



HAL
open science

Écrire pour lire : des besoins éducatifs particuliers aux remédiations

Nathalie Mejdoub-Vandenbossche

► **To cite this version:**

Nathalie Mejdoub-Vandenbossche. Écrire pour lire : des besoins éducatifs particuliers aux remédiations. Education. 2009. dumas-00695234

HAL Id: dumas-00695234

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00695234>

Submitted on 7 May 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.

MEJDOUB VANDENBOSSCHE NATHALIE
CAPASH option E
2008-2009

MEM 09
ASH-E 08

Ecrire pour lire :

des besoins éducatifs

particuliers aux remédiations

IUFM 59-62 - Villeneuve d'Ascq



00000184245

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif
D'une part

et
Mme ~~Melle~~ ^{M¹} MEJDOUB - VANDENBOSSCHE
né(e) le 29 03 1977
à Roubaix
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~~ ^{M¹} MEJDOUB

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ² *Ecrire pour lire : des Besoins Educatifs Particuliers aux remédiation*.

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	✓	
- Diffusion par intranet	✓	
- Diffusion par intranet et extranet	✓	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	✓	
- Prêt	✓	
- Prêt entre bibliothèques	✓	

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.

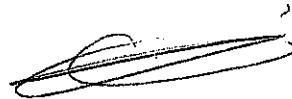
Fait à Lille le 31 03 09

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
La Responsable Pédagogique du Site IUFM de Lille,

L'auteur,



Christine Desmaret



Signer.

Site IUFM de Lille

10 rue du Mal Assis

P 87

59006 LILLE Cedex

tél : 03 20 10 54 00

fax : 03 20 10 54 01

site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Ecole Interne de l'Université d'Artois



UNIVERSITÉ D'ARTOIS

SOMMAIRE

Introduction	page 1
I Contexte	page 3
A- Présentation succincte du réseau	page 3
B- Présentation succincte de l'école	page 3
C- Mon groupe d'étude :	page 3
1 Farid	page 3
2 Sophie	page 4
3 Le point de vue de leur enseignant	page 4
II Problématique :	page 5
A- Mes hypothèses de recherche	page 5
B- Les apports théoriques :	page 6
III Une Aide Spécialisée à Dominante Pédagogique, sur quels critères ?	page 8
A- Points théoriques pour une évaluation en lecture	page 8
B- Comment évaluer en prenant en compte ces points théoriques ?	page 9
C- L'évaluation globale	page 10
1 L'évaluation des stratégies de lecture	page 11
2 L'écriture inventée	page 11
3 Un complément d'évaluation	page 11
IV L'Aide Spécialisée à Dominante Pédagogique:	page 12
A- Mes résultats d'évaluation : repérage des Besoins Educatifs Particuliers	page 12
B- Bilan d'évaluation: qu'en déduire ?	page 18
1 Présentation de L'Aide Spécialisée à Dominante Pédagogique	page 18
2 Les activités d'écriture proposées	page 20
3 Programmation du projet d'aide	page 20
4 Les séances	page 21
C- Rupture et changements dans la remédiation : le départ de Farid	page 23
V Les résultats d'évaluation	page 24
A- Les stratégies de lecture	page 25
B- Essais d'écriture	page 25
C- Le bilan psychologique	page 27
VI Le nouveau groupe de remédiation	page 28
A- Les outils	page 28
B- Les étapes du projet	page 29
Conclusion	page 31
Bibliographie	page 32
Annexes	

Introduction :

Mon début de carrière effectué en CLIS ainsi que mes années d'enseignement en cycle 2 m'ont amenée à observer des élèves apprentis lecteurs.

Il est toujours très intéressant d'observer leurs progrès et leur évolution en lecture.

Malgré tout, force est de constater que certains élèves peinent toujours à entrer en lecture, et ce malgré les différenciations apportées au sein du groupe classe. Et, malgré une remise en question de mes méthodes, une différenciation dans les situations proposées, des textes plus allégés, je me suis souvent sentie incapable de proposer des situations d'apprentissages efficaces pour ces élèves.

Que faire de ces élèves pour qui mes activités de lecture ne semblent pas adaptées ? Comment remotiver ces élèves en difficulté, en échec, dès le début de leur scolarité ? Quelle réponse pédagogique leur proposer ?

Ces trois grandes questions ont fortement influencé mon inscription à la formation CAPASH.

Désirant trouver une réponse ou tout au moins enrichir mes connaissances pour diversifier mon enseignement, j'ai donc franchi le cap, à la recherche d'une identité professionnelle nouvelle qui me permettrait de penser différemment mes méthodes d'enseignement afin de proposer aux apprentis lecteurs en difficulté les moyens d'y parvenir.

J'avais en mémoire de nombreuses situations de classe où, avec les mêmes exigences que pour le groupe classe, j'ai demandé à ces élèves en difficulté de produire une phrase, un petit texte.

Devant leurs yeux inquiets, j'avais tenu bon, leur proposant des aides, les rassurant du mieux possible.

Et, là où je n'avais quasiment aucun succès en lecture, je me suis retrouvée, avec des phonèmes parfois correctement encodés, parfois maladroitement certes, mais encodés quand même.

Faire écrire des enfants non lecteurs pour leur apprendre à lire, motiver les élèves par l'écriture voilà un thème que je me suis promis d'approfondir.

C'est donc dans cette optique que s'inscrit ce mémoire.

La première partie présente mon groupe de remédiation ainsi que les évaluations que j'ai pu mettre en œuvre, au regard des théories découvertes au fil de mes lectures.

Ma problématique constitue la seconde partie. La troisième partie analyse les besoins éducatifs particuliers de mon groupe de remédiation et m'a amenée, en quatrième partie, à m'interroger sur l'aide spécialisée à dominante pédagogique appropriée.

Enfin, les deux dernières parties exposent la réorientation du projet du groupe d'aide engendrée par le départ d'un des élèves du groupe.

I Contexte :

A- Présentation succincte du réseau :

Le réseau de Roubaix-Est est un réseau vaste, partagé en trois secteurs. Il est constitué de 13 membres: 5 maîtres E, 5 maîtres G, 3 psychologues scolaires, partagés en trois antennes. Le secteur de Roubaix-Est est une « zone sensible », classée en Réseau d'Education prioritaire ainsi qu'en Réseau Ambition Réussite.

Les résultats de l'enquête sociale témoignent d'une population défavorisée sur le plan des catégories sociales et professionnelles.

J'interviens dans l'une de ces antennes, au côté d'un autre maître E stagiaire et de deux psychologues scolaires. Rattachée au groupe scolaire Buffon, j'interviens également dans le groupe scolaire Carette.

B- Présentation succincte de l'école :

Les élèves du groupe de remédiation retenu pour ce mémoire sont scolarisés à l'école Buffon, groupe scolaire de 16 classes réparties en 6 classes de maternelle et 9 classes de primaire.

J'ai répondu aux demandes de l'enseignant de CE1 concernant deux élèves en grande difficulté scolaire.

C- Mon groupe d'étude :

1. Farid :

Déjà suivi par le RASED en CP, Farid fait l'objet d'une demande d'aide par son maître de CE1 du fait d'un très gros retard scolaire, et ce, malgré un maintien en CP. Il a bénéficié d'un suivi rééducatif pour comportement difficile voire même violent en CP. Farid enchaînait les crises de violence et les absences.

Lors de l'entretien de clarification, l'enseignant de Farid témoigne de changements : cette année, Farid fait preuve de plus de contrôle de ses émotions et s'investit dans les tâches de lecture et d'écriture. Il est plus régulier en classe. Toutefois, son retard ne lui permet pas de suivre le programme de la classe.

D'un naturel sociable, il a un niveau de langage correct.

Plutôt actif, il agit souvent dans la précipitation.

Farid est frustré par ses difficultés.

Une problématique familiale difficile a amené le psychologue scolaire à étudier son dossier. Signalé au juge en 2007, Farid bénéficie d'une mesure AEMO.

Lors de mon observation en classe, en octobre, Farid était assez instable car il éprouvait de la difficulté face à la tâche demandée. Il était capable de m'expliquer ce qu'il avait à faire.

Cependant, il se retournait sans cesse pour regarder sur le cahier de ses camarades. Il semblait perdu, tout allait trop vite pour lui, d'où un certain agacement. Il m'a néanmoins paru à l'écoute même si, en fin de séance, il avait décroché.

2. Sophie :

Sophie a la même parcours que Farid. Un maintien en CP et un suivi rééducatif pendant deux ans pour manque d'investissement. Sophie ne parlait et ne communiquait que très peu.

Aujourd'hui, Sophie est une élève calme, souriante, bavarde, capable de se concentrer, qui veut aider ses camarades et bien faire.

Malgré tout, elle présente de grandes difficultés en lecture-écriture, ne reconnaît pas les lettres de l'alphabet, que ce soit en script ou en cursif, elle ne lit laborieusement que quelques syllabes simples.

Consciente de ses difficultés, Sophie demande de l'aide à son enseignant. Bien qu'elle semble plus impliquée dans les apprentissages, elle ne participe que très peu à l'oral.

Elle présente un niveau de langage faible mais ne va pas chez l'orthophoniste. Son vocabulaire est pauvre. Elle peine parfois à se faire comprendre.

Lors de mon observation en classe, Sophie m'a d'abord paru timide. Elle participait peu à une activité pourtant motivante pour les autres élèves. J'ai de suite pensé que Sophie faisait partie des élèves qui se font oublier.

Elle est cependant restée attentive avec le soucis de bien faire : elle est venue spontanément me présenter son travail en fin de séance.

3. Le point de vue de leur enseignant :

Lors de l'entretien de clarification, suite logique de la demande d'aide, l'enseignant de classe m'informe, en début d'année, que Farid semble volontaire. Après avoir testé son enseignant, un accord tacite semble être convenu : Farid arrive à maîtriser ses émotions, veut apprendre à lire, se tient correctement en classe.

Son enseignant est donc enthousiaste à l'idée d'une aide à dominante pédagogique qui ne peut qu'aider Farid à progresser, aide pédagogique par ailleurs préconisée en synthèse.

Après de nombreuses séances, malheureusement, les relations entre Farid et son enseignant sont devenues beaucoup plus tendues : des difficultés familiales ont eu raison

du comportement de Farid qui enchaîne crise sur crise au sein du groupe classe et se montre insolent et irrespectueux de tous.

Malgré tout, lors des séances de remédiation, Farid fait preuve d'un grand sérieux et d'une motivation sans faille : il veut apprendre à lire.

Sophie, quant à elle, est une élève douce, calme, qui se fait un peu oublier. Elle cherche à aider sans cesse ses camarades, demande de l'aide, est volontaire.

Son enseignant est confronté, à l'écart croissant des connaissances qu'il y a entre elle et les autres élèves de la classe.

Toutefois, il est satisfait de ses progrès constants et l'encourage.

II-Problématique :

A- Mes hypothèses de recherche :

Farid et Sophie sont en CE1. Ils ont tous deux déjà effectué 2 CP et demeurent néanmoins en grande difficulté. Comment leur permettre d'entrer enfin en lecture ?

La production d'écrit peut-elle être une voie privilégiée pour développer les compétences de base en lecture, un autre moyen d'apprendre à lire pour ces élèves en grande difficulté ?

En quoi la production d'écrit peut-elle favoriser l'entrée en lecture ?

Mes hypothèses de recherche sont les suivantes :

°°° Débarrassé de la recherche sémantique, l'élève, placé en situation d'émetteur d'un message est plus à même de prendre conscience des propriétés qui régissent le fonctionnement du système alphabétique.

°°° L'écriture permet aux élèves d'intérioriser les propriétés de la langue, de s'interroger sur les petites unités orthographiques, grapho-phonétiques, et de les mobiliser en lecture. Un élève éprouvera plus de facilité à décoder les mots, ou syllabes qu'il a su encoder par ailleurs.

°°° L'écriture permet l'observation des premières régularités du langage écrit. Encoder permet de mettre en œuvre toutes les étapes nécessaires de construction de la langue, qui doivent être analysées en situation de lecture.

B- Les apports théoriques :

« Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse de mots, de phrases, textes, menés de pair, se renforcent mutuellement au cours du cycle 2.

*Dès le CP, les élèves s'entraîneront à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. **L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage.** » Programmes 2008*

Ecrire pour apprendre à lire ? André Ouzoulias¹ a bien conscience du côté paradoxal de cette affirmation. Il soutient néanmoins que l'écriture de textes courts, bien qu'étant un processus très élaboré dans la prise en charge des différentes caractéristiques du texte, est le meilleur moyen de remédiation face aux difficultés en lecture, *« constituant pour les élèves les moins expérimentés une appropriation accélérée de notre système d'écriture »*. Selon lui, la production d'écrits est une voie privilégiée pour développer des comportements de base en lecture car écrire un texte conduit à gérer l'ensemble des problèmes posés par la lecture

Il justifie ce point de vue par le fait, d'une part, que l'écriture, plus que l'acte de lire, mobilise en permanence l'attention du scripteur.

A. Ouzoulias s'appuie sur les travaux de André Inizan et explique que :

- L'élève face à un texte se démobilisera beaucoup plus rapidement en situation de lecture, plutôt qu'en situation d'écriture.
- En situation de lecture, l'élève fait davantage preuve d'inattention, de découragement, alors, que *« quand il écrit son texte, celui-ci l'absorbe complètement »*.

Jacques Fijalkow², rejoint Ouzoulias en considérant l'écriture comme plus active que la lecture, *« tout simplement parce que le texte écrit est donné dans une situation de lecture alors qu'il doit être fabriqué par l'enfant dans une situation d'écriture... la production d'un texte demande un effort plus grand et des compétences plus importantes que celles qu'exige sa réception »*.

Produire des textes amène à une clarté cognitive quant au fonctionnement de la langue, à s'approprier la nature langagière de l'écrit. *« L'écrit perd de son obscurité »*.

C'est ce que développe A. Ouzoulias quand il souligne le fait que l'écriture de textes favorise la formation du comportement de l'apprenti lecteur. L'élève, placé au départ de *« la boucle de communication »*, se retrouve en situation d'émetteur.

¹ A. Ouzoulias: *La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier*, dans « Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire », Retz, 2004.
² J. Fijalkow, *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire*, PIREF, conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003

Il doit donc se représenter ce que devront faire ceux qui le liront, ce qui ne peut que l'éclairer dans sa position de récepteur ; position de récepteur qu'il adoptera désormais avec ce qu'il aura construit du fonctionnement de la langue écrite : passage de la microstructure (lettres, syllabes mots) à la macro structure, au global (le sens !), et non plus en ne s'intéressant uniquement qu'aux unités locales pour en oublier le sens global.

Sans compter que l'écriture de textes courts aide à comprendre que l'écrit code de l'oral, à établir la relation qui lie chaîne parlée et chaîne écrite. L'écriture de textes permet la construction de la notion de mot, qui n'est pas une unité naturelle de l'oral.

Les diverses expériences d'écriture, que ce soit, en dictée à l'adulte, ou en encodage, permettent aux élèves de comprendre que plusieurs mots sont nécessaires pour désigner une seule et même chose (ex : un cheval blanc, il n y a qu'un seul cheval, et pourtant 3 mots).

Ouzoulias affirme que « *la main du jeune écrivain structure le regard du jeune lecteur* », l'écriture favorisant l'observation des premières régularités de la langue, les premières analogies, mais également l'épellation des mots. Épellation des mots qui permet la segmentation d'une unité globale en unités plus restreintes mais aussi d'affiner le regard du lecteur.

J.Fijalkow ajoute que l'écriture oblige à un « travail d'analyse phonographique qui amène l'enfant à comprendre qu'il existe des relations systématiques, bien que complexes, entre les phonèmes et les graphèmes, que le français est une langue alphabétique »

Dernier argument annoncé par Fijalkow : « *le savoir-écrire, à la différence du savoir-lire, est un reflet réaliste des connaissances* ». Mettre les élèves en situation d'écriture permet de mieux évaluer leurs connaissances du fonctionnement de la langue écrite.

Enfin, Ouzoulias avance l'idée que l'écriture favorise la mémorisation des mots très fréquents dans les textes, ces mots dépourvus de charge sémantique (au, car, qui...) sur lesquels butent souvent les apprentis lecteurs.

Il convient donc selon ces deux auteurs de définir un nouveau rapport entre lecture et écriture.

E Ferreiro³, s'engage elle aussi dans cette direction et montre que les enfants élaborent au fur et à mesure qu'ils se familiarisent avec l'écrit et avec les activités sociales que l'écrit suscite.

³ Emilia Ferreiro, M.Gomez Palacio, *Lire-Ecrire à l'école, comment s'y apprennent-ils?* CRDP, 1988

Enfin, dans le même courant, Nicole Van Grundenbeck⁴ s'est également intéressée aux difficultés en lecture. Elle affirme, elle aussi, que la production de textes est la voie royale pour prévenir les difficultés en savoir lire et savoir écrire : c'est la meilleure façon d'apprendre à lire.

III- Une Aide Spécialisée à Dominante Pédagogique, sur quels critères ?

A la recherche d'une évaluation en lecture capable de m'apporter des renseignements sur le comportement de lecteur de Farid et Sophie, je me suis, dans un premier temps, renseignée sur les opérations mentales que la lecture nécessite.

A- Points théoriques pour une évaluation en lecture :

Selon G. Chauveau⁵, lire met en jeu 8 opérations cognitives

1. Repérer le support et l'écrit : *c'est une histoire, c'est l'histoire de...*
2. Interroger le contenu d'un texte : *Que se passe-t-il ? Que fait X ?*
3. Explorer ce texte
4. Identifier les formes graphiques (comparer) *lettres sons, syllabes, phonographèmes.*
5. Reconnaître les mots globalement : *faire appel à son capital mot.*
6. Anticiper grâce à des éléments syntaxiques et sémantiques : *classes de mots : verbe, nom...*
7. Organiser logiquement les éléments identifiables : *reconstruire l'énoncé.*
8. Mémoriser l'ensemble des informations sémantiques

En bref, savoir lire, c'est mobiliser et faire interagir des activités cognitives diverses : décoder, identifier, reconnaître, explorer, anticiper, mémoriser, contrôler, comprendre.

Le savoir lire de base est, pour l'essentiel, la synthèse de deux capacités :

- Le traitement grapho-phonétique des formes écrites : le décodage
- Le traitement (du contenu) des textes écrits : l'exploration.

Lire c'est faire interagir les traitements grapho-phonétique et syntaxico sémantique, deux savoirs faire qui sont : décoder les mots et explorer, questionner les énoncés.

Pour lire, l'apprenti lecteur doit savoir développer des compétences plurielles, culturelles, langagières et métalinguistiques .

⁴ N Van Grundenbeck, *Les difficultés en lecture: diagnostic et pistes d'intervention*, Gaétan Morin, 1994

⁵ Sous la direction de Gérard Chauveau : *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Guide du maître Mika, RETZ, 1996

Il s'agit donc bien d'une compétence interactive.

N. Van grunderbeeck définit 8 stratégies utilisées par le lecteur débutant

1. Le lecteur prend appui sur un lexique initial (capital mots)
2. La stratégie basée sur le contexte (le lecteur devine)
3. Le lecteur opère un découpage des mots (morphèmes, préfixe-radical-suffixe)
4. La stratégie grapho-phonétique : décodage, 1 unité graphique = 1 son...
5. La devinette avec une analyse partielle du mot
6. La reconnaissance du mot à partir de sa forme.
7. La stratégie extralinguistique (illustration, forme du texte...)
8. La demande d'aide

On peut retenir trois stratégies principales : le lexique initial, la stratégie basée sur le contexte et celle grapho-phonétique.

« Un lecteur expert utilise toutes les stratégies de lecture simultanément et vérifie ses hypothèses, un lecteur en difficulté utilise exclusivement une ou deux stratégies sans vérifier. »

B- Comment évaluer en prenant en compte ces points théoriques ?

J'ai choisi d'évaluer Farid et Sophie en utilisant, d'une part, une évaluation globale me permettant d'analyser leurs acquis du point de vue de la compréhension, connaissance du code, de la conscience phonologique. Néanmoins, j'ai souhaité affiner cette évaluation afin de mieux cerner les connaissances de chacun, me permettant de savoir si Farid et Sophie avaient conscience de cette interactivité entre le code et le contexte, de mieux cerner leurs stratégies de lecture.

C- L'évaluation globale :

L'évaluation utilisée est une évaluation créée par le RASED de Wattrelos dont voici les items répertoriés :

LIRE

Mémorisation des règles de correspondances graphème /phonème :

Conscience syllabique

Compréhension orale

Compréhension de phrases et de consignes écrites

Déchiffrer des mots réguliers nouveaux Lire seul une phrase
ECRIRE
Compléter des mots Ecrire des mots Ecrire une phrase
IDENTIFIER LES COMPOSANTES SONORES DES MOTS
Distinguer des phonèmes proches

Elle m'a été proposée par des collègues maîtres E. Cette évaluation m'a paru intéressante puisqu'elle permet l'évaluation de la manipulation syllabique, des connaissances des relations graphèmes/phonèmes, le décodage, la compréhension (à l'oral comme à l'écrit).

1. L'évaluation des stratégies de lecture

A ces évaluations, j'ai ajouté un test de lecture afin d'observer le mode d'accès au texte privilégié par chaque élève du groupe.

J'avais pu évaluer les difficultés de Farid et Sophie en compréhension écrite, en décodage, mais je souhaitais aller plus loin en observant leur comportement face à un texte.

Comment Farid et Sophie gèrent-ils les différentes stratégies ? Comment appréhendent-ils un texte ?

Telles sont les questions qui m'ont poussée à leur proposer une ultime évaluation.

Ce texte de lecture m'a été proposé par un collègue maître E. Il s'agit d'une évaluation réalisée par une enseignante stagiaire CAPASH E* lors de son année de formation

Cette évaluation m'a paru pertinente, au regard des points théoriques présentés, afin d'analyser le mode d'entrée en lecture des élèves.

Il s'agit d'un texte issu du MEDIAL. Chaque mot devant être lu de manière directe ou indirecte, le texte est codé de manière à comptabiliser le nombre d'entrées par voie directe et le nombre d'entrées par voie indirecte.

Sont également comptabilisées : les demandes d'aides, le nombre de devinettes efficaces, le nombre de devinettes erronées.

Le système de codage permet donc de mieux visualiser le mode d'entrée en lecture, la stratégie d'appui de l'élève. (cf. annexe 1)

* Sandrine Roger

2. L'écriture inventée :

« L'étude des productions d'écrit permet d'observer le niveau de conceptualisation de l'écrit des élèves et ainsi de connaître les concepts de l'écrit qu'ils ne maîtrisent pas ou ne connaissent pas. »

Emilia Ferreiro rejoint Fijalkow lorsqu'il parle de « *reflet réaliste des connaissances* », la connaissance du chemin parcouru de l'élève.

En effet, les conceptualisations de l'écrit évoluent chez l'enfant et progressent de manière ordonnée.

Grâce à ses travaux, on sait que l'enfant construit différentes théories successives de l'écrit.

J'ai donc décidé d'évaluer le niveau de conceptualisation de l'écrit de Farid et Sophie par le biais d'une écriture inventée, procédé utilisé par Emilia Ferreiro.

3. Un complément d'évaluation :

J'ai affiné mes évaluations en ajoutant quelques tests de mémorisation, structuration et catégorisation. Le but de ces évaluations est de mettre à jour d'éventuelles difficultés extérieures aux difficultés constatées par le maître de classe en lecture/écriture. Difficultés qui pourraient gêner l'entrée en lecture.

Sophie et Farid étant tous deux en CE1 avec un an de retard (doublement du CP), il m'a paru nécessaire de rechercher toute difficulté d'opération mentale, catégorisation, mémorisation, structuration, abstraction, autant de pré-requis aux apprentissages.

CATEGORISER : trouver des critères de catégorisation d'images (parties du corps animaux, desserts, jouets, instruments de musique), trouver un intrus...

STRUCTURATION :

Réalisation d'un puzzle de 16 pièces en format géant

Point d'entrée d'un texte : où commence-t-on à lire ?

Etre le guide : montrer le chemin pour aller dans la salle de remédiation.

MANIPULATION SYLLABIQUE :

Repérer des syllabes représentées par des cubes

Inverser des syllabes

Retirer une syllabe d'un mot

MEMORISATION :

Jeu du voyageur : aller chercher à l'autre bout de la pièce un mot mémorisé :

- dans l'immédiat
 - au bout de 10 minutes
- Répéter une suite de nombres à l'oral.

IV. Mise en place de l'Aide Spécialisée à Dominante Pédagogique:

A- Mes résultats d'évaluation: le repérage des BEP

LIRE

Mémorisation des règles de correspondances graphème /phonème :

Farid et Sophie ne reconnaissent que les voyelles et consonnes simples.

Sophie semble plus à l'aise avec les consonnes mais cela reste insuffisant. Pour ces deux élèves, les bigraphèmes et variantes graphiques d'un même phonème ne sont pas maîtrisés.

Conscience syllabique :

Tous deux ont une conscience syllabique satisfaisante à l'oral : ils sont capables de segmenter un mot et d'en scander les syllabes.

Sophie a du mal à compter le nombre de syllabes, même si elle sait les isoler.

A l'écrit, en revanche, ils n'y parviennent pas, même pour un mot simple (tapis, rôti).

Compréhension orale :

Farid n'a pas su isoler tous les personnages de l'histoire que j'ai lue, ni le lieu et le moment de l'histoire.

Il a néanmoins su restituer, à l'oral, des albums simples lus.

Sophie, quant à elle, n'a présenté aucun problème de compréhension.

Compréhension de phrases et de consignes écrites :

Face aux consignes écrites, Farid et Sophie ont tous deux eu la même réaction : « je sais pas faire ».

Ils n'ont pas essayé de faire l'exercice.

Pour la lecture de phrases, les images ont été entourées au hasard.

Déchiffrer des mots réguliers nouveaux :

Farid n'a pas essayé de lire les mots. Il a choisi d'observer le reste de la feuille et m'a proposé des mots correspondants aux images situées sous les mots à lire, images de l'exercice suivant.

A aucun moment il n'a tenté de décoder les mots.

Sophie ne lit, au mieux, que la première syllabe des mots proposés. Elle éprouve de la difficulté à segmenter le mot pour le lire.

Elle propose ensuite des pseudo-mots. Par exemple :

lavabo devient la....po

pédalo devient dévepa

caramel devient male

Quand je lui ai demandé si c'était possible, elle a haussé les épaules en souriant.

Lire seul une phrase :

Sophie a lu les mots qu'elle avait en mémoire, globalement : le garçon, le, joue

Elle est parvenue à lire :

Le garçon joue le

Mais elle n'a réussi à proposer une phrase plausible que très difficilement.

Farid a lu les mots « le », et « une ».

(phrases à lire : Le garçon joue dans le jardin. Amélie mange une pomme.)

Les stratégies de lecture : (cf. annexe 2)

L'observation la plus frappante pour Farid et Sophie est leur nombre de demandes d'aide (17 pour Farid et 16 pour Sophie).

Moins de la moitié des mots devant être lus globalement ne sont pas connus. Il s'agit de mots outils simples tels que : la, fait, a, il, est, un, une, il, son, ses.

Sur 20 mots nécessitant le recours à la voix indirecte, Farid en a décodé 4, Sophie n'en a décodés aucun.

Tous deux ont donc essentiellement recours à la devinette bien souvent erronée : 7 pour Farid, 20 pour Sophie.

Le nombre d'anticipations efficaces est de 14 pour Farid contre 2 pour Sophie.

Au vu de ses résultats, les difficultés sont énormes.

Sophie est très mauvaise décodeuse, et ne recourt pas au contexte, et ce, malgré l'image proposée représentant un lapin qui fête son anniversaire.

Par exemple, elle me propose : « ...pour fêter son animaux. »

Elle s'appuie partiellement sur le début du mot pour proposer une devinette inappropriée avec le contexte.

J'avais été surprise par la première évaluation de Farid. L'évaluation de la lecture de mots m'avait montré que Farid ne cherchait même pas à décoder les mots. Il regardait à proximité une image qui pourrait éventuellement l'aider et m'énoncer son nom sans chercher à lire le mot.

Farid serait-il un devineur ?

Le recours à la devinette quasi systématique (21 devinettes en tout) est venu conforter cette première évaluation d'autant que Farid s'est également appuyé sur l'illustration proposée.

La compréhension du texte est plus qu'approximative.

Selon N Van Grunderbeek, pour dresser le portrait de l'apprenti lecteur, plusieurs questions sont à poser: l'apprenti lecteur cherche-t-il du sens ou est-il déchiffreur ? Quelles sont les stratégies privilégiées (une ou plusieurs) ? Quelles sont ses connaissances lexicales, grapho-phonétiques et morpho-syntaxiques ? Comment fait-il pour comprendre (par exemple, il repère certains mots et invente) ? Comment est sa lecture orale (autocorrection, ponctuation, vitesse...) ? A-t-il d'autres difficultés particulières ?

Elle démontre qu'un lecteur en difficulté utilise exclusivement une ou deux stratégies sans vérifier ses hypothèses de lecture. Elle détermine ainsi 6 types de lecteurs en difficulté :

1- **le décodeur** : c'est le lecteur centré exclusivement sur le code. Il connaît peu de mots, lit lentement, décompose, ne se corrige pas. Il se centre sur le phonème, sans recherche de sens.

2- **le devineur** : c'est le lecteur centré exclusivement sur le sens, il utilise ses connaissances, des indices extralinguistiques. Il écrit les mots qu'il connaît sinon il écrit n'importe quoi. Il ne vérifie pas.

3- **Le lecteur centré exclusivement sur la reconnaissance lexicale** : il ne cherche pas de sens, il lit les mots qu'il connaît sans chercher de lien. Il fait souvent des confusions de mots qui se ressemblent.

4- **Le lecteur centré en priorité sur le code** : Ce dernier déchiffre le début du mot (lettre ou syllabe) et devine la suite sans vérifier : ni par le sens ni par la graphie.

5- **Le lecteur centré soit sur le code soit sur le sens** : il ne combine pas les stratégies.

6- **Le lecteur qui combine le code avec une partie du contexte** : Il se contente du contexte qui précède le mot.

Si l'on suit cette grille d'analyse, on peut établir le profil de lecteur de Farid et Sophie.

Farid semble appartenir à la catégorie des devineurs : il cherche du sens sans jamais recourir au code et indices grapho-phonétiques.

Quant à Sophie, elle est essentiellement centrée sur le code, tentant de déchiffrer le début des mots, inventant des suites improbables et dénuées de sens.

ECRIRE

Compléter des mots :

5 mots sont à compléter tulipe, lapin, couronne, roi, montagne

Farid retrouve le u et le i de tulipe. Le reste est faux.

Sophie ne propose rien de correct.

Ecrire des mots :

Farid : 5 des 8 mots écrits par Farid commencent par la lettre a. Aucune règle grapho phonétique n'est appliquée sauf pour le mot girafe. Farid propose Jifra. (le mot étant partiellement encodé car 5 des 4 lettres proposées sont des lettres de son prénom.)

Sophie utilise majoritairement les lettres de son prénom pour chacun des 8 mots à écrire, ne proposant aucune correspondance graphème phonème correcte.

La conceptualisation de l'écrit chez Farid et Sophie semble plus que maladroite.

(cf. annexes 3 et 4)

Ecrire une phrase :

Sophie propose une écriture longue, segmentée (6 pseudos mots) avec pour seule cohérence grapho-phonémique le mot « maman ».

La plupart des lettres employées sont majoritairement des lettres de son prénom.

Farid propose une suite de neuf lettres non segmentée. Les trois dernières lettres sont l'ébauche du mot maman (mam).

L'écriture inventée :

Après avoir proposé à Farid et Sophie quelques activités de conceptualisation de l'écrit, j'ai voulu évaluer plus finement leur production d'écrit, afin de mieux cerner leurs représentations de l'écrit.

Ces évaluations intermédiaires ont été réalisées fin novembre.

Voici l'étude des productions de Farid et Sophie, au regard des apports théoriques de E.Ferreiro et J.M Besse⁶.

⁶ J.M BESSE et l'ACLE : *Regarde comme j'écris !*, Magnard, 2000

Farid:

le lion le lion
un zèbre un zèbre
le lion mange le zèbre
7 - Farid mange le lion

On remarque quelques progrès dans la production de Farid.

Il propose désormais un écrit qui affecte quelques valeurs sonores au langage écrit (ZR pour zèbre, il pour li de lion, nan pour mange.)

La segmentation n'est pas systématique.

Cette production d'écrit fragile nous montre que Farid a dépassé le stade du traitement visuel pour accéder au traitement oral décrit par JM. Besse.

En effet, la production de Farid nous montre qu'il a acquis le principe selon lequel notre système d'écriture s'appuie principalement sur une correspondance grapho/phonétique.

L'existence d'une relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit est en cours de construction. La phrase est plus longue que les mots, mais la longueur de mots ne correspond pas toujours au nombre de syllabes.

Le principe de sériation semble également en cours d'acquisition (*nan* pour man, *zere* pour zèbre MAIS *ilou* pour lion).

Du point de vue de la classification d'E. Ferreiro, Farid se situe dans le stade syllabique. Il a compris que les différences dans les relations écrites sont en relation avec les différentes formes sonores des mots. Il lui reste désormais à découvrir le type de découpage efficace.

SOPHIE :

le iloe le lion
un lols un lapin
le iloe oul un lols
le lion mange le lapin
le ilal oul sophie
Sophie mange le lion.

Lors de son évaluation initiale, Sophie avait proposé des mots écrits majoritairement avec les lettres de son prénom, en variant leur ordre d'apparition, laissant apparaître le fait qu'elle en était toujours à un traitement visuel de l'écrit.

La quantité oral/écrit n'était pas acquise.

Alors qu'elle n'en était qu'à un niveau pré-syllabique de conceptualisation de l'écrit, on peut noter quelques progrès chez Sophie, certes minimes, mais notables.

Tout comme Farid, elle propose désormais des écritures avec quelques valeurs sonores conventionnelles. (il pour lion, la pour lapin...)

La segmentation de la phrase en mots est correcte. Elle établit à bon escient la relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit.

De plus, Sophie a désormais acquis le principe de fixité (oul pour mange, iloe pour lion).

Le principe de sériation reste déficitaire.

Distinguer les phonèmes proches :

Chez Farid et Sophie, les confusions de sons sont très présentes. Aucune n'est épargnée : F/V, K/G...

Catégorisation, structuration...

La catégorisation ne pose problème pour aucun d'entre eux. Ils ont su catégoriser rapidement les objets proposés.

Le schéma corporel est plutôt satisfaisant.

Coté structuration, le puzzle est vite réalisé. J'ai toutefois pu noter chez Sophie de la difficulté à assembler les pièces, d'un point de vue moteur.

Elle n'a pas acquis le vocabulaire temporel de base : avant, après...

b- Une démarche extérieure : les partenaires

Vu le profil de ces deux élèves, j'ai approfondi ces évaluations afin de ne pas passer à côté d'une autre difficulté, plus vaste et qui viendrait en amont de celle de la lecture.

Les aides pédagogiques apportées jusqu'à présent ayant échoué, il a donc été convenu, en synthèse, et après discussion avec l'enseignant, que Farid et Sophie seraient évalués par le psychologue scolaire, afin de déceler d'éventuels troubles du langage, déficience ou problème majeur faisant obstacle aux apprentissages. L'accord parental a donc été demandé.

De plus, Sophie semble dire que son suivi orthophonique est terminé depuis longtemps. Fait alarmant compte tenu de son faible niveau de langage et de ses problèmes de prononciation.

Les rendez-vous parents étant très difficiles à obtenir, la possibilité d'un DRE est avancée, et les demandes de rendez-vous auprès des parents relancées.

B Bilan d'évaluation: qu'en déduire ?

Au regard de ces résultats, quelles situations d'apprentissages mettre en place afin de mieux répondre aux besoins éducatifs de Farid et Sophie ?

Quels outils créer en fonction de leur degré/ palier initial de conceptualisation de la langue ?

1. Présentation de l'ASDP :

Dans le souci de développer un retour métacognitif ainsi que de favoriser les échanges socio-cognitifs, pour permettre à Sophie et Farid de mettre des mots sur leurs apprentissages, j'ai choisi des activités où seraient matérialisés les grands concepts de la langue écrite. Clarifier le système opaque du fonctionnement de la langue écrite par la matérialisation de ces concepts abstraits (phrase, mot, syllabe) présente à mon sens une aide précieuse à l'élaboration de toute clarté cognitive; chaque activité étant suivie d'un bilan, retour sur la démarche utilisée pour mener la tâche à son terme.

Le tableau suivant reprend les grandes lignes du projet de groupe de Farid et Sophie.

* mon projet de groupe :

		FARID	SOPHIE
Compétences	Activités		
Accéder aux principes de l'écrit (conceptualisation de l'écrit).	<p>Situer des mots dans des phrases pour reconstruire une nouvelle phrase.</p> <p>Segmenter la chaîne parlée et identifier ses éléments.</p> <p>Segmenter le mot en syllabes.</p> <p>Manipuler les syllabes des mots (jeu de la boîte à transformation).</p> <p>Etablir des tableaux d'analogie pour repérer des similitudes entre les mots.</p> <p>Dictée à l'adulte → appréhender l'écrit comme un objet d'étude, comprendre que l'oral code de l'écrit.</p>	✓	✓
Structuration de l'espace	<p>Projet d'écriture et structuration (reportage photos+ texte du trajet jusqu'à la salle de remédiation qui se situe en dehors de l'école)</p> <p>Se repérer dans la page</p> <p>Travail sur la chronologie des événements de l'histoire</p>	✓	✓ ✓ ✓
Mémoriser les règles de correspondances phonème/graphème et les variantes graphiques d'un même phonème.	<p>Projet d'écriture « reportage photos »: encodage à l'aide du sac à mots</p> <p>Appropriation du référent sons de la classe</p> <p>Jeu du voleur de lettres, voleurs de sons...</p> <p>Pioche, piste des sons...</p>	✓	✓
Accéder à une meilleure mémorisation	<p>- Jeu du voyageur, essais de mémorisation (orale, visuelle, kinesthésique)</p> <p>→ Trouver la stratégie de mémorisation la plus efficace.</p> <p>Entraîner sa mémoire par le jeu, la restitution</p>	✓	✓
Lire et comprendre seul une phrase	<p>Lectures collectives, symbolisation et verbalisation des stratégies de lecture</p> <p>→ faire interagir les deux voies d'accès à l'écrit</p>	✓	✓

2. Les activités d'écriture proposées :

A la recherche d'un projet qui pourrait les motiver, les valoriser auprès du groupe classe, mais aussi les aider à mémoriser les correspondances graphèmes/phonèmes, à prendre conscience des lois qui régissent le code écrit, tout en travaillant le vocabulaire temporel qui fait défaut à Sophie, j'ai eu l'idée de la création d'un reportage photos sur la séance de remédiation.

La salle de remédiation étant située à l'extérieur de l'école, dans un immeuble voisin, le trajet se prête bien au projet.

J'ai proposé à mon petit groupe plusieurs projets d'écriture. Celui-ci à remporter l'unanimité.

Farid et Sophie ont donc segmenté le trajet et pris en photos les différentes étapes.

Je leur avais annoncé que plus il y aurait de photos, plus il y aurait de phrases à écrire.

Cela ne les a pas découragés, bien au contraire.

3. Programmation du projet d'aide

Séance 1 : Permanence de l'écrit : Repérer, sous la lecture de l'adulte, un mot dans une phrase. A l'aide des mots entourés, former une nouvelle phrase. Activités de manipulation syllabique.	Séance 2 : Objectif : comprendre qu'il faut décoder les mots pour lire. Phrases de closure avec mots pièges. (Le lapin mange des Carambars.)	Séance 3 : Objectif : appropriation et personnalisation des référents de classe
Séance 4 : Préparation de la liste des mots outils.	Séance 5 : Reportage photos du trajet jusqu'à l'immeuble où a lieu la remédiation.	Séance 6 : Remise en ordre chronologique des photos+ lecture d'images. Fabrication des listes des éléments qui figurent sur les photos (escaliers, porte, rue, trottoir etc...) et d'actions (descendre, traverser...)

Séance 7 : Début de la phase d'écriture en dictée à l'adulte. Etablir la correspondance oral/écrit en prenant le bon nombre d'étiquettes mots.	Séance 8 : Encodage par les élèves des phrases suivantes. Aide matérielle= Référénts de classe Listes des mots outils Etiquettes mots Liste des éléments du décor	Séances 9 et 10 : Fin de la phase d'écriture et mise en page. Séance 11 : Présentation du projet à la classe.
---	--	--

4. Les séances :

Le projet a donc débuté avec Farid et Sophie qui y ont pris part à 100%.

L'apport d'outils les a rassurer dans cette tâche d'écriture complexe.

La première étape a été l'appropriation des référénts de classe.

Les référénts de classe étaient très nombreux, en affichage mural, sans réelle appropriation par Farid et Sophie.

Très vite, l'enseignant m'a parlé d'une fiche de sons, au format A3, dont disposait chacun de ses élèves, sans utilisation systématique.

Les référénts de cette fiche étant différents des référénts affichés sur les murs, il m'a paru plus pertinent de travailler uniquement avec cette fiche, que l'enseignant souhaitait voir utilisée par ses élèves.

L'idée d'un outil facilement transportable et utilisable était séduisante.

Pourtant, très vite, je me suis retrouvée « coincée » par certains référénts :

Le référént « maman » présentant une jeune femme blonde ne correspondait pas aux mamans de Farid et Sophie.

Les images ont donc été coloriées, personnalisées.

L'autre obstacle majeur était pour moi l'utilisation du (k) de Nicole, et du (er) de Roger.

Nicole et Roger faisant partie d'une méthode de lecture plus ancienne, inconnue de Farid et Sophie, aucun lien ne pouvait être créé.

Après concertation avec l'enseignant, ces référénts ont donc été changés. Farid et Sophie ont choisi le (er) de manger et le (k) de cadeau.

Enfin, afin de faciliter la lecture de la fiche, des cœurs ont été ajoutés autour des « lettres mariées » (ou, in, er, oi, on...).

Associer l'enseignant à cette transformation m'a semblé incontournable. L'enjeu me semblait important : en effet, comment encourager Farid et Sophie à utiliser des

référents-sons étrangers à leur classe? C'est donc dans l'idée d'une continuité classe/groupe de remédiation qu'il m'a paru nécessaire d'associer le maître de classe à cette réflexion.

Les photos ont été prises, puis rangées dans l'ordre chronologique. Certaines ont été écartées.

Afin d'effectuer le lien lecture écriture, cet aller retour nécessaire et, pour faciliter la tâche des élèves, des aides ont été créées.

Après observation et description des photos en lecture d'images, des listes ont été effectuées :

- la liste des actions : descendre, marcher, ouvrir.. (descendre l'escalier, passer la porte etc...)
- la liste des éléments du décor (trottoir, école, porte, escalier, frierie...)

Cette aide à l'écriture est à mon sens bien plus que ça. Elle permet aux élèves de se rendre compte que, dans le groupe de remédiation, tout comme en classe, des aides sont présentes et que l'on peut/doit s'y référer en cas de difficulté.

L'individualisation des référents de classe constitue une première étape dans cette prise de conscience ; la constitution des listes ne fait que renforcer l'idée que l'information peut être recherchée.

Farid et Sophie ayant désormais assimilé le traitement oral de l'écrit, la matérialisation des concepts abstraits (mots, syllabes) constitue une aide précieuse.

Farid et Sophie avaient donc à :

- dire leur phrase et anticiper quand on écrit, on pense à ce qu'on va mettre après du point de vue sémantique et/ou syntaxique
- piocher le nombre nécessaire d'étiquettes mots
- utiliser les listes et étiquettes syllabes pour écrire
- intégrer le vocabulaire temporel

C. Rupture et changements dans la remédiation : le départ de Farid

Les 6 premières séances ont été réalisées avec Farid et Sophie.

Les absences répétées de Farid m'ont amenée à « geler » le projet pendant deux semaines. Farid a ensuite refait une brève apparition pour s'absenter à nouveau. Après une période floue, j'ai appris que, suite à de gros problèmes familiaux, Farid ne viendrait plus à l'école et résidait chez une tante, conclusion d'une déclaration «enfant en danger ».

Farid a finalement été placé d'urgence en foyer d'accueil dans le Pas-de-Calais.

Sans savoir si Farid ferait son retour dans cette école, il m'a donc fallu très vite, revoir le projet.

Au delà de la gravité des faits, je me devais de penser à Sophie.

Deux problèmes se posaient :

- Sophie se retrouvant seule, comment gérer la remédiation ?
- Comment justifier ce projet puisque, Sophie se retrouvant seule, je me refusais de l'emmener dans cet immeuble ?
- Comment favoriser le conflit socio-cognitif sans pair ?

Le projet était bien entamé et je ne voulais pas l'interrompre. Sophie y avait consacré déjà beaucoup de temps.

Il fallait donc très vite former un nouveau groupe avec Sophie.

Dans cette école, je suivais un autre groupe de CE1 + une élève de CM1

Leurs besoins éducatifs particuliers étaient différents de ceux de Sophie.

Sophie n'avait pas conscience de la permanence de l'écrit. Les élèves de l'autre groupe en étaient à la mémorisation des sons simples et complexes.

Fallait-il joindre Sophie à l'autre groupe, ou scinder ce dernier ?

Après discussion avec les enseignants, et évaluation de ce premier groupe, un constat a été fait :

Sur les 5 élèves, pour 4 d'entre eux, la compréhension en lecture devenait désormais la priorité : le décodage étant désormais assez fluide, la production d'écrit plutôt correcte.

La 5^{ème} élève du groupe, Valérie, élève de CM1, semblait encore fragile quant à l'apprentissage du code.

En témoignent les évaluations intermédiaires réalisées fin mars présentées dans la partie suivante.

Le groupe serait donc scindé

Mais comment associer cette élève au projet de Sophie ?

Quels objectifs mettre en avant ?

Quelle différenciation apporter ? Et comment faire adhérer Valérie à ce projet déjà bien entamé ?

V. Les résultats d'évaluations :

A – Les stratégies de lecture :

A cette période de l'année (mi avril), j'ai choisi de réévaluer Sophie à l'aide du texte de Jojo lapin , épreuve largement échouée en octobre.

Le tableau suivant reprend les résultats obtenus par Sophie lors des deux passations, en octobre et en avril.

SOPHIE	OCTOBRE	AVRIL
Mots lus en reconnaissance globale (voie directe)	5/28	13/28
Mots lus en décodage (voie indirecte)	0/28	16/28
Devinettes (stratégies erronées)	20	3
Anticipation (stratégie efficace)	2	3
Demandes d'aide	16	5

On note d'emblée les avancées de Sophie. Elle qui ne prenait jamais le chemin du décodage semble beaucoup plus à l'aise désormais. Elle a bien acquis le fait que la langue écrite est un objet d'études composé de graphèmes, de phonèmes, de syllabes, de mots et de phrases.

Le fait qu'elle entre dans le décodage lui permet de diminuer significativement le nombre de devinettes erronées.

Toutefois, même si Sophie a bien progressé, cette évaluation ouvre des portes quant à la suite de la remédiation.

Le recours au contexte est à encourager. Elle a bien compris que Jojo fêtait son anniversaire, mais n'a pas su proposer d'anticipation correcte pour la première phrase : Jojo lapin a sept..... ans.

Le principe de sériation semble encore poser problème : même si Sophie a désormais recours au décodage, elle peine à lire les graphèmes dans le bon ordre, faisant des inversions (lapni, puis lapin), copi... pour copains. Plusieurs tentatives sont nécessaires pour qu'elle parvienne à lire certains mots.

VALERIE	DECEMBRE	Fin MARS
Mots lus en reconnaissance globale (voie directe)	20/28	25/28
Mots lus en décodage (voie indirecte)	5/28	12/28
Devinettes (stratégies erronées)	4	3
Anticipation (stratégie efficace)	2	3
Demandes d'aide	7	5

L'évaluation intermédiaire en lecture de Valérie (test de Jojo lapin repris fin mars) montre certes quelques progrès.

Valérie reconnaît davantage de mots en voie indirecte (voie déficitaire chez elle) mais cela reste encore insuffisant. Valérie butte encore sur les sons complexes et certains graphèmes simples sont encore méconnus.

Valérie était plus avancée que Sophie au début de la mise en place de l'aide spécialisée. Pourtant, Sophie ayant beaucoup progressé, il me semble désormais tout à fait intéressant de les faire travailler ensemble.

B. Les essais d'écriture

1- Sophie :

J'ai également demandé à Sophie d'écrire certains mots sous la dictée. Là encore, les progrès sont importants.

Le tableau ci dessous reprend ses productions :

cagoule	koule
voiture	voiteur
cheval	chevale
arbre	arbe
bouton	poutno
parachute	parache
élastique	élastieq

On observe des relations graphèmes/phonèmes nombreuses et Sophie ajuste sa quantité d'écrit à la quantité d'oral. Elle a donc désormais une conception phonographique de l'écrit, qu'elle n'avait pas en octobre (pour rappel, Sophie n'utilisait que les lettres de son prénom pour écrire).

A noter également les inversions dans le mot voiture et élastique qui font écho aux recherches de décodage encore fragiles de Sophie qui semble avoir de la difficulté avec le principe de sériation même si elle s'auto-régule par essais successifs.

Enfin, j'ai demandé à Sophie d'encoder la phrase suivante : Sophie ira au cinéma samedi matin.

Ne voulant pas interférer sur le découpage de la phrase par mes lectures successives, je lui ai demandé de mémoriser la phrase en question. Elle en a été incapable.

Lors de l'évaluation initiale, j'étais restée présente avec Sophie, très en difficulté, afin de l'encourager lors de son évaluation, n'hésitant pas à lui répéter la phrase à encoder.

La phase d'encodage du projet d'écriture étant étayée par, d'une part, les photos, et d'autres part les étiquettes matérialisant les mots, Sophie a pu surmonter cette difficulté.

Mais, dans un projet d'écriture ordinaire, comment faire pour arriver au bout d'une phrase si l'on n'est incapable de la garder en mémoire ?

Sophie sera-t-elle capable de se passer de ces étayages ?

Il m'a donc fallu répéter la phrase à maintes reprises pour que Sophie l'encode. Voilà ce qu'elle a produit :

Sophie ira ocinéma caedi maunt.

Encore une fois, on remarque un problème dans l'ordre des graphèmes dans matin, qu'elle écrit maunt → ma t un avec une inversion T/UN

Tout au long de ma remédiation, une question me taraudait: Sophie aurait-elle un trouble des apprentissages, troubles du langage ?

Derrière ses difficultés si marquées, une « dys » se dissimulerait-elle ?

Le test psychologique demandé pourrait-il me donner une réponse ?

2. Valérie:

Une nouvelle dictée de mots et de phrases a conforté mon avis.

Au début de sa remédiation, en décembre, Valérie avait atteint le niveau conceptuel de l'écrit que J.M. Besse nomme « traitement oral de l'écrit » :

En effet, ses essais d'écriture présentaient une écriture ajustée à la durée de l'oral. Valérie avait également saisi que notre système d'écriture s'appuie principalement sur une correspondance grapho-phonétique. Enfin, même si ces relations étaient encore souvent fragiles, erronées pour certaines, Valérie tentait de respecter l'ordre des phonèmes entendus.

Voici le résultat de ses évaluations, en décembre et en mars :

DECEMBRE		MARS	
cloche	chajes	cloche	haloche
bouton	duoue	ours	ours
cagoule	chouche	cagoule	hage
parachute	parajute	parachute	parahut
valise	valise	papillon	papion
domino	domion	lapin	lapul
Girafe	jige	arbre	XXXXXXXX
locomotive	lolerie		

En décembre, Valérie savait encoder des sons et syllabes simples (para de parachute, valise pour valise, ji pour le gi de girafe)

Elle tentait maladroitement d'encoder les sons complexes (duo pour bou de bouton, J pour ch de cloche, parachute...)

En mars, les correspondances graphèmes phonèmes sont plus riches mais encore insuffisantes. (h pour C de cagoule, cloche, ul pour in de lapin...)

Quant aux phrases produites par Valérie, elles sont segmentées mais incorrectes sur le plan graphèmes /phonèmes ; Valérie faisant davantage d'erreurs de correspondances que lors de l'écriture de mots isolés.

C le bilan du psychologue :

Comme convenu en synthèse, et après accord parental, Sophie a été testée par le psychologue scolaire.

Son test a montré une déficience intellectuelle ainsi qu'une grande difficulté d'abstraction verbale. Un dossier d'entrée en CLIS est demandé.

Le diagnostic de trouble du langage étant posé par exclusion de toute autre cause de difficulté, il ne sera pas posé.

Il est pourtant important que Sophie bénéficie d'un suivi orthophonique pour surmonter ses difficultés de langage et pour étayer et encourager ses avancées.

L'éventualité d'un bilan psychologique pour Valérie est également envisagé du fait de son grand retard scolaire.

VI. Le nouveau groupe :

A- les outils :

Très vite, j'ai refait le reportage-photos avec Valérie, ajoutant les nouvelles photos à celles de Sophie et Farid.

La tâche sera donc la même pour tous, les aides seront différentes.

Afin de reconforter Sophie, affectée par le départ de Farid, et afin de redynamiser le projet, je lui ai accordé le titre de chef de projet.

Il lui revenait donc le rôle d'expliquer à Valérie, nouvelle élève du groupe, le projet dans sa globalité. Pourquoi un tel projet ? Comment le faire ? Avec quelles aides ?

Une réflexion a été menée pour savoir comment inclure Valérie au projet.

Valérie et Sophie ayant déjà toutes les deux travaillé en projet d'écriture (dans son groupe précédent, Valérie a participé à l'élaboration d'un jeu d'écriture), j'ai choisi de cibler à nouveau les besoins de chacune.

Toutes deux avaient déjà progressé dans l'apprentissage du code mais certains sons restaient encore méconnus.

Afin de différencier les aides pour la suite du projet, une évaluation rapide, qui m'a été proposée par un maître E de mon réseau, m'a servi de point de départ.

Il s'agit d'une grille vierge (cf. annexe 4) que Valérie et Sophie ont complété, sous la dictée. Il s'agissait d'une dictée de sons.

Cette grille m'a permis de mieux cibler les besoins de chacune. Chaque case non remplie, ou présentant une erreur a été corrigée et complétée, avec les élèves, par le référent son de la classe.

Enfin, dans un souci de clarté et de lisibilité, seules les cases méconnues ont ensuite été placées sur une bande individuelle.

Les cases que Valérie et Sophie ont encodées avec succès ont donc été éliminées : ces cases n'étant désormais plus indispensables.

Débarrassées de toutes les sons déjà connus, Sophie et Valérie, grâce à un ciblage précis de leurs besoins en matières d'apprentissage des correspondances graphèmes /phonèmes, ont pu poursuivre ce projet d'écriture avec une bande outil adaptée à leurs besoins ; bande-outil lisible et aérée.

Sur ces bandes, une petite case « attention » est ajoutée. Pour Sophie, l'attention devra porter sur l'ordre des sons (inversion il / li, ar, / ra), tel un petit rappel, afin qu'elle s'interroge à l'ordre des phonèmes dans le mot.

Valérie devra quant à elle s'assurer de la présence de toutes les syllabes dans le mot.

B- Les étapes du projet :

De nouvelles séances ont été programmées, prenant en compte les besoins du nouveau groupe ainsi formé :

<p>Séance 1 : Prise des nouvelles photos, explication du projet à Valérie et évaluation (grille)</p>	<p>Séance 2 : Individualisation des bandes-outil. Exercices de sériation pour Sophie. Exercices d'encodage en individuel (outils syllabes) pour Valérie</p>	<p>Séance 3 : Encodage en individuel des 2 prochaines phrases à l'aide des outils déjà proposés (étiquettes mots, syllabes, listes...) et mise en commun. Favoriser les conflits socio-cognitifs pour parvenir à une phrase correcte, résultat du travail en binôme.</p>
<p>Séances 4 et 5 Lecture des débuts de phrases proposées par le maître E et essais d'écriture de la suite : en individuel puis mise en commun pour produire une proposition commune.</p>	<p>Séance 6 : Relecture du livret créé et mise au propre.</p>	<p>Séance 7 : Présentation des livrets « reportage photos » dans les classes.</p>

Afin d'encourager l'aller retour « lecture ↔ écriture », j'ai choisi, en séance 4 et 5, de fournir à Sophie et Valérie des phrases partiellement encodées.

La tâche étant cette fois de lire et comprendre pour pouvoir encoder une suite plausible.

La lecture étant facilitée par le fait que certains mots employés dans ces débuts de phrases avaient été auparavant encodés.

J'ai porté beaucoup d'intérêt à l'utilisation des outils conjointement créés ainsi qu'aux échanges entre Sophie et Valérie, afin de confronter leurs points de vue.

CONCLUSION :

L'apprentissage de la lecture/ écriture est un processus complexe, obscur qui demande une clarté cognitive importante quant à la conceptualisation de la langue.

Evaluer les élèves par le biais de l'écriture m'a permis de mieux cerner leurs représentations du système alphabétique mais aussi de dépasser les difficultés d'abstraction.

J'ai voulu, en tant que maître E, apporter les aides nécessaires en réponse aux BEP ciblés pour permettre aux élèves de mon groupe de remédiation d'avoir accès à cette conceptualisation de l'écrit qui leur faisait tant défaut. Mais proposer des aides ne suffit pas.

J'ai vécu cette année de remédiation comme une constante recherche d'équilibre entre les Besoins Educatifs Particuliers des élèves, leurs avancées, mais également les failles et difficultés découvertes au fur et à mesure de ces avancées.

Le maître E doit chaque fois s'interroger, s'adapter, faire preuve de souplesse à la fois dans les activités qu'ils proposent que dans les différenciations qu'il se doit d'apporter.

Il est également sujet aux départs, déménagements, placements, qui rendent caduques les groupes initiaux de remédiation.

Sans cesse à la recherche du meilleur équilibre possible, le maître E transforme, adapte, réajuste ses projets.

Mes hypothèses ont été vérifiées : Sophie a désormais conscience des analogies et régularités de l'écrit, elle a désormais consciences des unités grapho-phonétiques, des syllabes, des mots et pose désormais sur la langue écrite un regard différent. Elle n'en était qu'à un stade visuel. Aujourd'hui, elle s'interroge sur ce qu'elle entend.

Le cas de Sophie m'a fortement interpellée cette année. Ses grandes difficultés qui semblaient insurmontables ont été partiellement surmontées. Toutefois, elles en cachaient d'autres.

Je continue à suivre Sophie, en accord avec mes collègues de réseau et l'enseignant de classe. Ses progrès m'ont montré que ma remédiation n'était pas veine. Pourtant, et plus que jamais, l'importance de travailler avec des partenaires extérieurs s'impose, tout comme celle du transfert en classe.

BIBLIOGRAPHIE:

Articles et ouvrages lus:

A.OUZOULIAS, *La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier*, dans « Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire », Retz, 2004.

J.FIJALKOW, *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire*, conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003.

G.CHAUVEAU, C. DE SANTI-GAUD, MIREILLE USSEGLIO, *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Guide du maître Mika, RETZ, 1996

N VN GRUNDERBEECK : *Les difficultés en lecture: Diagnostic et pistes d'intervention*. Gaétan Morin.1994

Lire au CP, CNDP, février 2003

Ouvrages consultés

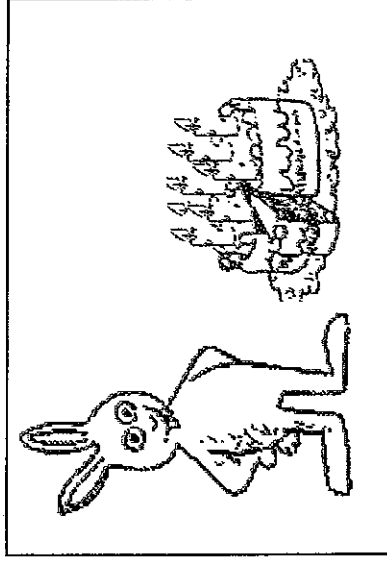
J.M BESSE et l'ACLE : *Regarde comme j'écris !*, Magnard , 2000

Emilia FERREIRO, M. GOMEZ PALACIO, *Lire-Ecrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* CRDP, 1988

CHAUVEAU, sous la direction de, *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, RETZ, 2001

ANNEXES

Jojo lapin fait la fête.



Jojo lapin a sept ans. Il a invité ses petits copains pour fêter son anniversaire. Tout le monde est assis autour d'un grand gâteau.



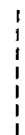


Jojo souffle ses bougies et ouvre ses cadeaux : il y a un chou, une carotte, une salade et une botte de radis.

Jojo lapin fait la fête.

Jojo lapin a sept ans. Il a invité ses petits copains pour fêter son
anniversaire. Tout le monde est assis autour d'un grand gâteau.

Jojo souffle ses bougies et ouvre ses cadeaux : il y a un chou,

une carotte, une salade et une botte de radis.

	Souligner lorsque le mot est décodé.
	Entourer lorsque le mot est reconnu globalement.
	Souligner en pointillés lorsque l'élève a demandé de l'aide.
	Souligner en vagues lorsque l'élève a fait une devinette erronée.
 A	Souligner en vagues lorsque l'élève a anticipé correctement le mot. (utilisation du contexte littéral ou des illustrations pour deviner/anticiper)

Annexe 1, codage

Annexe 3, Evaluation Ecriture Farid :

Octobre 2008

B.2 Ecrire des mots



oue



ana



au Ri



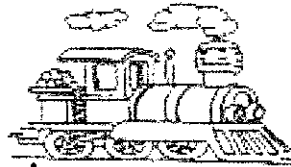
u



sal



aae



alv



iRa

Item 19

1

7

9

B.3 Ecrire une phrase

Rihei ammam

Item 20

1

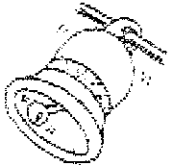
7

9

Annexe 4, Evaluation Ecriture Sophie :

Octobre 2008

B.2 Ecrire des mots



ephecton



reelo



la noier



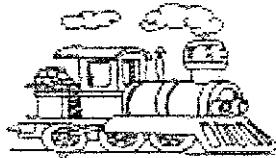
uicph



ophien



lophie



alahidcr



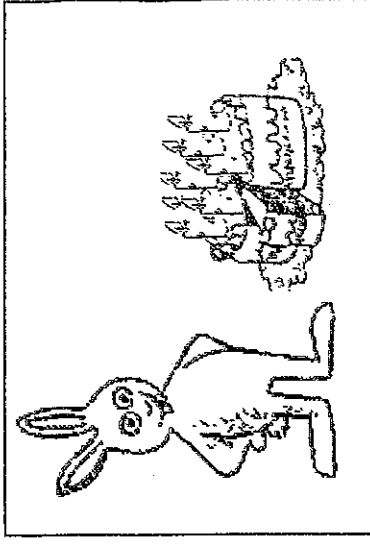
ledriep

Item 19 1 7 9 0

B.3 Ecrire une phrase

naul il gasopiere yelleph i mamsan

Item 20 1 7 9 0



Jojo lapin fait la fête.

la poule,
puis lapin

Jojo lapin a sept ans. Il a invité ses petits copains pour fêter son

anniversaire. Toutle monde est assis autour d'un grand gâteau.

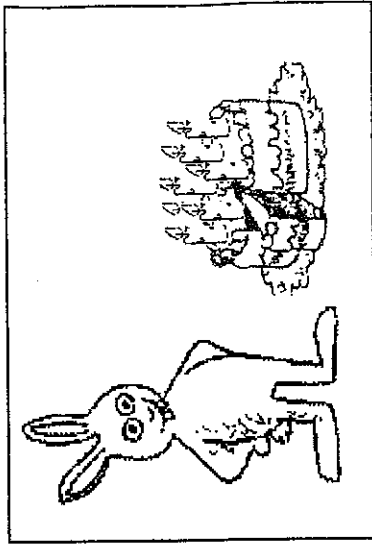
Jojo souffle ses bougies et ouvre ses cadeaux : il y a un cho.

une carotte, une salade et une botte de radis.

" C'est l'histoire d'un petit
lapin (Comment il s'appelle?)
Ça parle d'un gâteau, de
bottes, de salade. ANNEXE 9

Farid,

Jojo lapin fait la fête.
Toto A



Jojo lapin a sept ans. Il a invité ses petits copains pour fêter son
Jeje amis garçons lapin son

anniversaire. Tout le monde est assis autour d'un grand gâteau.
animaux avec du monde A

Jojo souffle ses bougies et ouvre ses cadeaux : il y a un chou,
avec amis la porte chat chien

une carotte, une salade et une botte de radis.
casserole fête ballon chausserie






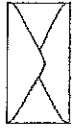


" Ça parle d'un lapin, des amis,
un chou. Il fait une fête avec
des amis. C'est son anniversaire à le
lapin. Ils ont mangé le dessert,
un gâteau et ils ont donné des
cadeaux."

Sophie,

ANNEXE 2

i	é	è	a	o	ou	u
e	in	an	on	p	t	c
b	d	g	f	s	ch	v
z	j	l	m	n	gn	ill
ui	oi	oin	r	x		

*Annexe 5: grille
d'évaluation permettant la
creation d'une bande-outil
referents individualisée*

<p>ou</p>  <p>loup</p>	<p>oi</p>  <p>oiseau</p>	<p>gn</p>  <p>montagne</p>	<p>oin</p>  <p>poing</p>	<p>an</p>  <p>banc</p> <p>en</p>  <p>enveloppe</p>	<p>g</p>  <p>gâteau</p> <p>gu</p>  <p>guitare</p>
<p>ATTENTION :</p>					

Annexe 5 :
exemple de bande-outil individualisée