l'enseignant propose alors de **les comparer.**

Exemple : même phonème d'attaque : «rou de roulettes ; ren de renversés (rrrr.), puis comparer «ma, ba, va», même son voyelle «a» connu , proposer la fusion «ra» «pa» permet «de rendre sensible» , faire prendre conscience du rôle de la consonne, comme «modificateur de la voyelle» comme le dit Rémi Brissiaud .

Les syllabes repérées en premier, correspondent aux plus fréquentes du français. Les phonèmes consonantiques l, m, t, p r ,v, f, ch, sont les composants des syllabes les plus fréquentes du français.

Dans le cas de ces syllabes «pou» et «rou» contenant le même son voyelle, seuls certains enfants pourront isoler «ou» à partir de ces deux seules syllabes. Pour beaucoup d'entre eux, il faudra qu'ils en aient repéré plusieurs autres. Exemple : «mou», «vou», «fou» avant d'en déduire le «ou».

La comparaison de syllabes ayant un phonème commun conduit à porter une attention particulière à ce phonème qu'il soit vocalique ou consonnantique. **Le classement des analogies met en évidence les correspondances graphophonémiques et les diverses transcriptions graphiques d'un même phonème.**

le lapin pincée	pin	de la dinde jardin	din	la fin du film j'ai faim	fin	un dessin le singe	sin
du pain copain	pain	la main Romain	main	un bain bain	bain	le train	
la peinture peindre	pein	éteindre	tein				

On s'est régalé Il s'est fait mal L'oie s'est posée Elle s'est échappée	une dent le dentiste les papillons s'ils s'envolent ils emportent la classe	le feuillage les feuilles	la chemise la valise la cerise
--	---	--	--------------------------------------

Les «**c'est comme**» portent sur toutes les analogies d'orthographe lexicale (1 pincée, la main, Cécile...) et sur les analogies grammaticales dès le départ. Classifier : c'est l'anniversaire, c'est Julien qui, c'est une petite sœur... puis on s'est régalé , il s'est fait mal, l'oie s'est posée.

De même pour et après ; ce n' est pas comme il est marron ; les grillons chantent, les papillons s'ils s'envolent, ils emportent la classe,

Les analogies découvertes portent sur l'orthographe lexicale et sur l'orthographe grammaticale.

Dans la phase avancée de l'apprentissage, l'enfant qui écrit, le fait avec tout ce qu'il peut écrire seul dont il est sûr. Il écrit avec ce qu'il cherche dans ses références ; s'il a un doute orthographique, et que l'élément ne figure pas dans ses références, il demande à l'enseignant

Cette tactique qui permet de faire correspondre une unité d'articulation à une suite ordonnée de let-

tres, fait émerger toutes les sortes d'analogies : des syllabes, mais aussi des rimes de mots, des radicaux, des préfixes, des marques du pluriel quelle que soit leur complexité . Les listes commencées s'étoffent et de nouvelles listes se créent.

Stocker : Consolider le stockage, pourquoi, comment ?

- Aider l'enfant à se constituer **un capital-mots en mémoire**.

Posséder en mémoire **des mots qu'on reconnaît d'emblée**, permet au début de l'apprentissage de percevoir des parcelles de signification dans les textes découvertes, d'y trouver des **amorces de réponses à la question : de quoi ça parle ?**

Ces mots stockés en mémoire sont disponibles et donc prêts à être comparés de façon immédiate avec les mots d'un texte. On a vu pour le mot « mer » que sa connaissance mémorisée avait déclenché la **perception d'analogie** avec « merci » et ainsi initié une **démarche d'analyse relative au code, prenant appui sur l'orthographe**.

L'enseignant doit inventer des procédés pédagogiques pour **aider l'enfant à se constituer un capital-mots en mémoire**. L'enseignant doit **provoquer, motiver, rendre nécessaire le retour aux textes**.

Pour se construire un savoir disponible, **pour tous les apprentissages**, il ne suffit pas d'avoir vu, d'avoir compris, **il faut aussi voir et revoir ; c'est -à- dire s'entraîner**.

C'est pourquoi, **en plus** du travail de base :

- travail de production d'écrit
- travail de mémorisation orale et d'exploration des textes-références,
- travail à partir des textes de découverte

je propose ce que **j'appelle des « gammes »**.

Ces «gammes» sont des petits textes composés par permutation des unités de sens des textes-références.

- **Entraînement à partir des étiquettes collectives**

(bandes unités de sens des textes ; en grand format.)

C'est d'abord un travail proposé à l'ensemble de la classe.

L'enseignant fixe sur le tableau 2 ou 3 étiquettes l'une en dessous de l'autre dans un ordre différent du texte-origine, de façon à **produire une nouvelle phrase** . Les enfants ont bien sûr le texte-origine à leur disposition. Ils savent appliquer la technique d'exploration, ils doivent **trouver le sens** porté par chaque étiquette et **dire l'histoire**.

Pour chaque nouvelle phrase proposée, **ils vont appliquer la technique d'exploration autant de fois qu'il y a de lignes proposées**.

- **Entraînement en autonomie**

(gammes matériel individuel d'entraînement)

L'enseignant **garde trace de tous les petits textes qu'il est possible de composer**. Il les **imprime, l'ensemble constitue une gamme** ; chaque enfant en a un exemplaire. C'est alors un matériel individuel, avec lequel l'enfant peut à tout moment s'entraîner en autonomie, puisqu'il possède le **savoir-faire nécessaire: maîtriser la technique d'exploration pour chaque texte**. Ces gammes constituent donc **un matériel d'atelier d'entraînement autonome**.

Exemples de gammes (voir page suivante)

Exemples de «gammes» et les compétences qu'elles développent

Ces gammes sont construites par l'enseignant ;

Voici deux textes :

texte 1

C'est très gentil
d'avoir fait
les papillons
pour nous.

On les a accrochés
au plafond de la classe .

Amandine a dit :
« **S'ils s'envolent
ils emportent la classe**
dans le ciel.»

François a répondu :
«Jusqu'au père Noël.»

Gamme texte 1

C'est très gentil les papillons

C'est très gentil
les papillons
dans le ciel.

Au plafond de la classe
les papillons
c'est très gentil

Les papillons
on les a accrochés
au plafond de la classe.

S'ils s'envolent,
les papillons,
ils emportent la classe.

Dans le ciel,
ils emportent la classe
jusqu'au père Noël.

texte 2

Je suis allée
à la patinoire.
Au début
je me tenais au bord
pour faire
tout le tour.

Ma sœur
m'a pris la main.
Elle m'a lancée
au milieu
et après
j'ai réussi à patiner.
J'étais contente. C.R.

Gamme texte 2

Je suis allée à la patinoire

A la patinoire,
Je me tenais au bord.

Au début,
à la patinoire
je me tenais au bord.

A la patinoire,
je me tenais au bord
pour faire
tout le tour.

Je suis allée à la patinoire
pour faire
tout le tour.

A la patinoire,
ma soeur
m'a pris la main.

Pour chacun de ces textes, il reste encore des possibilités de permutation. On continue ces gammes en utilisant le plus grand nombre de fois possible, chaque unité.

Gamme à partir des 2 textes :

Je suis allée
dans le ciel.

Je suis allée
jusqu'au père Noël.

Ma soeur
m'a pris la main,
c'est très gentil.

Les papillons
on les a accrochés
au plafond de la classe,
j'étais contente.

C'est très gentil
d'avoir fait
tout le tour
à la patinoire.

Cela produit des petits textes plus riches (pas vrais, mais surprenants) qui **permettent à l'enfant de prendre du recul par rapport au sens** («oui c'est possible», ou «c'est vrai».. ou «c'est impossible !»)

Produire «les gammes», comment ? _

Pour les produire, au début de la gamme, pour chaque phrase recomposée, j'utilise d'abord deux lignes seulement, en gardant toujours une déjà cherchée et en ajoutant une nouvelle. Puis gardant deux déjà utilisées, j'ajoute une nouvelle etc...

Mon souci est d'alléger l'effort pour faciliter la réussite.

Le fait que ces textes soient présentés sous forme de liste implique une proximité dans le temps des recherches ; ce qui constitue aussi une économie d'énergie.

Gammes : favoriser le stockage

J'appelle «gamme» l'ensemble de tous les petits textes recomposés à partir du texte-référence, *car chaque unité de sens est proposée plusieurs fois.*

Le grand nombre de recherches que cela provoque développe l'aptitude à localiser de plus en plus facilement chaque unité de sens et en plus permet à chaque enfant d'en reconnaître de plus en plus, en leur attribuant leur sens (stockage d'expressions, de mots en mémoire).

C'est la condition indispensable pour qu'en production d'écrit l'enfant n'hésite pas à chercher les mots dont il a besoin puisqu'il sait où et comment les trouver.

C'est donc, dès le départ une aide pour écrire.»

Gammes : s'entraîner à construire le sens

La même unité de sens est utilisée dans plusieurs des petits textes recomposés, l'enfant est donc amené à la rechercher plusieurs fois. La rechercher, c'est la localiser et lui attribuer son sens de plus en plus facilement. Les nombreuses recherches permettent à l'enfant de développer, pour certaines unités, une amorce de reconnaissance.

L'objectif final est de construire le sens contenu dans chaque petite histoire nouvelle. Les savoir-faire tels que localiser, attribuer le sens sont nécessaires mais pas suffisants.

La gamme est un entraînement qui va bien au-delà de ces seules compétences puisque pour construire le sens l'enfant **doit mettre en œuvre les comportements du lecteur expert** alors qu'il n'est qu'au tout début de l'apprentissage.

Pour réussir à construire le sens de cette phrase, **inventée à partir du texte référence**

Exemple : «*C'est très gentil
les papillons
dans le ciel.*»

l'apprenant débutant doit déjà pratiquer comme le lecteur expert :

- a) *C'est-à-dire saisir le sens d'une ligne, «c'est très gentil» ce groupe de mots fait sens pour lui grâce à la technique d'exploration (il compare avec le texte référence) ; il doit garder cette partie de sens en mémoire ;*
- b) *Puis saisir le sens de la deuxième ligne (les papillons)*
- c) *Et l'intégrer à la première pour que cela produise une image mentale,*
- d) *Saisir la troisième ligne et l'intégrer à l'image mentale déjà produite.*

Il a alors construit le sens complet de ce petit texte. Il s'en souvient, parce qu'il **a construit, compris le sens, il s'est représenté ce qu'il a lu.**

Réussir ce cheminement, et aboutir à la construction du sens exige que l'enfant soit capable d'explorer le texte de façon rapide et sûre et d'attribuer à chaque ligne la signification qu'elle porte. Cela lui permet de construire le sens et, d'expérimenter la lecture fluide.

Ces gammes sont dans un classeur de l'enfant. **Chaque texte** porte dans le coin de la page un petit dessin en rapport avec le texte, les enfants le choisissent **et la gamme** réalisée à partir de ce texte porte **le même «logo»**. C'est une **aide**. Cela permet à **tous les enfants**, dès le début, de déterminer immédiatement le texte qui correspond à la gamme proposée et d'y appliquer sa recherche.

Quand une gamme contient des unités de sens issues de deux textes, elle portera les deux «logos». Ces gammes sont à «relire» souvent, afin de consolider la connaissance du contenu des textes et de devenir capable de les lire avec de moins en moins de recours au texte origine. (Elles peuvent constituer un atelier qui fonctionne en autonomie.)

Stocker : écrits d'entraînements

La dictée-recherche :

Je dicte un mot à rechercher dans les textes ; chaque enfant l'écrit. Cela développe l'aptitude à décomposer l'unité de sens **en mots**, et oblige l'enfant à faire arrêt sur le mot.

Cela constitue un renforcement **de la reconnaissance et de la mémoire orthographique.**

Exemple. Ecrivez : «plafond», il faut alors localiser le mot seul dans le groupe de mots «au plafond de la classe», écrivez : «au» comme dans «au plafond de la classe», écrivez : «gentil» etc. ...

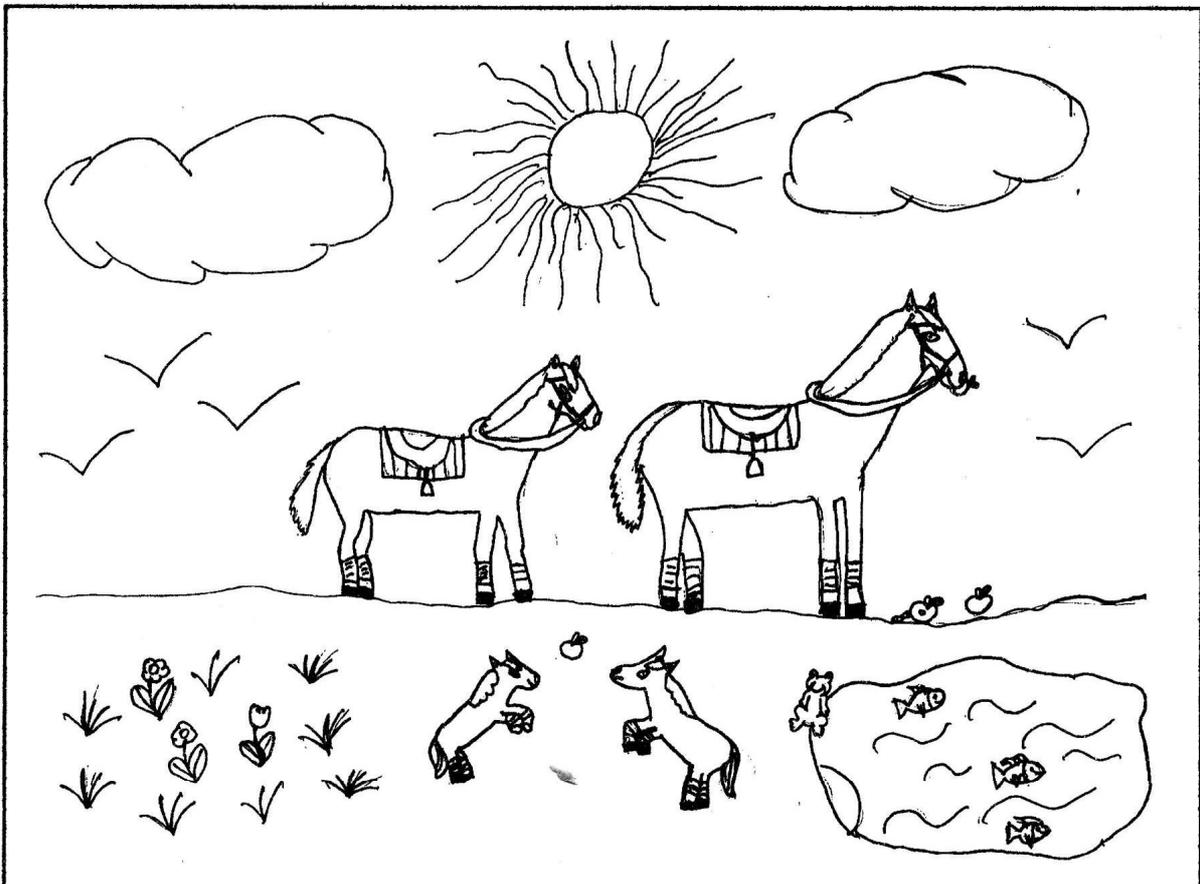
Écrits d'entraînements : suite

Textes composés par l'enfant en appliquant cette consigne : inventer des petites histoires en utilisant seulement des mots prélevés dans les textes :

Lorsque l'enfant est capable de segmenter en mots les textes, puisqu'il connaît bien ce que dit chaque texte il est en mesure d'inventer et d'écrire une histoire avec des mots et des expressions qu'il sait exister dans les textes. **C'est lui qui conçoit l'histoire, c'est lui qui l'écrit.**

C'est ce que j'appelle un écrit d'entraînement.

C'est un travail qui **consolide et augmente le stock de mots reconnus.** Il facilite la production d'écrit expression personnelle.



Carla, CM2