



HAL
open science

La production d'écrit avec des élèves de CP ou Comment le maître E peut-il aider des élèves en difficultés face à l'écrit ?

Aurore Delenclos

► To cite this version:

Aurore Delenclos. La production d'écrit avec des élèves de CP ou Comment le maître E peut-il aider des élèves en difficultés face à l'écrit ?. Education. 2010. dumas-00690622

HAL Id: dumas-00690622

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00690622>

Submitted on 24 Apr 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DELENCLOS
Aurore

CAPASH
Option E

La production d'écrit avec des élèves de CP

ou

Comment le maître E peut-il aider des
élèves en difficultés face à l'écrit.



Session 2010

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Ecole interne de l'Université d'Artois
D'une part

et
~~Mme~~ Melle **M^l DELENCLOS Aurore**
né(e) le **12.08.1978**
à **BOULOGNE MER**
d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré
~~Mme~~ Melle **M^l DELENCLOS Aurore**

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ²

La production d'écrit avec des élèves de CP ou comment le maître E peut aider des élèves en difficulté face à l'écrit

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

De même, l'auteur demeure responsable du contenu de son œuvre.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.


ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à Villeneuve d'Ascq, le 19.04.2010

Le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais
et par délégation la Responsable de la formation ASH

L'auteur⁴,



Marie-Claude LECOCQ



⁴ Signer.

Site IUFM de Villeneuve d'Ascq

365, rue Jules Guesde

59658 Villeneuve d'Ascq

Tel : 03 20 79 74 51

Fax : 03 20 79 74 79

Site web : www.lille.iufm.fr

SOMMAIRE

Introduction	p 1
Première partie : pourquoi travailler la production d'écrit ?	p 3
<u>A) les élèves de CP</u>	p 3
I. mise en place des projets	p 3
<i>a) secteur et modalité d'intervention</i>	p 3
<i>b) démarche d'intervention</i>	p 4
<i>c) les besoins éducatifs particuliers</i>	p 4
II. Elyse, Erwan et Guillaume	p 5
<i>a) les évaluations mises en place</i>	p 5
<i>b) besoins éducatifs particuliers des 3 élèves en production d'écrit</i>	p 6
<i>c) projets individualisés et projet de groupe</i>	p 10
<u>B) le choix de la production d'écrit</u>	p 11
I. apports théoriques sur l'écriture	p 11
<i>a) les travaux d'Emilia Ferreiro</i>	p 11
<i>b) les principes du système d'écriture par l'enfant, J-M. Besse</i>	p 12
<i>c) pourquoi écrire ?</i>	p 14
II. la production d'écrit pour des élèves en difficulté au CP	p 16
<i>a) quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves pour entrer dans l'action</i> <i>d'écrire</i>	p 16
<i>b) les étapes de la production écrite, intérêt pour les élèves en difficulté</i>	p 16
<i>c) le travail en groupe en production d'écrit : générateur d'interaction</i>	p 18
Deuxième partie : pratique de la remédiation en production d'écrit	p 20
<u>A) supports utilisés pour les groupes</u>	p 20
I. que produire ?	p 20
II. écrire une comptine	p 21
<i>a) intérêt de travailler avec une comptine</i>	p 21
<i>b) les crayons de toutes les couleurs</i>	p 22

III. écrire un livre à la manière de « Bon appétit Monsieur Lapin » de Claude Boujon	p 23
<i>a) intérêt de travailler avec un album de littérature de jeunesse</i>	p 23
<i>b) Bon appétit Monsieur Lapin</i>	p 24
III. écrire un récit à partir d'images séquentielles	p 25
<i>a) intérêt de travailler avec des images séquentielles</i>	p 23
<i>b) le chien, le chat et les oiseaux</i>	p 25
<u>B) médiations utilisées et impact sur les élèves des différents groupes</u>	p 27
I. modalités pour amener les élèves à produire de l'écrit	p 27
II. l'écriture de mots puis de phrases	p 28
<i>a) médiations utilisées pour l'écriture de mots</i>	p 28
<i>b) médiations utilisées pour l'écriture de phrases</i>	p 28
III. la fin du projet, les évaluations	p 29
<i>a) les évaluations de fin de projet</i>	p 29
<i>b) la lecture de leur production devant le groupe classe</i>	p 32
<i>c) le lien avec la classe</i>	p 32
Conclusion	p 33

Bibliographie

Annexes

- Annexe I : PIA de Elyse, Erwan et Guillaume
- Annexe II : production d'écrit. Erwan élève de CP du groupe Méresse Ségard
- Annexe III : production d'écrit. Guillaume élève de CP du groupe Ferry
- Annexe IV : production d'écrit. Elyse élève de CP du groupe Curie
- Annexe V : référent pour l'écriture de mots et un exemple
- Annexe VI : référent pour l'écriture de phrases et un exemple

Introduction:

Depuis que j'ai quitté l'IUFM en 2007, j'ai occupé divers postes dans des circonscriptions différentes : ZIL à Saint Omer 2 (remplacement de 6 mois en GS), poste d'adjoint en maternelle MS à Drocourt (Hénin Beaumont) et « faisant fonction » Maître E à Evin Malmaison (Noyelles Godault).

Pendant ces 3 années d'enseignement, j'ai côtoyé toute sorte d'élèves, des plus dégourdis aux plus passifs, des « têtes de classe » et des élèves en grosses difficultés scolaires. C'est d'avoir travaillé avec ces enfants qui m'a amené à m'interroger sur mon métier. Comment faire ? Comment apporter à ces enfants le « petit plus » qui les ferait avancer ?

Au sein de mes classes (plus de 26 élèves), j'étais perdue. Je n'arrivais pas à trouver le moyen et le temps de les aider. En effet, comment établir un juste équilibre entre des élèves si différents ?

Pendant mon année en poste en maternelle, j'ai eu une discussion au sujet de ces enfants avec une de mes collègues. Elle m'a parlé du poste qu'elle occupait les années précédentes. Elle faisait fonction de Maître E. Intéressée par les perspectives que cela m'offrait pour aider des enfants en difficulté scolaire, j'ai demandé des postes de Maître E au premier temps du mouvement et j'ai été affecté à Evin Malmaison.

J'ai donc occupé le poste pendant un an et je me suis trouvée confronté à une difficulté scolaire que je n'avais fait que percevoir puisque je n'avais enseigné qu'en cycle I. Les mêmes questionnements, les mêmes interrogations ont surgi pendant cette année de « faisant fonction » que pendant mes autres années d'enseignement.

J'ai donc décidé de m'inscrire à la formation afin d'améliorer mes connaissances d'une part et de trouver des personnes aptes à m'aider dans mes difficultés à appréhender les soucis des enfants et du personnel enseignant d'autre part.

Depuis 2 ans que j'occupe un poste de maître E (une année de faisant fonction et l'année de formation), j'ai eu dans mes groupes de remédiation des élèves signalés en ces termes sur les fiches de demandes d'aide: « difficultés en lecture et en écriture », « difficultés en encodage et en décodage », « difficultés lors du passage à l'écrit ». Que ce soit des élèves de cycle 2 ou de cycle 3, la difficulté de ces élèves face au domaine de l'écrit m'a interpellé.

J'ai donc décidé de profiter de mon année en alternance pour mener des activités de production d'écrit pour mes groupes de remédiation, ce qui m'a permis d'une part de construire des apports théoriques et d'autre part de mener des activités concrètes.

Par ce mémoire je vais essayer de répondre à la problématique suivante : « *comment le maître E peut-il aider des élèves en difficultés face à l'écrit ?* ». Pour ce faire, mon mémoire va s'articuler en deux parties. Dans la première partie j'expliquerai l'intérêt de travailler la production d'écrit avec des élèves de CP en faisant ressortir les besoins éducatifs particuliers de ces élèves. Dans une deuxième partie j'expliquerai comment peut-on faire pour travailler la production d'écrit en groupe de remédiation avec les différents supports que j'ai utilisés et les résultats que j'ai obtenus avec les élèves.

Première partie :

pourquoi travailler la production écrite ?

A) les élèves de CP

I. mise en place des projets

a) secteur et modalité d'intervention

Depuis la rentrée de septembre, je suis en poste dans la circonscription de Noyelles Godault. J'interviens en tant que maître E sur 3 communes de la circonscription, à savoir : Evin Malmaison, Dourges et Noyelles Godault. Devant l'étendue de mon secteur d'intervention et compte tenu du fait que je suis en formation, il a été décidé lors d'une réunion avec l'inspecteur de circonscription, que je limite mon intervention à 4 écoles :

- l'école primaire Curie à Noyelles Godault,
- l'école primaire Méresse-Ségard à Evin Malmaison (mon école de rattachement),
- l'école primaire Ferry à Dourges,
- l'école primaire Bruno à Dourges.

Ces écoles ont été « choisies » en fonction du nombre de demandes d'aides reçues des enseignants et après analyse de ces demandes lors des réunions de synthèse avec les membres du RASED.

Je travaille en partenariat avec 2 antennes distinctes du RASED de Noyelles Godault :

- antenne de Leforest-Evin Malmaison qui comprend une maîtresse E titulaire et une psychologue scolaire,
- antenne de Noyelles Godault-Dourges-Oignies qui comprend une maîtresse G (qui intervient spécifiquement en maternelle) et un psychologue scolaire.

Dans ma lettre de mission du 5 octobre 2009, l'Inspecteur de l'Education Nationale de la circonscription stipule que l'intervention des maîtres E doit se faire principalement en cycle 2 et prioritairement en classe de CP, auprès d'élèves signalés en difficultés dès la fin de l'école maternelle et suite aux évaluations de circonscription de la rentrée de septembre.

J'interviens donc, depuis la rentrée, dans mes écoles sur des classes de CP et depuis janvier sur une classe de CE1.

En tant qu'enseignante spécialisée à dominante pédagogique, la prise en charge des élèves s'est faite sous la forme du regroupement d'adaptation par classe et par école. La co-

intervention en classe, autre forme d'intervention possible du maître E, n'a pas pu être mise en place cette année. Une salle est mise à ma disposition au sein des locaux de chaque école pour organiser mes séances et accueillir les groupes d'élèves. J'ai donc mis en place une prise en charge de quarante cinq minutes, deux fois par semaine, les jeudi et vendredi (jours qui correspondent à mon temps de présence sur les écoles).

b) démarche d'intervention

Lorsque la directive d'intervention en cycle 2 des enseignants a été connue, les demandes d'aides des enseignants de CP ont afflué dès le mois d'octobre. En théorie, la procédure devrait se dérouler comme suit :

- 1) demande d'aide de l'enseignant de classe après en avoir informé les parents,
- 2) observation de l'élève dans la classe pendant au moins 2-3 séances
- 3) entretien avec les familles
- 4) entretien de clarification avec l'enseignant de classe,
- 5) réunion de synthèse avec les membres du réseau d'aides pour déterminer le type d'aides adéquates pour l'élève (E, G ou psy)
- 6) prise en charge des élèves.

Dans les faits, la démarche ne s'est pas déroulée de cette manière. En effet, face aux réalités du terrain, je n'ai pas pu rencontrer les enseignants et les parents par manque de disponibilité à cause de l'aide personnalisée mise en place dans les écoles, avant de prendre en charge les élèves. Mon intervention a donc été instaurée suite aux réunions de synthèse avec les membres du réseau d'aide.

c) les besoins éducatifs particuliers

Les demandes d'aides formulées par les enseignants touchent principalement à l'apprentissage de la lecture. Les termes qui reviennent souvent sont : difficultés de mémorisation des sons étudiés en classe, difficultés à reconnaître des phonèmes, difficultés à combiner, difficultés à mémoriser les mots outils, difficultés à comprendre ce qui se passe, ce qui se dit dans la classe.

Pour peaufiner ces informations, j'ai mis en place courant octobre des évaluations diagnostiques afin de déterminer les besoins éducatifs des élèves. Pour ce faire j'ai utilisé le MEDIAL en individuel pour une majorité des élèves de CP signalés dans les demandes d'aides et pour d'autres des évaluations plus ciblées sur la compréhension comme le NBTL ou le O52.

A l'aide de ces évaluations, j'ai pu faire émerger les besoins éducatifs des élèves ; ainsi certains ont-ils des difficultés dans :

- la connaissance du principe alphabétique (méconnaissance des lettres de l'alphabet)
 - le domaine de la conscience phonologique (syllabes et phonèmes)
 - le domaine de la conceptualisation de la langue (place du mot dans la phrase, rapport oral-écrit)
- l'action de remettre dans l'ordre des images séquentielles et de construire un récit cohérent autour de ces images.

Ces besoins identifiés ont fait l'objet de Projet Individualisés d'Aides et de Projet de groupe pour ma première période d'intervention à savoir de fin octobre à décembre.

Fin décembre, début janvier j'ai mis en place d'autres évaluations afin de savoir si les élèves avaient évolué et s'ils pouvaient réintégrer la classe. J'ai alors fait passer la BATELEM et l'EAL (Evaluation d'Apprenti Lecteur), sorte de MEDIAL collectif mis en place par le RASED de Sarlat.

Certains élèves ont pu réintégrer leur classe, leurs besoins éducatifs pouvant être satisfaits dans le cadre ordinaire et d'autres sont arrivés suite à de nouvelles demandes d'aides des enseignants.

Les besoins éducatifs particuliers de ces élèves sont sensiblement différents de ceux de la première période (preuve de leur évolution dans l'année). J'ai relevé par ces tests qu'ils avaient :

- des difficultés dans la conscience phonologique et phonémique
- des difficultés en production d'écrit
- des difficultés en lecture (correspondance grapho-phonétique)

C'est sur les élèves en difficultés par rapport à la production d'écrit que je vais appuyer mon mémoire.

II. Elyse, Erwan et Guillaume

a) les évaluations mises en place

Les élèves dont je vais parler dans mon mémoire ne sont pas dans la même école ; un groupe est issu du CP de l'école Curie à Noyelles Godault, un autre de l'école Méresse-Ségard à Evin Malmaison et un autre groupe du CP de l'école Ferry à Dourges.

En analysant les évaluations que ces élèves ont passées, il m'est apparu que certains d'entre eux n'avaient pas conscience de ce qu'était écrire et ce à des degrés différents. Je me suis

basée sur l'item 4 ou 6 de l'évaluation EAL (en effet, les modalités et les épreuves de passation de cette épreuve ayant évoluées au cours de l'année, les épreuves sont légèrement différentes même si elles évaluent la même chose) et le test de niveau orthographique de la BATELEM (voir page 7).

Les items 4 ou 6 de l'évaluation EAL sont des épreuves d'écriture inventée dans lesquelles les élèves sont amenés à écrire des mots puis une phrase. Cette épreuve permet de cibler certaines compétences, à savoir :

- comprendre que l'écrit est un code conventionnel qui transcrit un message oral
- s'approprier progressivement les caractéristiques du code : permanence, linéarité, déroulement chronologique, double articulation, combinatoire grapho-phonétique, marqueurs morpho-syntaxiques, marqueurs de ponctuation.

Le test de niveau orthographique de la BATELEM est une épreuve qui consiste en une transcription de sons, de syllabes, de mots puis de phrases.

Cette épreuve permet de savoir si l'élève de CP a acquis :

- une orthographe phonétique
- une orthographe d'usage.

b) besoins éducatifs particuliers de 3 élèves en production d'écrit

Ayant dans l'école Ferry 5 élèves de CP en remédiation, 3 à l'école Méresse-Ségard et 3 à l'école Curie, j'ai décidé pour mon mémoire de prendre un élève de chaque groupe en difficulté par rapport à la production d'écrit afin de constater les effets de mes remédiations. Il s'agit de :

- Elyse, élève de l'école Curie de Noyelles Godault,
- Guillaume, élève de l'école Ferry de Noyelles Godault.
- Erwan, élève de l'école Méresse-Ségard d'Evin Malmaison.

Elyse :

Comportement scolaire : Elyse est une élève très scolaire qui participe beaucoup dans la classe et dans le petit groupe. Elle manifeste beaucoup de volonté et a envie de bien faire. Elle a confiance en ses capacités, reconnaît ses erreurs et a envie de bien faire. Parfois cependant elle se décourage et ne respecte plus la consigne demandée.

Besoins éducatifs particuliers en production d'écrit :

Evaluation EAL du 07/01/2010

8
7. 01. 2010

4 - d

lita mimi

allo papa allo papa

loulou mamie
coccou mamie

l'four de chocola
j'ai fait un gâteau au chocolat

68	1	9	0
69	8	9	0
70	1	0	0
71	1	0	8
72	1	0	0

Besoins

Selon l'item 4 de l'évaluation EAL, il apparaît que Elyse ne maîtrise pas bien la segmentation de l'écriture en mots. Tous les mots de sa phrase sont collés les uns aux autres sans le blanc graphique (on reconnaît toutefois le mot outil un). Elle s'est construit une fausse représentation de ce qu'est une phrase (une succession de lettres sans lien entre elles). Elle ne

maîtrise pas non plus le rapport entre l'oral et l'écrit : les phrases à écrire sont toutes de la même taille, un remplissage d'espace. Elle n'a pas acquis le principe selon lequel l'écrit code l'oral.

Sur l'écriture proprement dite, on peut dire qu'Elyse commence à analyser la chaîne sonore en phonème et qu'elle essaie de coder les unités sonores. Selon les travaux d'Emilia Ferreiro¹ Elyse est restée au stade « syllabo-alphabétique ». Elle code parfois une unité phonétique (le [i] de mimi, le [ou] de coucou), parfois une unité syllabique ([alo] pou allo).

Guillaume :

Comportement scolaire : Guillaume est un garçon assez réservé dans le groupe classe. En début d'année, il avait adopté la même attitude dans le petit groupe de remédiation. Depuis la rentrée de janvier, Guillaume se sentant en confiance a modifié son comportement. Il est moins attentif et moins concentré. Il a besoin d'être davantage cadré pour être réorienter vers le travail qui lui est demandé.

Besoins éducatifs particuliers en production d'écrit :

Evaluation BATELEM du 07/01/2010

J'ai pu noter au cours d'une évaluation précédente que Guillaume a bien établi la relation entre l'oral et l'écrit et la segmentation de l'écrit (projet d'aide de la période précédente).

TEST DE NIVEAU ORTHOGRAPHIQUE		7.01.2010		
Dixièmes	Correction			
	Max.	Sc.	Pts	
• o - t - u - l - u - o - pa - to - mimi o - i - u - é - a - ou - pa - to - lié - mimi	5		4	
■ rené a ou une petite calame . René a ou une petite calame.	5		2	
3. 0,5 0,5 0,5 0,5 0 - n - e - u - e - p - e - t - i - t - e - c - a - l - a - m - e	11			
4				
	17			

Besoins

Selon les résultats de l'évaluation BATELEM, le passage à l'écrit est encore difficile. Guillaume sait écrire les voyelles et les sons voyelles, il a compris comment on écrivait une

¹ Voir page 12

syllabe, en transcrivant 2 phonèmes. Il est encore au stade syllabo-alphabétique d'Emilia Ferreiro. Il code parfois une unité phonétique (le [r] de rené), parfois une unité syllabique ([k] pour la première syllabe de cabane).

Erwan :






Comportement scolaire : Erwan est un garçon assez réservé et intéressé par ce qui se passe dans le groupe classe. Il ne travaille pas toujours au même rythme (essentiellement quand il en a envie), il veut faire plaisir aux autres (motivation intrinsèque). C'est un élève peu sûr de lui qui cherche toujours à être rassuré. Face à l'échec ou à la difficulté, il n'a pas de comportement particulier. Il passe facilement à autre chose sans chercher à dépasser sa difficulté.

Besoins éducatifs particuliers en production d'écrit :

Evaluation EAL du 17/12/2009

17. 12. 2009

6 - a

	<i>il</i>	<i>lit</i>
	<i>karvè</i>	<i>tapis</i>
	<i>erakavon</i>	<i>voiture</i>
	<i>marvono</i>	<i>marteau</i>
	<i>erakavon ilono</i> <i>la voiture est sur le lit.</i>	

Besoins

Selon l'item 6 de l'évaluation EAL, il apparaît que Erwan ne maîtrise pas bien le rapport entre l'oral et l'écrit : la phrase à écrire est à peine plus grande que les mots. De même, les mots

sont de la même taille, qu'importe si le mot oral est plus long qu'un autre (tapis et voiture). Il n'a pas acquis la segmentation des mots à l'écrit. Il « colle » des groupes de mots [la voiture est] [sur le lit].

Sur l'écriture proprement dite, on peut remarquer qu'Erwan utilise essentiellement les lettres de son prénom pour écrire, même si on peut noter que certaines syllabes sont écrites phonétiquement (le [ta] de tapis, le [mar] de marteau). Il commence à fixer l'écrit (on retrouve le mot voiture écrit à peu près de la même façon quand il est en mot et dans la phrase.

c) projets individualisés et projets de groupe

Selon la circulaire n°2009-088 du 17-7-2009 fixant les fonctions des personnels spécialisés des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire, il est spécifié que « *dans tous les cas, le projet d'aide spécialisée donne lieu à un document écrit qui permet de faire apparaître la cohérence entre cette aide spécifique et l'aide apportée par le maître de la classe. Le document précise les objectifs visés, la démarche envisagée, une estimation de la durée de l'action et les modalités d'évaluation de sa mise en oeuvre.* ». Il s'agit donc des PIA (Projets Individualisés d'Aides) et des projets pour chaque groupe. En annexe de ce mémoire, j'ai mis les PIA d'Erwan, de Guillaume et d'Elyse².

Pour répondre aux besoins éducatifs de ces élèves repérés par les évaluations, j'ai décidé de mener des projets autour de la production d'écrit, projets qui correspondent également aux besoins éducatifs des autres élèves du groupe (lecture, conscience phonologique, technique de mémorisation).

Ces projets de groupe s'inscrivent dans une pédagogie de projet selon laquelle l'élève se construit en agissant. L'élève est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action est le programme d'activités, fondé sur les besoins et les intérêts des élèves et sur les ressources de l'environnement, et qui débouche sur une réalisation concrète. Ainsi les élèves se sentent concernés, motivés, accompagnés et encouragés dans leurs démarches. De plus, cette pédagogie de projet permet de faire le lien entre ce qui se passe dans le groupe de remédiation et dans le groupe classe, leur classe de référence.

Pour ces 3 élèves, j'ai donc mis en place 3 projets de groupe différents afin de mieux percevoir quelle remédiation aura le plus d'impact sur ces élèves.

² Annexe 1

Ces projets sont :

- écrire un livre à la manière de l'album de littérature de jeunesse Bon appétit Monsieur Lapin de Claude Boujon, pour les élèves de l'école Ferry de Dourges
- écrire une histoire à l'aide d'images séquentielles à remettre dans l'ordre pour les élèves de l'école Curie de Noyelles Godault.
- ré-écrire une partie d'une comptine lue et analysée pour les élèves de l'école Méresse-Ségard d'Evin Malmaison.

B) le choix de la production d'écrit.

I. Apports théoriques sur l'écriture

a) les travaux d'Emilia Ferreiro

Emilia Ferreiro est une psycholinguiste généticienne d'origine argentine. Dans une recherche qu'elle a menée au Mexique, E. Ferreiro a choisi de centrer son analyse sur les processus d'appropriation de la langue écrite par l'enfant, dans sa façon de concevoir le système d'écriture. Elle note :

« L'essentiel de l'activité de l'enfant face à l'écrit est d'ordre cognitif, du domaine du travail mental : il convient d'étudier comment l'enfant parvient à connaître et à intégrer l'ensemble des règles constitutives du système de la langue écrite.

Ce travail d'appropriation cognitive de l'écrit s'effectue progressivement comme une longue construction : il comporte une évolution. L'approche génétique cherchera à identifier les principales étapes jusqu'à l'acquisition de la lecture »³.

Elle s'est interrogée sur le « *que doit savoir un enfant pour commencer à écrire, que doit-il apprendre pour y parvenir ?* » Pour ce faire, elle a observé et analysé les écrits d'élèves mexicains âgés de 6 ans, elle a ensuite émis l'hypothèse que le jeune enfant cherchait très tôt à comprendre comment fonctionne l'écrit.

Les conceptions que les jeunes élèves se constituent de l'écrit suivent une progression assez régulière. Cette progression, Emilia Ferreiro l'a appelée « *évolution psychogénétique* ». Elle met en lumière plusieurs stades :

1. Le stade pré-syllabique (vers 4 ans environ)

1^{er} niveau : la trace produite par l'élève ressemble à du dessin avec quelques éléments proches de l'écriture (les pseudo lettres). « *L'enfant ne considère pas l'écriture comme étant liée aux*

³ Emilia FERREIRO, *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?*, CRDP ; Lyon, 1998

aspects sonores de la parole, mais comme pouvant être liée à certaines propriétés de l'objet.
... La lecture est toujours globale. Les enfants établissent une correspondance d'un tout sonore avec un tout graphique.»⁴

2^{ème} niveau : l'élève utilise des lettres différentes pour chaque mot, change l'ordre de celles qu'il connaît. La lecture de ce type d'écriture est aussi globale, sans correspondance entre parties sonores et parties graphiques.

2. Le stade syllabique (vers 5 ans environ)

« L'enfant établit une nette correspondance entre les aspects sonores et graphiques de son écriture »⁵. La première valeur qu'ils attribuent alors aux lettres n'est pas phonétique, mais syllabique : chaque syllabe étant représentée par une graphie.

3. Le stade syllabico-alphabétique (vers 5-6 ans environ)

C'est un stade intermédiaire où les enfants abandonnent l'hypothèse syllabique au profit d'une analyse plus poussée du mot qui est alors analysée en termes de syllabes et de phonèmes.

→ *c'est à ce stade que se trouvent les 3 élèves de mes groupes de remédiation.*

4. Le stade alphabétique (vers 6 ans environ)

« Chaque signe graphique représente un phonème de la langue »⁶. D'autres progrès (l'orthographe par exemple) seront encore à effectuer pour maîtriser le système écrit.

b) les principes du système d'écriture par l'enfant, J-M. Besse

Jean-Marie BESSE est un enseignant chercheur qui a travaillé avec l'ACLE (Association de la Communication, de la Lecture et de l'Écriture) afin de *« mener des recherches [...] dont l'objectif est la lutte contre les inégalités devant l'écrit, en se centrant sur les apprentissages, sur la communication et sur les droits des enfants »⁷*

Dans son ouvrage, il a repris l'hypothèse d'Emilia Ferreiro et l'a adapté avec son équipe aux élèves français. De ce fait, il en a tiré l'analyse suivante :

⁴ Emilia FERREIRO, *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?*, CRDP Lyon, 1988

⁵ idem

⁶ idem

⁷ Jean-Marie BESSE et l'ACLE *Regarde comme j'écris* Magnard, 2000

« Ainsi, nous savons à présent que les principes de base de notre système d'écriture ne sont pas acquis par les enfants du seul fait qu'ils leur ont été enseignés ou expliqués. Ils sont reconstruits par eux au travers d'une activité conceptualisatrice qui consiste à comparer les formes écrites, les contextes d'apparition, les supports, les significations, pour classer, organiser, abstraire, bref conceptualiser. »⁸

Il a donc construit les conceptualisations de l'écrit par l'enfant français autour de 7 principes regroupés en 3 périodes.

Période 1 : préoccupation visuo graphiques

- « Principe 1 de notre système d'écriture : l'écriture est un système de signes arbitraires, à la différence du dessin qui représente le réel de manière figurative. »⁹

Les écritures mimographiques : pseudo lettres, des lettres conventionnelles. Pas de ressemblance figurative au réel.

- « Principe 2 de notre système d'écriture : la même écriture [...] ne peut pas représenter des éléments distincts. »⁸

Les écritures sémiographiques : l'enfant trace des signes et leur attribue une signification (écriture logographique et écriture idéographique).

Période 2 : entrée dans la phonétisation de l'écrit

- « Principe 3 de notre système d'écriture : il existe un rapport, qui se traduit sur l'espace graphique entre une « écriture » et la durée de la chaîne sonore qu'elle transcrit. »⁸

L'élève essaie de découper la chaîne sonore et de la coordonner avec la chaîne écrite.

- « Principe 4 : notre système d'écriture s'appuie principalement sur une correspondance grapho-phonétique. »⁸

L'élève commence à analyser la chaîne sonore en phonèmes et essaie de coder les unités sonores.

- utilisation progressive des lettres pour leurs valeurs sonores conventionnelles.

- analyse des premiers phonèmes (voyelles).

- transcription de phonogrammes (élève code sans ordre les valeurs sonores qu'il connaît et qu'il sait transcrire).

- stade « syllabo-alphabétique ».

⁸ idem

⁹ idem

- « Principe 5 : pour que l'écriture soit lisible par un autre lecteur, il faut faire correspondre, dans le même ordre, des éléments graphiques codant des éléments sonores (phonèmes). »⁸

L'élève entre dans un travail de systématisation de ses acquisitions.

Période 3 : l'orthographe, principe d'utilisation des marques graphiques

- « Principe 6 : l'écriture du français prend en compte des contraintes orthographiques spécifiques liées aux sous-systèmes morphologique et logographique. »⁸

- certains graphèmes ne portent pas de sons (marque du pluriel, du féminin, les lettres muettes).

- variation à l'écrit qui permettent de distinguer des formes sonores équivalentes (où, houe ; houx, ou).

- « Principe 7 : anticipation par le scripteur, des conduites du futur lecteur, amène à une « mise en texte » particulière »⁸.

Ex : lettre, recette, définition, bulle dans une BD...

c) pourquoi écrire ?

Selon Michel FAYOL, l'écriture « est un bon moyen d'obliger les enfants à segmenter les formes sonores (les mots) et donc de prendre conscience des phonèmes »¹⁰. L'écriture permet aussi de fixer plus facilement le lexique mental qui permet l'identification de plus en plus automatique des mots. Ce qui permet de libérer la mémoire de travail du déchiffrage au profit de la compréhension de texte.

L'apprentissage est en effet, d'abord un processus de compréhension. Le principal n'est pas de savoir reconnaître les mots appris mais d'acquérir un savoir-faire qui permet de faire face à tout mot nouveau. Et l'écriture est un moyen d'y parvenir.

La lecture et l'écriture sont indissociables comme le rappelle les nouveaux programmes de l'école primaire de 2008 : « Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage »¹¹.

¹⁰ Michel FAYOL, José Junca de MORAIS, *La lecture et son apprentissage*, Observatoire national de la lecture, 2004

¹¹ BO n°3 19 juin 2008, numéro HS : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire

André OUZOULIAS ¹² donne 10 bonnes raisons pour faire produire des textes avec des élèves :

1. Dans les tâches d'écriture plus que de lecture, l'élève doit mobiliser son attention en permanence sur le texte. Il a une meilleure compréhension de la tâche d'écriture, en effet il sait que la tâche demandée doit déboucher sur la production d'un écrit visible pour lui-même et pour les autres.

2. Ecrire un texte l'aide à comprendre que l'écriture note le langage (elle ne représente pas les choses). L'écriture des textes est à la source de la notion de mot, comme la lettre est à la source de celle de phonème. L'élève « *a la possibilité, sur un plan général de prendre conscience de la nature langagière de l'écrit : il s'aperçoit qu'écrire consiste d'abord à coder d'une autre façon ce que l'on dit et que l'écrit n'est rien d'autre, par conséquent, que le produit d'une telle action.* »¹³

3. Quand il produit son texte, l'élève doit rester attentif à 3 éléments : au sens (ce qu'il veut dire), au langage (comment il va le dire) et à la langue (comment ça s'écrit). Ces 3 éléments ne sont pas indispensables en lecture (seul importe le sens du texte). Ainsi lorsque l'élève relit son texte, il ne peut pas l'annoncer, car il sait ce qu'il a écrit.

4. Produire un texte aide l'élève à comprendre en quoi consiste l'acte de lire. Le fait d'écrire un texte l'installe au départ de la boucle de communication, en position d'émetteur. Il veut dire quelque chose et il doit trouver comment le dire (mise en mots) et de là il doit le mettre par écrit.

5. Pour produire un texte, il faut le formuler préalablement, le langage devient un objet qu'il faut manipuler et que l'écriture permet de manipuler consciemment.

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

7. L'écriture oblige à inscrire sur la page les lettres les unes après les autres. Elle permet donc le traitement du mot qui dépasse la perception globale. L'élève est obligé de s'intéresser à la forme du mot et aux lettres qui le composent et non plus le considérer comme le reflet d'une image.

8. L'écriture de textes va aider l'élève à mémoriser les mots outils (avec, au, dans, et, la, qui, un, une...). En écrivant des textes, l'élève multiplie les occasions de les écrire. Beaucoup de ces mots seront mémorisés parfois avant même l'accès au décodage.

¹² André OUZOULIAS, « *Tu feras produire des textes au cycle 2. 10 (bonnes) raisons de faire écrire pour enseigner la lecture* » source : internet

¹³ Jacques FIJALKOW, *Entrer dans l'écrit*, MAGNARD, 1993

9. L'élève doit naviguer entre les plus petites unités (mots, lettres) et le sens global, ainsi qu'avec les groupes de mots et les phrases quand il produit un texte.

10. Quand l'élève écrit son propre texte, les mécanismes qu'il a du employer, les découvertes qu'il a faites pour écrire tel ou tel mot, telle ou telle phrase laissent une trace dans sa mémoire parce qu'il se l'est approprié pour écrire son propre projet.

Ainsi, les activités d'écriture comportent des avantages. Ce sont des activités de production, elles sollicitent l'action, base des apprentissages, et confrontent l'enfant à un défi cognitif qu'il doit résoudre.

II. la production d'écrit au CP

a) quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves pour entrer dans l'action d'écrire ?

Ecrire est une opération complexe qui mobilise à la fois les représentations des élèves, des savoirs et des savoir-faire. L'élève doit donc découvrir le fonctionnement de l'écrit et le fonctionnement du principe alphabétique.

Ces découvertes sont des objectifs importants de l'école maternelle ; d'ailleurs il est stipulé qu'en fin de grande section « *si des élèves n'ont pas accédé à la compréhension du principe alphabétique, sans doute y aura-t-il là un obstacle insurmontable pour nombre d'activités qui peuvent leur être proposées dans un CP habituel.*¹⁴ ». En arrivant en CP, certains enfants ne maîtrisent pas ces éléments, n'ont pas acquis le fonctionnement de l'écrit et le principe alphabétique. C'est avec ces élèves que je travaille dans mes groupes de remédiations.

Les objectifs à travailler pour entrer dans l'écrit sont les suivants :

- découvrir le principe alphabétique (se travaille plus par des activités d'écriture que par des activités de lecture) : cela va permettre à l'élève de voir les lettres qui distinguent les mots. Pour cela il est nécessaire de pratiquer des activités graphiques d'écriture qui individualisent les lettres, d'utiliser le nom des lettres et de surtout verbaliser chaque étape de ce que l'on écrit lors d'une dictée à l'adulte par exemple.

- mettre en relation la chaîne parlée et la chaîne écrite : comprendre qu'un écrit est composé de mots séparés les uns des autres, que cela est différent de l'énoncé oral qui est une suite continue, rythmée avec des coupures différentes de la chaîne écrite. L'un des moyens est d'utiliser la dictée à l'adulte où l'enseignant par ses commentaires mettra en évidence cette

¹⁴ Lire au CP2

distance. Il faut aussi que l'élève prenne conscience de l'orientation de l'écrit et des indices textuels (ponctuation, mise en forme).

- découverte du code : comprendre que le mot écrit renvoie au mot oral (c'est-à-dire que les segments oraux sont représentés à l'écrit par des lettres ou suite de lettres) et non pas à sa signification. C'est aussi mettre en relation de façon progressive les mécanismes d'encodage (la relation phonie / graphie) [**code phonographique**¹⁵]. Il faut aussi mettre en évidence les indices syntaxiques qui codent du sens et non plus du son :

→ le **code morphologique**¹⁵ : d'ordre lexical : il met en évidence les famille de mots (ex : grand→grandeur) et d'ordre grammatical : il met en évidence le genre, le nombre, le mode, le temps (ex : ami→amie→amis)

→ le **code logographique**¹⁵ (ex : le « s » du pluriel).

Les élèves de mes groupes de remédiation ont pour la plupart des difficultés dans un de ces trois domaines. Pour les 3 élèves du mémoire, l'objectif de mes remédiations est de renforcer leur connaissance du code et pour Erwan et Elyse de mettre en relation la chaîne parlée et la chaîne écrite.

b) les étapes de la production écrite, intérêt pour les élèves en difficulté

Annie Cabrera et Monique Kurz proposent les étapes suivantes sous forme de questions pour entrer dans la production d'un écrit¹⁶ :

- définition des paramètres de production : qui, où, quand, à qui, quel est le sujet, pourquoi ?

→ *pour les élèves de mes groupes de remédiations* : j'ai proposé aux enfants une activité qu'ils présenteront à la fin de la période dans leur groupe classe, moyen de faire le lien avec la classe de référence.

- choix des types de texte et d'écrit

→ *pour les élèves de mes groupes de remédiations* : le support sera différent pour chacun des trois groupes, l'un aura comme support la comptine, l'autre un jeu d'images et le troisième un album de la littérature de jeunesse.

- recherche des éléments de contenu : de quoi va-t-on parler ? que sait-on du sujet ?

→ *pour les élèves de mes groupes de remédiations* : le contenu va être en lui-même une activité de remédiation en lecture et en compréhension.

- l'organisation des éléments de contenus : que présenter en premier, ensuite, enfin ?

¹⁵ Gérard CHAUVÉAU *Comment l'enfant devient lecteur ? Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Retz, 1997.

¹⁶ Annie CABREA et Monique KURZ, *Produire des écrits, cycle 2*, Bordas Pédagogie, 2002

→ pour les élèves de mes groupes de remédiations : selon les différents supports, le questionnement et l'organisation de la production seront différents :

- comptine : repérer qu'il est nécessaire de suivre le schéma de la comptine avec respect des rimes et de la mise en page.

- albums : garder la structure répétitive du livre.

- images séquentielles : remettre dans l'ordre des images afin d'obtenir un récit cohérent.

- la mise en mots : quels mots utilisés ? comment formuler ? comment construire des phrases ? comment s'écrivent les mots ?

→ pour les élèves de mes groupes de remédiations : pour Erwan et pour Elyse, le travail de la segmentation de la phrase en mots séparés par un blanc graphique prendra tout son sens. Pour Guillaume, décomposer des mots en syllabes va être pertinent.

- l'inscription graphique : quelle écriture adopter ? lisibilité ?

→ pour les élèves de mes groupes de remédiations : n'ayant pas d'ordinateur à ma disposition, ils ne pourront donc pas taper eux-mêmes leurs textes sur l'ordinateur. Ils devront lire leur propre production d'où l'importance d'une écriture lisible pour eux.

- la révision : l'écrit correspond-il au projet établi ?

- l'édition : quelle mise en page, quel format, quel support, quelles illustrations choisir ?

- la divulgation de l'écrit produit : comment l'exposer ? le mettre en valeur ?

→ pour les élèves de mes groupes de remédiations : lecture dans le groupe classe.

c) le travail en groupe en production d'écrit : générateur d'interaction.

Dans la nouvelle circulaire du 27 août 2009 décrivant les fonctions des personnels spécialisés des RASED, il est stipulé que « les enseignants spécialisés peuvent intervenir directement dans la classe, regrouper des élèves pour des durées adaptées à leurs besoins, ou leur apporter une aide individuelle. »¹⁷.

J'ai choisi en accord avec les enseignants de CP de prendre les élèves en groupe de remédiations parce que les groupes ainsi constitués me semblent cohérents pour être fédérés par un même projet. Mais pourquoi privilégier le travail en petit groupe ?

Le travail de groupe est propre à favoriser le conflit socio-cognitif à partir de la confrontation de points de vue. Ces confrontations ont des effets sur l'apprentissage parce qu'elles permettent aux élèves de questionner leurs propres représentations, de mettre en doute ses certitudes (par exemple, débattre sur quel [o] faut t'il écrire pour bateau).

¹⁷ BO n°31 du 27 août 2009

Elles facilitent la mise à distance de chacun avec sa production, la prise de conscience des réussites et des erreurs et l'explicitation de moyens à mettre en oeuvre pour réussir. Cette compétence à faire émerger fait partie des missions du maître E : « *favoriser la prise de conscience par l'élève de ses stratégies d'apprentissage et de ses procédures intellectuelles, afin de l'aider à améliorer ses compétences et son investissement scolaire.* »¹⁸

De plus, le fait de chercher ensemble rassure, donne confiance et incite ceux qui ont peur de se tromper à « oser » essayer... Ce fut le cas pour Guillaume qui par le travail de groupe de la période précédente, s'est ouvert aux autres, s'est senti en confiance et surtout n'avait plus peur de se tromper.

¹⁸ Référentiel de compétences d'un maître E

Deuxième partie :

pratique de la remédiation en production d'écrit

A) supports utilisés pour les groupes

I. que produire ?

Il est possible de trouver sur internet de multiples activités pour faire écrire les élèves¹⁹. On peut par exemple :

- faire des copies sélectives :

- parmi un ensemble de titres d'album, repérer et écrire ceux qui ont le même auteur
- retrouver le nom des animaux de l'album et les écrire
- écrire le nom des animaux dessinés...

- écrire de manière libre :

- écrire une liste, un inventaire (cadeaux de Noël par exemple)
- légènder une image, un dessin
- **raconter l'histoire représentée par une suite d'images**
- décrire un objet, une image pour que les autres élèves le reconnaissent
- inventer un animal ou un personnage...

- écrire à partir d'une situation vécue :

- rédiger une consigne
- rédiger une lettre au Père Noël, aux autres élèves de la classe
- rédiger une invitation (pour voir un spectacle par exemple)
- raconter un événement vécu (ex : lors d'une sortie à la ferme)
- **écrire de nouvelles phrases sur une comptine connue**
- écrire une règle du jeu
- écrire une recette de cuisine...

- écrire à partir de la littérature de jeunesse :

- **écrire et réaliser la première de couverture**
- écrire le texte d'un album en images ou sans images

¹⁹ *Tableau récapitulatif des situations d'écriture au cycle 2* extrait du site : www3.ac-nancy-metz.fr
Produire des écrits courts aux cycles 2 et 3 extrait du site : www2.ac-poitiers.fr
Production d'écrit au début de cycle 2 extrait du site : www.ia53.ac-nantes.fr

- écrire la suite, la fin d'une histoire
- **écrire « à la manière de... » en gardant la structure répétitive du texte...**

- écrire à partir d'un conte :

- faire le portrait de certains personnages (par exemple une sorcière)
- composer une recette de sorcière
- écrire la suite d'un conte dont on a lu le début...

Pour les élèves que j'ai dans mes groupes, j'ai choisi d'utiliser différents supports pour les faire écrire :

- écrire la suite d'une comptine lue dans le groupe de remédiations
- écrire un livre à la manière de Claude Boujon, « Bon Appétit Monsieur Lapin »
- écrire une histoire à partir d'images à remettre dans l'ordre.

II. écrire une comptine

a) intérêt de travailler avec une comptine

La comptine est un élément de la tradition orale enfantine. Elle se présente souvent comme un petit poème avec des vers assez courts qui s'enchaînent selon des effets de rime et de rythme. Très souvent également, il existe une même structure syntaxique qui est répétée.

C'est donc un type d'écrit qui a une disposition particulière qui le rend particulièrement intéressant pour l'entrée dans l'écrit des élèves.

Sa structure simple et répétitive est un excellent outil pour donner aux élèves l'envie de lire. En effet, pour eux lire devient facile, abordable (ils peuvent reconnaître par exemple des mots qui reviennent plusieurs fois sur la même page), contrairement aux manuels de lecture qui sont parfois peu adaptés aux élèves en difficultés de lecture et également par rapport à certains albums de littérature de jeunesse plus complexes et plus longs à lire.

Travailler avec des élèves en difficultés en maîtrise de la langue, à partir de comptines permet de travailler plusieurs domaines :

- le vocabulaire : le champ lexical, les jeux de mots, des mots qui font rire, des onomatopées...

→ *cela permet de remédier à la pauvreté lexicale et culturelle de certains élèves*

- la syntaxe : les différentes formes de phrases, les mots de liaison, les connecteurs...
- les sons : multiplication des rimes, des assonances (répétition des voyelles) et des allitérations (répétitions des consonnes)

→ cela permet de remédier aux besoins des élèves en difficultés par rapport à la conscience phonologique et/ou phonémique.

- la production d'écrit : comptine à trous, à imiter, à inventer.

Créer une comptine permet de jouer avec les mots, de ne plus avoir peur de ce qu'on veut écrire. Après un certain temps, les élèves se libèrent et deviennent plus créatifs. Ils donnent sens à ce qu'ils font.

En activité de production d'écrit avec les comptines, il est possible d'en fabriquer une nouvelle à partir d'une comptine déjà connue des élèves. Il suffit pour cela de :

- changer un mot ou un groupe de mots
- reprendre une structure et changer un mot
- changer une portion de phrase ou une phrase
- trouver une suite à la comptine
- changer les paroles et faire rimer
- réécrire la comptine en donnant un autre thème ou une autre rime finale
- imiter une structure syntaxique

b) Les crayons de toutes les couleurs

La comptine que j'ai choisie de travailler avec les élèves d'un de mes groupes de remédiation (celui avec Erwan) est une comptine trouvée sur internet²⁰ à laquelle j'ai apporté quelques modifications dans le but d'être d'une part plus compréhensible (construction d'une image mentale) et d'autre part plus facile à lire pour des élèves de CP en début janvier.

Les Crayons

Mais à quoi jouent les crayons,

Pendant les récréations ?

Le rouge dessine un tapis

Le bleu un gros radis,

Le noir dessine un chat ;

Le gris un ananas.

Le vert qui n'a pas d'idée,

Fait de gros pâtés.

Voilà les jeux des crayons

Pendant les récréations.

²⁰ *Les crayons de couleurs*, extrait du site : www.comptine-enfants.com/comptines-de-maternelle-936

Le projet que j'ai mené est la réécriture de certaines parties de la comptine, à savoir celle concernant les couleurs (en gras) :

L'objectif étant pour Erwan d'écrire seul les mots et les phrases et pour les autres élèves du groupe de travailler en conscience phonologique : repérer la forme de la comptine et de produire des rimes.

Dans un premier temps, la comptine a été lue par les enfants puis petit à petit mémorisée. Les structures de phrases ont été repérées et l'idée de produire eux même une comptine similaire a été actée par les élèves. Ne rester alors qu'à produire. Le résultat obtenu pour Erwan est en annexe 2.

III. écrire un livre à la manière de « Bon appétit Monsieur Lapin » de Claude Boujon

a) intérêt de travailler avec un album de littérature de jeunesse

Travailler avec un album de littérature de jeunesse répond à plusieurs objectifs utiles pour le maître spécialisé :

- donner le désir de lire
- donner le goût et le moyen d'écrire
- enrichir l'imaginaire
- mettre en place des structures syntaxiques
- multiplier les entrées dans la lecture
- provoquer des interactions entre élèves (échanges de point de vue).

Découvrir avec les élèves un album est un moment particulier qui suscite la curiosité, qui permet par le rapport texte-image de produire des hypothèses de sens validées ou par l'image ou par le texte²¹. La relation lecture/écriture nécessite aussi une participation active de la part des élèves. Il s'agit de comprendre comment font les auteurs pour créer des outils (idées - syntaxe) qui sont ensuite utilisés pour écrire ou réécrire.

Faire écrire des élèves en difficultés avec un album est donc une amorce qui leur donne envie de produire des textes. Cela permet de dédramatiser le moment d'écrire, de jouer avec la langue en la manipulant, en la détournant et de se lancer avec moins d'appréhension dans la production de textes plus longs. Les albums vont permettre aux élèves de travailler sur des

²¹ Isabelle de NOËLL, Jean-Yves LAURICHESSE, *Enseigner autrement la lecture avec un album*, CDDP

structures répétitives, des personnages récurrents, des situations du quotidien, des structures classiques des récits enfantins et des histoires sans texte.


Le fait que les albums ne présentent pas de difficultés lexicales particulières va permettre aux élèves de rentrer plus facilement dans la structure du texte pour mieux se l'approprier et pouvoir le réinvestir dans leurs propres productions.

Il existe plusieurs types d'albums exploitables du cycle 1 au cycle3 :

- albums favorisant la communication orale (cycle 1)
- albums à structures répétitives
- albums sans texte pour parler et écrire
- albums répétitifs et tournures syntaxiques

Pour le groupe de remédiations en production d'écrit j'ai choisi le livre de Claude BOUJON Bon appétit Monsieur Lapin, récit à structure répétitive, plus abordable pour des élèves de cycle 2 en difficultés.

b) Bon appétit Monsieur Lapin

<p>Claude Boujon Bon appétit, Monsieur Lapin !</p> 	<p>C'est l'histoire d'un lapin qui n'aime plus les carottes. Il désire changer son menu en s'informant auprès des autres animaux. Tout le dégoûte jusqu'à ce qu'il rencontre le renard qui mange des lapins. Le renard n'arrive qu'à lui croquer les oreilles et le lapin retourne chez lui manger une soupe de carottes, car les carottes font pousser les oreilles de lapin.</p>
--	--

En s'aidant de l'album de Claude BOUJON Bon appétit Monsieur Lapin, les élèves du groupe de remédiations ont inventé à leur tour une histoire, en utilisant la structure répétitive de l'album mais en changeant les animaux. Après avoir découvert l'album et étudié la structure syntaxique : « Que manges-tu ? », « Je mange... », travailler sur le capital mot, les élèves ont commencé à réaliser un nouvel album avec comme personnage principal « Madame Souris ». Le texte produit par les élèves du groupe est en annexe 3. Sa réalisation technique au moment de la rédaction de ce mémoire n'est pas encore terminée, mais le projet a été finalisé à l'oral.

IV. écrire un récit à partir d'images séquentielles

a) intérêt de travailler avec des images séquentielles

Les « images séquentielles » ou « histoires en images » sont un outil pédagogique et psychologique connu depuis longtemps des professeurs des écoles et des personnels spécialisés (psychologues scolaires, enseignant spécialisés, orthophonistes).

Les images séquentielles sont des outils privilégiés pour aider les enfants à améliorer leurs compétences langagières, à enrichir leur vocabulaire et améliorer et renforcer les connaissances grammaticales et syntaxiques. Elles facilitent également la construction d'un récit chronologique.

Ecrire un récit chronologique est une tâche lourde pour des élèves de CP et plus particulièrement pour des élèves en difficulté par rapport à la production d'écrit. En effet, l'élève doit d'une part lire les images et d'autre part fabriquer un lien entre elles. Le choix des images est donc important et la présence du maître E pour aider à la verbalisation, à la construction d'un récit cohérent et à la prise de conscience de la temporalité est essentielle.

Les objectifs pédagogiques liés à la production d'écrit à partir d'images séquentielles sont :

- donner du sens à une série d'images
- construire une histoire cohérente en prenant des indices pertinents sur les images pour retrouver la chronologie
- mettre en mots l'histoire en s'appuyant sur les connaissances acquises

Les objectifs transversaux sont plus précis et adaptés aux besoins particuliers des élèves du groupe, ainsi :

- oser prendre la parole pour raconter son histoire (Hina)
- argumenter (Hina), expliciter (Alicia)
- améliorer sa diction afin d'être comprise par les autres (Alicia)
- écouter et respecter le point de vue des autres, le prendre compte sans se renfermer (Alicia) et sans se braquer (Elyse).

Le projet mis en place dans le groupe est de construire un récit à partir d'images à remettre dans l'ordre sous forme de petits livres que les élèves liront au reste de la classe.

b) le chien, le chat et les oiseaux

En début de prise en charge, courant octobre, j'ai fait passé aux élèves du groupe de l'école Curie le test NBTL un test des compétences verbales et métalinguistiques. Ce test comprend

cinq épreuves ayant pour point commun de mettre en oeuvre une compétence linguistique particulière :

1. articulation
2. compréhension
3. répétition de phrases
4. récit à partir d'une bande dessinée
5. épreuve d'images séquentielles.

Certains élèves du groupe ont montré des difficultés dans l'épreuve n°4 et dans l'épreuve n°5, c'est-à-dire que ces élèves avaient d'une part du mal à tirer du sens d'un message visuel fragmenté en séquences successives liées chronologiquement et d'autre part à organiser une suite d'événements dans le temps, à établir une sériation chronologique correcte. Il était donc pertinent pour ces élèves de travailler à partir d'images séquentielles pour les remettre dans l'ordre et de construire autour un récit oral cohérent et logique.

Pour travailler la production d'écrit, il m'a donc semblé logique de poursuivre avec les séries d'images puisque les élèves étaient déjà habitués à les manipuler et à s'exprimer dessus.

J'en ai donc proposés plusieurs aux élèves et leur intérêt s'est porté sur celles-ci :



Dans un premier temps les élèves se sont concertés, ont interagi et proposé un ordre pour la mise en place des images sans mon intervention afin de mettre en évidence la recherche et la réflexion. Lorsque les élèves ont terminé, j'ai demandé à chacun d'eux de me raconter l'histoire. Les incohérences dans les productions ont alors été perçues et discutées par les autres élèves. Dès que les élèves se sont mis d'accord sur l'ordre des images, je leur ai proposé d'écrire une phrase pour chaque image afin de raconter l'histoire.

La production d'Elyse ainsi obtenue se trouve en annexe 4.

B) médiations utilisées et impact sur les élèves des différents groupes

I modalités pour amener les élèves à produire de l'écrit

Il existe plusieurs modalités pour amener les élèves à écrire :

- la dictée à l'adulte en situation collective : c'est le moyen de faire produire à l'enfant un texte quand il ne peut pas encore graphier tout seul. L'enfant confie à l'adulte, qui sait lire et écrire, le texte qu'il ne peut encore écrire seul. Ses enjeux impliquent le respect des conventions qui n'ont aucun rapport avec celles de l'oral, à savoir une structuration cohérente des énoncés, une segmentation de la phrase en mots, une ponctuation, une orthographe.

Elle s'inscrit dans une progression d'apprentissage dont la finalité est de faire accéder l'élève à une écriture autonome.

- la dictée à l'adulte participative : l'adulte demande progressivement à l'élève de prendre en charge ce qui lui est accessible (écriture d'une partie de mots, d'un groupe de mots).

→ c'est cette méthode que j'ai utilisée pour les élèves de l'école Curie. Après avoir réfléchi avec eux sur le nombre de mots à écrire, j'ai volontairement « oublié » d'écrire les mots en disant aux élèves « *Vous savez écrire ce mot, il n'est pas besoin que je l'écrive. Essayez de l'écrire sur votre cahier et on verra ensemble après.* ». Cette façon de faire a beaucoup motivé les élèves qui se sont sentis plus en confiance et plus à l'aise pour écrire.

- P'écriture autonome partielle en appui sur de l'écrit existant : utilisation d'une structure pour une phrase ou pour une suite de phrases.

→ c'est cette méthode que j'ai mise en place dans mes deux autres groupes : celui de l'école Ferry et celui de l'école Méresse-Ségard. Le support utilisé pour les groupes (album et comptine) se prête bien à cette manière d'écrire. Il fallait que les élèves repèrent la structure dont ils avaient besoin et qu'ils modifient certains mots. Le confort apporté par l'exercice de copie de phrases a motivé les enfants dans la recherche d'écriture de mots inconnus.

- P'écriture individuelle accompagnée : c'est l'élève qui écrit. Le maître renvoie vers les outils disponibles (référents, affichages) et aide à l'analyse phonologique et à l'encodage.

→ je me suis servi de cette méthode pour faire écrire aux élèves de mes trois groupes de remédiations des mots qui ne faisaient pas partie du texte initial comme *madame souris, château, aboie....*

- l'écriture autonome avec aides : écrits de référence, utilisation de l'encodage, utilisation de connaissances orthographiques, aide du maître, aide de ses camarades. C'est vers ce type d'écriture que je voudrais amener les élèves de mes groupes

II. l'écriture de mots puis de phrases

a) médiations utilisées pour l'écriture de mots

La première médiation que j'ai utilisée avec ces élèves en difficulté par rapport à la production d'écrit a été de les mettre en confiance en leur proposant un projet fédérateur qui peut les inciter à écrire ; écrire pour lire au reste de la classe. De par ce fait il s'est avéré nécessaire de savoir écrire des mots.

Dans un premier temps, j'ai vérifié si les élèves de mes groupes avaient acquis une conscience phonologique, à savoir combien de syllabes orales y a-t-il dans un mot. J'ai vérifié également que le fait d'écrire des syllabes simples ne leur posait pas de problème.

Ces notions étant acquises pour eux, je suis passée à la symbolisation à l'aide d'étiquettes scratch, une syllabe étant représentée par un carré à manipuler. Il leur fallait donc écrire la première syllabe sur la première étiquette, la deuxième sur la deuxième, etc... Dès que les étiquettes ont été rédigées, il suffisait de les attacher et on obtenait le mot complet.

De la manipulation je suis ensuite passé à la symbolisation sur l'ardoise ou sur le cahier, à savoir, un carré représente une syllabe²². Avec les élèves, j'ai construit un référent pour se rappeler comment on écrit un mot²³ .

b) médiations utilisées pour l'écriture de phrases

Après avoir compris comment écrire un mot, il s'est avéré nécessaire, pour la mise en place du projet, de savoir écrire une phrase. Par les différentes évaluations que j'ai menées en début d'année scolaire, j'ai noté la difficulté de certains élèves à segmenter l'écrit (Elyse, Erwan). Ils n'ont pas compris que l'écriture obéit à un découpage lexical signalé par le blanc entre les mots. Résultat : la phrase qu'ils devaient écrire n'est pas segmentée, il y a peu d'espace entre les mots, si ce n'est lorsque apparaît un mot outil qu'ils connaissent et qu'ils savent écrire. J'ai proposé aux élèves de dénombrer avec les doigts les mots de la phrase qu'ils voulaient écrire.

²² Exemple en annexe 5

²³ Annexe 5

Ainsi Elyse dans la phrase « *Le chien dort et le chat arrive.* » compte 8 mots. Erwan quant à lui dans sa phrase « *Le violet dessine un bateau.* » compte 7 mots (le mot « *dessine* » étant déjà présent dans la comptine d'origine, il l'a identifié comme un mot seul). Ces élèves associent donc les syllabes à des mots. Les interactions avec les autres élèves du groupe ont mis en doute la validité de leur réponse. Il a donc fallu y réfléchir.

Pour les aider, je leur ai fourni des petites images symbolisant les mots. Il est alors vite apparu que le nombre de mots que les élèves avaient énoncés au départ ne correspondaient pas aux images. J'ai ensuite symbolisé les images par des petites bâchettes puis par des traits au tableau, chaque trait correspondant à un mot²⁴ . Avec les élèves, j'ai mis en place un référent pour garder en mémoire la « technique » pour écrire une phrase²⁵ .

III. la fin du projet, les évaluations

a) les évaluations de fin de projet

J'ai pu noter au cours de mes séances de remédiation que les élèves des différents groupe se sont peu à peu appropriés les aides apportées pour les amener à écrire des mots puis des phrases, à savoir se servir des référents mis à disposition. Ces procédures ne sont toutefois pas encore bien automatisées et face à des difficultés d'écriture mon aide s'est avérée encore nécessaire.

Pour bien visualiser leur progrès, j'ai refait passer les mêmes évaluations que celles données en début d'année, l'EAL pour Erwan et Elyse et la BATELEM orthographique pour Guillaume.

²⁴ Exemple en annexe 6

²⁵ Annexe 6

Elyse :

Evaluation EAL du 25/03/2010

Elyse 25.03.2010

4 - d

68	1	9	0
69	1	9	0
70	1	9	0
71	1	9	0
72	1	9	0

Analyse

Elyse a presque acquis la segmentation de la phrase en mots (les mots sont quasiment tous séparés par un blanc). Elle ne cherche plus à inventer les mots, elle les sépare en syllabes (comme par exemple le mot chocolat). Elle a compris également comment écrire des mots et fait plus une recherche de correspondance graphie-phonie qu'elle ne faisait pas au début du projet.

Guillaume :

Evaluation BATELEM du 25/03/2010

Guillaume TEST DE NIVEAU ORTHOGRAPHIQUE 25.03.2010

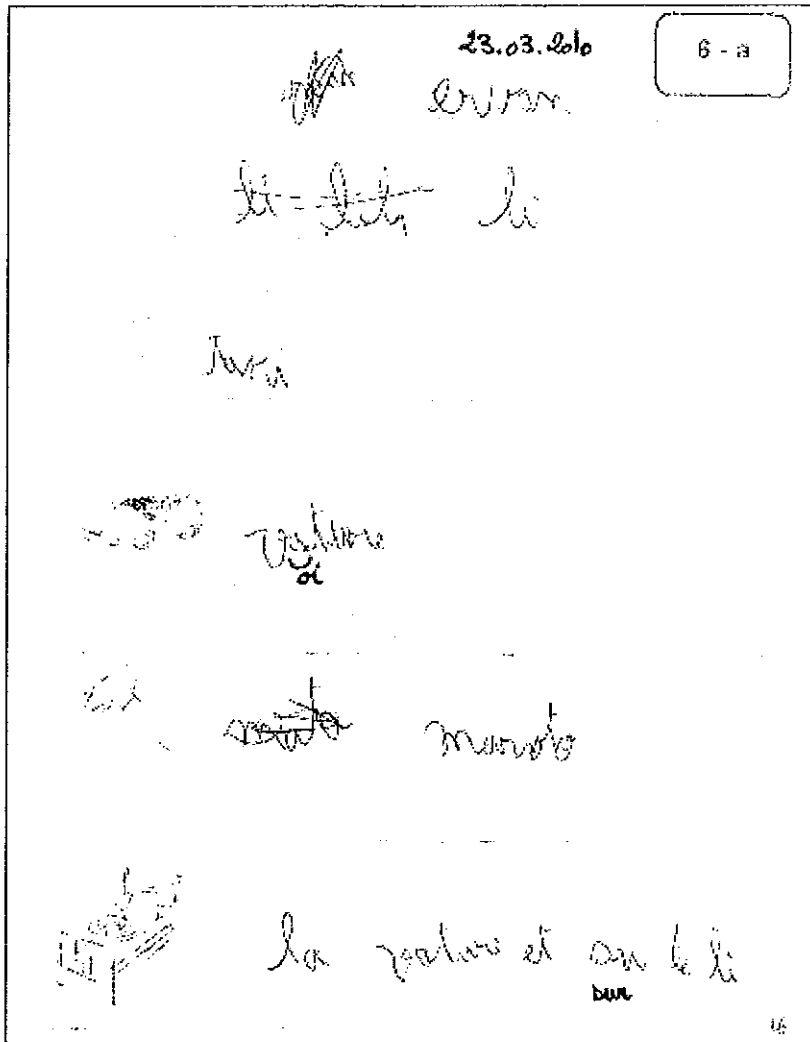
Dictée	Correction		
	Max.	Sr.	Pts
bébé - mami - grémé à voir une petite (blume) abame petite ↑ son [ca]	5		
il a tiré la porte porte	11		

Analyse

Guillaume a acquis la construction du mot, il décompose le mot en syllabes écrites. Pendant l'évaluation, je l'ai entendu découper chaque mot en syllabes orales avant de l'écrire. Ses difficultés résident maintenant dans la correspondance graphème phonème [t] au lieu de [p] et également le son [k].

Erwan :

Evaluation EAL du 25/03/2010



Analyse

Erwan n'utilise plus les lettres de son prénom pour écrire un mot inconnu. Il segmente les mots en syllabes orales et les phrases en mots (le blanc entre les mots est bien visible). On peut noter une analyse réflexive sur l'écriture des mots par ses nombreuses ratures. Il lui reste à conforter la correspondance graphie-phonie.

b) la lecture de leur production devant le groupe classe

Avec les élèves de l'école Méresse-Ségard et ceux de l'école Curie de Noyelles Godault, le projet de fabriquer un petit livre ou d'écrire la comptine a été finalisé. Pour les élèves de l'école Ferry, au moment de la rédaction de ce mémoire, le projet n'a pas encore été terminé.

Elyse et Erwan ont donc lu leur production devant le reste de la classe qui fut très attentive. Ces deux élèves ayant confiance en leur capacité de travail n'ont certainement pas ressenti la même chose que les autres élèves du groupe. Pour ces autres élèves, j'ai perçu un petit sentiment de fierté, de réussite et de mise en confiance par rapport au fait de parler devant les autres élèves.

Pour des élèves en difficultés scolaires et ayant une mauvaise image d'eux-mêmes, le projet de présenter devant les autres ce qu'ils avaient fait, va peut être contribuer à leur faire reprendre confiance en eux et en leur savoir-faire scolaire.

c) le lien avec la classe

L'objectif de mes remédiations est de réintégrer l'élève dans sa classe d'origine. Erwan et Elyse au vu de leurs résultats et en concertation avec leur enseignante vont réintégrer leur classe à la rentrée des vacances d'avril. Guillaume ayant encore des difficultés dans le domaine de la lecture et de la compréhension va quant à lui rester dans mes groupes de remédiations.

Les enseignants de CP se sont intéressés à ce que les élèves faisaient dans mes groupes de remédiations et ils ont noté des changements aussi bien dans le comportement (Guillaume) que dans leur travail scolaire (Elyse et Erwan). Les démarches que j'ai utilisées pour amener les élèves à écrire ont été évoquées auprès des enseignants. Certains s'en sont d'ailleurs servis pendant les aides personnalisées.

Conclusion :

Mon année de formation à l'IUFM, la rédaction de ce mémoire et mon intervention auprès des élèves en difficultés face à l'écrit m'a permis de mener une réflexion autour de la production d'écrit : comment, en tant que Maître spécialisé option E, motiver et aider des élèves en difficulté face au monde de l'écrit.

Je me suis interrogée sur le pourquoi écrire et sur le comment.

Pourquoi écrire : écrire pour des élèves en difficultés ne présente pas d'intérêt particulier. Par les projets que j'ai mis en place (écriture d'une comptine, écrire à la manière de, raconter une histoire à partir d'images), j'ai pu constater que les élèves de mes groupes ont montré une grande motivation. Le projet les a stimulés et leur a permis de se lancer dans l'activité. Il me reste à voir si cette motivation à écrire sera encore d'actualité si elle n'est plus suscitée par un projet d'écriture.

Comment écrire : par les évaluations que j'ai menées, j'ai constaté que les élèves n'avaient pas acquis les bases de la langue écrite (segmentation de la phrase en mots et du mot en syllabes, rapport oral-écrit, permanence du mot). Par des jeux d'étiquettes puis par la symbolisation, les élèves ont commencé à acquérir des automatismes. Toutefois, j'ai pu remarquer qu'ils n'avaient pas, pour certains, transféré totalement ces acquis dans la classe.

Le travail d'un Maître E est en constante évolution, il faut savoir s'adapter aux besoins éducatifs particuliers de chaque enfant. Des activités qui peuvent donner des résultats probants pour certains, nécessitent un approfondissement plus particulier pour d'autres. Ces activités de production d'écrit seront encore à peaufiner pour les élèves des autres groupes.

Il est un aspect que je n'ai pas traité dans ce mémoire : est ce qu'écrire peut aider des élèves en difficultés de lecture ?.

Selon André Ouzoulias, dans une interview du 19 janvier 2007 intitulée « Ecrire : un levier puissant pour une lecture facilitée », « *les pratiques d'écriture permettent aux jeunes élèves de clarifier ce qu'est la langue écrite. Ils comprennent que l'écriture note le langage. Ils perçoivent mieux ce qu'est la lecture.* »²⁶.

C'est cette nouvelle piste de questionnement à laquelle je vais essayer de répondre lors de mes prochaines séances de remédiation en production d'écrit.

²⁶ André Ouzoulias, « Ecrire : un levier puissant pour une lecture facilitée », 19 janvier 2007 extrait du site <http://www.snuipp.fr/spip.php?article4327>

BIBLIOGRAPHIE

I) Documents officiels :

- BO n°3 19 juin 2008, numéro HS : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.

- BO n°31 du 27 août 2009 : circulaire n°2009-088 du 17 juillet 2009 : fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire

- Lire au CP 2

- Référentiel de compétences d'un maître E

II) Ouvrages :

- BESSE Jean-Marie et l'ACLE, *Regarde comme j'écris*, Magnard, 2000.

- CABREA Annie et KURZ Monique, *Produire des écrits, cycle 2*, Bordas Pédagogie, 2002.

- CHAUVEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur ? Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Retz, 1997.

- FAYOL Michel, de MORAIS José Junca, *La lecture et son apprentissage*, ONL, 2004.

- FERREIRO Emilia, *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?*, CRDP, Lyon, 1998.

- FIJALKOW, *Entrer dans l'écrit*, Magnard, 1993.

- de NOËLL Isabelle, LAURICHESSE Jean-Yves, *Enseigner autrement la lecture avec un album*, CDDP

III) Sites internet :

Production d'écrit

- www.ac-nancy-metz.fr : Tableau récapitulatif des situations d'écriture au cycle 2

- www.ac-poitiers.fr : *Produire des écrits courts aux cycles 2 et 3*

- www.ia53.ac-nantes.fr: *Production d'écrit au début de cycle 2*

Comptines

-: www.comptine-enfants.com/comptines-de-maternelle-936: *Les crayons de couleurs*

Divers

- www.snuipp.fr/spip.php?article4327 : André Ouzoulias, « *Ecrire : un levier puissant pour une lecture facilitée* », 19 janvier 2007

ANNEXES

ANNEXE I

PROJET INDIVIDUEL D'AIDES SPECIALISEES A DOMINANTE PEDAGOGIQUE.

Période du 07/01/2010 au 26/03/2010

date : 15/01/2010

Nom et prénom de l'élève : L. Erwan

date de naissance : 12/2003

Classe : CP Mme H.

Ecole : Méresse-Ségard à Evin Malmaison

Date de la demande d'aide : 20/10/2009

Aide personnalisée : discrimination auditive, écrire des syllabes

Analyse des besoins

Comportement scolaire :

Erwan est un garçon assez réservé et intéressé par ce qui se passe dans le groupe classe. Il ne travaille pas toujours au même rythme (essentiellement quand il en a envie), il veut faire plaisir aux autres. C'est un élève peu sûr de lui qui cherche toujours à être rassuré, toutefois il lui arrive aussi d'être particulièrement fier de ses acquis et vouloir les montrer aux autres. Face à l'échec ou à la difficulté, il n'a pas de comportement particulier. Il passe facilement à autre chose sans chercher à dépasser sa difficulté.

Besoins éducatifs particuliers:

Erwan a été signalé par la maîtresse en difficulté dans l'apprentissage de la lecture et en écriture. Il n'a aucune notion des mots qu'il copie, il fait l'exercice parce que ça doit être fait sans lui accorder un intérêt particulier. La maîtresse a noté qu'il faisait pas mal de confusion de sons et qu'il ne reconnaissait pas les phonèmes étudiés en classe, d'où une difficulté pour la combinatoire. Selon l'évaluation EAL, on peut noter les points forts et les points faibles d'Erwan

Points forts	Points faibles
<ul style="list-style-type: none">- compréhension orale- mémorisation visuelle de mots- conscience phonique (repérer des syllabes dans des mots)- connaissance des lettres de l'alphabet- segmenter la phrase en mots- connaître les caractéristiques d'un livre- reconnaître différents supports de l'écrit	<ul style="list-style-type: none">- discrimination visuelle pour des graphies ressemblantes- prendre quelques indices sur le code écrit (repérer un mot dans une série)- langage technique (mot, phrase, majuscule)- relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit- repérer un mot donné dans une phrase- produire de l'écrit (utilise essentiellement les lettres de son prénom)

Modalités de l'aide :

2 fois par semaine du 07/01/2010 au 29/01/2010

Le : - jeudi : 10h45-11h30

- vendredi : 10h45-11h30

Evaluations utilisées

EAL (évaluation de l'apprenti lecteur) + Evaluations de la classe

Observations dans le cadre des activités de re-médiations

Entretien régulier avec la maîtresse de la classe

Evaluation prévue à la rentrée des vacances d'avril

Signature de l'enseignant	Signature du maître E	Signature des parents

Objectifs de l'aide spécialisée

Objectifs	Moyens mis en oeuvre
<p><u>Objectifs prioritaires :</u></p> <p><u>Codage et production d'écrit :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- savoir réinvestir les sons appris en classe à l'écrit- savoir écrire des mots constitués de syllabes simples- savoir écrire des mots constitués de syllabes doubles- savoir écrire des mots avec des syllabes CVC- produire une courte phrase <p><u>Objectifs individualisés :</u></p> <p><u>Construire la relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- retrouver un l'équivalent écrit d'un énoncé oral parmi des réalisations écrites qui diffèrent beaucoup par la taille.-distinguer des syntagmes en s'appuyant sur le nombre de mots qu'ils comportent lorsque l'adulte les lit de façon séparée. <p><u>Segmenter l'écriture en mots</u></p> <ul style="list-style-type: none">- comprendre le principe de lexicalité (un mot oral correspond à un mot de l'écrit) <p><u>Correspondance graphie phonie</u></p> <ul style="list-style-type: none">- connaître les sons étudiés en classe et leur graphie correspondante- reconnaître et savoir écrire des sons simples et complexes <p><u>Langage technique</u></p> <ul style="list-style-type: none">- connaître les notions de mots et de phrase <p><u>Objectifs transversaux :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- se servir des aides mises à sa disposition pour soulager la surcharge cognitive- gagner en autonomie- rester dans l'effort, persévérer- réinvestir ses acquis	<p>Ecrire des phrases à la manière des comptines</p>

<p><u>Aide au transfert dans la classe de référence :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- lecture de leur production au reste de la classe à la fin de l'aide- discussion avec l'enseignant
--

**PROJET INDIVIDUEL D'AIDES SPECIALISEES
A DOMINANTE PEDAGOGIQUE.**

Période du 07/01/2010 au 26/03/2010

date : 11/01/2010

Nom et prénom de l'élève : D. Elyse

Classe : CP Mme R.

Date de la demande d'aide : 08/01/2010

Aide personnalisée : mémoriser les sons, écriture de syllabes

date de naissance : 11/2003

Ecole : Curie à Noyelles Godault

Analyse des besoins

Comportement scolaire :

Elyse est une élève réservée et consciencieuse. Elle participe bien et manifeste de la bonne volonté au sein de la classe et du petit groupe. Elle se décourage vite face à une difficulté et ne respecte pas la consigne demandée. La maîtresse signale que Elyse rencontre un problème avec l'écrit (08/01/2010). Si elle semble maîtriser l'écriture de mots, mais dès qu'elle passe à la phrase, celle-ci devient illisible, on ne retrouve pas de mots phonétiquement corrects. Pour l'enseignante, Elyse n'a pas maîtrisé la technique de l'encodage.

Besoins éducatifs particuliers:

Selon l'évaluation EAL, on peut noter les points forts et les points faibles d'Elyse

Points forts	Points faibles
<ul style="list-style-type: none">- compréhension orale- mémorisation visuelle de mots- compter les syllabes des mots- connaissance des lettres de l'alphabet- relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit- connaître les caractéristiques d'un livre- reconnaître différents supports de l'écrit	<ul style="list-style-type: none">- anticiper la fin d'un récit- conscience phonique (repérer des syllabes dans des mots)- discrimination visuelle pour des graphies ressemblantes- prendre quelques indices sur le code écrit (repérer un mot dans une série)- langage technique (mot, phrase)- repérer un mot donné dans une phrase- produire de l'écrit (quelques phonèmes seulement sont encodés)- segmenter la phrase en mots

Modalités de l'aide :

2 fois par semaine du 07/01/2010 au 29/01/2010

Le : - jeudi : 9h00-9h45

- vendredi : 16h00-16h45

Evaluation utilisée

EAL (évaluation de l'apprenti lecteur)

Evaluations de la classe

Observations dans le cadre des activités de re-médiations

Entretien régulier avec la maîtresse de la classe

Evaluation prévue à la rentrée des vacances de février

<i>Signature de l'enseignant</i>	<i>Signature du maître E</i>	<i>Signature des parents</i>

Objectifs de l'aide spécialisée

Objectifs	Moyens mis en oeuvre
<p><u>Objectifs prioritaires :</u></p> <p><u>Codage et production d'écrit :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- savoir réinvestir les sons appris en classe à l'écrit- savoir écrire des mots avec des syllabes CVC et CCV- produire une courte phrase en segmentant la phrase en mots phonétiquement corrects <p><u>Objectifs individualisés :</u></p> <p><u>Segmenter l'écriture en mots</u></p> <ul style="list-style-type: none">- comprendre que l'écriture obéit à un découpage lexical (le blanc entre les mots)- comprendre le principe de lexicalité (un mot oral correspond à un mot de l'écrit) <p><u>Conscience phonique :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- isoler une syllabe dans un mot- reconnaître un phonème identique dans des mots <p><u>Anticiper la fin d'un récit</u></p> <ul style="list-style-type: none">- trouver la fin d'une histoire en se basant ou non sur les illustrations- inventer une suite à une série d'images <p><u>Langage technique</u></p> <ul style="list-style-type: none">- connaître les notions de mots et de phrase <p><u>Objectifs transversaux :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- transférer ses acquis dans le groupe classe- garder sa concentration- ne pas se satisfaire de ce qu'elle fait	<p>Ecrire des phrases à l'aide d'images séquentielles</p> <p>Construire un jeu à la manière de « Que fait Thomas ? »</p> <p>Jeu avec une étiquette pour chaque mots constituant une phrase</p> <p>Images diverses pour retrouver les sons (fichiers Lecture plus)</p>

<p><i>Aide au transfert dans la classe de référence :</i></p> <ul style="list-style-type: none">- lecture de leur production au reste de la classe à la fin de l'aide- discussion avec l'enseignant
--

**REAJUSTEMENT DU PROJET INDIVIDUEL D'AIDES SPECIALISEES
A DOMINANTE PEDAGOGIQUE.**

Période du 07/01/2010 au 26/03/2010

date : 11/01/2010

Nom et prénom de l'élève : D. Guillaume
Classe : CP M. S.

date de naissance : 08/2003
Ecole : Ferry à Dourges

Bilan de la période novembre décembre

Objectifs travaillés prioritairement

Conceptualisation de la langue	Construire la relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit:	acquis
	Segmenter l'écriture en mots	acquis
	Langage technique	acquis

Comportement scolaire :

Guillaume s'est bien émancipé à l'intérieur du petit groupe et même dans le groupe classe. L'enseignant dit de lui qu'il participe plus, qu'il a plus confiance en lui. Il ose plus expliciter ses démarches.

Besoins éducatifs particuliers:

Selon l'évaluation BATELEM, Guillaume sait lire les voyelles et les sons voyelles (sauf oi), quelques syllabes simples en rapport avec les sons étudiés dans la classe, d'où une méconnaissance des sons complexes. Cependant, il ne les reconnaît pas encore globalement, il les déchiffre (r et a ça fait « ra »). Il a compris la technique de fusionner des syllabes pour lire un mot, mais ne l'utilise pas toujours. Il reconnaît beaucoup de mots globalement, et quand il ne reconnaît pas le mot, il essaie de le deviner en se basant sur l'étude des lettres plutôt que le contexte. Guillaume avoue lui-même ne pas toujours comprendre ce qu'il est en train de lire ou ce qu'on lui lit.

Le passage à l'écrit est plus difficile. Guillaume sait écrire les voyelles et les sons voyelles, il a compris comment on écrivait une syllabe, en transcrivant 2 phonèmes. L'écriture de mots lui pose encore problème, il ne s'aide pas de la syllabe pour écrire. Cette démarche est cependant en cours d'acquisition (Kba pour cabane)

Modalités de Paide :

2 fois par semaine du 07/01/2010 au 26/03/2010

Le : - jeudi : 14h45-15h30

- vendredi : 14h45-15h30

Evaluation utilisée

BATELEM A (tests de lecture et d'orthographe)

Evaluation MEDIAL (langage technique) + évaluation sur la conceptualisation de la langue

Evaluation prévue en mars

<i>Signature de l'enseignant</i>	<i>Signature du maître E</i>	<i>Signature des parents</i>

Objectifs de l'aide spécialisée

Objectifs	Moyens mis en oeuvre
<p><u>Objectifs prioritaires :</u></p> <p><u>Lecture :</u> <u>Savoir décoder</u></p> <ul style="list-style-type: none">- savoir lire des syllabes simples sans les déchiffrer- renforcer le savoir lire des mots inconnus (qui existent ou qui n'existent pas) de 2 ou 3 syllabes simples- savoir lire des mots avec des syllabes CCV et CVC- savoir lire des mots avec des sons complexes <p><u>Utiliser différentes stratégies de lecture pour accéder au sens</u> Lire une phrase en utilisant ses connaissances : reconnaître certains mots et en décoder d'autres</p> <p><u>Codage et production d'écrit :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- savoir écrire des mots constitués de syllabes simples (3)- savoir écrire des mots constitués de syllabes doubles- savoir écrire des mots avec des syllabes CVC- produire une courte phrase en lien avec l'album <p><u>Objectifs individualisés :</u></p> <p><u>Renforcer le projet de lecteur</u></p> <ul style="list-style-type: none">- savoir que lire ne se limite pas à lire à l'école.- anticiper la fin d'une histoire en se basant ou non sur les illustrations.- comprendre ce qu'on lit, faire un rappel du début de l'histoire <p><u>Conscience phonique :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- savoir segmenter les mots en syllabes orales puis écrites- savoir segmenter les syllabes en phonèmes <p><u>Attitudes :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- prendre confiance en lui- oser prendre la parole pour exprimer son point de vue	<p>Lecture de l'album : <u>Bon appétit Monsieur Lapin</u> de Claude Bougeon</p> <p>Ecrire à la façon de l'album : <u>Bon appétit Monsieur Lapin</u> de Claude Bougeon</p> <ul style="list-style-type: none">- lecture d'albums, de livres documentaires, de différents écrits.- jeu avec des étiquettes pour écrire et lire des syllabes- imagier Catégo pour travailler les syllabes
<p><u>Aide au transfert dans la classe de référence :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- lecture de leur production au reste de la classe à la fin de l'aide- discussion avec l'enseignant	

ANNEXE II

Production d'écrit

Erwan élève de CP du groupe Méresse Ségard

erwan

Les Crayons

Mais à quoi jouent les crayons,

Pendant les récréations ?

le violet dessine un bateau,

le rose un château.

le marron dessine un cochon,

le jaune un camion.

Le violet dessine un bateau,

Le rose un château.

Le marron dessine un cochon,

Le jaune un camion.

Le vert qui n'a pas d'idée,

Fait de gros pâtés.

Voilà les jeux des crayons

Pendant les récréations

ANNEXE III

Production d'écrit

Guillaume élève de CP du groupe Dourges

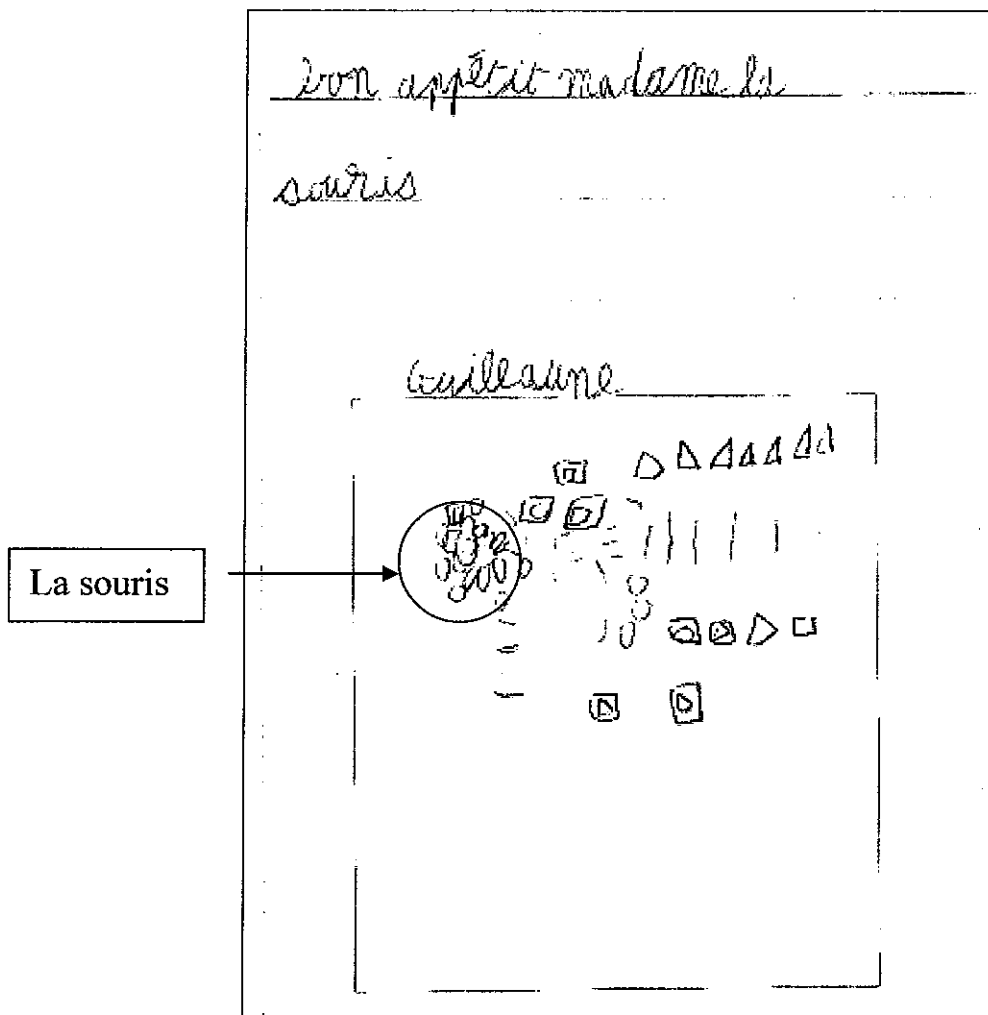
Madame Souris n'aime plus **le fromage**. Elle quitte sa maison pour aller voir dans l'assiette de ses voisins.

« Que manges-tu » demande t-elle à **la vache**. « De **l'herbe** » répond t-elle.

« Pouah ! » fait **Madame Souris**.

« Que manges-tu » demande t-elle à **l'enfant**. « De la **purée** » répond t-il.

« Pouah ! » fait **Madame Souris**.



ANNEXE IV

Production d'écrit

Elyse élève de CP du groupe Noyelles Godault

le chat le chien les oiseaux

Elyse

Le chat, le chien et les oiseaux

le chien
dort sous un arbre

Le chien dort sous un arbre.



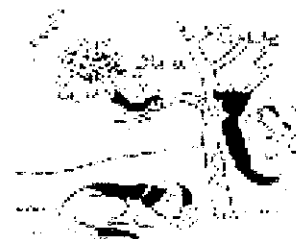
le chien dort et le
chat arrive

Le chien dort et le chat arrive.



le chat monte dans
l'arbre

Le chat monte dans l'arbre.



les oiseaux réveillent
le chien

Les oiseaux réveillent le chien.




le chien aboie et le chat
se sauve

Le chien aboie et le chat se sauve.



ANNEXE V

Pour écrire un mot

Pour écrire le mot 

① je coupe le mot en syllabes

la 2

② j'entends les sons de la syllabe 1 et j'écris

les sons dans l'ordre la

③ j'entends les sons de la syllabe 2 et j'écris

les sons dans l'ordre pin

④ je colle les syllabes 1 et 2

la pin

lapin

2101.10

l	a	pin
---	---	-----


origina
mortelle mortelle
nocturne

l	a	pin
l	a	pin


ANNEXE VI


Pour écrire une phrase

Pour écrire une phrase,

① je compte  les mots dans ma tête.

Le petit chat dort. 4 mots

② je dessine  autant de petits traits qu'il y a de mots.

— — — — — 4
③ j'écris  les mots sur les petits traits

Le petit chat dort

Le petit chat dort.

Le il ft du velo