



HAL
open science

Maître E / Maître de classe : décroisonner les espaces d'aide aux élèves en difficulté pour agir ensemble

Charlotte Menet

► **To cite this version:**

Charlotte Menet. Maître E / Maître de classe : décroisonner les espaces d'aide aux élèves en difficulté pour agir ensemble. Education. 2008. dumas-00700104

HAL Id: dumas-00700104

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00700104>

Submitted on 22 May 2012

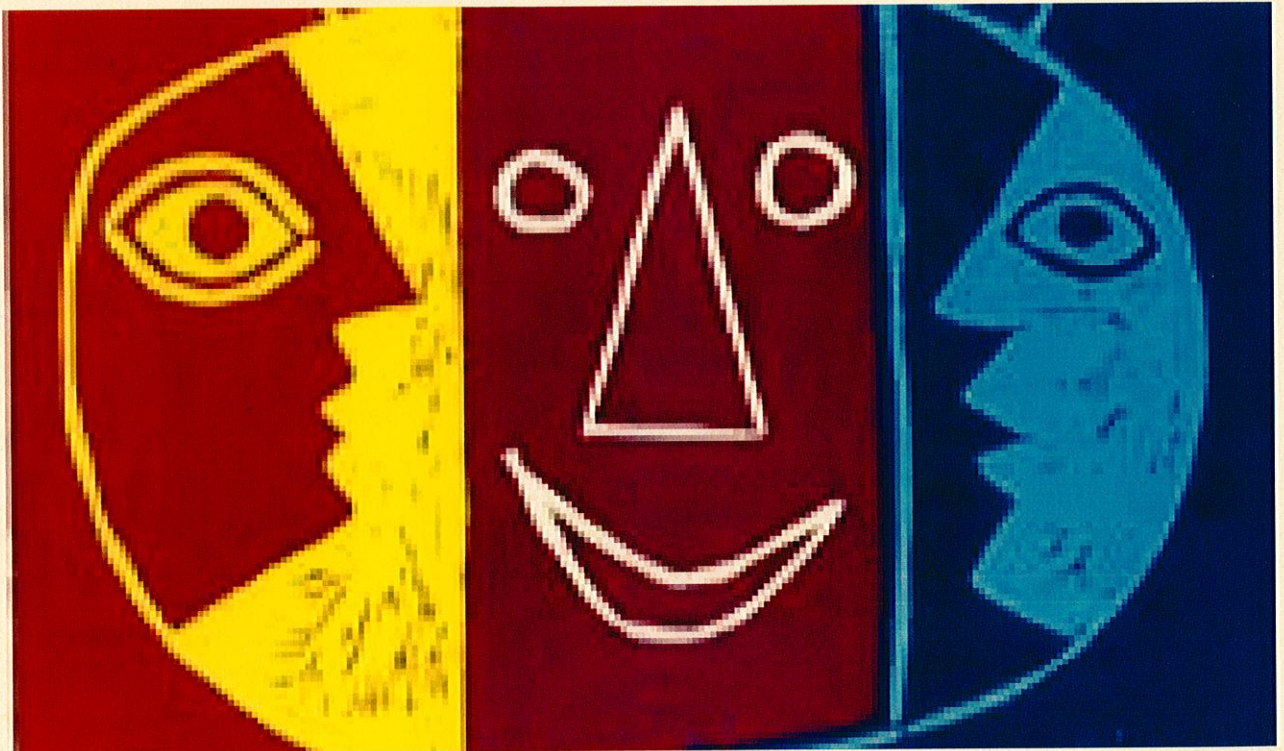
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

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.

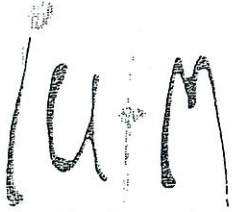
MENET Charlotte

CAPA-SH E

Maître E / Maître de classe.
Décloisonner les espaces d'aide aux
élèves en difficulté pour agir ensemble.



Session 2008
IU FM de Lille



Nord Pas de Calais

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif
Représenté par le président du jury
D'une part

et
~~Mme~~ Melle ^{M.1} **MENET**
né(e) le **23.06.81**
à **Lille**
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.1~~ **MENET**

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

*Maître E, Maître de Classe,
Décloisonner les espaces d'aide
aux élèves en difficulté.*

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du Site 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 le 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.

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

Rayer la mention inutile et compléter.

Compléter.

Compléter le tableau

réception. 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 *03/04/08*

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

L'auteur⁴,



Alain HORNEZ

⁴ Signer.

Sommaire

Introduction	1
I. <u>COMMENT ARTICULER LES MODALITÉS D'INTERVENTION HORS CLASSE ET EN CLASSE ?</u> .2	
1. Les textes, les demandes institutionnelles et la recherche quant à la co-intervention.	
2. Comment s'est construite cette modalité d'alternance?	3
a) Sur quoi l'intervention en classe du maître E peut-elle être fondée?	3
b) Pourquoi envisager de sortir également les élèves de leur classe ?	4
c) Des modalités variées...	5
3. Deux contextes d'apprentissage, deux temps didactiques complémentaires.	7
a) Des élèves qui sont d'abord les élèves de leur classe.	7
b) En classe : pratiques d'écritures globales et signifiantes. Donner sens aux outils, transférer.	7
c) En regroupement d'adaptation : Activités de structuration, Apprentissage d'objectifs Spécifiques	8
4. Pour quels élèves ?	9
a) Des élèves pour lesquels l'alternance en classe/hors classe n'est pas indiquée.	9
b) En quoi l'alternance de l'aide hors classe / en classe peut-elle se révéler complémentaire pour une partie des élèves, en regard de leurs BEP ?	12
II. <u>« EN QUOI LA COLLABORATION ENTRE MAÎTRE E ET MAITRE DE CLASSE FAIT-T-ELLE BOUGER LEURS PRATIQUES ET QUELLES RÉPERCUSSIONS POUR LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ ? »¹</u>	17
1. Les missions du maître E.	17

¹ FNAME, *Tisser des liens pour apprendre*, RETZ, 2007.

2. Une médiation qui permet entre autre un terrain commun d'action: la production d'écrit.	18
a) Pourquoi la production d'écrit ?	18
b) Le travail en projet.	20
c) Une séance en classe	20
d) Une séance hors classe	24
3. Un terrain commun de réflexion.	26
a) Quel est l'intérêt de rester en classe ?	26
b) Quelles sont les difficultés du travail en classe ?	27
c) L'identité de maître E : la remise en cause.	28
d) Nos attentes respectives.	29
e) Le partage des conceptions et la mutualisation des outils	30
4. Un travail qui se prolonge en dehors du temps d'intervention du maître E	31
Conclusion	32
Bibliographie	33
Annexes	35

Introduction

A travers mon expérience de maître de classe, j'ai toujours été interpellée par ces élèves que la difficulté dépasse, qui ont besoin de plus de temps, besoin qu'on les aide autrement, et auxquels l'école a du mal à répondre. Comment les aider ? Cette interrogation m'a conduite à me spécialiser pour découvrir une nouvelle approche du métier d'enseignant que je m'approprie peu à peu, non sans difficultés. C'est en effet à la fois déstabilisant et passionnant de découvrir le large éventail des recherches déjà menées dans ce domaine.

Lors de mon année à l'I.M.E. de Jeumont, j'ai découvert ce qu'est le travail en équipe. Une année riche en partenariat en raison de la diversité des intervenants (éducateurs spécialisés, orthophoniste, psychomotricien, psychologues, psychiatre, assistante sociale...), et des temps de concertation institutionnalisés. Les parents et le jeune y prennent part ponctuellement. Ces heures passées chaque semaine ensemble autour d'une table nous permettaient de croiser nos regards, de mieux connaître l'adolescent, et d'articuler de façon cohérente nos interventions, grâce à la mise en place de projets entre autres. J'avais vraiment le sentiment que se construisaient des liens et une cohésion, et je pense que les jeunes avec lesquels nous travaillions partageaient cette impression.

Puis j'ai passé deux années avec des CP dédoublés qui ont impliqué un travail d'équipe avec l'autre enseignante de CP, mis en œuvre grâce à une volonté commune de faire exister le décloisonnement.

L'inspecteur de ma circonscription souhaite voir les maîtres E intervenir prioritairement en classe, et justifier sur le plan pédagogique toute « sortie » d'élève en regroupement d'adaptation. Depuis plusieurs années, les textes officiels insistent sur la collaboration entre maître de classe et maître E, les liens entre la classe et le regroupement, et le transfert des compétences.

Actuellement, la grande majorité des maîtres E travaillent en regroupement d'adaptation.

Cherchant à être en accord avec la politique de circonscription et ayant pensé que ça pourrait être intéressant pour les élèves de bénéficier des deux contextes d'aide, j'ai cherché la façon de les articuler.

J'aborderai d'abord en quoi peuvent être complémentaires les temps didactiques en classe et les temps hors classe.

Ensuite, je présenterai ma réflexion et ma pratique quant à la collaboration avec le maître de classe. Au sein de quelle activité de classe vais-je pouvoir venir inscrire mon travail de maître E, activité qui répondrait aux besoins particuliers des élèves et qui permettrait de co-intervenir avec le maître de classe ? Comment trouver ma place en classe en tant que maître E ?

I. COMMENT ARTICULER LES MODALITÉS D'INTERVENTION HORS CLASSE ET EN CLASSE ?

1. Les textes, les demandes institutionnelles et la recherche quant à la co-intervention.

La modalité la plus courante d'intervention est le regroupement d'adaptation, mais la modalité de co-intervention fait parler d'elle en ce moment.

Elle a été évoquée comme suit dans le rapport Ferrier en 1998, en tant que proposition : " Promouvoir l'aide à l'intérieur même de la classe comme modalité première d'intervention des maîtres E et, à défaut, les regroupements d'adaptation"¹. Cela fait suite au constat du manque de collaboration entre le maître de classe et le maître spécialisé. C'est pourtant une demande institutionnelle, car considérée comme primordiale pour l'aide aux élèves en difficulté.

La Circulaire de 2002² propose cette modalité comme une alternative possible : « Quand la situation des enfants le requiert, les membres du RASED concourent, avec les maîtres qui le demandent, à l'élaboration des projets pédagogiques personnalisés ; dans ce cadre, ils peuvent participer à la construction et à la mise en œuvre de réponses adaptées dans la classe. » Cette même circulaire insiste sur un travail en complémentarité avec le maître de la classe, au moyen d'une coopération forte permise par des concertations régulières. Et sur ce point de préciser : « Toutes les mesures de nature à améliorer la communication sont à rechercher. » Tout en rappelant les missions du RASED, elle souligne que le fait de travailler ensemble « favorise le perfectionnement et l'ajustement des techniques, la pertinence de l'interprétation des faits ainsi que la conception d'actions pédagogiques et éducatives adaptées aux individus et aux groupes. Cette collaboration entraîne des modifications des attitudes individuelles et collectives devant les difficultés des élèves, ainsi qu'une meilleure compréhension de leur situation. »

La FNAME (Fédération Nationale, Association de Maîtres E) s'est également intéressée au sujet, et a publié sur son site une synthèse des réponses à un questionnaire intitulé « Le Maître E en classe ». 70 maîtres E y ont répondu, 71% d'entre eux ayant eu l'occasion de pratiquer l'aide E en classe sous des modalités qui s'avèrent très différentes du point de vue des types d'actions (observation, soutien, passation de tests, remédiation...), du domaine d'intervention (phonologie,

¹ Rapport FERRIER de juillet 1998, *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*, synthèse des propositions, page 99.

² Circulaire de 2002-113 du 30 avril 2002 *Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré.*

aide au raisonnement...) et de la forme (classe complète, groupe, individuel...). Les résultats de ces témoignages sont intéressants comme état des lieux de ce qui peut se faire sur le terrain, et sont révélateurs de la diversité des conceptions de l'aide en classe. Je les propose donc en annexe 1. La FNAME a publié très récemment un livre qui se nomme « Tisser des liens pour apprendre »³, et qui prouve l'intérêt actuel pour la possible co-intervention.

Au Québec, le PIER (Programme d'Intervention auprès des Elèves à Risque⁴), en est une autre illustration : partis de la nécessaire collaboration entre orthopédagogues (Maître E) et enseignants de classe, les auteurs de cet ouvrage défendent, en se fondant sur des recherches en éducation, ce modèle d' « orthopédagogie intégrée. » Ils proposent cette modalité comme une nouvelle perspective d'aide. Le PIER a fait l'objet d'une expérimentation sur 13 classes pendant un an, et, d'après ses auteurs, la pertinence de cette forme d'action a été confirmée.

Tous les textes officiels des cinq dernières années se rejoignent sur l'importance d'une collaboration forte des enseignants pour mieux répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves. La pratique de co-intervention est, dans ce cadre, une nouvelle modalité à explorer. Nous avons cependant peu d'exemples de pratiques réelles.

2. Comment s'est construite cette modalité d'alternance?

a) Sur quoi l'intervention en classe du maître E peut-elle être fondée?

Une majorité des auteurs que j'ai lus à ce sujet s'appuient sur les concepts issus du socio-constructivisme (VYGOTSKI). En effet, selon ce courant, l'apprentissage se construit à travers l'expérience d'interactions sociales : c'est là que se développe l'activité cognitive. Le contexte social au sein duquel les apprentissages s'effectuent est primordial. Ainsi ce courant pointe la classe comme étant le contexte le plus riche.

Les interactions sociales peuvent prendre différentes formes : binôme, tutorat, petits groupes, dialogue maître/classe ... « C'est par le dialogue que l'enseignante amènera graduellement l'élève à l'intériorisation de nouvelles habiletés et à la compréhension. L'enseignante favorisera également le dialogue entre les élèves eux-mêmes. Il s'établira ainsi un dialogue autour des activités cognitives, dialogue auquel tous doivent participer. »⁵

Les recherches issues du socio-constructivisme démontrent l'importance de l'étayage. Le rôle des adultes au sein de la classe est de le favoriser sous toutes ses formes ; l'hétérogénéité des

³ FNAME, *Tisser des liens pour apprendre*, Retz, octobre 2007.

⁴ L. SAINT-LAURENT, J. GIASSON, C. SIMARD, J.J. DIONNE, E. ROYER et collaborateurs. *Programme d'Intervention auprès des Elèves à risque, Une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin Editeur, 1995.

⁵ Circulaire de 2002-113 du 30 avril 2002 *Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré*, page

habiletés cognitives du groupe étant également un facteur porteur pour l'élève en difficulté, tous en tireraient profit.

Les auteurs du PIER développent la thèse que pour que l'intervention en classe soit efficace, il faut se situer dans la ZPD (Zone de Développement Prochain, VYGOTSKI) de l'enfant. Cette ZPD étant difficile à cerner, ils estiment qu'il est nécessaire de croiser les regards des deux enseignants afin de la définir, d'où une collaboration régulière qui leur permet d'ajuster ensemble leurs observations.

b) Pourquoi envisager de sortir également les élèves de leur classe ?

J'ai commencé pour tous les groupes par des interventions uniquement en classe. C'est un contexte d'apprentissage qui s'est révélé favorable pour répondre à une partie des besoins éducatifs particuliers (BEP) d'une majorité des apprenants. Je me trouvais cependant insatisfaite, ne pouvant pas, dans ce contexte d'activité globale, me situer en rupture avec les apprentissages pour aborder et prendre du recul sur certaines notions, procédures ou stratégies. Les apprentissages nécessitent un temps de structuration difficile à mettre en application en classe.

Certaines habiletés devraient être isolées pour y porter davantage d'attention, avant d'être recontextualisées : je pense, outre les notions, procédures et stratégies, aux activités systématiques, comme la mémorisation du lexique initial ou l'automatisation du décodage.

Il m'a manqué également la possibilité de faire vivre certains apprentissages avec le corps, de les vivre par le jeu, d'avoir des moments de connivence avec le plaisir pour principal objectif (écouter un album, être ensemble, se parler...)

Plusieurs auteurs défendent l'idée d'une articulation de l'apprentissage du savoir lire en deux temps qui se dérouleraient en alternance : un temps de structuration des acquis, et un temps d'activité globale et fonctionnelle, pour aider l'élève à réinvestir les connaissances acquises lors du temps précédent. On peut citer entre autres Nicole VAN GRUNDERBEECK : « Pour amener l'élève à un véritable « savoir lire », deux types de séances sont préconisées : les séances décontextualisées de structuration, qui ont pour but de faire acquérir à l'élève certaines connaissances, et les situations signifiantes de lecture, qui permettent le transfert et l'utilisation fonctionnelle des connaissances acquises et qui suscitent un réel comportement de lecteur. Ces séances sont complémentaires et se déroulent en alternance.»⁶

Je pense à Laurie, une élève de CP, avec laquelle lors de la séance de structuration hors classe nous avons travaillé sur la segmentation de la phrase en mots. La notion semblait acquise,

⁶ N. VAN GRUNDERBEECK, *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 1994, page 113.

mais Laurie s'est montrée incapable, lors de la situation fonctionnelle d'écriture en classe, de transférer seule ce qui avait été vu dans un autre contexte. On sait qu'une compétence, qu'elle soit transversale ou non, est considérée comme acquise lorsque l'élève sait la mobiliser dans d'autres contextes.

Le pont entre ces deux types de séances réside dans la création de liens. C'est l'accompagnement de l'élève dans la création de ces liens qui donne du sens à cette alternance des types de séances.

c) Des modalités variées...

Il existe toute une palette d'interventions possibles, et les paramètres d'action peuvent être combinés de différentes façons.

Du point de vue de la forme : comment se positionner physiquement ?

Ma première idée d'intervention en classe était de ne pas prendre mon groupe au fond de la classe (car matériellement, dans chacune des classes où j'interviens, la table octogonale est au fond...), mais de laisser les élèves à leurs places respectives, au sein du groupe. Cela s'est rapidement avéré inopérant, ce mode d'intervention au niveau de la forme se rapprochant trop de la différenciation, qui est du ressort de l'enseignante de classe. De plus, comment rendre actifs ces élèves lors des moments d'interactions ? Le fait d'être physiquement à leur place ne les aide pas à rentrer dans une autre dynamique des apprentissages.

J'ai choisi de les prendre finalement en petit groupe dans la classe. Cette position permet de participer avec les autres au démarrage et à la clôture de l'activité, tout en pouvant échanger sur le même support. Elle facilite les interactions et l'utilisation d'un matériel propre au petit groupe, adapté aux besoins particuliers, tout en veillant à garder l'identité de maître E.

Je garde également en tête l'idée d'ateliers, comme en maternelle, où les élèves en difficulté sont mélangés au reste de la classe. Les groupes sont alors hétérogènes, ce qui est intéressant quant aux interactions possibles. L'élève plus habile clarifie sa pensée et fait des efforts de métacognition en aidant l'élève qui l'est moins. Ce dernier enrichit ses conceptions au contact du plus habile. Cette modalité permet à l'enseignant de classe d'avoir un moment privilégié avec ses élèves en difficulté et de travailler avec eux autrement. Cette modalité soulève une question : a-t-on toujours des élèves qui relèvent de notre fonction ?

Prendre la classe entière pour permettre à l'enseignant d'être observateur de ses élèves est encore une autre forme d'intervention.

Du point de vue du type d'action : à quel moment, avec quels objectifs ?

J'ai été amenée à élargir mes perspectives en constatant que de nombreux types d'interventions sont possibles (en terme de prévention, d'ateliers...).

Je procède pour l'instant de différentes façons en fonction des besoins des élèves, des besoins des groupes et de la collaboration avec l'enseignant(e) de classe.

- Observer l'élève avant la prise en charge pour mieux le connaître dans son statut d'élève.
- Dans le cadre d'une remédiation, toutes les séances se font au sein de la classe.
- Commencer par des remédiations hors classe, puis intervenir lors des dernières séances en classe pour aider les élèves à opérer le transfert des compétences (ou pour les placer comme détenteurs d'un savoir que la classe n'a pas encore.)⁷
- Alternier les modalités « en classe » et « hors classe » pour assurer un transfert continu et conserver des liens étroits avec ce qui est fait en classe.

C'est cette dernière modalité que j'ai choisie de présenter dans ce mémoire.

C'est de cette façon que j'interviens pour la majorité de mes groupes. Il y a beaucoup d'avantages à l'intervention en classe, mais celle-ci ne saurait répondre aux besoins de tous les élèves. J'ai donc pris l'option de travailler une séance sur deux en classe, l'autre en regroupement. Nous nous sommes mis d'accord avec chaque enseignant de classe pour que cette façon d'intervenir puisse se réaliser de manière très souple, en fonction des besoins des élèves. Un échange à la fin de chaque séance donne la possibilité de moduler la suite de l'intervention.

J'ai commencé à travailler avec un groupe de CP après les vacances de la Toussaint. Après une observation en classe des élèves dont je m'occupe, j'ai souhaité les sortir pour la première séance, dans le but de faire connaissance avec eux, et de permettre au groupe de se constituer en tant que tel. Je souhaitais ne pas négliger l'étape essentielle de la rencontre. Il me semble difficile, dans l'enceinte de la classe, de définir nos objectifs avec les élèves. Nous avons choisi avec l'enseignante de travailler sur un projet d'écriture. La mise en route du projet se fait en classe. Tous les élèves sont concernés. La dynamique du groupe est telle que nous choisissons de poursuivre ensemble la séance suivante. Nous constatons que les élèves de mon groupe ont tous de réelles difficultés avec la notion de mot. Je choisis de les sortir la séance suivante pour provoquer un conflit socio-cognitif dans un lieu calme. Ce changement de lieu peut aider l'élève à prendre du recul et à consolider des notions fragiles. Ce changement géographique est susceptible d'aider l'élève à se distancer mentalement pour mieux se regarder agir. Il permet également de faire le point et de se donner de nouvelles perspectives. De retour en classe, nous faisons des liens, l'objectif étant le transfert des compétences... pourquoi pas par l'explication aux autres élèves de

⁷ I. NEDELEC-TROHEL, *Collaboration entre maîtres E et maîtres de classe. Constat et type de dispositif d'aide en mathématiques*, Tisser des liens pour apprendre, FNAME, Retz, page 171.

ce qui a été vécu en petit groupe (qui peut être sous forme de devinettes, de jeu, de mini exposé...)?

On peut par ce biais offrir au groupe aidé une position valorisante. C'est une place non habituelle pour eux. Ils sont « meneurs » d'activité, et informateurs du travail effectué en groupe d'aide.

3. Deux contextes d'apprentissage, deux temps didactiques complémentaires.

a) Des élèves qui sont d'abord les élèves de leur classe.

J'ai découvert le métier de maître E en faisant des remplacements dans l'enseignement privé. Je travaillais alors hors classe, sans lien avec les maîtresses ni leurs contenus d'enseignement. Je mesure aujourd'hui combien le travail sur des habiletés isolées s'avère peu efficace, car l'élève en difficulté ne sait pas de lui-même créer les liens avec ce qu'il fait en classe, et réinvestir ce qu'il aurait appris en regroupement d'adaptation. L'analogie avec le vélo est éloquente : « Un enfant qui a appris séparément à tenir le guidon d'une bicyclette, à appliquer les freins et à pédaler ne sait pas nécessairement rouler à bicyclette. C'est l'interaction de toutes ces habiletés qui constitue la capacité de conduire une bicyclette. »⁸

Progresser dans des habiletés isolées est une chose, les relier les unes aux autres de façon organisée pour pouvoir les transférer en est une autre. Réinvestir seul ses connaissances n'est ni aisé ni naturel pour l'élève en difficulté.

Le travail métacognitif est donc omniprésent quel que soit le temps didactique. Par contre, c'est lors des activités globales et signifiantes en classe que le travail de transfert se fera. Il est nécessaire de réinvestir, dans ce contexte, les connaissances et stratégies sur lesquelles l'attention s'est posée hors classe. Les temps hors classe sont davantage centrés sur un objectif particulier qui pose problème, sur sa verbalisation et son essai de structuration.

L'alternance permet de « Passer du faire au dire, puis du dire au transfert des acquis. »⁹.

b) En classe : pratiques d'écritures globales et signifiantes. Donner sens aux outils, transférer.

En classe, le transfert des acquis (sur lequel on se sera penchés en regroupement) est l'objectif principal. L'autre objectif est la rencontre de nouvelles situations problème. Par la production d'écrit liée au projet de classe, l'élève va réaliser une intention.

⁸ L. SAINT-LAURENT, J. GIASSON, C. SIMARD, J.J. DIONNE, E. ROYER et collaborateurs. *Programme d'Intervention auprès des Elèves à risque, Une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin Editeur, 1995, p.74.

⁹ A. MOAL, *La question du transfert des acquis dans les remédiations cognitives. Apprendre à apprendre ?* Texte paru en 1997 dans les cahiers de Beaumont, 74-75, 11-15. Consulté sur la page suivante: http://ash.edres74.ac-grenoble.fr/article.php3?id_article=161 [page consultée le 5 janvier]

Je choisis, dans les deux contextes d'apprentissage, de faire produire des écrits aux élèves, en référence à Alain MOAL¹⁰. Il affirme qu'il faut prendre comme support au transfert des acquis une activité de la classe qui est dans le même domaine que celle travaillée isolément. C'est ce qu'il appelle un « transfert proche ». Cela réduit la distance de transfert à effectuer pour les élèves. Il donne beaucoup d'importance au contexte d'apprentissage, avec comme choix de support des situations problème. Il évoque comme étant aussi important le contexte social et affectif dans lequel on choisit d'opérer le transfert. Je pense effectivement que les élèves pour lesquels l'alternance des lieux d'apprentissage est possible sont ceux qui cognitivement, affectivement et socialement y trouvent leur équilibre.

La production d'écrit est une activité complexe, qui offre un large éventail d'habiletés à maîtriser. Chaque élève, où qu'il en soit dans son rapport à l'écrit, se trouve face à des situations problème devant lesquelles il peut être amené à prendre conscience de son propre fonctionnement cognitif, soit avec l'étayage de l'adulte, soit par conflit socio-cognitif.

Dans l'enceinte de la classe, le conflit socio-cognitif a l'avantage de pouvoir se faire avec d'autres élèves. Ce conflit n'est pas de même nature selon que les élèves comparent leur production individuelle d'une même phrase (hors classe, tous écrivent par exemple « le chat dort ») ou qu'ils comparent leur production de phrases différentes (en classe, chacun choisit sa phrase).

c) **En regroupement d'adaptation : Activités de structuration.**

Apprentissage d'objectifs Spécifiques

L'objectif est de passer du faire au dire et de bâtir des outils.

Activités d'acquisition systématique de connaissances et de stratégies.

On se concentre sur une problématique. On est attentif aux procédures de l'élève et on l'aide à prendre conscience des cheminements par lesquels il passe. « **Il s'agit bien de deux apprentissages différents mais complémentaires, exigeant chacun ses propres supports et ses propres démarches.** »¹¹

« Il est essentiel que les enseignants, en tant que gestionnaires de ce processus, prennent en compte les deux dimensions — apprentissage structuré des ressources et intégration fonctionnelle face à une situation complexe —, en adaptant les stratégies en fonction des objectifs visés et de leurs exigences propres. Il est illusoire de faire les deux démarches en même temps, avec les

¹⁰ A. MOAL, *La question du transfert des acquis dans les remédiations cognitives. Apprendre à apprendre ?* Texte paru en 1997 dans les cahiers de Beaumont, 74-75, 11-15. Consulté sur la page suivante: http://ash.edres74.ac-grenoble.fr/article.php3?id_article=161 [page consultée le 5 janvier]

¹¹ F.M. GERARD, J.M. BRAIBANT, *Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire, Français 2000* (in press). (2003)

mêmes supports et les mêmes méthodologies. »¹² D'après ces concepts, issus du socio-constructivisme, on favorise une meilleure construction des connaissances.

L'examen différé du texte produit en laissant « dormir le brouillon » permet à l'élève « de relire son texte tel qu'il est écrit plutôt qu'à partir de ce qu'il a dans la tête dans l'immédiat. »¹³

4. Pour quels élèves ?

a) Des élèves pour lesquels l'alternance en classe/hors classe n'est pas indiquée.

Lucie, Allan, Geoffrey, Colline, un groupe d'élèves de CE2 pour lesquels l'environnement-classe est LE lieu dans lequel ils doivent puiser les aides et stimulations pour réussir.

L'objectif commun du projet de ce groupe de CE2 est de favoriser leur autonomie en classe. Nous travaillons avec la classe sur le projet d'écrire un conte musical. Nous nous situons avec ces élèves sur le plan de l'aide méthodologique : savoir se servir des référents de la classe (que nous mettons en place par ailleurs avec l'enseignante). Lesquels utiliser et quand ? Pour les aspects métacognitifs, je tente de favoriser l'émergence de la conscience des stratégies afin qu'ils sachent les mobiliser... Nous ne sortons pas de la classe avec les élèves, le projet de groupe et les besoins individuels ne le nécessitant pas.

Lucie a comme besoin particulier d'oser s'exprimer oralement. Son attrait pour l'imaginaire semble l'aider à passer au dessus de ses inhibitions, et elle a plaisir à partager ce qu'elle a exprimé par écrit avec la classe. Le conte semble être une médiation profitable en ce sens pour elle, et le travail en petit groupe hors classe non nécessaire.

Allan est assez passif. On aimerait qu'il prenne une part plus active dans ses apprentissages, en y trouvant du sens et du plaisir. C'est au sein de sa classe qu'il lui faudra progresser en ce sens. Le projet d'écriture le motive.

Geoffrey a besoin de reprendre plusieurs notions telles que la segmentation de la phrase en mots, la relation entre ce qui se dit et ce qui s'écrit... Il ne se relit jamais.

Colline a également besoin de revoir les relations oral/écrit et de reprendre certaines correspondances grapho-phonétiques non acquises. Il faut l'inciter à aller jusqu'au bout de son travail.

Tous peuvent progresser dans leurs besoins particuliers en restant au cœur du projet d'écriture de la classe, et c'est avec la maîtresse de classe que nous construisons les séances avec des temps individuels, collectifs ou en groupe pour s'adapter à nos objectifs. Cette maîtresse garde en tête les objectifs particuliers de ces élèves pour ne pas restreindre ces exigences aux seuls moments où je suis là. Un sous-main a été pensé avec la maîtresse, puis construit avec les élèves en difficulté et

¹² F.M. GERARD, J.M. BRAIBANT, *Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire, Français 2000* (in press). (2003)

¹³ L. SAINT-LAURENT, J. GIASSON, C. SIMARD, J.J. DIONNE, E. ROYER et collaborateurs. *Programme d'Intervention auprès des Elèves à risque, Une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin Editeur, 1995, p 165.

expliqué par eux au reste de la classe, pour favoriser l'autonomie d'accès aux outils de la classe. Plusieurs « mémentos » de méthodes de travail ont été construits avec les élèves.

Jordan, un élève dont la prise en compte des BEP nécessite une aide au sein de la classe.

Lors de l'entretien-rencontre avec Jordan, il m'avait répondu par la négative lorsque je lui ai demandé s'il était d'accord pour que je l'aide à progresser en sortant de la classe avec d'autres élèves. Assez déroutée par cette réponse inhabituelle, j'en ai discuté avec sa maîtresse mais l'ai sorti quand même avec le groupe. Jordan est alors très agité. Il se laisse facilement distraire, a beaucoup de mal à écouter les consignes jusqu'au bout et n'accepte pas de se tromper. Il ne se concentre que très peu de temps et son extrême tonicité empêche les autres élèves du groupe de travailler. Lorsque j'interviens en classe lors d'une activité globale d'écriture et sous le regard de sa maîtresse, Jordan sait se maîtriser. Il se concentre davantage. La réalisation de l'intention induite par le projet d'écriture est un moteur pour lui. Il fait preuve de progrès notables. Il rentre dans la conception alphabétique, et malgré de nombreuses lacunes en connaissance du code, il semble éprouver beaucoup de plaisir à jouer avec l'assemblage des phonèmes à l'oral comme des graphèmes à l'écrit. Comme il me l'avait exprimé à sa façon, le contexte socio affectif et cognitif de la classe me paraît être celui qui convient le mieux à Jordan. Le travail en regroupement d'adaptation lui étant nocif, ainsi que pour les autres membres du groupe.

Maëva, une situation d'élève pour laquelle l'aide hors classe justifie mieux la prise en compte de ses besoins éducatifs particuliers (BEP).

MC : Maître de classe ME : Maître E

MC : Je ne sais plus quoi faire avec Maëva. Si je lui donne les mêmes choses à faire que le reste des élèves, elle reste sans rien faire, parce que c'est hors de portée pour elle ; mais je culpabilise de lui donner toujours des choses différentes, parce qu'elle a déjà assez de mal comme ça à s'intégrer au reste de la classe. Elle est de moins en moins concernée par ce qui s'y passe. Quand je prends du temps avec elle, elle apprécie beaucoup, mais le lendemain tout est oublié. Même la lettre « a » ! Tu crois que c'est un problème de mémoire ? Vraiment je ne sais plus quoi faire.

ME : Tu as l'impression qu'elle n'a fait aucun progrès depuis ce début d'année ?

MC : Si, bien sûr, enfin...l'écriture du prénom a quand même progressé ...elle commence à l'écrire en écriture cursive, mais... pour le reste...je ne sais pas trop. Je n'ai pas noté beaucoup de progrès, non...

Dans la cour de récréation, elle joue seule. Près des autres.

ME : Tu crois que Maëva a envie d'apprendre à lire, et qu'elle a une idée de ce à quoi ça peut lui servir ?

MC : Non, je ne pense pas qu'elle ait envie. C'est vrai que je ne crois pas que ça ait vraiment du sens pour elle.

ME : ...

MC : Les autres se moquent beaucoup d'elle en classe. J'essaie de changer ça, mais dès que je l'interroge, elle dit des choses tellement à côté de la plaque... du coup je l'interroge peu. C'est dur de la valoriser. Enfin ça va quand même mieux qu'au tout début d'année. Mais je cherche des idées d'activités qui pourraient l'aider à progresser. Qu'elle connaisse son alphabet ou je ne sais pas...je ne sais plus par quel bout m'y prendre.

ME : J'ai trouvé que les remarques positives que tu as faites sur elle l'autre jour, ont eu autant d'impact sur Maëva que sur le reste de ta classe.

MC : Oui, j'aimerais qu'elle se sente bien dans ma classe. Mais il faut bien qu'elle progresse dans ses apprentissages...

Maëva ne veut pas grandir. Elle nous le dit lors d'un entretien avec ses parents, alors que nous nous inquiétons de son manque d'implication dans les apprentissages. « Je veux retourner en grande section ». « C'est trop dur. » Le message est explicite, d'autant plus que Maëva parle très peu d'habitude... Elle avait commencé par vouloir aller jouer dans un coin pendant que nous parlions, puis après avoir accepté de revenir s'asseoir, avait gardé la tête baissée tout le long de l'entretien.

Avec l'enseignante de classe, nous étions centrées sur les apprentissages, mais c'est Maëva qui met le doigt sur ce dont elle a besoin : donner du sens à sa présence en CP et au « pourquoi cet apprentissage de la lecture. »

C'est une enfant très en demande d'affection. Elle a un grand souci de bien faire les choses, mais travaille uniquement pour faire plaisir à l'adulte.

Il ne m'a pas paru tout de suite évident que Maëva avait d'autres besoins prioritaires avant de s'engager dans l'apprentissage de la lecture. J'ai remis son dossier à l'ordre du jour lors de la réunion RASED. La réflexion collective m'a permis d'y voir plus clair : Maëva aurait sans doute besoin d'une aide G pour l'aider à devenir élève, à restaurer l'image qu'elle a d'elle-même et son désir d'apprendre. Cependant, je pense que n'ayant pas de maître G, son intégration dans un petit groupe d'élèves en difficulté relevant de E peut lui être bénéfique.

En effet, les quelques séances que j'ai eues avec Maëva ont fait apparaître un plaisir évident à venir dans le groupe hors classe. Elle semble se trouver en sécurité et ose davantage s'exprimer. Le temps de mon intervention en classe n'a pas le même impact. Le contexte de la classe semble l'enfermer dans le regard que les autres ont d'elle, et dans celui qu'elle a d'elle-même : l'échec. Elle est sans cesse renvoyée à des situations douloureuses d'apprentissage. Elle se

montre passive, n'osant pas s'exprimer. Le petit groupe lui permet également de changer le regard que les autres avaient posé sur elle. Maëva s'est fait une amie dans le groupe et ne reste plus seule dans la cour.

Les besoins éducatifs particuliers de Maëva nécessitent à mon sens une aide hors classe, au sein d'un petit groupe dans lequel elle ne se sent pas jugée, mais appréciée pour ce qu'elle est. Elle a d'abord besoin de devenir élève, et l'objectif principal ne se situe donc pas au niveau des apprentissages, même si c'est par ce biais que je travaille en tant que maître E. Maëva, tant qu'elle n'est pas prête à prendre cette position d'élève, ne pourra pas construire d'apprentissage solide. Les liens avec la classe ne sont pas oubliés pour autant, car l'objectif est que Maëva se sente mieux dans sa classe. Ces liens devront être reconstruits progressivement.

La collaboration avec le maître de classe, comme le rappelle P. OURGHANLIAN, est tout autant importante : « *Sortir un élève de la classe (...) n'est pas un acte anodin. Mettre en place une remédiation sur la base d'un projet individualisé doit se faire quand les difficultés sont installées et dans un cadre partenarial bien défini.*¹⁴ »

La maîtresse de classe soulève la question d'un éventuel problème de mémoire. FIJALKOW¹⁵, dans son livre *Entrer dans l'écrit*, peut nous aider à donner une hypothèse de réponse : « pour être durablement mémorisé, un objet, tel qu'un mot, doit trouver chez le sujet les structures cognitives permettant sa mémorisation. (...) Pour pouvoir pleinement mémoriser un mot, il faut que l'apprenant ait compris ce qu'est un mot. Le problème n'est pas d'abord un problème de mémoire, mais un problème d'intelligence (...) de l'écrit. » Je crois en effet que sans projet de lecteur et sans connaissance en conceptualisation de la langue, demander à Maëva de mémoriser les unités de la langue n'a pas de sens.

b) En quoi l'alternance de l'aide hors classe / en classe peut-elle se révéler complémentaire pour une partie des élèves, en regard de leurs BEP ?

Partie de la demande institutionnelle de travailler en classe, nourrie par les textes officiels et les rapports d'expériences glanés ici et là, j'ai bâti l'hypothèse qu'une alternance de l'aide en classe et de l'aide hors classe pourrait m'aider à répondre de façon complémentaire aux besoins éducatifs particuliers d'une partie des élèves.

Premiers essais de cette alternance avec un groupe d'élèves de CP.

La co-intervention et le travail en amont.

Le travail du maître E commence à la réception des demandes d'aide. C'est la première communication avec le maître de classe. L'écrit étant toujours incomplet et subjectif, l'entretien

¹⁴ P. OURGHANLIAN, *Comment la mission de prévention confiée au maître E peut-elle ouvrir un espace de collaboration avec le maître de la classe ?* Mémoire, CAAPSAIS Option E - Session de Juin 2004, consulté sur la page suivante : http://daniel.calin.free.fr/publications/ourghanlian_capsais.html

¹⁵J. FIJALKOW, *Entrer dans l'écrit*, Magnard, 1993, page 63

d'explicitation qui suit apporte beaucoup et constitue la première prise de contact avec le maître de classe. L'aide en classe étant pratique courante dans la circonscription, elle est d'autant mieux acceptée. Toutefois, une inquiétude persiste quant au positionnement à adopter pour chacun des partenaires en classe : les questions fusent à ce sujet.

- « Où vas-tu te mettre ? »
- « Qu'est-ce que je fais, moi, pendant que tu es là ? »
- « Tu vas travailler la même chose que nous, alors ? »
- « Ça va aller, pour le bruit ? » (...)

C'est lors de cet entretien d'explicitation des demandes d'aide que j'en profite pour expliquer brièvement la façon dont je souhaite travailler.

Les points que j'aborde alors sont :

- Un co-partenariat étroit, avec les moments de concertation formels et informels que ça implique. (y compris la rencontre ensemble avec les parents, qui est une autre demande institutionnelle dans notre circonscription). En annexe 2, un document permet de contractualiser cette collaboration.
- En classe, je préfère intervenir lors d'un projet en production d'écrit.
- L'alternance possible de l'intervention en classe et hors classe en fonction des BEP de ses élèves, et les avantages que peuvent comporter cette alternance.
- L'identité de nos spécificités à conserver: en quoi mon action se voudra complémentaire et différente de celle du maître de classe, en aucun cas soutien ou substitution.

A la rencontre suivante, le maître de classe m'explique son projet d'écriture, afin que nous puissions décider de la façon de m'y greffer. En voici un extrait :

Définition du projet porté par le maître de classe :

MC : Pour cette période, j'aimerais travailler sur Corentin, avec «Mademoiselle Sauve-qui-peut ». Tu connais ?

Elle sort le livre.

ME :Je ne crois pas ; enfin ça ne me dit rien.

Nous parcourons le livre ensemble.

MC : Je pensais à l'invention par les enfants de farces et de bêtises que pourrait faire Mademoiselle Sauve-qui-peut ; regarde : le texte ne dit jamais quelles bêtises elle fait. Sans les images, on ne sait pas. On voit tous les gens et les animaux fuir. Chaque élève pourrait en choisir un que Mademoiselle Sauve-qui-peut aurait embêté... ?

ME :Ça va certainement beaucoup les amuser. Les dessins sont très drôles. Peut-être la première étape pourrait être de dessiner la bêtise ; ça pourrait les aider... ?

MC : Oui. Ils pourront mieux voir où ils vont.

ME :Qu'est-ce que tu penses faire de toutes ces bêtises ? Enfin je veux dire de leurs textes ?

MC : Je ne sais pas...un petit livre, non ? Ils pourraient le lire aux GS...

L'objectif est d'avoir une activité globale et signifiante, avec une finalité valorisante, qui permette aux élèves de travailler avec une intention. Chaque élève apporte sa pierre au projet commun. Cela donne une unité et une dynamique au groupe classe. C'est auprès de ces élèves qui font partie du groupe classe que je viens travailler. Le produit fini relève du maître de classe. Mon travail se situant en amont.

Je lui rapporte pour ma part ce que j'ai fait et évalué avec ses élèves, ainsi que l'action que je compte mener. Une discussion s'engage :

- Quels sont les objectifs en savoir, savoir-faire ou savoir-être qu'on envisagerait pour tel ou tel élève ?
- Un temps d'explication aux autres sur ce qui est vécu hors classe par les élèves est-il possible ; quand et comment le gérer ?
- Quelle finalité pour le projet, avec quelle mise en valeur des productions des élèves en difficulté.
- Quand pourrions-nous nous rencontrer de manière régulière et formelle ?
- Quels outils pour les élèves, et comment harmoniser notre discours ? (...)

Kaïser, Amine, Manuella et Fabien :Un groupe d' élèves dont la prise en compte des BEP fait apparaître le bénéfice d'une alternance de l'aide en classe / hors classe.

Profils des élèves et projets individuels (annexe 3)

Kaïser est un élève assez dispersé, qui a constamment besoin d'être rassuré. Il aime communiquer, malgré ses difficultés de prononciation. Il a un grand souci de bien faire, particulièrement en écriture. Kaïser avait un comportement d'apprenti lecteur encourageant jusqu'aux vacances de Noël (il commençait à entrer dans le principe alphabétique), mais avec sa maîtresse, nous constatons une grande baisse de motivation et, partant, une régression. Peut-être les progrès notables et l'autonomie grandissante des autres élèves du groupe l'ont-ils découragé ? Nous songeons à le placer avec l'autre groupe d'élèves de cette classe. Dans ce nouveau groupe, il serait en position de meneur et revalorisé. L'important sera de rester très exigeant avec lui.

Amine est un élève désireux de vaincre la difficulté. Il prend visiblement beaucoup de plaisir à proposer des écritures alphabétiques de phrases simples, mais ne prend pas les aides proposées, ne

mobilise que trop peu ce qu'il sait, et a beaucoup de mal à revenir sur son brouillon. Il a une conception très lacunaire de la langue.

Manuella est une élève très dynamique, qui a beaucoup de connaissances et de stratégies (mémoriser, anticiper...). Ses représentations insuffisantes en conceptualisation de la langue l'empêchent d'avancer dans sa construction naissante du principe alphabétique. Comme Amine, elle a beaucoup de mal à revenir sur ses écrits.

Fabien est un élève curieux, actif et discret, qui a un projet de lecteur riche. Il possède un lexique oral conséquent et travaille de façon de plus en plus autonome. Le lexique initial à l'écrit est très peu connu, et Fabien n'a pas une notion claire du mot, de la syllabe, ou de la phrase. Il éprouve des difficultés à segmenter la chaîne écrite. Fabien a compris le principe alphabétique et mon intervention auprès de lui arrive à sa fin. Avec sa maîtresse, on se doutait de possibles progrès rapides pour Fabien, car il s'interroge activement sur l'écrit. Je me souviens d'un même dialogue avec lui, plusieurs séances de suite (peut-être la constance de mes réponses à ses mêmes questions l'aidait-elle à stabiliser des structures de pensée ?) :

Tout au long de l'activité, Fabien me regardait prendre des notes du coin de l'œil. Puis il se lançait :

- F : « Tu fais quoi ?
- ME : J'écris des petites choses sur ce que vous dites, sur ce qui se passe.
- F : Pourquoi tu écris ?
- ME : J'écris pour me souvenir. Je pourrai le relire, un peu plus tard, et me rappeler. Ça m'aidera à préparer des choses pour la prochaine fois qu'on se voit. »

Profil du groupe et projet de groupe (annexe 4)

Pour ces élèves, l'utilisation des outils de la classe est en construction. Ils ont tous fait un pas (plus ou moins grand) dans le principe alphabétique. Le lexique initial n'est pas connu et il leur manque des acquis en connaissance du code. Je pense que leurs notions en conceptualisation de la langue sont encore très fragiles. Ils ne segmentent pas seuls la phrase à encoder en mots -ni à l'oral, ni à l'écrit-, et la notion de mot est mélangée à celle de syllabe. Tous progressent.

Avec le maître de classe, nous avons opté pour des temps en classe, où les objectifs seront l'autonomie par la mobilisation de leurs connaissances et l'utilisation des outils, ainsi que le transfert des connaissances, procédures et stratégies travaillées en regroupement d'adaptation. On cherche à ce qu'ils vivent des situations fonctionnelles de production d'écrits, mettant en jeu des pratiques sociales véritables, vécues au sein d'un projet.

Les moments hors classe sont conçus comme des temps qui nous permettent de nous pencher sur une situation précise qui a posé problème en classe, et à partir de laquelle les élèves vont pouvoir

échanger leurs conceptions, procédures ou stratégies. Le maître E provoque par conflit socio-cognitif une situation de « déséquilibre » pour les élèves. Elle permet de remettre en question ce qu'ils pensaient savoir et de les aider à reconstruire de nouvelles connaissances : « L'interaction verbale avec les camarades, le « conflit cognitif » est (...) un instrument qui permet, par la confrontation des représentations, d'approfondir la compréhension. Le langage ne rend pas seulement compte de la pensée, il participe à son élaboration même. »¹⁶

De plus, les activités de systématisation comme peut nécessiter la connaissance du code se font nécessairement hors classe.

L'articulation de ces deux temps se prépare en amont, par une répartition des objectifs par maître et par élève, et une programmation des séances vouée à être évolutive. Très régulièrement, par l'observation conjointe des élèves et au cours de rencontres formelles et informelles, nous réajustons ensemble les projets.

¹⁶ Britt-Mari Barth, L'apprentissage de l'abstraction, méthodes pour une meilleure réussite à l'école, RETZ, 1987, p152

II. « EN QUOI LA COLLABORATION ENTRE MAÎTRE E ET MAITRE DE CLASSE FAIT-T-ELLE BOUGER LEURS PRATIQUES ET QUELLES RÉPERCUSSIONS POUR LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ ? »¹⁷

1. Les missions du maître E.

Les missions du maître E sont définies comme suit dans le Bulletin Officiel spécial n° 4 du 26 février 2004 :

Les missions de prévention et de remédiation.

- une « mission de **prévention des difficultés d'apprentissage** »
- une « mission de **remédiation aux difficultés persistantes d'acquisition** »

Et cela, « **en accompagnement et en complément des mesures de différenciation prises par le maître de la classe et l'équipe pédagogique, auprès d'élèves en situation de difficulté scolaire grave.** »

L'enseignant chargé des aides spécialisées à dominante pédagogique met en place pour ces élèves « **des actions qui visent à la maîtrise des méthodes et des techniques de travail, à la stabilisation des acquisitions et à leur transférabilité, à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite.** »¹⁸

Hors classe, je cible la maîtrise des méthodes et des techniques de travail, la stabilisation des acquisitions et la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite (le travail sur les processus et les stratégies, accompagner l'élève dans son cheminement de pensée), tandis qu'en classe, je cherche à aider les élèves à transférer tout cela. Car « il ne suffit pas de "posséder" ces ressources, encore faut-il les "mobiliser" et les "intégrer". »¹⁹

« Ce qui est nouveau, c'est d'admettre que la façon dont on apprend est plus formatrice que ce qu'on apprend et donc de systématiquement enseigner « des façons d'apprendre » susceptibles d'être réinvesties dans tout apprentissage. C'est une idée forte qui gagne du terrain : elle reflète la volonté de transmettre des outils intellectuels aussi bien que des connaissances pour que les uns comme les autres soient utilisables dans quelque domaine que ce soit et à tout moment. »²⁰

La mission de relation.

¹⁷ FNAME, *Tisser des liens pour apprendre*, RETZ, 2007.

¹⁸ Bulletin Officiel spécial n° 4 du 26 février 2004 .

¹⁹ Britt-Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction, méthodes pour une meilleure réussite à l'école*, RETZ, 1987, p112

²⁰ Britt-Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction, méthodes pour une meilleure réussite à l'école*, RETZ, 1987, p112

« La réussite de tous les élèves requérant une coopération professionnelle étroite des différents acteurs, toutes les mesures de nature à améliorer la communication sont à rechercher. »²¹

Cf la mission de relation, mentionnée en 1 a) dans les textes officiels.

2. Une médiation qui permet entre autre un terrain commun d'action: la production d'écrit.

a) Pourquoi la production d'écrit ?

Une médiation qui rend possible l'intervention du maître E en classe.

Les domaines d'interventions sont choisis en fonction des besoins des élèves. Nous avons le choix de la médiation employée. En ce qui me concerne, je fais l'hypothèse que la production d'écrit comme support de médiation est une activité signifiante, qui place l'élève en acteur réel de ses apprentissages, qui l'oblige à réfléchir sur la langue écrite, lui permet de faire évoluer ses conceptions, et de mobiliser ses stratégies d'apprentissage. Ce support est celui qui me semble être le plus aisé à mettre en oeuvre pour travailler au sein de la classe.

C'est un domaine qui m'intéresse particulièrement et j'essaierai et continuerai d'approfondir mes connaissances théoriques et pratiques sur ce sujet.

Comprendre où les élèves se situent dans leurs conceptualisations de la langue écrite.

Observer l'élève dans ses tâtonnements en écriture me permet, à la lumière des travaux d'Emilia FERREIRO²², de mieux comprendre les réelles difficultés que rencontre l'élève, de situer ses productions « dans la ligne évolutive de la construction de l'écriture » et, partant, de mieux cerner les « niveaux de conceptualisation acquis par l'enfant, dans sa compréhension de notre système d'écriture. »

Maître de classe, je me situais dans une approche toute autre : l'évaluation des écrits de l'élève en fonction de la norme de l'écriture adulte, en me centrant sur l'écart entre ce qu'avait écrit l'élève et les compétences attendues en fin d'année. Je n'étais alors sensible aux progrès de l'élève que tardivement : quand il entre dans la conception syllabico-alphabétique voire alphabétique. Les élèves les plus en difficulté, qui évoluent dans le pré-syllabique, semblent stagner. L'approche de FERREIRO permet de mieux apprécier l'évolution réelle de l'élève dans ses conceptualisations, puis de « construire des situations pédagogiques de nature à permettre à cette activité [de pensée] de se manifester dans les meilleures conditions. »²³

Une médiation riche.

²¹ Circulaire 2002-113 du 30 avril 2002.

²² E. FERREIRO, *Lire-écrire à l'école – Comment s'y apprennent-ils ?*, Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, Lyon CRDP, 1988.

²³ J.-M. BESSE et L'ACLE, *Regarde comme j'écris ! Ecrits d'élèves. Regards d'enseignants*, Magnard, 2000.

« Quand l'enfant écrit SON texte, tous les problèmes qu'il a dû résoudre, toutes les solutions qu'il a trouvées et toutes les découvertes qu'il a faites laissent dans sa mémoire une trace durable, car c'était SON projet et c'est devenu SON texte. »²⁴

La production d'écrit donne aux enfants le moyen d'aborder toutes sortes de situations problème dans un contexte porteur de signification. On incite l'élève à avoir une démarche de chercheur en proposant un activité complexe. Il faut « proposer aux enfants en échec le meilleur et l'exigeant, ainsi que les conditions lui permettant de créer quelque chose. Par là, il pourra expérimenter par lui même l'intérêt d'apprendre. »²⁵

Ecrire est une activité qui permet de manipuler le langage. Je pense que l'on peut étendre à la production d'écrit ce que dit L. SAINT LAURENT à propos des mathématiques: « C'est en effet par son activité physique que l'enfant apprend d'abord et c'est littéralement en « touchant des doigts » les concepts que l'enfant arrive le mieux à se les approprier. »²⁶

C'est l'écriture qui provoque la nécessité de connaître le principe alphabétique, et c'est en écrivant que l'enfant va l'intégrer. D'après FRITH ²⁷, les stratégies logographiques et orthographiques se développent d'abord en lecture. Par contre, c'est par l'écriture que se développe en premier la stratégie alphabétique. Les élèves du groupe que je présente dans ce mémoire entrent dans la conception alphabétique.

C'est une activité qui permet de créer un espace commun de travail avec l'enseignante au sein de sa classe. Le projet d'écriture est « [un **support ouvert**] permettant à chacun, même dans un groupe, même avec un support commun et des interactions, de reconstruire, à sa propre vitesse et dans sa propre tête, son rapport personnel, singulier, à des objets de savoir. »²⁸

Sans développer davantage ce point, je souhaiterais évoquer un écrit d'André OUZOULIAS qui s'intitule « Tu feras écrire des textes au cycle 2 »²⁹ et qui résume en quoi le passage par la production d'écrit présente un intérêt pour tous les élèves du cycle 2, et spécialement pour ceux en difficulté. J'en suis convaincue et je m'appuie sur ce document lors de l'élaboration des projets avec les maîtres de classe. (annexe 5)

²⁴ A. OUZOULIAS, Tu feras écrire des textes au cycle 2 »Source :Site de l'ASH 74. http://ash.edres74.ac-grenoble.fr/article.php3?id_article=157 [page consultée le 20/12/07]

²⁵ Compte-rendu fait le 30/11/05 par L. Debeugny de la conférence de P. Meirieu, Salon de l'éducation, 25/11/05. Site hébergeant l'article: <http://daniel.calin.free.fr/fichiers/meirieu.doc>

²⁶ L. SAINT-LAURENT, J. GIASSON, C. SIMARD, J.J. DIONNE, E. ROYER et collaborateurs. *Programme d'Intervention auprès des Elèves à risque, Une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin Editeur, 1995, page 209

²⁷ Cité par M. DELAHAIE in l'évolution du langage chez l'enfant. De la difficulté au trouble, INPES, 2004, p.35

²⁸ P. CORMIER, *Quel fondement pour l'aide spécialisée « psychopédagogique » aux élèves en difficulté ?* in Apprendre et comprendre, colloque FNAME, RETZ, 2006.

²⁹ A. OUZOULIAS, Tu feras écrire des textes au cycle 2, Site de l'ASH 74 http://ash.edres74.ac-grenoble.fr/article.php3?id_article=157 [page consultée le 20/12/07]

b) Le travail en projet.

Sans généraliser, les élèves en difficulté ont des caractéristiques communes, plus ou moins liées les unes aux autres. Ils manquent de structuration dans le temps et dans l'espace. Ils éprouvent des difficultés à créer des liens entre ce qui peut être vécu dans différents lieux, à différents moments ; par exemple, en regroupement d'adaptation et en classe, ou pour faire des liens école/maison, école/vie.

Les élèves en difficulté en arrivent souvent à manquer de motivation. D'autant plus que le projet de lecteur est fréquemment inexistant.

Le renouvellement permanent de la situation d'échec dans laquelle ils se trouvent peut donner envie de baisser les bras. L'estime de soi, base de l'édifice de la réalisation de soi, est atteinte. Ces élèves ont, plus encore que les autres, besoin de trouver un sens à leur présence en classe.

c) Une séance en classe

Mes étapes de séances sont inspirées des celles proposées par Alain MOAL³⁰ ainsi que de celles d'Agnès THABUY.³¹ (annexes 6)

« Séances qui visent le développement des habiletés générales à [écrire] et le transfert des connaissances acquises »³² ou stabilisées lors du regroupement hors classe.

Temps collectif /classe : Mise en route de l'activité avec l'ensemble de la classe :

Tous les élèves sont à leur place.

Le MC aide les élèves à se resituer dans le temps du projet :

MC : « Qu'avions nous fait la dernière fois ? »

La consigne est ensuite donnée.

MC : Aujourd'hui, vous allez écrire chacun un nom d'animal que Mademoiselle Sauve-qui-peut a pu embêter, et la bêtise qu'elle a faite. Avant la récréation, on mettra en commun ce que vous avez écrit. Comme la dernière fois, quand vous viendrez au tableau, il faudra expliquer aux autres comment vous avez fait pour réussir à l'écrire.

La consigne s'accompagne d'une demande de « s'observer dans l'action ». Inscrire les élèves dans le projet d'évoquer permettra une meilleure qualité des verbalisations lors des étapes suivantes.

Travail en groupe pour réactiver ce qui a été dégagé hors classe pour le groupe et pour chacun comme important à transférer:

³⁰ La question du transfert des acquis dans les remédiations cognitives. Apprendre à apprendre ? Texte paru en 1997 dans les cahiers de Beaumont, 74-75, 11-15. d'Alain MOAL http://ash.edres74.ac-grenoble.fr/article.php3?id_article=161 [page consultée le 5 janvier 2008]

³¹ A. THABUY, Former les maîtres E à se centrer sur le sujet apprenant. Tiré d'Expliciter, le journal de l'association GREX, Groupe de Recherche sur l'explicitation, n°27, décembre 2007 <http://www.expliciter.fr/> [page consultée le 5 janvier 2008]

³² N. VAN GRUNDERBEECK, *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 1994, page 114

Les élèves se mettent au travail, et ceux avec lesquels je travaille viennent s'asseoir avec moi autour d'une table. Chacun choisit son nom d'animal.

Le maître E invite les élèves, avant d'écrire, à réfléchir sur les outils qu'ils ont à leur disposition en classe. Le recours systématique aux outils est travaillé tout au long du projet hors classe, dans un objectif d'autonomie face aux situations qu'ils rencontrent seuls en classe.

ME : « Qu'est-ce qui va pouvoir nous aider pour écrire ? »

F : « les outils ! »

ME : On va essayer d'utiliser en classe ces outils qui peuvent nous aider. Quels sont ces outils ?

E : la maison des sons

ME : la maison des sons, et puis ?

E : ...

ME : Amine, toi, qu'est-ce qui va t'aider pour écrire ? Tu n'as besoin de rien ?

A : Il faut un f...il faut un f...un f...

As-tu besoin de quelque chose pour t'aider à l'écrire ?

A : L'alphabet. Il est là ! (Indique le mur)

M : Oui, et là aussi ! (Indique le sous main)

(...)

ME : Kaïser a dit la maison des sons, Amine a dit l'alphabet et puis les affiches sur les murs. Manuella sait qu'on peut s'aider du sous-main. Toi tu veux le faire dans ta tête simplement, Fabien, c'est ça ?

C'est le moment de les aider à se remettre en mémoire les points qu'on avait dégagés comme étant importants lors de la séance hors classe, et qu'on s'était donné comme projet de transférer : un objectif pour tout le groupe accompagné d'un objectif individuel par élève :

Objectif du groupe :

ME : « Qu'avait-on décidé de retenir, la dernière fois qu'on s'est vu dans mon local ? »

E : « De voir si un autre enfant y peut lire ce qu'on a écrit. »

E : « Et si il comprend. »

ME : « on va essayer de tous bien y penser en écrivant, d'accord ? »

Objectifs individuels :

ME : « Pour écrire cette phrase, ton objectif, Amine, c'est de te concentrer ; tu vas voir que tu feras moins d'erreurs. D'accord ? Et toi, Kaïser, tu vas faire bien attention à tes *m* et *n* parce que tu les confonds. Donc, dans *m*, il y a... »

Suit un travail individuel dont l'objectif est que chaque élève fasse sienne la tâche demandée.

Cette appropriation passe par le tâtonnement individuel au brouillon. Je me mets en situation

d'observation des élèves, pour essayer de comprendre leur cheminement. Comme le dit si justement Danielle MOURAUX, « c'est en se plantant qu'on fait des racines »³³. J'ai également à ce moment là un rôle de remise en confiance de certains élèves qui n'osent que trop peu écrire.

Se préparer à verbaliser pour les autres son cheminement : Temps individuel avec étayage .

Le temps suivant est encore individuel. Je demande aux élèves de poser leur crayon et d'essayer de revenir sur le chemin qu'ils ont fait pour arriver là où ils en sont. Ils peuvent verbaliser à voix basse, et je passe voir chacun pour les aider à poser des mots sur leur action. « Le langage intérieur est selon VYGOTSKI un outil de construction de connaissances et est nécessaire à l'intériorisation. »³⁴ On prépare ici le temps suivant.

ME : *Alors, qu'est ce que tu as écrit ?*

E : *Eléphant.*

ME : *Tu me le lis ? (...) Où est-ce qu'il est, le [é] ?*

L'enfant pointe le é.

L'enfant pointe lé et dit [lé]

ME : *Comment as-tu fait ?*

E : *Je le savais tout seul.*

L'enfant point fo et dit [fan]

ME : *C'est fan qui est écrit ?*

E : *Non. Oui. ... (hésite)*

ME : *Tu vas relire juste cette petite syllabe. (je cache le reste)*

L'enfant lit [fo]. Tout de suite, il barre et écrit *en* : « *Je sais l'écrire, moi. C'est [en] !* »

ME : *Ah, comment tu le connais ce [an] là ?*

E : *C'est le [an] de maman ! ou le [an] de enveloppe.*

ME : *Alors, celui là, que tu as écrit, c'est le [an] de enveloppe ou le [an] de maman ?*

L'enfant regarde au mur. *C'est le [an] de maman !*

ME : *Tu me relis ton mot en entier ?*

E : *[éléfan]*

(...)

ME : *Fabien, qu'est-ce que tu as écrit ?*

Fabien me montre : Elle abulélake du cha et dit : « Elle a brûlé la queue du chat. »

Il montre cha, et dit : *là c'est [cha].*

ME : *Comment as-tu fait ?*

F : *Je savais ! (et en me disant cela, il rajoute le T au bout du mot)*

³³D. MOURAUX, L'école primaire. Du tableau noir ... aux couleurs de la vie. Editions De Boeck, 1995. p.19

³⁴ L. SAINT-LAURENT, J. GIASSON, C. SIMARD, J.J. DIONNE, E. ROYER et collaborateurs. *Programme d'Intervention auprès des Elèves à risque, Une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin Editeur, 1995, page 6

ME : *Tiens, pourquoi tu mets un T ?*

E : *Parce que mon frère il l'écrit !*

ME : *Alors tu t'en es souvenu ? Il était dans ta tête ?*

E : *Oui. Je peux aller avec Amine pour relire ?*

ME : *Oui. Commence par lire le mot d'Amine. Et puis tu lui feras lire ce que tu as écrit toi.*

(...)

ME : *Kaïser, tu n'as rien écrit. Il y a quelque chose qui te pose problème ?*

Il fait signe que oui.

ME : *Quel animal as-tu choisi ?*

K : *« Le gragon »* (Kaïser a quelques problèmes de prononciation, mais son orthophoniste m'a dit qu'il était capable de bien discriminer les sons et de faire les bonnes praxies avec un peu d'effort pour les prononcer correctement.)

ME : *Tu veux écrire le mot dragon !?* (j'insiste légèrement sur le [d])

K : *Je sais pas écrire !*

ME : *Je suis sûre que tu as une petite idée ; Comment vas-tu faire ?*

Amine intervient : *il y a un « r » !*

Kaïser dit *« dgrrragon » [r], « r », il faut un « r » !*

ME : *Bon. Ecris-le pour qu'on s'en souviene.*

Il continue de chercher en disant le mot, mais en vain.

Il est nécessaire de l'aider à procéder par étapes, car il semble perdu face à la complexité de la tâche. Pour cela, je vais l'aider à faire appel à ce qui a été vécu hors classe : Le groupe avait dégagé la façon de s'y prendre quand on se retrouvait face à un mot difficile à encoder.

ME : *Qu'avait-on fait, la dernière fois, quand on était dans mon local, pour écrire le mot « parapluie », qui était, lui aussi, difficile... ?*

K : *On l'avait découpé en morceaux !*

ME : *Oui, en syllabes. Tu le fais, pour dragon ?*

Très aisément, Kaiser le fait : [gra/gon.]

ME : *On va s'occuper de la première syllabe. Tu la redis ?*

K : *... gra !*

ME : *C'est « dra ». Je mets ma langue juste derrière les dents : [d] « dra »*

K : *« dra »*

ME : *Qu'est-ce que tu entends ?*

K : *Le [d] du derrière de la dame !* (référence à l'alphabet des alphas, outil de la classe).

ME : *Alors écris-le. Et tu entends quoi encore ?*

Kaïser écrit a.

Puis il écrit **dar**.

ME : *Peux-tu lire ce que tu as écrit ?*

K : *[dra]*.

Fabien intervient : *c'est écrit « da ». Non, « da...r »*

Kaiser semble contrarié. Je lui pose une aide :

Tu as choisi les bonnes lettres, mais elles sont un peu mélangées.

Je lui donne ces trois lettres en lettres mobiles.

ME : *Je te laisse chercher dans quel ordre il faut les écrire pour que Fabien arrive à lire ce que tu veux écrire. Quand tu as fini, tu appelles Fabien.*

Manuella verbalise : *l et i : li, et puis le on de cochon...*

ME : *Tu l'as écrit, ton « on » de cochon ?*

M : *Non. Je le cherche sur mon sous main.*

ME : *Bon . Je te laisse chercher, alors.*

M : *Est-ce que c'est Amine qui pourra lire mon mot après pour voir si c'est ça ? (...)*

Suit la mise en commun qui consiste en la verbalisation à tour de rôle de leur conflit cognitif.

Nous ne sommes pas, à ce moment là, à la recherche d'une procédure efficace : notre préoccupation porte sur les traces au brouillon comme moyen d'apprentissage. Pourrait aussi avoir lieu un prolongement des réflexions par conflit socio-cognitif. Cela se ferait en groupe ou par 2.

Les élèves ont-ils réinvesti ce qu'on s'était donné comme projet de transférer ? C'est le moment d'en parler.

Un bilan oral collectif est fait avec la classe pour clore ce temps de production d'écrit avec une mise en valeur des procédures et productions des élèves.

Le ME garde en mémoire un point sur lequel le groupe semble en difficulté. Le problème sera posé à l'ensemble du groupe par une activité inductive lors de la séance hors classe.

d) Une séance hors classe

«Séances qui visent le développement de connaissances nécessaires à l'utilisation efficace des stratégies »³⁵, à la maîtrise des techniques et méthodes de travail, à la prise de conscience des manières de faire qui mènent à la réussite, à la stabilisation des acquis.

La séance en regroupement se situe le lendemain de celle en classe, afin que les problèmes rencontrés et les procédures utilisées soient encore frais dans les mémoires.

³⁵ ibud

On se fixera cette fois sur un problème qui s'est posé la veille. A nouveau, un travail en amont de l'action se fait avec les élèves pour leur donner le projet de réinvestir en classe ce qu'ils auront mis en mémoire, et orienter l'attention de chaque élève sur SON objectif individuel (savoir, savoir-faire ou savoir-être).

Temps de fédération du groupe.

C'est un moment privilégié avec les élèves, en tout début de séance, qui permet de rassembler le groupe et d'éprouver le plaisir d'être ensemble.

Temps de reprise de contact avec ce qui nous a posé problème en classe :

J'ai remarqué que tous avaient encore du mal à compter le nombre de mots de la phrase qu'ils ont le projet d'écrire, et que cette notion de mot est confondue avec celle de syllabe. La segmentation de la phrase en mots est erronée.

ME : *J'ai ramené vos brouillon du travail en classe. Manuella, tu m'autorises à dire ta phrase aux autres ?*

M : *Oui.*

ME : *Tu as essayé d'écrire : Elle a accroché la queue du lion à une casserole.*

J'amène les élèves à compter le nombre de mots qu'elle devrait écrire, et on compte ensuite le nombre de mots écrits. Les élèves ne parviennent pas à se mettre d'accord sur le nombre de mots.

J'ai prévu une activité de détour pour les amener à discuter plus activement sur ce que c'est, pour eux, que cette notion de mot. Mon objectif est qu'ils se fassent leur propre définition, et qu'ils la distinguent de la notion de syllabe. (Pour cela, il faudra les amener à trouver un autre geste que celui utilisé en classe pour compter les syllabes, et associer à ce nouveau geste une autre opération mentale.)

Sur la table, je dispose une grande quantité d'étiquettes face visible sur lesquelles il y a des mots, des phrases, des lettres isolées, des lettres identiques, des ensembles de mots, des images, des petits mots (il, au...), des textes, des syllabes...

La consigne est la suivante : « Chacun votre tour, vous choisirez une étiquette qui ne peut pas être un mot, et vous expliquerez aux autres pourquoi vous êtes sûrs que ce n'est pas un mot. Une fois que vous aurez parlé, les autres pourront en discuter avec vous. A la fin, il ne doit rester que des étiquettes « mot ».

Temps d'action avec étayage de l'adulte ou des pairs : Conflit socio-cognitif.

Temps de retour sur l'action :

- « comment tu t'y es pris, toi, tout à l'heure, pour... »
- « A quel moment dans ce qu'on a fait aujourd'hui, as-tu trouvé ça dur, mais tu as réussi quand même ? »

La séance se déroule, et à la fin les élèves ont à verbaliser ce qu'ils ont retenu. On peut en consigner une trace sur le mur ou dans le cahier pour y revenir si besoin, et on se met en projet d'y penser lors de la séance en classe. Plusieurs séances sur une même notion sont souvent nécessaires. A la suite de cette activité, d'autres sous-objectifs peuvent être travaillés par de courtes activités comme la mémorisation du lexique initial par les « étiquettes flash » ou le jeu du « puzzle » pour la connaissance du code à consolider. Ces dernières seraient difficiles à réaliser en classe.

3. Un terrain commun de réflexion

Ayant à travailler sous cette modalité, je me suis demandé sur quoi l'intervention en classe pouvait être fondée ; j'ai donc récolté les avis (des collègues du terrain et des publications sur Internet) concernant cette modalité, puis je les ai complétés avec mon expérience personnelle. En voici les avantages et les limites.

a) Quel est l'intérêt de rester en classe ?

L'harmonisation des outils est systématique : l'enfant a à sa disposition tous les référents construits en classe (sous-main, affichages, cahiers, textes vus, livres...). En ce qui concerne les stratégies nécessitant le recours aux référents de la classe, il est très profitable à l'enfant d'avoir tout à sa disposition dans le contexte réel de ses apprentissages ; le travail d'accès à l'autonomie est directement favorisé.

Il y a également harmonisation du discours des maîtres : au niveau du contenu, de la méthodologie, de la terminologie...

Voir l'enfant fonctionner en classe permet de mieux cerner la nature des obstacles qu'il rencontre. Nos deux regards posés sur cet enfant enrichissent l'image que nous avons de lui et la détermination de sa ZPD en est facilitée. Être ensemble au même moment offre aux deux maîtres l'occasion d'un échange.

Certains trouvent les interactions d'un grand groupe plus riches. Ces échanges peuvent se faire en début et fin de séance, mais également à un moment choisi avec le maître de classe.

Pour les autres élèves, le fait de sortir les enfants en difficulté de la classe peut les interroger. Ne pas les faire quitter la classe permet aux « autres élèves de « démystifier[r] » ce moment particulier offert aux élèves en difficulté »³⁶

La demande institutionnelle³⁷ du lien avec les activités de la classe ordinaire est appliquée automatiquement.

³⁶ FNAME (Fédération Nationale Association des Maîtres E), Compte-rendu des deux réunions d'échanges « Le travail en classe du Maître E ». Texte AME 91 : <http://fname.fr/Sommaire/Metier/Metier/Eenclasseame91.html> [page consultée le 30/07/07]

³⁷ Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004. B.O. spécial n° 4 2004.

Un travail en projet est possible. Il favorise les liens avec le groupe classe. Ce point sera développé en troisième partie.

L'enfant est en situation de réussite « en présence de son enseignant de référence et de ses pairs [cela permet de] changer son statut dans le groupe et [de] l'aider à sortir de son image d'élève en difficulté.»³⁸ Il est important de montrer à l'enfant comme aux autres élèves qu'il peut réussir à l'intérieur de sa classe.

L'enseignant peut désirer connaître les pratiques du maître E. Il pourra alors mieux comprendre ce qu'est le travail d'aide pédagogique. Lors des entretiens de clarification des demandes d'aide, j'ai été surprise de constater que les enseignants ont une vision floue du rôle de maître E. Il y a quelques mois encore, je me situais du côté enseignant de classe, et j'avais effectivement une idée erronée du métier de maître E. Comment travailler ensemble quand on ne connaît pas le rôle du partenaire ?

Pour le maître E, travailler au contact d'élèves « à niveau » lui permet de rééquilibrer son regard et de mieux apprécier les difficultés des élèves qu'il suit.

Sortir de la classe peut avoir un effet stigmatisant pour les élèves. Mais l'enfant n'est-il pas tout autant stigmatisé d'être aidé devant les autres ?

En sortant de la classe, l'enfant est privé d'un des temps d'apprentissage de la classe.

Le transfert des acquisitions est plus difficile à opérer quand il y a changement de contexte.

Lorsque le maître E travaille hors de la classe, la coopération entre l'enseignant de la classe ordinaire et le maître spécialisé est moins optimisée, voire peut s'avérer quasi-inexistante.

Certains enfants bénéficient déjà de suivis extérieurs multiples ; est-il judicieux de les sortir encore une fois ?

b) Quelles sont les difficultés du travail en classe ?

De nombreux maîtres E considèrent que le bruit est la première difficulté. Il est vrai que lorsque le niveau sonore de la classe est bas, je suis obligée de faire baisser le ton aux élèves auprès desquels j'interviens pour le confort des autres. Cela arrive cependant peu souvent, car le moment d'intervention choisi avec l'instituteur se déroule majoritairement lors de la production d'écrit, qui tolère une certaine activité de classe due à la confrontation des productions et la dynamique de recherche.

Tous les enseignants n'acceptent pas l'intervention d'un autre adulte dans leur classe. Est-ce la peur du regard critique, le sentiment de concurrence ou encore le « confort » de ne pas avoir les élèves en difficulté qu'on entend dans la phrase : « Tu me les prends quand ? » Le bon

³⁸ L. LESCOUARCH, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation – n°38-2^{ème} trimestre 2007

fonctionnement du travail en équipe ne s'impose pas comme une évidence, et dépend en partie des conceptions et des affinités. La collaboration étroite peut s'avérer difficile au quotidien.

Certains élèves sont attirés par ce qui se passe dans l'autre groupe, et n'arrivent pas à se concentrer sur la tâche qui est la leur. Je vis cela dans presque chacune des classes dans lesquelles j'interviens, et ce phénomène a davantage lieu lors des premières séances.

Les élèves peuvent avoir besoin du côté sécurisant du petit groupe pour restaurer leur désir d'apprendre ou pour oser s'affirmer, retrouver leur « estime de soi ».

Certaines activités de remédiation se font sous forme de jeu. Ce n'est pas envisageable en classe si les autres élèves ne travaillent pas dans la même dynamique.

Le temps de concertation peut être avec certains enseignants la difficulté majeure : ne pas se voir entre deux portes, mais amener l'enseignante de classe à prendre le temps de s'asseoir, pour croiser les regards et définir les rôles respectifs. Les enseignants estiment souvent avoir suffisamment donné de leur temps en réunion et ne souhaitent pas entamer leur temps de pause, d'autant plus que cette concertation est censée être très régulière pour ajuster les interventions. L'aide en classe a besoin d'une réflexion en amont pour définir les paramètres de l'action et les rôles respectifs. Je souhaite approfondir ce point qui me semble être d'une grande importance.

c) L'identité de maître E : la remise en cause.

Si le regroupement d'adaptation est un lieu qui semble plus sécurisant pour l'enfant, je pense qu'il l'est également pour le maître E. Il est en effet difficile de se mettre dans une nouvelle forme de travail qui peut risquer de remettre en question notre identité professionnelle.

Mes premiers tâtonnements en classe ont été difficiles car j'ai eu beaucoup de mal à me situer en tant que maître E. Ma position n'étant pas encore parfaitement claire pour moi, elle l'était encore moins pour l'enseignante de classe et pour ses élèves ; je me suis sentie plus proche du rôle d'une assistante d'éducation que de celui d'une enseignante.

Après discussion avec l'enseignante de classe, il est apparu que nous devions prendre le temps de redéfinir très précisément nos rôles respectifs : « (...)si l'enseignant spécialisé intervient dans la classe mais dans un registre différent de celui de l'enseignant généraliste, par une aide spécifiquement méthodologique ou portant sur des aspects métacognitifs, la lisibilité des rôles de chacun est alors facilitée et l'intervention est complémentaire (...) »³⁹ L'ensemble de ce texte m'a permis de mettre des mots sur des difficultés que je rencontrais. J'ai pris acte entre autres, de ne pas situer mes objectifs au niveau des connaissances scolaires. C'est le rôle de l'enseignant de classe. L. LESCOUARCH précise que la catégorie des enseignants qui ne sont pas centrés sur l'acquisition des connaissances mais qui conservent leur identité distincte de celle du maître de

³⁹ cf note 7

classe trouve plus facilement sa place en classe. Les textes officiels rappellent d'ailleurs de ne pas se substituer aux actions du maître de la classe. Grâce à la lisibilité des rôles, la position n'est pas concurrentielle.

Clarifier les rôles et les spécificités de chacun est une chose que j'ai découverte comme absolument nécessaire. A partir de là, on peut commencer à se positionner en temps que maître E. Ces réflexions m'aident également à mieux me situer au sein de mon groupe lorsque je le sors de la classe.

d) Nos attentes respectives.

Le maître de classe, en faisant une demande d'aide, a des attentes vis-à-vis du maître E. Une fois la prise en charge de l'élève décidée par le réseau, il peut être intéressant de se pencher avec le maître de classe sur la temporalité de la prise en charge : « Si le travail du maître E porte sur le long terme, celui du maître de la classe est pris dans l'immédiateté de la gestion quotidienne. À la demande d'attente de l'un répond, comme un écho inquiet, le besoin de solutions rapides de l'autre. Construire un espace commun, c'est sans doute d'abord installer celui-ci dans une double temporalité explicitée puis négociée en prenant conscience que le temps de l'enseignement et celui de l'apprentissage ne sont pas justement superposables. »⁴⁰

C'est le maître de la classe qui connaît le mieux ses élèves, et j'attends de lui qu'il m'aide à mieux les connaître. J'apporte un regard différent suite aux observations en classe, entretien avec l'élève et évaluations que j'ai pu faire : celui du maître spécialisé. Les évaluations du maître E permettent de mieux cerner là où l'élève se trouve dans ses apprentissages et tout le chemin qu'il a déjà parcouru, car elles sont éclairées de recherches existantes. La formation au CAPASH nous donne les « clefs » pour accéder à ces écrits. La création de liens entre les recherches -en psychologie cognitive, en linguistique et en pédagogie- et le « terrain » fait partie des compétences attendues du maître E pour qu'il mène à bien ses missions⁴¹. Je souhaiterais citer entre autre Emilia FERREIRO, dont les écrits⁴² aident à porter un autre regard sur le sujet apprenant, en s'intéressant à ses représentations, ses processus et donc à la construction de son intelligence de l'écrit.

Etre spécialisé, c'est être détenteur de savoirs et savoir-faire spécifiques, et continuer de les construire. Le maître de classe a des attentes légitimes, mais qui peuvent être de l'ordre de la délégation : « Prends-le. Moi je n'y arrive plus. C'est ton travail, les élèves en difficulté ». Pas toujours évident de concevoir que c'est ensemble que nous allons travailler, pour son élève...

⁴⁰ P. OURGHANLIAN, *Comment la mission de prévention confiée au maître E peut-elle ouvrir un espace de collaboration avec le maître de la classe ?* Mémoire, CAAPSAIS Option E - Session de Juin 2004, consulté sur la page suivante : http://daniel.calin.free.fr/publications/ourghanlian_capsais.html

⁴¹ Bulletin Officiel spécial n° 4 du 26 février 2004 .

⁴² E. FERREIRO, M. GOMEZ PALACIO, *Lire-écrire à l'école – Comment s'y apprennent-ils ?*, crdp Lyon, 1988.

Travailler sur un projet en classe me permet d'établir avec les élèves un lien direct entre les différentes séances, un lien avec ce que les autres font au même moment en classe, et des productions finales valorisantes à se présenter les uns aux autres. J'attends de l'enseignant qu'il porte le projet de la classe, en me proposant une situation d'écriture qu'il choisit, et à laquelle je viens me greffer. Nous aurons ensuite des temps d'échanges d'idées. Co-intervenir nécessite du temps et du dialogue pour réguler le projet, l'affiner, l'ajuster et le finaliser. La bonne relation avec l'enseignant aidant.

Le cadre d'un projet commun aide à ce que chacun ait une autonomie d'action.

e) Le partage des conceptions et la mutualisation des outils

L'échange sur les élèves ...

« La collaboration qui doit s'établir entre les enseignants et les intervenants spécialisés **renforce la qualité de l'observation et du suivi des élèves**. Elle favorise le perfectionnement et l'ajustement des techniques, la pertinence de l'interprétation des faits ainsi que la conception d'actions pédagogiques et éducatives adaptées aux individus et aux groupes. Cette collaboration entraîne des modifications des attitudes individuelles et collectives devant les difficultés des élèves, ainsi qu'une meilleure compréhension de leur situation. »⁴³

Déterminer la Zone Proximale de Développement de l'élève est une chose peu évidente. FIJALKOW la définit en ces termes : « s'appliquer à comprendre le raisonnement de l'apprenant ; savoir mesurer le chemin parcouru et à parcourir par l'enfant »⁴⁴. « C'est notamment dans ce sens que le PIER propose la collaboration de l'orthopédagogue et de l'enseignante.⁴⁵ » Des concertations régulières devraient permettre un réajustement en fonction des progrès des élèves.

Quels outils pour les élèves?

- Il a d'abord les outils de la classe : méthode de lecture, textes de référence, albums, référents aux murs, cahiers, matériel divers...
- Il y a les outils qu'en tant que maître E j'utilise et qui peuvent compléter ceux de la classe (matériels pour aider à conceptualiser : cubes, étiquettes, bâtonnets..., référents et textes référents...)
- Il y a les outils que nous créons ensemble, pour harmoniser nos pratiques, et pour créer des liens avec le regroupement d'adaptation. Je pense au sous-main, principalement, qui est un outil que j'affectionne particulièrement, car l'élève y retrouve sans avoir à « chercher partout » les référents

⁴³ *Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré*, Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002, B.O.E.N. n° 19 du 9 mai 2002

⁴⁴ J. FIJALKOW, *Entrer dans l'écrit*, Magnard, 1993, page 91.

⁴⁵ L. SAINT-LAURENT, J. GIASSON, C. SIMARD, J.J. DIONNE, E. ROYER et collaborateurs. *Programme d'Intervention auprès des Elèves à risque, Une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin Editeur, 1995.

de sa classe, et il travaille sur ce même support pour être autonome en classe. Il y a également son « porte folio des brouillons » qui l'accompagne et dans lequel il peut retrouver les traces de ses tâtonnements. C'est un support à partir duquel il peut dialoguer avec sa maîtresse lors de son retour en classe.

Quels outils pour la co intervention? Documents de contractualisation en annexe 7.

- Des outils de rencontre : rencontres formelles (la date est prévue et on s'assied ensemble autour d'une table.) et informelles.
 - Des outils de programmation : calendrier
 - Des outils de partage d'objectifs
- « **Différencier, c'est être dans l'inventivité pédagogique.** »⁴⁶

4. Un travail qui se prolonge en dehors du temps d'intervention du maître E

On pourrait penser qu'apprendre relève du maître de classe et qu'apprendre à apprendre serait du ressort du maître E. Hors, comme le précise Alain MOAL⁴⁷, apprendre implique forcément apprendre à apprendre. Il faut considérer « l'enseignant ou le formateur comme un acteur engagé dans la réussite du transfert des acquis des apprenants et non comme un observateur devant adopter une attitude de "neutralité bienveillante" face au travail des apprenants. »

Certaines habitudes peuvent être prises en classe. « C'est là que les rappels fréquents de l'utilisation des stratégies peuvent être effectués afin d'en faciliter la généralisation. »⁴⁸ L'enseignant, par le dialogue avec ses élèves, peut intégrer le retour réflexif sur l'action, l'analyse des procédures, la gestion des conflits socio cognitifs, etc... comme pratique courante de sa pédagogie. La MC doit sans cesse réactiver les liens et connaissances en cours de construction. Elle peut s'approprier cette habitude de faire verbaliser les élèves entre eux sur leurs procédures et poser des mots sur sa propre activité cognitive en réalisant certaines tâches devant ses élèves.

« La qualité du dialogue entre élèves est fortement reliée à celle du dialogue entre l'enseignant et ses élèves. En effet, le dialogue enseignante-élève sera repris dans la relation élève-élève. »⁴⁹

⁴⁶ Compte-rendu de la conférence de Philippe Meirieu, Salon de l'éducation, 25 novembre 2005, fait le 30 11 2005 par Laurence Debeugny

⁴⁷ La question du transfert des acquis dans les remédiations cognitives. Apprendre à apprendre ? Texte paru en 1997 dans les cahiers de Beaumont, 74-75, 11-15. d'Alain MOAL http://ash.edres74.ac-grenoble.fr/article.php3?id_article=161 [page consultée le 5 janvier]

⁴⁸ L. SAINT-LAURENT, J. GIASSON, C. SIMARD, J.J. DIONNE, E. ROYER et collaborateurs. *Programme d'Intervention auprès des Elèves à risque, Une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin Editeur, 1995, page 6

⁴⁹ L. SAINT-LAURENT, J. GIASSON, C. SIMARD, J.J. DIONNE, E. ROYER et collaborateurs. *Programme d'Intervention auprès des Elèves à risque, Une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin Editeur, 1995, page 9

Conclusion

Les élèves n'ont pas tous besoin du même environnement cognitif et affectif pour « faire leur chemin » vers les apprentissages. S'adapter à leurs besoins, n'est-ce pas entre autre être capable de les accompagner au sein même du contexte d'apprentissage qui leur sera le plus adapté ? Si certains gagnent à rester en classe et d'autres à en sortir, il me semble qu'une partie des élèves bénéficie de l'alternance de ces deux contextes. En tant que maître E, j' y trouve les avantages d'un double type de séances qui se complètent, et des liens étroits tissés avec la classe.

La grande majorité des maîtres auxquels je propose de travailler au sein de leur classe sont ouverts au travail d'équipe, mais peu entrent dans la démarche de concertation. Il me semble que la difficulté majeure réside dans le fait que les maîtres de classe **manquent de temps** pour se rencontrer et réfléchir ensemble. Je pense avec un peu de recul qu'il faudrait choisir des dates de rencontre dès le début de la prise en charge, et organiser le temps de concertation également lors des conseils de cycle. Ce temps de concertation institutionnalisé aménagé pour les maîtres qui travaillent avec le RASED serait précieux voire indispensable. L'année prochaine, les heures récupérées sur le temps du samedi matin pourraient y contribuer.

Une deuxième condition du bon fonctionnement d'une telle alternance serait de **mettre ensemble par écrit nos objectifs** communs et particuliers. Cela permettrait à chacun des acteurs de clarifier ses propres fonctions. Ces objectifs consignés sont une base de travail palpable, fonctionnelle et cohérente, qui permet à chacun de prolonger son travail en l'absence de l'autre tout en restant dans une même logique d'action pour l'enfant. Le calendrier de programmation des séances est un outil qui va dans ce sens : il permet autant de prévoir que de réajuster les objectifs. Les outils de liaison avec lesquels je travaille pour le moment sont en construction, et je voudrais souligner le rôle qu'ils jouent dans l'harmonisation des pratiques et des discours, ainsi que pour les passerelles entre les deux contextes d'apprentissage.

J'ai beaucoup appris et j'ai plaisir à exercer ce travail d'équipe. Je souhaite continuer à bâtir cet espace commun de travail avec le maître de classe.

Quelles que soient les difficultés, lorsque les conditions sont réunies, je pense que les élèves tirent un réel bénéfice d'une part de ce tissage de lien entre la classe et le regroupement, et d'autre part du croisement de regards du maître de classe et du maître E.

Ce mémoire ayant pour sujet le travail de partenariat maître de classe/ maître E, je n'ai pas abordé la place des parents dans le partenariat autour de l'enfant. Je souhaite simplement ici évoquer le fait qu'ils sont les premiers partenaires pour la réussite de leur enfant.

J'ai comme perspective d'approfondir le travail de partenariat : avec les parents mais aussi les partenaires extérieurs.

J'ai également le projet de découvrir d'autres modes de fonctionnement en classe, en particulier les ateliers en maternelle dans un contexte de prévention.

BIBLIOGRAPHIE

- Rapport FERRIER de juillet 1998, *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*, synthèse des propositions.
 - Circulaire de 2002-113 du 30 avril 2002 *Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré*.
 - Bulletin Officiel spécial n° 4 du 26 février 2004 .
 - Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004 . B.O. spécial n° 4 2004.
Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré, Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002, *B.O.E.N.* n° 19 du 9 mai 2002
-
- BESSE J.M. et L'ACLE, *Regarde comme j'écris ! Ecrits d'élèves. Regards d'enseignants*, Magnard, 2000.
 - BRITT-MARI BARTH, *L'apprentissage de l'abstraction, méthodes pour une meilleure réussite à l'école*, RETZ, 1987.
 - CORMIER P., *Quel fondement pour l'aide spécialisée « psychopédagogique » aux élèves en difficulté ?* in *Apprendre et comprendre*, colloque FNAME, RETZ, 2006.
 - D. MOURAUX, *L'école primaire. Du tableau noir ... aux couleurs de la vie*. Editions De Boeck, 1995.
 - DELAHAIE M., in *l'évolution du langage chez l'enfant. De la difficulté au trouble*, INPES, 2004
 - FERREIRO E., *Lire-écrire à l'école – Comment s'y apprennent-ils ?*, *Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, Lyon CRDP, 1988.
 - FIJALKOW J., *Entrer dans l'écrit*, Magnard, 1993.
 - FNAME (Fédération Nationale Association des Maîtres E) , *Compte-rendu des deux réunions d'échanges « Le travail en classe du Maître E »*. Texte AME 91
<http://fname.fr/Sommaire/Metier/Metier/Eenclasseame91.html> [page consultée le 30/07/07]
 - FNAME, *Tisser des liens pour apprendre*, Retz, octobre 2007.
 - GERARD F.M., BRAIBANT J.M., *Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire*, *Français 2000* (in press). (2003)
 - LESCOUARCH L., *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation – n°38-2^{ème} trimestre 2007*

- MEIRIEU P., Compte-rendu de la conférence de Philippe Meirieu, Salon de l'éducation, 25 novembre 2005, fait le 30 11 2005 par Laurence Debeugny. Site hébergeant l'article: <http://daniel.calin.free.fr/fichiers/meirieu.doc>
- MOAL A., *La question du transfert des acquis dans les remédiations cognitives. Apprendre à apprendre ?* Texte paru en 1997 dans les cahiers de Beaumont, 74-75, 11-15. Consulté sur la page suivante: http://ash.edres74.ac-grenoble.fr/article.php3?id_article=161 [page consultée le 5 janvier]
- NEDELEC-TROHEL I., *Collaboration entre maîtres E et maîtres de classe. Constat et type de dispositif d'aide en mathématiques*, Tisser des liens pour apprendre, FNAME, Retz.
- OURGHANLIAN P., *Comment la mission de prévention confiée au maître E peut-elle ouvrir un espace de collaboration avec le maître de la classe ?* Mémoire, CAAPSAIS Option E - Session de Juin 2004, consulté sur la page suivante : http://daniel.calin.free.fr/publications/ourghanlian_capsais.html
- OUZOULIAS A., *Tu feras écrire des textes au cycle 2*, Site de l'ASH 74 http://ash.edres74.ac-grenoble.fr/article.php3?id_article=157 [page consultée le 20/12/07]
- SAINT-LAURENT L., GIASSON J., SIMARD C., DIONNE J.J., ROYER E. et collaborateurs. *Programme d'Intervention auprès des Elèves à risque, Une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin Editeur, 1995.
- THABUY A., Former les maîtres E à se centrer sur le sujet apprenant. Tiré d'Expliciter, le journal de l'association GREX, Groupe de Recherche sur l'explicitation, n°27, décembre 2007 <http://www.expliciter.fr/> [page consultée le 5 janvier 2008]
- VAN GRUNDERBEECK N., *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 1994.

ICONOGRAPHIE

- PICASSO P., Vallauris, détail de l'affiche de l'Exposition, 1956

ANNEXES

Annexe 1

Synthèse des réponses à un questionnaire intitulé « Le Maître E en classe ».

Annexe 2

Document : de co intervention.

Annexe 3

Profils des élèves et projets individuels

Annexe 4

Profil du groupe et projet de groupe.

Annexe 5

OUZOULIAS « Tu feras écrire des textes au cycle 2 »

Annexe 6

Aide pour le déroulement des séquences, d'après Alain MOAL et Agnès THABUY.

Annexe 7

Co intervention : Documents de contractualisation.

- Un outil pour les rencontres : rencontres formelles et informelles.
 - Un outil de programmation.
 - Un outil de partage d'objectifs. (cf annexe 2)
-

Compte rendu de la Commission " Le Maître E en classe "

Ce document est la synthèse des réponses aux questionnaires " le Maître E en classe ". Nous remercions tout particulièrement les 70 Maîtres E qui ont répondu à ce questionnaire. (...)

<http://fname.fr/Sommaire/Metier/Metier/commissionesyntese.htm>

Quelques chiffres :

Nombre de questionnaires reçus par l'AME : 70

Occasion de pratiquer l'aide E en classe

Oui : 71%

Non : 29 %

Modalités de fonctionnement

Observation : 31 %

Soutien : 21 %

Remédiation : 27 %

Passation de tests : 2 %

Fin d'aide : 6 %

Sur quel type de classe ?

Classes : 14 %

Groupes : 14 %

Plusieurs niveaux : 8,3%

Ateliers : 14,5%

En individuel : 6,25%

Sur quel type d'école ?

Rurale : 27 %

Urbaine : 25 %

ZEP : 10,5 %

1. Quels ont été les objectifs pédagogiques de l'aide E en classe

Observer : repérer les difficultés, les analyser, affiner le signalement de l'enseignant.

Evaluer

Soutenir l'élève, l'aider à renforcer des notions.

Aider l'enseignant pour mieux cerner le niveau de ses élèves, pour élaborer un PPAP.

Accompagner l'élève en fin de prise en charge E. (Méthodologie et réassurance / Aider au transfert, à faire des liens).

Prévenir les difficultés persistantes. (ex : favoriser l'entrée au CP / accueillir les PS en début d'année dans le cadre de la prévention).

Domaines d'intervention du Maître E en classe.

Production d'écrit.

Aide au raisonnement.

Aide en lecture (sur une autre méthode que celle de la classe.

Résolution de problèmes.

Graphisme.

Aide langagière (lexique - énonciation).

Organisation du travail, aide méthodologique.

Numération.

Phonologie.

Répartition des objectifs MC/ME

Ecole :	Classe :	Date : / /
MC :	ME :	
Remarques générales :		

MC	ME
☺... . ☺. ☺. ☺. ☺. ☺. ☺.	☺... . ☺. ☺. ☺. ☺. ☺. ☺.

Par élève...

MC					
ME					

Prénom, Nom : Manuella	Classe : CP	Date : 27/10/07
Réussites (points d'appuis)	Objectifs possibles	
Grand souci de bien faire Enfant assez volontaire Connait le sens de l'écriture. Quand c'est dur, elle appelle la maîtresse ou regarde son livre. Comportement encourageant avec le livre. Anticipe de façon cohérente et construite la fin d'un récit. Se sert de l'image pour interpréter le texte. A des stratégies de mémorisation d'un mot nouveau Reconnait 12 lettres le l'alphabet	<ul style="list-style-type: none"> - Travail en phonologie et correspondance graphème/phonème. - Connaissance du code - Apprendre à se servir des référents. - Conceptualisation de l'écrit. - Lexique initial 	

Prénom, Nom : Fabien	Classe : CP	Date : 27/10/07
Réussites (points d'appuis)	Objectifs possibles	
Segmente la phrase en mots à l'écrit Ecrit les déterminants A plusieurs stratégies de recherche. Jolie écriture. Très soigné. Très vif et amusé par ce qu'on fait. Assez curieux, aime les livres et écouter les albums Pratique l'essai/erreur seul : revient sur ce qu'il a écrit, se corrige. Recherche active Assez bon projet de lecteur. Conceptualisation de la langue : combine différentes stratégies : cherche par rapport à la taille de l'histoire et s'aide des déterminants connus. Bonne connaissance du langage technique Connaissance des fonctions de l'écrit satisfaisante. Facteurs linguistiques favorisant la compréhension +++ Bon comportement d'apprenti lecteur : Fabien pointe les mots et a des hypothèses cohérente. Des stratégies de mémorisation.	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à se servir des référents pour être autonome - Mémoriser le lexique initial tant à l'oral qu'à l'écrit. - Conceptualisation de l'écrit à consolider : segmentation de l'écriture, sens conventionnel de la lecture écriture, permanence de l'écriture d'une même unité linguistique... - Travail en phonologie et correspondance graphème/phonème. - Connaissance du code 	

Prénom, Nom : Amine	Classe : CP	Date : 27/10/07
Réussites (points d'appuis)	Objectifs possibles	
Grand souci de bien faire, particulièrement en écriture. Enfant volontaire Semble assez bien connaître ses lettres : fier de les dire ! Bonne segmentation de l'écriture à l'oral : pointe les mots écrits assez aisément . Assez bonne relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit Comportement d'apprenti lecteur encourageant. Bonne conscience phonique pour la syllabe. A des stratégies de mémorisation.	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à demander de l'aide, et à se servir des référents. - Conceptualisation de l'écrit : sens conventionnel de la lecture écriture, permanence de l'écrit, connaissance du langage technique. - Lexique à enrichir - Mémoriser les mots les plus courants à l'oral et à l'écrit. - Travailler le langage oral (syntaxe, prononciation) - Travail en phonologie et correspondance graphème/phonème. - Connaissance du code 	

Prénom, Nom : Kaiser	Classe : CP	Date : 27/10/07
Réussites (points d'appuis)	Objectifs possibles	
Bonne discrimination auditive Comportement d'apprenti lecteur encourageant. Connait quelques référents de sa classe : « [u] comme dans l'ours, il l'a dans ma classe ! » Grand souci de bien faire, particulièrement en écriture.	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualisation de l'écrit. (tout) - Lexique à enrichir (oral) - Travailler le langage oral (syntaxe, prononciation) - Travail en phonologie et correspondance graphème/phonème. - Connaissance du code(!!!) - Lexique initial 	

Résumé des différentes données, en complément du PAI de l'élève.

Annexe 3

Prénom, Nom : Amine	Classe : CP	Date : 27/10/07
Demande d'aide ME	Evaluations complémentaires MC	
<p>Amine confond lire et réciter Amine a des défauts d'élocution Discrimination auditive lacunaire Correspondance graphème/phonème difficile. Beaucoup de soin en écriture Enfant volontaire Bonne mémoire. Très curieux. Orthophoniste commencé en 2005 puis abandonné. 28 % de réussite aux évaluations fin GS.</p>	<p><u>Ecriture inventée. (voir le document complet)</u> Ⓞ Très grand plaisir à la lecture de l'album. Ⓞ Avant/ après : non acquis Ⓞ Tourne le livre et copie + dit les lettres. Ⓞ Je l'incite à chercher dans le livre. N'ose pas Ⓞ Puis le prend mais ne trouve pas le mot. Ⓞ Pas de permanence de l'écrit. Ⓞ Cherche phonétiquement. S'appuie sur les voyelles. Ⓞ Pas de segmentation de la phrase en mots Ⓞ Place E pour « le ». OU pour « Loup » Ⓞ 1 lettre = 1 syllabe. Conception syllabique</p>	
<p><u>Evaluations classe 1^{ère} période :</u> discrimination auditive peu évidente Ne place pas bien le phonème dans le mot Correspondance graphème/phonème difficile Lecture et dictée de syllabes lacunaires (sait lire la le li pa pe pi) Mots courants connus en lecture mais pas en écriture.</p>	<p><u>Médial :</u> Aucun projet de lecteur . Conceptualisation de la langue : Bonne segmentation de l'écriture à l'oral : pointe les mots écrits Assez bonne relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit Aucune permanence de l'écriture d'une même unité. Ne connaît pas le langage technique. Comportement d'apprenti lecteur encourageant. Lexique initial très faible. Reconnaît 20 lettres de l'alphabet. Bonne conscience phonique pour la syllabe. Conscience phonique très moyenne pour le phonème. A des stratégies de mémorisation. Ne reconnaît pas le personnage principal d'une histoire (kangourou) comme étant le même. Connaît quelques fonctions de l'écrit, mais le vocabulaire manque pour les nommer.</p>	
Entretien avec les parents	Entretien avec l'enfant	
Cf dossier de l'élève.	<p>Jeux chez son père. Jeux de guerre et jeux vidéos. « Les autres enfants m'aident quand c'est dur » « Pour les chiffres, j'ai un papier qui m'aide. » Aime tout en classe. Dit que ses parents lisent « des trucs que je ne sais pas...des papiers... » La seule chose qu'il se voit lire, ce sont les pages de Gafi. « c'est tout ». Ne sait pas comment apprendre.</p>	
Observation de l'enfant en classe		
<p>Désireux de vaincre la difficulté Dynamique Cherche à faire plaisir Relation aisée avec l'adulte et avec ses pairs Aidé par sa voisine pour l'organisation. Ne sait pas demander de l'aide. Copie sur les autres ou attend.</p>	<p>Défauts de prononciation. [ch]</p>	
...		
Réussites (points d'appuis)	Objectifs possibles	
<p>Grand souci de bien faire, particulièrement en écriture. Enfant volontaire Semble assez bien connaître ses lettres : fier de les dire ! Bonne segmentation de l'écriture à l'oral : pointe les mots écrits assez aisément . Assez bonne relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit Comportement d'apprenti lecteur encourageant. Bonne conscience phonique pour la syllabe. A des stratégies de mémorisation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à demander de l'aide, et à se servir des référents. - Conceptualisation de l'écrit : sens conventionnel de la lecture écriture, permanence de l'écrit, connaissance du langage technique. - Lexique à enrichir - Mémoriser les mots les plus courants à l'oral et à l'écrit. - Travailler le langage oral (syntaxe, prononciation) - Travail en phonologie et correspondance graphème/phonème. 	

Résumé des différentes données, en complément du PAI de l'élève.

Prénom, Nom : Manuella	Classe : CP	Date : 27/10/07
Demande d'aide MC	Evaluations complémentaires ME	
<p>La connaissance des lettres et des sons qu'elles produisent est faible. La fusion des sons est très aléatoire. Manuella confond lire et deviner. Les mots outils ne sont pas appris régulièrement, elle en connaît très peu, et cela la gêne beaucoup pour lire les phrases. Jolie écriture. Très appliquée. Vive, volontaire. A déjà fait beaucoup de progrès.</p>	<p>Ecriture inventée. (voir le document complet) ◎ Grand plaisir à la lecture de l'album. ◎ Tourne le livre et copie. ◎ Explique comment elle a fait : »j'écris les lettres. « ◎ Je l'incite à chercher dans le livre. Refus ◎ Cherche à écrire phonétiquement : dit les mots tout haut. ◎ Pour elle, un mot a 2 signes ◎ Ne connaît pas ses lettres. ◎ Pas de permanence de l'écrit. ◎ Pas de d'espace entre les mots. ◎ Phrase : écrit (LE loup carotte) ◎ Reconnaît qu'il manque LA (écrit A) ◎ Sait que les mots s'écrivent de façons diff. ◎ Pointe un par un les mots de sa phrase avec son doigt sans se tromper. Et ajoute le déterminant. ◎ Seuls les noms sont écrits ◎ 1 phonème = 1 mot Conception ... syllabique ?</p>	
<p>Evaluations classe 1^{re} période : discrimination auditive peu évidente Ne place pas toujours le phonème dans le mot 14/24 Correspondance graphème/phonème pas facile Lecture et dictée de syllabes : peu de résultat Mots courants un peu connus en lecture et inconnus écriture.</p>	<p>Médial : Conceptualisation de la langue quasi nulle. Comportement encourageant avec le livre. Anticipe de façon cohérente et construite la fin d'un récit. Connaît peu les supports de l'écrit. Ne différencie pas le langage oral du langage du livre. Se sert de l'image pour interpréter le texte. A des stratégies de mémorisation d'un mot nouveau Lexique initial extrêmement pauvre (le/la) Conscience phonique fragile. Reconnaît 12 lettres le l'alphabet</p>	
Entretien avec les parents	Entretien avec l'enfant	
Cf dossier élève.	<p>Vélo sans roulettes ! Trottinette au parc Dessins animés. Quand c'est dur, elle appelle la maîtresse ou regarde son livre. Veut lire pour lire des livres documentaires. Chez elle, on lit des livres pour s'endormir. « tes parents lisent d'autres choses ?- non, ça va... pas trop... ils regardent la télé. » « Comment on fait pour apprendre ? - quand je serai plus grande. - Mais maintenant ? J'arrivera à travailler bien. » Aime écrire.</p>	
Observation de l'enfant en classe	Médiations.	
<p>Très dynamique, parle bien. Participe. Persévère.</p>	<p>Production d'écrit, Référents Cartons « flash » pour les mots outils...</p>	
Réussites (points d'appuis)	Objectifs possibles	
<p>Grand souci de bien faire Enfant assez volontaire Connaît le sens de l'écriture. Quand c'est dur, elle appelle la maîtresse ou regarde son livre. Comportement encourageant avec le livre. Anticipe de façon cohérente et construite la fin d'un récit. Se sert de l'image pour interpréter le texte. A des stratégies de mémorisation d'un mot nouveau</p>	<p>- Travail en phonologie et correspondance graphème/phonème. - Connaissance du code - Apprendre à se servir des référents. - Conceptualisation de l'écrit. - Lexique initial</p>	

Résumé des différentes données, en complément du PAI de l'élève.	
Prénom, Nom : Fabien	Classe : CP Date : 27/10/07
Demande d'aide	Evaluations complémentaires
Les sons des lettres sont encore lacunaires Fusion des sons encore difficile Capital de mots outils très faible, ce qui le gêne beaucoup dans la lecture de phrases simples Très jolie écriture. Très soigné. Assez curieux, aime les livres et écouter les albums	<u>Ecriture inventée.</u> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ Avant/ après ok ⊙ Prénom : une seule façon (cursive) ⊙ Tourne le livre et copie (se cache) ⊙ Je l'incite à chercher dans le livre. ⊙ Puis le prend . Copie la phrase. Avec aide, retrouve le mot en regardant la première lettre. ⊙ Continue seul : trouve <u>O</u>reille ⊙ permanence de l'écrit ok ⊙ Cherche phonétiquement. S'appuie sur les voyelles. ⊙ Bonne segmentation de la phrase en mots ⊙ Prends compte des aides proposées. ⊙ Ecrit les déterminants. ⊙ Accepte de se relire, pointe bien les mots. ⊙ Ensuite : 1 phonème (correct) = 1 mot. Mais conscient qu'il en manque.
Evaluations 1 ^{ère} période : Pas de discrimination auditive N'arrive pas à segmenter le mot en syllabes. Localise assez bien dans le mot le phonème (??) Correspondance graphème/phonème difficile Lecture et dictée de syllabes très lacunaires Mots courants inconnus en lecture comme en écriture.	<u>Médial :</u> Pratique l'essai/erreur seul : revient sur ce qu'il a écrit, se corrige. Recherche active Très vif et amusé par ce qu'on fait. Assez bon projet de lecteur. Conceptualisation de la langue : combine différentes stratégies : cherche par rapport à la taille de l'histoire et s'aide des déterminants connus. Bonnes recherches en permanence de l'écriture, mais cela reste fragile. Bonne connaissance du langage technique Segmentation de l'écriture difficile. Connaissance des fonctions de l'écrit satisfaisante. Facteurs linguistiques favorisant la compréhension +++ Bon comportement d'apprenti lecteur : Fabien pointe les mots et a des hypothèses cohérente. Difficultés réelles en connaissance du lexique initial Ne reconnaît que très peu de lettres (8) Conscience phonique fragile, tant pour le phonème que pour la syllabe. Des stratégies de mémorisation.
Entretien avec les parents	Entretien avec l'enfant
Cf dossier élève	Une amie : Sarah. Aime les animaux : chiens, chats, rats. Aime jouer, dessiner. « Mes parents disent que c'est pas grave. » Quand c'est dur, il continue. La maîtresse peut l'aider, aussi. « Lire, ça sert à écrire et à bien lire. » Chez lui , on ne lit pas (selon lui)
Observation de l'enfant en classe	Médiations
ABSENT.	Voir projet de groupe
Réussites (points d'appuis)	Objectifs principaux
Segmente la phrase en mots à l'écrit .Ecrit les déterminants A plusieurs stratégies de recherche. Jolie écriture. Très soigné. Très vif et amusé par ce qu'on fait. Assez curieux, aime les livres et écouter les albums Pratique l'essai/erreur seul : revient sur ce qu'il a écrit, se corrige. Recherche active Assez bon projet de lecteur. Conceptualisation de la langue : combine différentes stratégies : cherche par rapport à la taille de l'histoire et s'aide des déterminants connus. Bonne connaissance du langage technique Connaissance des fonctions de l'écrit satisfaisante. Facteurs linguistiques favorisant la compréhension +++ Bon comportement d'apprenti lecteur : Fabien pointe les mots et a des hypothèses cohérente. Des stratégies de mémorisation.	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à se servir des référents pour être autonome - Mémoriser le lexique initial tant à l'oral qu'à l'écrit. - Conceptualisation de l'écrit à consolider : segmentation de l'écriture, sens conventionnel de la lecture écriture, permanence de l'écriture d'une même unité linguistique... - Travail en phonologie et correspondance graphème/phonème. - Connaissance du code

Résumé des différentes données, en complément du PAI de l'élève.

Prénom, Nom : Kaiser	Classe : CP Date : 27/10/07
Demande d'aide MC	Evaluations complémentaires ME
<p>Kaiser ne reconnaît que peu de lettres, il ne réalise pas les correspondances des lettres dans les différentes graphies</p> <p>Il ne parvient pas à localiser un son dans un mot.</p> <p>Grand souci de bien faire, particulièrement en écriture.</p> <p>Gros problèmes langagiers</p> <p>N'utilise pas les référents</p> <p>Ne s'intéresse pas à la lecture d'albums</p> <p>Perdu en lecture de syllabes simples</p> <p>Ne demande pas d'aide. Attend. Passif.</p> <p>Orthophoniste commencé en 2006</p> <p>Défauts de prononciation.</p>	<p><u>Écriture inventée.</u> (voir le document complet)</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ Avant/ après : acquis ⊙ Tourne le livre et copie ⊙ Trouve facilement certains mots dans le livre. (cmt ? j'ai vu le [o] !...), qu'il recopie en cursives. ⊙ Pas de permanence de l'écrit. ⊙ Invente complètement la suite des mots. En cursive ; écrit des mots qu'il connaît, comme « une ». ⊙ Ne sait pas que tout ce qui se dit s'écrit. ⊙ Kaiser ne prend pas les aides proposées. ⊙ Pas de segmentation de la phrase en mots ⊙ Grande confusion dans les voyelles.
<p><u>Evaluations 1^{ère} période :</u></p> <p>Bonne discrimination auditive</p> <p>Ne place pas bien le phonème dans le mot</p> <p>Correspondance graphème/phonème difficile</p> <p>Lecture et dictée de syllabes très difficiles</p> <p>Mots courants non connus en lecture comme en écriture.</p>	<p><u>Médial :</u></p> <p>Projet de lecteur à rediscuter</p> <p>Conceptualisation de la langue très faible.</p> <p>Lexique initial très lacunaire</p> <p>Trop peu de reconnaissance des lettres.</p> <p>Conscience phonique moyenne (fatigue ? fin épreuve)</p> <p>Comportement d'apprenti lecteur encourageant.</p>
Entretien avec les parents	Entretien avec l'enfant
Cf dossier de l'élève	<p>Chez sa mamie, il a un poney tout blanc, un bouc et une chèvre.</p> <p>Aime jouer à la Playstation et regarder la télé.</p> <p>« Mes parents disent : t'es enco un ti peu moyen »</p> <p>Ce qu'il préfère en classe, ce sont les jeux et le sport.</p> <p>Il n'aime pas Gafi.</p> <p>« Quand c'est dur, je fais des lettres <i>comme un, une c'est...</i> »</p> <p>« Ce sont des lettres ? – oui, dans Gafi. »</p> <p>« Peux-tu faire d'autres choses pour t'aider quand c'est dur ? – oui : <i>le, la...</i> »</p>
Observation de l'enfant en classe	<u>Médiations</u>
<p>Assez dispersé</p> <p>Communique facilement avec ses camarades</p> <p>Relation aisée avec l'adulte</p> <p>Besoin de se rassurer en regardant les autres.</p> <p>Copie beaucoup.</p> <p>Difficultés à écrire [ro]</p> <p>Difficulté à rester concentré</p>	<p>Production d'écrit</p> <p>Cartes « flash » pour les mots outils</p> <p>...</p>
<u>Réussites (points d'appuis)</u>	<u>Objectifs possibles</u>
<p>Grand souci de bien faire, particulièrement en écriture.</p> <p>Bonne discrimination auditive</p> <p>Connaît quelques référents de sa classe : « [u] comme dans l'ours, il l'a dans ma classe ! »</p> <p>Comportement d'apprenti lecteur encourageant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualisation de l'écrit. (tout) - Lexique à enrichir (oral) - Travailler le langage oral (syntaxe, prononciation) - Travail en phonologie et correspondance graphème/phonème. - Connaissance du code(!!!) - Lexique initial

MANUELLA

- Prendre le temps de travailler puis de revenir sur son travail, afin de l'améliorer. (oubli de lettres)
- Laisser les autres chercher sans leur donner la réponse.

Points d'appui :

Dynamique, volontaire.
Bon comportement d'apprenti lecteur.
A des stratégies intéressantes.
Communique facilement.
Entre dans le principe alphabétique.

1^{er} Réajustement du 10/01/08Projet de groupe
classe de cpde , Ecole
3^{ème} et 4^{ème} périodes 2007-2008**Objectifs communs**En classe

Transférer ce qui a été fait en regroupement.
Prise de conscience de ses stratégies pour écrire (se servir des référents...faire des analogies...)

Hors classe

- Conceptualisation de l'écrit :Notions de phrase, mot, syllabe.
- Prendre conscience de ses stratégies
- Connaissance du code
- Mémoriser le lexique initial tant à l'oral qu'à l'écrit.
- Apprendre à utiliser les référents

Pistes de MédiationsProduction d'écrits en fonction du projet de la classe.

- Mademoiselle Sauve-qui-peut
- Recueil de bêtises
- l'Afrique...

- Outils –liens entre classe et regroupement.
- Etiquettes blanches qui symbolisent les mots
- Etiquettes pour décomposer et recomposer les mots
- Cubes pour décomposer et recomposer le mot/ les syllabes

Hors classe

TOUS une même phrase à écrire pour favoriser un conflit socio cognitif riche.

Situations génératives

- Albums génératifs : Moi j'adore, la maîtresse déteste...

Il ne faut pas habiller les animaux...

Etiquettes blanches symbolisant les mots

- « Etiquettes flash » pour mémoriser un corpus de mots en lecture par voie directe

- ardoises pour mémoriser un corpus de mots à l'écrit

- Etiquettes pour décomposer et recomposer les mots

- Cubes pour décomposer et recomposer le mot/ les syllabes

- « Puzzle des syllabes » pour la connaissance du code et l'automatisation de la lecture de syllabes.

AMINE

- Conceptualisation de l'écrit : connaissance du langage technique.
- Travailler le langage oral (syntaxe, prononciation)

Points d'appui :

Bonne connaissance des lettres (aide les autres : sa fierté).
Bonne conscience phonique pour la syllabe.
A des stratégies de mémorisation.
Entre dans le principe alphabétique.

KÄISER

- Accepter de faire des erreurs , et les utiliser comme outil de travail.
- Travailler le langage oral (syntaxe, prononciation)

Points d'appui :

Bonne discrimination auditive
Aime écrire.
Connait quelques référents de la classe.
Oscille entre les principes syllabico-alpha et alphabétique.

Kaiser : seulement 3^{ème} période car changements.

FABIEN

- Conceptualisation de l'écrit à consolider : segmentation de l'écriture
- Oser prendre la parole au sein du groupe et s'affirmer

Points d'appui :

Possède plusieurs stratégies de recherche et de mémorisation.
Bon projet de lecteur.
Curieux, assez autonome. Va jusqu'au bout de son travail et utilise très bien l'erreur.
Entre dans le principe alphabétique.

André Ouzoulias, professeur à l'IUFM de Versailles

1. Dans les tâches d'écriture, plus que de lecture, l'élève doit mobiliser son attention en permanence sur le texte.

Quand la classe lit, il peut rester inattentif. Quand il doit lire lui-même, il peut se sentir perdu, se décourager ou se mettre à rêver. Quand il écrit SON texte, celui-ci l'absorbe entièrement.

2. Écrire un texte l'aide à comprendre que l'écriture note le langage (elle ne représente pas les choses).

Par exemple, l'enfant est conduit à comprendre par l'expérience, que "un grand cheval blanc", qu'il veut écrire et qui, dans son esprit, lui apparaît comme une seule et même entité sémantique, s'écrit avec quatre mots. L'écriture des textes est à la source de la notion de mot, comme la lettre est à la source de celle de phonème.

3. Quand il produit son texte, l'élève doit rester attentif à la fois au sens (ce qu'il veut dire), au langage (comment il va le dire) et à la langue (comment "ça s'écrit")

En lecture, seul importe le sens du texte (ce que celui-ci veut dire) et l'on peut négliger comment "c'est dit et comment "ça s'écrit. On peut aussi se laisser aveugler par le local (l'illustration, le mot, la syllabe, le graphème, la tache d'encre, ...) et oublier le global le sens du texte.

C'est ainsi également que, lorsqu'il relit son texte, l'enfant ne peut pas l'ânonner, car il sait ce qu'il a écrit.

Et, ce faisant, il **se construit**, avant de savoir lire, le schème de la lecture **orale**, c'est-à-dire d'une lecture qui ressuscite l'oralité vive.

Alors, par delà la segmentation du texte en mots, des mots en syllabes et des syllabes en lettres, par delà le langage même, **c'est la représentation mentale qui renaît à chaque lecture.**

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, de là il doit trouver comment le dire (ce qu'on appelle la mise en mots) et, de là, il doit encore consigner ce dire par écrit. Mais cela éclaire la position de **récepteur** et le chemin que celui-ci doit parcourir, dans l'autre sens : à partir de l'écrit, reconstituer le dire de l'auteur et, de là, se représenter son "vouloir dire".

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. Ce n'est pas le cas du langage de la conversation. En lecture, ce traitement peut rester inconscient, car le texte s'offre comme un produit fini.

6. Pour écrire, il faut commencer à gauche avec les premières lettres du premier mot et poursuivre ainsi vers la droite (du moins, en français.)

Cela constitue le sens premier des expressions "le début du mot" et "la fin du mot. En lecture, les mots sont d'abord perçus sur le modèle des images, c'est-à-dire comme des unités perceptives non orientées.

Quel motif aurait-on de considérer que l'image d'une chaise, d'une table ou d'une maison a "un début" ou "une fin" ?

C'est la main du jeune écrivain qui structure le regard du jeune lecteur : le mot "maman", c'est toutes les lettres de "maman", mais c'est aussi l'ordre dans lequel elles se succèdent, de "m" à "n" quand on écrit "maman"

7. L'écriture oblige à inscrire sur la page les lettres les unes après les autres. Elle conduit ainsi naturellement à l'épellation, c'est-à-dire à un traitement analytique du mot qui dépasse la perception globale et qui permettra de considérer comme identique ces deux stimuli pourtant si différents sur le plan

visuel : "train" et "TRAIN.

Du même coup, **elle offre les premières expériences de segmentation des mots** et met en relief les premières analogies.

Charlotte écrit "chaton" qu'elle copie au tableau. Elle en est à "cha" qui lui fait irrésistiblement penser aux trois lettres "Cha" de "Charlotte"... Il lui a fallu écrire "chaton" pour isoler ce "cha" et le voir dans "chaton", car la seule perception du tout "chaton" en lecture ne lui avait pas permis de le remarquer. Ce cha désormais, elle le verra aussi dans "chapeau", "chameau", "cachalot", ... Il lui reste à apprendre qu'à chaque fois, ou presque, qu'elle voit "cha", ces trois lettres représentent la syllabe [cha]. Mais elle est sur la voie.

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

En écrivant des textes, l'élève multiplie les occasions de les écrire.

Beaucoup de ces mots seront mémorisés avant même l'accès au décodage.

9. Quand l'enfant écrit un texte, il doit constamment naviguer entre les microstructures et la macrostructure, les plus petites unités (mots et lettres) et le sens global, en passant par les mésostructures (groupes de mots et phrases.)

Benjamin veut écrire : "Hier, je suis allé me promener avec papa et maman au bord du lac. On a vu des canards et je leur ai jeté des bouts de pain. Il est en train d'écrire "promener" et a déjà écrit promen ; il doit gérer l'écriture de la fin de ce mot (microstructure) ; dans un instant, il devra se demander où il en est dans son texte (macrostructure) et déterminer l'étape suivante : "avec papa et maman" (mésostructure) avant d'entamer l'écriture de "avec" par un "a" (microstructures. Pour bien lire, c'est précisément ce qu'il faut faire : une syllabe étant décodée (le "che" de "cheval" par exemple), il faut encore trouver la syllabe suivante ("val"), puis écouter l'ensemble "che-val" pour y reconnaître le mot "cheval" et, de là, l'agglomérer au groupe des mots qui forment une unité de sens ("un grand cheval" par exemple), et, de là encore, il faut aller à la phrase et au texte déjà lus qu'il faut récapituler..., tout en se projetant déjà dans la syllabe suivante...

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

Le maître de lecture demanda alors : "Mais comment un enfant qui ne sait pas lire peut-il écrire et écrire beaucoup ?"

Bibliographie

Auteur ou co-auteur d'articles sur l'apprentissage de la lecture-écriture comme :

Apprendre à lire : tout apprendre, apprendre un tout, Ressources 95, CDDP du Val d'Oise

A dirigé l'élaboration de **MEDIAL, (Moniteur pour l'Evaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur)**, Paris : Retz, 1995.

Reprise et mise en tableau du document d'Alain MOAL¹

Une séquence type de médiation.
Les activités métacognitives.

Séquence :	Objectifs	Le Maître E	L'élève	Le groupe	Médiation
Situer la séquence.	Inscrire l'élève dans le temps et dans l'espace.	Inciter les élèves à ce rappeler ce qu'on a fait avant, et où.			
Consigne.					
Mise en projet de s'observer dans l'action.	Travail en amont qui influencera la qualité des verbalisations à venir.	Inscrire les élèves dans un projet d'évoquer.			
Travail individuel pour s'approprier la tâche.	S'approprier la tâche.	Observer l'élève pour comprendre son fonctionnement.	Essai/erreur au brouillon, mobilisation de ses stratégies. Autorégulation.		
Se préparer à la mise en commun des stratégies et des erreurs.	Temps de réflexion personnelle pour prendre du recul sur son action.	Insister auprès de chaque élève sur le retour interiorisé sur la tâche qui vient d'être vécue et sur son évocation pour soi. Médiation de tutelle.	Se concentrer, revenir sur les étapes de son brouillon. Verbaliser pour soi.		
<i>Vins en commun</i>	Verbaliser son conflit cognitif pour les autres. (aider à en prendre conscience.) Estime de soi : Se rendre compte que les autres aussi passent par ces étapes.	Médiation de tutelle. Privilégier le travail sur l'origine de l'erreur. La recherche des stratégies efficaces n'est ni suffisante, ni primordiale. Erreur : moyen d'apprendre et non faute.	<u>Verbaliser.</u> <u>Se pencher sur ses erreurs, avoir un questionnement dynamique.</u> <u>Mise en commun des traces.</u>	<u>Parler chacun son tour.</u> <u>Ecouter l'autre. Se décentrer.</u>	

¹ Apprendre à apprendre ? La question du transfert des acquis dans les remédiations cognitives. Texte paru dans les cahiers de Beaumont, 74-75, 11615. d'Alain MOAL.
Page Internet : http://ash.edres74.ac-orenbale.fr/article.php?id_article=16

<p>Travail de groupe</p>	<p>Provoquer un conflit socio-cognitif. Accepter le point de vue de l'autre.</p>	<p>Prolonger les verbalisations dans un contexte qui peut libérer la parole. Gère l'hétérogénéité du groupe. (Possibilité de les mettre par 2).</p>	<p>Interagir et écouter.</p>	<p>Médiations entre pairs. Examen en groupe des traces : conflit socio-cognitif.</p>
<p>Résumé</p>	<p>Développer des capacités de synthèse. Faire le tri entre les éléments fondamentaux et les autres. Verbaliser une nouvelle fois les stratégies. Conserver une mémoire du travail.</p>	<p>« Qu'avons-nous appris dans cette séance ? » Secrétaire du groupe. 1. <u>Tout noter.</u> Evaluation orale des acquis de la séance : les éléments fondamentaux sont-ils cités spontanément par les apprenants ? 2. <u>Ne conserver qu'une seule expression de chaque idée émise.</u> 3. <u>Mettre en phrases les mots conservés, et les consigner.</u></p>	<p>(<u>Un élève peut animer.</u>) <u>Chacun prend la parole. Y veiller.</u> <u>Verbaliser les stratégies à sa façon. Profiter de ce qu'ont retenu les autres.</u></p>	<p>Echanger, comparer ses idées et se mettre d'accord pour n'en garder qu'une de chaque. L'écrit aide à <u>conserver ce dont on veut se souvenir.</u></p>
<p>Tâche terminer : Choisir un point</p>	<p>Choisir un point spécifique dont on tentera le transfert dans des situations variées.</p>		<p>La prochaine fois...</p>	
<p>Bilan global :</p>				

Reprise et mise en tableau du document d'Agnès Thabuy, *Former les maîtres E à se centrer sur le sujet apprenant.*
 Tiré d'Expliciter, le journal de l'association GREX, Groupe de recherche sur l'explicitation, n°27, décembre 2007

Objectifs	Maitre E	Elève	Remarques
<p>Reprendre contact avec les élèves et revenir sur ce qui a été fait la séance précédente.</p> <p>Réactiver de qui a été dérogé d'important « en général » sur les manières efficaces de procéder dans la tâche type et ce qui a été dérogé en particulier pour chacun des élèves.</p> <p>Anticiper son travail.</p>	<p>Qu'avions-nous fait la dernière fois ? Qu'avions-nous retenu de la dernière fois ?</p> <p>L'objectif individualisé est signifié clairement à l'enfant pour orienter son attention sur le contrôle de la tâche durant la séance.</p> <p>- savoir - savoir-faire - savoir-être</p> <p>« Pour écrire cette phrase, vous allez donc, comme d'habitude, avoir chacun un objectif. Alors Amine, le tien, ça va être de te concentrer ; comme ça tu vas voir qu'on y arrive bien mieux et qu'on fait moins d'erreur. D'accord ?... Toi, Kaiser, tu vas faire bien attention à m et n parce que tu les confonds. Donc, dans m, il y a... Et toi, Fabien, tu vas essayer d'écrire les mots tout seul et de bien réfléchir à comment tu fais... »</p> <p>Comment allez-vous faire ?</p> <p>Inviter les élèves, en amont de la tâche, à réfléchir sur les stratégies possibles, les outils à leur disposition... pour anticiper.</p>	<p>Se souvenir de ce qui a été fait la fois précédente.</p> <p>Mémoriser ce qui va être s'en objectif et se mettre en projet d'y arriver.</p> <p>Planifier son travail, mobiliser ce qu'on connaît.</p>	
	<p>« Mon accompagnement vise à la mise en place d'habiletés cognitives en aidant chaque élève à construire sa représentation du but de la tâche ; anticiper les stratégies, les aides, planifier les étapes de la réalisation ; évaluer et réguler son travail en aidant au repérage des erreurs et en apportant un élément qui lui permettra de faire ou continuer seul ; évaluer sa production finale ; dans l'objectif qu'il puisse progressivement opérer seul ces opérations de contrôle. »</p> <p>« Quelles stratégies d'encodage a-t-il mis en oeuvre parmi celles que nous avons listées... ? »</p>		

10'

En amont de l'action

TEMPS 1

Effectuation de la nouvelle tâche.
Temps ponctué de pauses et de questionnements d'aide à l'explicitation des procédures mises en œuvre et d'aide à l'auto-régulation de l'élève.

Moments d'étayage adulte/élève.

Interrompre régulièrement chacun des élèves pour lui faire expliciter comment il s'y est pris pour trouver ce qu'il a trouvé.

Accompagner l'élève en se centrant sur ses stratégies et procédures (aide à l'auto-contrôle), et non en visant l'objectif à atteindre.

L'ordre dans lequel on choisit d'aider les élèves est déjà un choix pour répondre à leurs BEP.

Accompagner l'élève dans sa démarche d'explicitation afin qu'il ait une représentation du but de la tâche et de la façon de la réaliser sans être en surcharge cognitive.

Par le questionnement, on peut inviter un élève à revenir sur une procédure mise en œuvre. S'informe de la démarche (observer, questionner) pour apporter l'étayage nécessaire.

Moments

d'étayage élève/élève

Quand plusieurs élèves bloquent sur la même chose, le

problème est

posé à

l'ensemble du groupe, pour

confronter les points de vue.

On peut laisser

une trace de l'évocation de

chacun dans un petit cahier

prévu à cet effet, ou sur un

papier de couleur dans le

porte folio avec le travail du

jour. « mémoire des pas en avant

de chacun, qui répond au

besoin d'ancrage des moments

importants. »

Retour réflexif sur la tâche.
Retour sur les objectifs individualisés
Amorcer un processus de généralisation qui sera repris en temps 1 la fois suivante.
...

Opérer des modifications chez

l'apprenant : lever des

croissances sur soi limitantes.

Possibilité d'aller s'asseoir dans un autre espace de la classe pour ce dernier temps spécifique.

1. « **Qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui, qu'est-ce que chacun a fait ?** »

2. 1^{er} type de retour réflexif :

Choix d'UNE ACTION

Exemple : Mutualiser et généraliser les procédures efficaces de transport de mot :

(Le maître E aura repéré pour chacun un exemple pertinent à mutualiser.)

« **Comment tu t'y es pris, toi, tout à l'heure, pour ...-mettre le mot en mémoire ?** -> « et toi ?... » « j'ai vu que tu as fait ça... ». A partir d'un exemple de l'enfant

ou 2^{ème} type de retour réflexif : Proposer à chaque apprenant d'identifier dans ce qu'il vient de vivre un moment où il a eu l'impression de faire un pas en avant dans l'effectuation. La

prise de conscience qui est opérée là par chacun, parce qu'elle joue sur un moment positif et déterminant choisi par lui, touche directement l'estime de soi, l'appropriation d'un

sentiment de compétence par le sujet apprenant.

« Fabien, est-ce qu'il y a eu un moment dans ce que l'on a fait où il y a eu quelque chose qui a été difficile mais où tu as réussi quand même ? »

début de généralisation :

Synthèse des procédures efficaces verbalisées puis...

« Qu'est-ce qu'on pourrait garder pour la prochaine fois ? » consignées pour le temps 1 de la prochaine fois.

« Comment allez-vous utiliser ce qu'on a vu là dans la classe ? A quoi cela va-t-il vous servir dans la classe ? »

« Si l'enjeu du premier type de retour réflexif, à destination du petit groupe, vise la construction de procédures de plus en plus performantes pour tous avec les contenus d'apprentissages scolaires, l'enjeu du second type, à destination de l'enfant lui-même, cherche à inscrire en lui et pour lui une trace de son évolution dans son rapport à l'apprentissage et à lui-même. »

Co-intervention Maître de classe/ Maître E. Rencontres « informelles »

Groupe :..... Maître de classe :.....Ecole :

DATE du jour	Petit point sur la séance ...	La prochaine séance...	Prochaine rencontre
.../.../...			
.../.../...			
.../.../...			
.../.../...			
.../.../...			
.../.../...			
.../.../...			
.../.../...			
.../.../...			
.../.../...			
.../.../...			
.../.../...			
.../.../...			

Co-intervention Maître de classe/ Maître E. Rencontres « formelles »

Groupe :..... Maître de classe :.....Ecole :

DATE du jour	Bilan...	Les prochaines séances...	Prochaine rencontre
.../.../...	En amont de l'aide :		.../.../...
.../.../...	Régulation intermédiaire		.../.../...
.../.../...	Régulation intermédiaire		.../.../...
.../.../...	Bilan de fin d'aide...	...à poursuivre ?	.../.../...

**PROJET DE GROUPE
PROGRAMMATION**

Année : 2007/2008

élèves	classe
Amine Kaïser Manuella Fabien	CP.....

Début : 17 janvier au 21 février Jours et horaires : jeudi 10 h 15 et vendredi 13h30 ou 14h15 Durée : 45 min Nombre de séances : 16 En classe Hors classe
--

PROGRESSION

Séance 1 jeudi 17/01		Séance 2 vendredi 18	Séance 3 jeudi 24
10' hors classe	Activité fonctionnelle : Projet d'écriture : Corentin, <i>Mademoiselle sauve-qui-peut.</i> Mise en situation. Relation oral/écrit Dessiner pour planifier.	Activité de structuration : Reprise pb rencontrés séance précédente. Relation oral/écrit Stratégies : Utilisation des référents Entraînement au lexique initial (lire/écrire)	Activité fonctionnelle : Projet d'écriture <i>Mademoiselle sauve-qui-peut.</i> Réinvestir ce qui a été fait la séance précédente. Créer des liens. Relation oral/écrit Stratégie : Utilisation des référents
Séance 4 vendredi 25		Séance 5 jeudi 31	Séance 6 vendredi 01/02
Activité de structuration : Reprise pb rencontrés séance précédente. Relation oral/écrit Stratégies : Utilisation des référents Entraînement au lexique initial (lire/écrire)		Activité fonctionnelle : Projet d'écriture <i>Mademoiselle sauve-qui-peut.</i> Stratégies : Utilisation des référents+entraînement - lexique initial - analogies	Activité de structuration : Reprise et renforcement des stratégies dans un autre contexte. Utilisation des référents+entraînement - lexique initial - analogies Préparation d'explicitation aux autres de ce qu'on fait en groupe.
Séance 7 jeudi 07		Séance 8 vendredi 08	Séance 9 jeudi 28
Activité fonctionnelle : Projet d'écriture <i>Mademoiselle sauve-qui-peut.</i> Finaliser le projet : Se préparer à partager sa production : lire et se dire.		Activité fonctionnelle : Lecture aux grandes sections du recueil de bêtises de Mlle Sauve Qui Peut.	Automatiser le recours aux référents. Lexique initial : stratégies de mémorisation.
Séance 10 vendredi 29		Séance 11 jeudi 06/03	Séance 12 vendredi 07
		Nouveau Projet d'écriture L'Afrique.	
Séance 13 jeudi 13		Séance 14 vendredi 14	Séance 15 jeudi 20
Projet d'écriture L'Afrique. Les instruments.			Evaluation Dictée de phrases, mots et syllabes. Lecture de mots et syllabes. Comment l'enfant utilise-t-il ses outils et ses stratégies ?
Séance 16 vendredi 21			
Evaluation Dictée de phrases, mots et syllabes. Lecture de mots et syllabes. Comment l'enfant utilise-t-il ses outils et ses stratégies ?			