En quoi un travail de prévention sur la conscience phonologique contribue t-il à faire entrer les élèves fragiles de grande section dans la lecture-écriture ?

Claire Malpaux

▶ **To cite this version:**

Claire Malpaux. En quoi un travail de prévention sur la conscience phonologique contribue t-il à faire entrer les élèves fragiles de grande section dans la lecture-écriture ? . Education. 2014. dumas-01507733

HAL Id: dumas-01507733

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01507733

Submitted on 13 Apr 2017

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.

ÉSPÉ Lille Nord de France

MEMOIRE - CAPA-SH

ANNÉE 2013/2014

En quoi un travail de prévention sur la conscience phonologique contribue t-il à faire entrer les élèves fragiles de grande section dans la lecture-écriture ?

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : FELIERS Claire

DISCIPLINE DE RECHERCHE : ASH

NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : MALPAUX Claire

OPTION : E

SOMMAIRE

Introduction.....page 1

I/ Le cadre de travail.....page 3

A/ L'école maternelle.…..... page 3

1/ Son organisation.....page 3

2/ Les cycles.….....page 3

3/ Les programmes officiels.....page 4

4/ L'aide spécialisée.....page 4

B/ Le contexte de la circonscription.....page 5

1/ La présentation du Réseau d'Aide spécialisée aux Enfants en Difficultés.....page 5

2/ L'école de Metz en Couture.....page 5

C/ Les élèves fragiles en prévention.....page 6

1/ La définition des élèves fragiles.....page 6

2/ La prévention, en quoi ça consiste ?.....page 7

3/ L'historique et l'évolution des missions de prévention.....page 8

4/ Les trois modèles de prévention.....page 9

a1/ La prévention primaire.....page 9

a2/ La prévention primaire avec les élèves du groupe.....page 11

b1/ La prévention secondaire.....page 12

b2/ La prévention secondaire avec les élèves du groupe.....page 13

c1/ La prévention tertiaire.....page 15

c2/ La prévention tertiaire avec les élèves.....page 16

II/ L'analyse des modules de prévention avec les élèves.....page 16

A/ La conscience phonologique.....page 16

1/ La définition.....page 16

2/ La conscience phonologique et la conscience phonémique.....page 16

3/ L'épi et le méta-phonologique.....page 17

B/ Les trois axes prioritaires dans les modules de prévention.....page 18

1/ Entendre ou non.....page 18

2/ La conceptualisation de la langue.....page 21

2a/ Les lettres de l'alphabet.....page 22

2b/ Les mots de la langue.....page 25

3/ L'installation du méta-linguistique.....page 28

Conclusion.....page 30

Bibliographie

Annexes

INTRODUCTION

Dans notre société, parler et écrire sont deux composantes différentes mais en inter-action. « La lecture et l'écriture prennent leur source chez le jeune enfant bien avant la lettre. » (Ferreiro, 2000)

Depuis le début de ma carrière en tant que titulaire mobile, j'ai pu me rendre compte que la plupart des enseignants du cycle 2 comme le préconisent les programmes officiels de 2008 enseigne une pédagogie permettant aux élèves l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en mettant en place trois activités clés : le travail sur les sons de la parole, l'acquisition du principe alphabétique et les gestes de l'écriture.

Pourtant de nombreux élèves entrent au cycle 3 avec de grandes difficultés en lecture-écriture. On peut mettre en évidence différents obstacles qui peuvent être à l'origine de la difficulté : des obstacles d'ordre cognitif (Il ne comprend pas ce qu'il lit ou il a une mauvaise conscience phonologique), des obstacles d'ordre conatif (Il a un manque de motivation), des obstacles d'ordre comportemental (il refuse de se séparer pour apprendre), des obstacles liés à la mémorisation...

Dans le but d'affiner l'analyse de l'origine de la grande difficulté, j'ai décidé d'émettre l'hypothèse que son origine serait due à un obstacle cognitif et plus précisément celui lié à la conscience phonologique.

Par définition, la conscience phonologique (ou compétence méta-phonologique) est la capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée (J.E. Gombert)

Cette capacité est distincte de la capacité à discriminer les mots qui est une analyse non consciente, automatique et obligatoire dans les activités habituelles de perception et de compréhension du langage oral. Les habiletés méta-phonologiques permettent l'analyse explicite et réfléchie du discours parlé et le contrôle délibéré des composantes phonologiques.

Pour vérifier si cette hypothèse était plausible, j'ai mis en place des actions de prévention pour un groupe d'élèves de grande section qui ont été repéré comme fragile par leur maîtresse. Je pars du principe qu'en mettant en œuvre des mesures et des moyens pour éviter que ne s'installent et ne se développent des situations génératrices de difficultés, ces élèves n'entreront pas dans la difficulté à l'issu du cycle 2.

Ma problématique serait : « En quoi un travail de prévention sur la conscience phonologique contribue t-il à faire entrer dans la lecture-écriture les élèves fragiles de grande section ? ».

Mes hypothèses de travail seraient que la conscience phonologique ne se travaille pas qu'à partir de la mémoire auditive et ou visuelle et qu'il existerait d'autres entrées comme la mémoire gestuelle et kinesthésique pour permettre aux élèves fragiles d'y accéder.

De plus, on ne travaille pas la conscience phonologique pour de la conscience phonologique. Il faut permettre aux élèves de développer leur curiosité et favoriser l'appétence afin qu'ils puissent envisager en quoi l'accès à la conscience phonologique va leur ouvrir la voie de la lecture-écriture.
Enfin, les élèves ont besoin de comprendre ce qu'ils font et ce qu'on leur dit. Il est important qu'ils aient une clarté cognitive. Pour cela, il faut qu'ils puissent être conscients des stratégies mentales qu'ils utilisent.
Dans une première partie, le cadre de travail permet alors d'y présenter les élèves du groupe de remédiation préventive issue de l'évaluation menée en classe de grande section.
Dans un second temps, la définition de la conscience phonologique est le point de départ de l'analyse des séances mises en place avec les élèves autour de trois axes prioritaires.

I/ Le cadre de travail

A/ L'école maternelle

1/ Son organisation

L'école maternelle peut accueillir les enfants avant l'instruction obligatoire qui débute à 6 ans. Il s'agit d'une originalité du système français. Elle est le plus souvent organisée en petite, moyenne et grande section, en fonction de l'âge des enfants. Dans certaines écoles, les toutes petites sections sont également scolarisés. Elle est le lieu de la première expérience d'éducation hors de la famille pour la très grande majorité des enfants.

Selon D.W. Winnicott[1], l'enfant doit être dans un espace où il se sent en sécurité pour prendre le risque de la rencontre, rencontre humaine médiatisée par des supports culturels, entre les adultes et les enfants, entre les adultes eux-mêmes. Sa théorie « de la capacité à être seul en présence de l'autre » donne des outils pour aider l'enfant à se séparer de son univers familier pour investir un univers plus vaste. L'école maternelle permet à l'enfant de développer la conscience de soi : il va apprendre à s'autonomiser.

L'enfant a besoin de retrouver des repères fiables et facilement identifiables pour comprendre ce lieu école et y trouver sa place. La ligne de conduite de l'école maternelle repose sur le respect de la diversité des enfants et de la diversité des besoins de développement. C'est pour cela que des pratiques langagières sont mises en place quotidiennement pour favoriser l'entrée dans la lecture-écriture. Sans un développement langagier minimal, l'enfant ne peut pas entrer dans la lecture-écriture.

L'école maternelle est considérée comme une part normale du cursus des élèves. Les enfants y développent leurs facultés fondamentales, perfectionnent leur langage et commencent à découvrir l'univers de l'écrit, celui des nombres et d'autres domaines d'apprentissages.

Dans le mémoire, c'est l'univers de l'écrit qui sera le sujet prédominant.

2/ Les cycles

Depuis la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, l'école primaire est organisée en trois cycles afin de prendre en considération les décalages d'apprentissage entre les enfants dus aux différences de maturité. L'enfant dispose de trois ans pour acquérir l'ensemble des compétences du cycle considéré. Pour ceux en difficultés ou pour les plus précoces, il existe la possibilité de prolonger ou de réduire le cycle d'une année, mais seulement une fois durant l'enseignement primaire.

La maternelle est concernée par deux cycles : son ensemble avec le cycle 1 ou cycle des

1 METRA, Maryse. *L'école maternelle autrement ? Les risques du « jardin à la française ».*

apprentissages premiers et uniquement la grande section avec le cycle 2 ou cycle des apprentissages fondamentaux qui inclut aussi les deux premiers niveaux de l'école élémentaire : le cours préparatoire et élémentaire (CP – CE1). Cette section de grands a la particularité d'être à la fois sur le cycle 1 et le cycle 2.

En fait, on considère qu'un enfant de grande section de maternelle termine le cycle 1 durant le premier trimestre et commence le cycle 2 durant le second trimestre. Cette entrée dans le cycle 2 est en principe modulée en fonction du degré de maturité des enfants.

Les élèves de grande section qui font partis de mon groupe de travail sont dans une classe maternelle avec les petite et moyenne sections.

Des modifications sur la répartition des cycles se feront à partir de la prochaine rentrée scolaire. A compter de la rentrée 2014[2], la scolarité de l'école maternelle à la fin du collège sera organisée en quatre cycles pédagogiques successifs.

La grande section ne fera plus l'objet de confusion possible dans les cycles: elle sera partie intégrante de la maternelle dans le cycle 1.

3/ Les programmes officiels

Si l'on se réfère aux instructions officielles relatives aux programmes de l'école maternelle de 2008, les élèves vont être amenés à développer des compétences dans cinq domaines. En ce qui concerne la conscience phonologique, un domaine va être travailler en particulier : « s'approprier le langage et découvrir l'écriture ».

Il s'agit pour l'élève d'être capable d'écouter et de comprendre un texte lu par l'adulte, de produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte, de différencier les sons, de distinguer les syllabes d'un mot prononcé, de reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés et de mettre en relation des sons et des lettres.

Dans le domaine du français au cycle 2, à la fin de la grande section, l'élève doit être capable de s'exprimer, d'écouter et de prendre la parole. Il comprend un récit lorsqu'il est lu par un adulte . Il distingue clairement les sonorités de la langue et les signes graphiques qui les représentent à l'écrit et il a largement accru son vocabulaire.

4/ L'aide spécialisée

Comme nous venons de le voir, les élèves avec lesquels j'ai mené un travail sont des jeunes enfants scolarisés à l'école maternelle, là où ils ne sont pas encore légalement assujettis à l'obligation

2 Décret n°2013-682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement

d'instruction. Les chercheurs[3] se sont donc posés la question : de savoir s'il était possible de s'autoriser à leur proposer une aide spécialisée ?

Ils se sont tous rejoints en indiquant que la grande section était incluse dans deux cycles différents dont le cycle des apprentissages fondamentaux ; il était ainsi possible de proposer à ces élèves une aide dans la perspective d'entrer dans la vie scolaire et les apprentissages, le tout étant que celle-ci soit élaborée en plein accord avec les enfants et les parents autour d'un projet. On parle donc d'aide préventive et non d'une remédiation.

Il ne s'agit pas de rééduquer de jeunes enfants qui commencent à peine à être « éduqués ».

Pour les élèves que je suis dans le cadre de mon mémoire, il s'agit bien d'actions de prévention auprès d'enfants fragiles.

Le maître E dans ses missions assure un rôle de personne ressource : il n'est pas là pour donner des réponses aux questions que les enseignants se posent mais pour ouvrir un espace de paroles. Il instaure une écoute active ce qui permet de reconnaître la difficulté des autres, d'en parler, d'avoir de l'empathie mais surtout de l'analyser. Il s'agit de prendre du recul afin de recevoir les informations, de les reformuler sans les déformer ni les interpréter pour permettre à la personne qui est en difficulté d'élargir, d'ouvrir son champ pour éclaircir sa situation.

B/ Le contexte de la circonscription

1/ La présentation du Réseau d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficultés

Le Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficultés (RASED) dont je fais partie est composé de la manière suivante:

Il se situe dans la circonscription d'Arras II, secteur très rural à Bertincourt. C'est un réseau qui contrairement à sa définition « Ensemble organisé dont les éléments, dépendant d'un centre, sont répartis en divers points. » est constitué d'une personne : je suis seule au sein du réseau. J'interviens en tant qu'enseignante spécialisée à dominante pédagogique (maître E). Les postes d' enseignant spécialisé à dominante rééducative (maître G) et de psychologue scolaire ont été supprimés pour des raisons budgétaires. Pour palier aux manques, je suis rattachée au RASED de Bapaume qui lui est composé de deux personnes : une psychologue scolaire et une maîtresse E. Ainsi, la psychologue scolaire a son champs d'intervention élargi au secteur de Bapaume et de Bertincourt.

2/ L'école de Metz en Couture

Les élèves que je suis pour mon mémoire sont inscrits à l'école de Metz en Couture. C'est un petit village qui compte 602 habitants en 2013. Sa population a diminué de moitié depuis le début du

3 FNAME. *Comprendre et aider les enfants en difficultés scolaires.* Retz. p. 115

dernier siècle. Elle est vieillissante (22% de retraités) et représentée à 35 % par la catégorie socio-professionnelle des ouvriers. On ne compte que 4% de cadres. Le niveau social est peu élevé.
L'école du village est composée de trois classes actuellement (Une ouverture de classe est prévue pour la rentrée 2014.) : une classe maternelle avec les sections de petits, moyens et grands, une classe avec les CP / CE1 et une classe avec le cycle 3 : CE2 / CM1 / CM2. La directrice de l'école a en charge la classe maternelle. Les élèves avec lesquels je travaille sont scolarisés en grande section. Ce sont des élèves dit « fragiles ».

C/ Les élèves fragiles en prévention

1/ La définition des élèves fragiles

La notion « d'élèves fragiles » est empreinte de relativité et doit être utilisée avec prudence car, tout au long de son cursus scolaire, un élève rencontre naturellement des obstacles qui le mettent, au moins momentanément, en difficulté.
Dans son acception, cette notion traduit l'impact négatif que produisent des facteurs psychologiques, sociaux ou pédagogiques sur la scolarité du sujet, impact souvent durable si des actions ne sont pas dispensées pour en gommer l'effet.
Généralement, il convient de prendre des mesures pour que ces difficultés aient une influence limitée sur la scolarité en essayant de prévenir leur apparition, en les signalant dès qu'elles surviennent et en donnant une réponse appropriée dans le cadre de l'école.
Si l'étude des problèmes posés par chaque élève passe par une demande d'aide effectuée par l'enseignant, l'analyse et l'appréciation des difficultés sont donc de plus en plus travaillées en équipe, d'abord au sein du conseil de cycle, puis en collaboration avec des intervenants extérieurs à l'école quand les difficultés nécessitent une prise en charge plus lourde. Dans tous les cas, l'implication des parents est recherchée car elle conditionne, en grande partie, l'évolution des prises en charge vers un progrès significatif. Il faut reconnaître aussi que les relations créées entre l'école, les parents et les services extérieurs (CAMSP , CMPP ,...) permettent souvent d'apprécier plus objectivement les difficultés et donc d'éviter, soit une banalisation, soit leur dramatisation. Une complémentarité toujours négociée entre les institutions garantit une cohérence dans les différentes prises en charge possibles, écartant ainsi un certain morcellement de l'enfant.
On parle de partenariat. C'est un mot qui est apparu il y a 50 ans. Selon E. Bautier[4], « le partenariat vise à résoudre un problème reconnu comme commun à partir des différences de chacun et dans une recherche de complémentarité ». Le partenariat est surtout une pratique professionnelle à penser et à

4 DUHALDE Isabelle, notes de cours, Formatrice à l'ESPE de Villeneuve d'Ascq, année 2013-2014

construire.[5]

2/ La prévention, en quoi ça consiste ?

C'est une action qui consiste à mettre en œuvre des mesures et des moyens pour éviter que ne s'installent et ne se développent des situations génératrices de difficultés.

Dans le domaine de l'éducation, la notion de prévention est apparue vers les années 70 en se conjuguant avec celle de dépistage qu'elle venait compléter en l'englobant. Si le dépistage a été considéré jusqu'à cette période comme une démarche qui contribuait à détecter les troubles graves et les handicaps pour orienter les élèves qui en étaient atteints vers des structures spécialisées, la prévention s'est imposée comme une action qui permet d'agir en amont, avant que le trouble n'apparaisse, pour que l'enfant se développe dans les meilleures conditions et trouve naturellement sa place dans toutes les composantes de son environnement.

Si le dépistage était considéré, au moins dans les débuts de son application, comme la phase initiale d'un processus de ségrégation, la prévention s'est inscrite dans une démarche d'intervention précoce en faveur des enfants fragiles.

Procédure conduite de manière continue tout au long de la scolarité, la prévention prend des formes diverses en fonction des problèmes abordés et des acteurs concernés.

Actuellement, des actions de prévention sont menées à partir d'un repérage systématique à l'école maternelle des élèves fragiles. Il a fallu une quarantaine d'années pour que le dispositif soit satisfaisant.

3/ L'historique et l'évolution des missions de « prévention »

La circulaire de 1970 (Prévention des inadaptations. Groupes d'aide psychopédagogique(GAPP). Sections et classes d'adaptation) est le premier texte officiel de l'Education nationale qui tente de donner réalité à l'adage « mieux vaut prévenir que guérir ».

Une analyse rapide du texte de 1990 ou de la loi de juillet 1989 pourrait nous faire penser que des données nouvelles interviennent en plaçant « l'élève au centre du système éducatif » et en « insérant les aides spécialisées dans l'ensemble des actions de prévention des difficultés que peuvent éprouver les élèves à l'école ».

Elle fixe comme priorité les actions de prévention qui concernent, bien entendu, les spécialistes, mais souligne que ces préoccupations doivent être avant tout celles de tout enseignant. Elle annonce ainsi ce qui figurera dans la circulaire d'avril 1990 : « la prévention des difficultés des élèves est un

5 DUVAL HERAUDET, Jeannine. *L'importance d'un partenariat possible entre le RASED et les enseignants des classes.*

objectif qui ne saurait être réalisé par les seuls intervenants spécialisés même si ceux-ci apportent, par la spécificité de leurs actions, une contribution souvent décisive. Cette prévention concerne tous les partenaires de l'école. »

Ainsi, on parle de prévention depuis une quarantaine d'années. Il ne s'agit pas d'une nouvelle mission pour les maîtres spécialisés ni pour les maîtres de classes ordinaires. Mais les circulaires qui sont sorties depuis une vingtaine d'années précisent bien aux maîtres de classes ordinaires que la prévention est d'abord leur sujet de préoccupation. C'est à eux à l'aide d'observations, d'évaluations d'identifier les besoins de leurs élèves afin de mettre en place des situations d'apprentissage qui visent à leur faire développer des compétences dans les domaines où ils ont pu être repérés comme fragiles. D'ailleurs, trois modèles distincts placent chacun des partenaires de l'école au sein de ses fonctions.

4/ Les trois modèles de prévention

Trois modèles existent : - la prévention primaire, de l'interne de la classe
- la prévention secondaire, le RASED
- la prévention tertiaire, partenaires extérieurs de l'école

Au fur et à mesure, les actions à propos du groupe ciblé sont présentées.

a1 / La prévention primaire

Elle se décline sous deux volets : un volet social et un volet pédagogique.

Au niveau social, elle consiste à agir sur l'environnement de l'enfant pour que les conditions de scolarisation soient les meilleures possibles et évitent ainsi les sources éventuelles de difficulté. Elle passe par des conseils d'hygiène, un suivi médical et social discret, des actions d'éducation à la santé, mais aussi par des échanges réguliers entre parents et enseignants afin que l'école soit vécue comme un lieu d'accueil trouvant sa place de manière cohérente et complémentaire parmi les autres lieux de vie de l'enfant.

Lors des entretiens avec les parents, j'ai proposé aux familles de Crystal et de Manon de prendre un rendez-vous chez un oto-rhino-laryngologiste.

Crystal est une élève qui a tendance à ne pas entendre ce qu'on lui dit ou à faire répéter les propos entendus. Manon est une élève qui a des difficultés à discriminer les sons et qui a une maman n'entendant que d'une oreille.

Pour mener à bien le travail sur la conscience phonologique, il faut s'assurer que ses élèves n'ont pas de déficience auditive.

Au niveau pédagogique, la prévention primaire concrétise également la volonté de fournir à tous les

élèves un service de qualité, de plus en plus adapté à la prise en compte de l'hétérogénéité de la population scolaire. C'est ainsi que l'organisation de l'école en cycles pédagogiques permet aux maîtres d'adapter l'enseignement aux différents rythmes de développement et d'acquisition des enfants et de porter une attention particulière à ceux d'entre eux qui en ont le plus besoin.

Pour cela, les enseignants mettent en place auprès des élèves fragiles un programme personnalisé de réussite éducatif (PPRE) : "À tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative." Loi du 23 avril 2005- article 16. C'est un plan coordonné d'actions conçu pour répondre aux besoins d'un élève lorsqu'il apparaît qu'il risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences du socle commun. Il est élaboré par l'équipe enseignante, discuté avec les parents et présenté à l'élève. Le programme peut intervenir à n'importe quel moment de la scolarité obligatoire de l'élève. Il est temporaire ; sa durée varie en fonction des difficultés rencontrées par l'élève et de ses progrès. Il se concentre prioritairement sur le français et les mathématiques. Il fixe des objectifs précis en nombre réduit. Il prévient l'aggravation des difficultés ou permet à l'élève de surmonter les obstacles à la poursuite de ses apprentissages.

Au terme du PPRE, l'enseignant fait un bilan pour décider : sa poursuite, son interruption, la révision de ses objectifs et l'introduction de nouvelles actions.

Un autre outil est utilisé par les enseignants du cycle des apprentissages premiers : le Dépistage et Prévention Langage à 3 ans (DPL3)[6]. Il s'agit de repérer et de prendre en charge précocement les troubles du langage pour éviter une inadaptation scolaire et sociale. C'est un repérage qui concerne les enfants âgés de 3 ans à 3 ans et 6 mois. Il s'appuie sur un questionnaire qui prend en compte l'environnement de l'enfant et une observation en continu quotidienne avec une personne connu plutôt qu'un examen unique avec un testeur non familier qui pénalise le sujet.

Les questions sont regroupées à priori en quatre domaines :

- le domaine socialisation/ communication s'intéresse à la dimension communicative. L'enfant s'inscrit dans une relation avec l'autre et a envie de communiquer, il peut ainsi développer son langage.
- le domaine graphisme explore une compétence non linguistique. Le développement du langage prend sa place dans le développement psychomoteur et grapho-moteur.
- Le domaine compréhension s'intéresse au versant réceptif. C'est à partir de la façon dont il appréhende les situations de langage, les mots et les consignes, que l'enfant développe ses

6 Mallette D.P.L.3 Version 2 Ortho édition

capacités d'adaptation.

- Le domaine expression s'intéresse au versant production. De la qualité des productions de l'enfant dépend l'instauration du dialogue adulte/enfant ou enfant/enfant.

Le repérage des difficultés d'un enfant à l'aide du DPL3 n'est pas un diagnostic. Ce dernier ne peut être posé qu'à l'aide d'un examen individuel rendu nécessaire par la grande faiblesse du score. De plus, le score obtenu ne concerne que les compétences explorées par l'outil et ne peut être inféré à d'autres domaines.

a2) La prévention primaire avec les élèves du groupe

Dans mon groupe de prévention, je suis quatre élèves : trois filles et un garçon. Il s'agit de Crystal, Lola, Manon et Massinissa.

Parmi les quatre élèves, je ne dispose que de deux résultats du dépistage : je n'ai pas ceux de Lola et de Crystal parce qu'elles ont été scolarisées à Metz en Couture en moyenne section. (Elles l'ont passé dans l'école où elles étaient inscrites en petite section.)

Massinissa et Manon avaient obtenu un score faible (3/10) : ce sont des élèves qui au début de leur scolarité n'avaient pas la capacité à être seul en présence de l'autre. La séparation avec leur univers familial était trop « déchirante » pour pouvoir apprendre et entrer dans les apprentissages. Ils étaient dans l'incapacité de se séparer pour construire de nouveaux savoirs. Ce sont des élèves qui ont pris plus de temps pour avoir conscience d'eux-mêmes.

Notre politique de circonscription consiste aussi à intervenir à ce stade en missionnant le maître E. Celui-ci en début d'année scolaire avec des élèves de cycle 2 et en tant que personne ressource joue son rôle auprès des enseignants volontaires pour affiner les compétences des élèves. Pour cela, un test appelé NBB-T est passé auprès du groupe classe dans le but d'aider l'enseignant dans la planification de sa programmation à mettre en place une pédagogie qui réponde aux besoins des élèves. Il permet de mettre en évidence les réussites des élèves ainsi que les difficultés présentes dans les domaines suivants : la fonction logique (analyse perceptive, organisation spatiale, organisation temporelle) et la fonction de représentation (accès à la symbolisation, capacité de codage-décodage, représentation graphique, conscience phonologique). D'autres facteurs, essentiellement comportementaux, doivent être pris en compte dans la prédiction : la participation active de l'enfant, la confiance en soi, l'attention, la communication, la capacité à suivre le rythme de la classe et le niveau de langage. Ce test est également utilisé comme indicateur pour identifier les élèves fragiles.

Le mardi 17 septembre 2013, à la demande de l'enseignante Mme Coupé, je suis allée à l'école de Metz en Couture évaluer les élèves de grande section avec le test NBB-T. Ce test s'est effectué en

collectif . A la correction des livrets de test, quatre élèves sur l'ensemble du groupe ont pu être identifiés comme fragiles :

Manon a obtenu 11/30 : les difficultés sont ciblées sur le graphisme, l'organisation spatiale, l'analyse auditive et le rythme.

Crystal a eu 13/30 : les difficultés sont apparues au niveau de l'analyse auditive, du rythme, du graphisme et de l'organisation spatiale.

Lola a obtenu 8/30 : les difficultés sont présentes au niveau du graphisme, de l'organisation spatiale, du rythme, du code, de l'analyse auditive et de la discrimination visuelle.

Massinissa a eu 9/30 : les difficultés sont localisées au niveau du graphisme, du code, du rythme, de l'analyse auditive, de la discrimination visuelle et de l'organisation spatiale.

Lors de la remise des résultats à l'enseignante, j'ai pu lui indiquer les réussites de ces élèves, leurs points faibles qui seraient à travailler durant l'année. Puis je lui ai évoqué les situations des élèves qui d'après leur faible score demanderaient une écoute et un suivi plus personnalisés pour répondre à leurs besoins.

b1/ La prévention secondaire

Elle vise à reconnaître les manifestations des difficultés lorsque celles-ci n'ont pu être évitées dans la dynamique générale de la prévention primaire. Les premiers signes d'appel sont discernés par l'enseignant et doivent dans un premier temps, susciter une réflexion qui conduit en collaboration avec les parents, les personnels des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, les médecins de la protection maternelle infantile ou les médecins de l'Education Nationale. Si les signes de troubles sensoriels sont les plus aisés à percevoir, les problèmes de langage ou d'immaturité psychomotrice, les dysfonctionnements cognitifs, les troubles psychoaffectifs sont plus complexes à saisir et demandent une vigilance particulière.

La prévention secondaire appelle, après étude de la situation, une intervention en faveur de l'enfant dans le cadre de l'école ; cette action se réalise sous forme d'adaptation spécifique de l'enseignement par le maître et d'aides spécialisées assurées par les personnels des réseaux. Les médecins intervenant dans l'école sont directement concernés par l'évolution des difficultés repérées et analysent à période régulière l'effet des actions entreprises.

La prévention secondaire tente de rompre ou d'atténuer les séries causales dont on n'a pu éviter le déclenchement. Les actions conduites au titre de ce type de prévention visent à traiter les différences au sein de l'école et à garantir la place de l'enfant, quelles que soient ses singularités, parmi ses pairs.

Le maître E intervient à ce stade auprès des enseignants ayant mis en place un PPRE qui a échoué et

établis une demande d'aide précisant les domaines d'apprentissage qui posent problème. Après observation des élèves et entretiens avec l'enseignant et la famille, un projet de groupe est mis en place à partir des projets d'aides spécialisées.

b2/ La prévention secondaire avec les élèves du groupe

Le 3 octobre 2013, j'ai reçu quatre demandes d'aide de Mme Coupé. Elles concernaient les quatre élèves de grande section qui avaient été repérés comme fragiles lors de la passation du test NBB-T du mois de septembre.

Après l'étude en synthèse le 4 octobre 2013 des quatre demandes, il s'est avéré que ses élèves avaient besoin d'une aide de type préventive.

Le 10 octobre 2013, j'ai rencontré Mme Coupé, maîtresse des élèves. Nous avons eu un entretien de clarification : il s'agit d'expliciter, d'ouvrir les choses, de déplier les formulations pour affiner le repérage des points d'appuis, des difficultés scolaires des élèves.

Crystal est une élève qui a été inscrite en moyenne section à l'école de Metz en Couture mais a été scolarisée dès la petite section. Elle redouble sa grande section. Elle a de grandes difficultés au niveau du graphisme : elle n'écrit qu' en écriture d'imprimerie et ne sait pas écrire son prénom. (Elle oublie des lettres ou les met dans le désordre.) C'est une gauchère : elle écrit souvent de la droite vers la gauche. Elle a également une mauvaise analyse auditive : elle ne sait pas scander ni dénombrer les syllabes dans un mot et ne discrimine pas de son commun à plusieurs mots. Elle bouge beaucoup sur sa chaise : son temps d'attention dans les activités est restreint et elle n'est pas intéressée par le travail de classe.

Lola est une élève qui a été inscrite à l'école de Metz en Couture en moyenne section mais a été scolarisée dès la petite section. Au début de la moyenne section, Lola a peu de points d'appuis : elle ne nomme pas les couleurs, ne connaît pas la comptine numérique, son bonhomme est au stade têtard. Elle a bien progressé depuis l'année dernière mais aujourd'hui, en cette début d'année de grande section, elle a des difficultés au niveau du graphisme et au niveau de l'analyse auditive. Elle ne sait pas scander les syllabes d'un mot. C'est une élève très centrée sur elle-même et elle montre peu d'intérêt pour le travail proposé.

Manon est une élève très timide : elle parle peu. Elle a besoin d'être mise en confiance pour s'engager dans l'activité. Elle a des difficultés au niveau de l'analyse auditive : elle ne sait pas scander les syllabes d'un mot.

Massinissa a commencé sa scolarité difficilement : quand il était inscrit en petite section, il se faisait vomir tous les jours quand il arrivait à l'école. C'est un élève qui a évolué très positivement : aujourd'hui, il prend plaisir à venir à l'école, est bien intégré au groupe classe et s'intéresse aux

activités de classe. Mais il a des difficultés au niveau langage : il est très timide donc il parle peu. Il a besoin de temps pour apprendre à connaître une personne. Il a également des difficultés au niveau de l'analyse auditive : il ne sait pas scander les syllabes d'un mot.

A l'issue de cet entretien, j'ai rencontré chaque parent en présence de l'enfant pour un entretien prise de contact afin que je puisse leur expliquer qui je suis, pourquoi je les ai invités à me rencontrer et qu'ils puissent m'apporter des informations sur leur enfant pour mieux cibler leurs besoins.
Ensuite, j'ai pu observer l'enfant seul : il s'agit d'une séance d'observations et d'évaluations où l'élève joue seul en reconstituant un puzzle, joue avec moi avec le jeu de mémory et passe le test Mi[7] de la cigale. Il permet de vérifier que les enfants pré-lecteurs ont acquis une habileté phonologique suffisante pour optimiser leur capacité d'apprentissage de la lecture-écriture. Il comprend trois épreuves : reconnaissance de rimes, comptage syllabique, segmentation syllabique.
Les scores des tests qui sont égaux ou inférieurs à 7 indiquent que le niveau des élèves est très faible : il n'y a que Lola qui a eu un score supérieur à 7 (8/23). Massinissa et Manon ont obtenu le score de 5 et Crystal a eu 4.
Une fois les observations, les évaluations et les entretiens recueillis, il faut établir une synthèse qui permettent de rassembler les propos de l'enseignant, des parents et de l'enfant, d'analyser, de croiser, de formuler des hypothèses explicatives pour dégager les besoins éducatifs particuliers (BEP) de chaque élève : ce document est un projet d'aide individualisée (PAS). Et c'est à partir des PAS des élèves qu'est élaboré le projet de groupe.

Voici pour chaque élève, les BEP qui se sont dégagés après analyses :
Manon est une élève timide mais qui après un temps d'adaptation cherche le contact avec les autres. Elle sait développer des capacités à écouter les autres. Elle a des difficultés pour discriminer des sons, identifier les lettres de l'alphabet et expliquer son raisonnement. Ses BEP sont d'ordre cognitifs : analyser les unités linguistiques plus petites que le mot et clarifier sa réflexion mentale. Elle a également des difficultés à mémoriser. Pour cette difficulté, un BEP lié à la mémorisation est mis en évidence : développer sa mémoire kinesthésique. Enfin, un BEP comportemental ressort : améliorer l'estime de soi. Elle connaît la réponse mais elle n'ose pas prendre la parole de peur de se tromper mais aussi de peur de perdre l'estime de l'autre.
Crystal est une élève qui est très motivée, qui a envie de faire plaisir à l'adulte. Mais elle a des difficultés à se concentrer, à comprendre l'intérêt du travail effectué et à écouter les autres. Ses BEP

7 JACQUIER-ROUX, Monique et ZORMAN Michel. *Mi entraînement phonologique.* Les éditions de la Cigale. 1998. 106 p.

prioritaires sont les BEP comportementaux où elle va apprendre à adapter son comportement à la tâche, à se décentrer et le BEP où elle va donner du sens aux apprentissages. Elle a également des difficultés à mémoriser : un BEP lié à la mémorisation sera mis en place pour développer sa mémoire kinesthésique.

Puis, elle a aussi des difficultés à se repérer dans une page, à discriminer des sons proches et expliquer son raisonnement. Des BEP d'ordre cognitifs sont mis en évidence : elle va apprendre à se concentrer, à clarifier sa réflexion mentale et à conceptualiser l'écrit.

Lola est une élève très ouverte au niveau relationnel : elle est toujours prête à rendre service. Mais elle a des difficultés à écouter les autres et à comprendre l'intérêt des apprentissages. Ses BEP prioritaires sont liés au comportement : apprendre à se décentrer et à donner du sens aux apprentissages. Elle a également des difficultés à identifier les lettres de l'alphabet : son BEP d'ordre cognitif est d'analyser les unités linguistiques plus petites que le mot, clarifier sa réflexion mentale , apprendre à se concentrer et conceptualiser l'écrit.

Massinissa est un élève très posé : avant de prendre la parole, ses mots sont « pesés ».Mais il a des difficultés à discriminer les lettres proches et à expliquer son raisonnement. Il a également tendance à parler fort. Ses BEP prioritaires sont majoritairement d'ordre cognitifs : il a besoin d'analyser les unités linguistiques plus petites que le mot, apprendre à se concentrer et clarifier sa réflexion mentale.

c1/ La prévention tertiaire

Elle constitue le niveau le plus élaboré de l'intervention et sollicite la prise en charge des troubles et des handicaps par des personnels spécialisés et des moyens spécifiques dont l'école ne dispose pas. Elle nécessite l'appel à des spécialistes de l'extérieur qui peuvent être des orthophonistes, des psychologues. L'objectif de la prévention tertiaire consiste, là encore, à tout faire pour que l'élève handicapé ou en difficulté soit maintenu à l'école, grâce à des actions spécifiques qui, articulées avec un enseignement adapté, favorisent l'inclusion d'un élève et lui évitent une admission dans une structure spécialisée.

La prévention appelle à l'évidence un mode d'action fondé sur la collaboration des différents intervenants, enseignants et personnels spécialisés en relation avec les parents ; aussi s'inscrit-elle dans une démarche de partenariat qui engage les compétences et les efforts de toutes les parties concernées pour concourir à la réussite de l'élève dans le contexte scolaire.

c2/ La prévention tertiaire avec les élèves du groupe

Parmi les quatre élèves que je suis, une élève a été maintenue en grande section. Il s'agit de Crystal. C'est une élève à qui j'ai proposé de prendre rendez-vous chez un orthophoniste. Elle reconnaît que peu de lettres et confond celles qui sont proches. Un bilan a été fortement conseillé à la famille.

II/ L'analyse des modules de prévention avec les élèves

Pour exposer ma démarche de travail, je vais commencer par définir ce qu'est la conscience phonologique avant de détailler les séances mises en place avec les élèves autour des trois axes prioritaires : entendre ou non, la conceptualisation de la langue et l'installation de la méta-linguistique.

A/ La conscience phonologique

1/ La définition

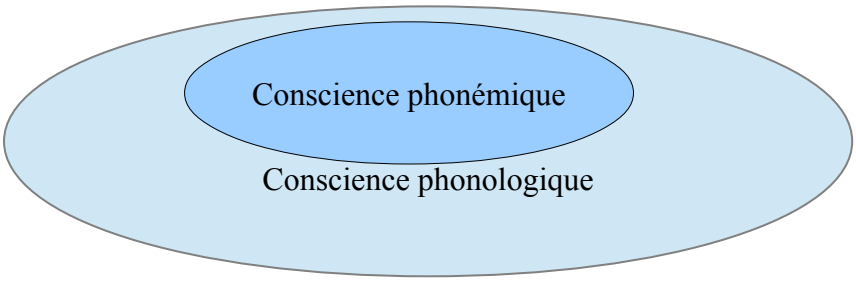
La conscience phonologique est définie comme la connaissance consciente et explicite que les mots du langage sont formés d'unités plus petites, à savoir les syllabes et les phonèmes.

Elle se traduit par la capacité à percevoir et à identifier les différentes composantes phonologiques et à les manipuler : localiser, enlever, substituer, inverser, ajouter, combiner.

La conscience phonologique est une habileté importante qui est généralement bien maîtrisée par les par les lecteurs habiles et qui est lacunaire chez les lecteurs en difficultés.

2/ La conscience phonologique et la conscience phonémique

Pour comprendre la distinction entre la conscience phonologique et la conscience phonémique, voici un schéma[8] qui l'illustre :



La conscience phonologique est un terme général qui correspond à l'habileté à identifier et à manipuler les mots dans une phrase et les parties d'un mot (les syllabes, les rimes et les phonèmes).

8 <http://www.sites.fse.ulaval.ca/INDISSE >

C'est la conscience de toute unité linguistique. Elle permet des opérations mentales sur le langage parlé.

La conscience phonémique qui est le plus haut niveau de la conscience phonologique correspond à l'habileté à identifier et à manipuler les phonèmes.

La conscience phonémique est le niveau d'abstraction de la conscience phonologique le plus élevé : c'est la capacité à analyser les phonèmes, à les manipuler, à les combiner.

On peut dire qu'elle concerne la structure des mots plutôt que leur signification.

Pour comprendre la construction de notre code écrit, les lecteurs doivent être capables de réfléchir sur les correspondances entre l'écrit et l'oral. Pour comprendre que le mot écrit est composé de graphèmes qui correspondent à des phonèmes, les lecteurs débutants doivent comprendre d'abord de quelque manière que les mots sont composés de sons et abandonner leur conception de chaque mot comme un seul flux sonore indivisible.

Ainsi, la conscience phonémique peut se définir comme la capacité à considérer les mots parlés comme étant formés d'unités phonologiques insegmentables : les phonèmes. Les phonèmes sont des abstractions linguistiques. Unités de base, ils forment la structure phonologique des mots. Ils constituent la plus petite unité de segmentation de la langue orale.

La conscience phonologique (aptitude à percevoir et à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités phonologiques) joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture, dans la mesure où la lecture repose pour partie sur la capacité à établir des relations entre les phonèmes et les graphèmes. (Annexe n° 1)

3/ L'épi et le méta-phonologique

D'après Ecalle[9], le terme de sensibilité phonologique permettrait de saisir le continuum entre un traitement phonologique simple et un traitement plus complexe ou entre une sensibilité superficielle et une sensibilité profonde.

Cette distinction regroupe en fait d'un côté les connaissances implicites et opérationnelles qui suivent au fonctionnement de la langue et d'un autre côté les connaissances méta-phonologiques, connaissances explicites sur la langue, objet de réflexion.

En conséquence, l'étude des habiletés phonologiques nécessite d'opérer une distinction entre des processus au statut cognitif différent selon qu'ils sont accessibles ou non la conscience.

Pour cela, on différencie les traitements épi et méta-phonologiques en fonction du type de tâches. La notion d'épi-phonologique renvoie au fait que les unités linguistiques traitées ne sont pas

9 <http://teseautap.org/filemanager/files/textes/é2342-1_ECALLE.pdf>

directement disponibles et manipulables. L'activité cognitive est opérée sans contrôle intentionnel des unités.

Les capacités méta-phonologiques renvoient à une prise de conscience explicite des unités traitées. Ces unités phonologiques identifiées et extraites sont l'objet d'un traitement réfléchi, intentionnel.

B/ Les trois axes prioritaires dans les modules de prévention

Depuis le début de la prise en charge, deux modules d'actions préventives ont été mis en place sur les trois programmés pour le suivi.

Le premier module est de sensibiliser les élèves à une écoute active, de leur faire prendre conscience des enjeux des activités pratiquées en petit groupe et de développer chez eux l'appétence. Ce module a eu pour objectif de réaliser un jeu de bataille axé sur les syllabes sur le thème des animaux (être capable de dénombrer les syllabes d'un mot et de comparer le nombre de syllabes des deux mots). (Annexe n° 5)

Le second module a pour objectif de permettre aux élèves de développer une écoute plus fine, des attitudes méta-cognitives et une clarté cognitive. Le projet lié à ce module a pour aboutissement l'écriture (dictée à l'adulte) d'une comptine à partir de leur prénom. (Annexe n° 6)

Le troisième module est prévu au mois de mai. Il a pour objectif d'affiner l'écoute et d'automatiser les attitudes méta-cognitives. Sa réalisation concrète est un abécédaire individuel qui répond aux références de chacun.

Dans le déroulement de ses modules, trois axes prioritaires ont été travaillés :

1/ Entendre ou non

2/ la conceptualisation de la langue

3/ l'installation du méta-linguistique

1/ Entendre ou non

Pour apprendre aux élèves à entendre, je suis partie de l'écoute de sons qui étaient utilisés dans leur classe : Mme Coupé, la maîtresse des GS, avait pour projet durant le premier trimestre de réaliser un livret qui recenserait les instruments de musique présents dans la classe. J'ai donc utilisé ses instruments de musique pour développer la conscience des sons chez les élèves.

Il s'agit d'apprendre aux élèves à écouter les sons, les dénombrer, les ordonner et les distinguer. Pour cela, j'ai joué sur différentes variables :

Au début du premier module, j'ai joué sur la variable « nombre » .

Régulièrement, j'ai ajouté un instrument de musique à ceux déjà écoutés de telle sorte que j'entraîne chez mes élèves l'attention à mémoriser le nombre de sons produits. C'est une activité

mathématiques qui focalise l'attention des élèves sur le nombre de sons. Cette attention permet de développer leur attention aux nombres de syllabes. C'est une compétence qui entre en jeu dans le dénombrement des syllabes d'un mot. Tous les élèves sont concernés.
Pour développer cette compétence, Massinissa a apporté au groupe une idée : « Si on ferme les yeux, on se concentre davantage sur le son et on peut repérer plus facilement les instruments. » Effectivement, le fait de fermer les yeux permet aux élèves de se focaliser sur le son entendu et de ne pas être parasité par les attitudes ou gestes des autres élèves. Lola a même ajouté : « On peut poser sa tête dans ses bras pour se détendre et mieux être à l'écoute. ». Cette attitude a été adoptée par l'ensemble du groupe : le fait de poser la tête et de fermer les yeux permet « de se couper du monde » pour laisser place à une concentration plus grande et à une meilleure disponibilité à l'écoute. C'est une attitude qui a permis d'apprendre à focaliser son attention.
Les effets de ce travail se sont vite fait ressentir chez Massinissa, Manon et Lola. Par contre, pour Crystal, le fait de rester inactive ne lui est pas possible. Elle a besoin de bouger, que son corps soit en mouvement. L'inactivité la perturbe et lui fait même tenir des propos qui n'ont pas de lien avec l'activité mise en place. Par exemple, il est arrivé qu'elle se mette à parler de ses chaussures alors qu'on parlait d'instruments de musique. C'est une élève qui veut s'investir, qui s'intéresse à ce qu'on lui présente mais qui très vite oublie le but de l'activité et se met à parler hors propos. Elle ne maîtrise pas le « devenir élève ». De plus, elle veut souvent se mettre en avant. Elle essaie de participer le plus possible. Mais très vite ses camarades lui font remarquer que ses réponses ne sont pas possibles. Ce qui la perturbe quelques instants puis elle se remet à participer aux activités « tête baissée ». J'émets l'hypothèse qu'elle cherche une reconnaissance auprès du groupe mais celui-ci ne la lui accorde pas et va même jusqu'à lui montrer ses faiblesses.

Dans un second temps, j'ai introduit la variable « ordre ».
Il s'agit pour les élèves d'énoncer les noms des instruments de musique dans l'ordre chronologique dans lesquels ils les ont entendus. Je cherche à travailler chez mes élèves l'attention à mémoriser l'ordre des sons produits. Cette attention pourra développer leur attention à l'ordre des sons dans un mot. C'est une compétence qui entre en jeu dans l'encodage et la lecture. Tous les élèves sont également concernés.
Massinissa a une bonne mémoire auditive donc il devient vite performant dans cette activité. Pour les trois autres élèves, l'activité est difficile : des adaptations sont donc mises en place. Lola et Manon parviennent à les identifier dans le bon ordre si elles les entendent plusieurs fois (deux fois pour Manon et trois fois pour Lola). Crystal, malgré sa volonté de participation aux activités, n'est pas capable de mémoriser l'ensemble des instruments de musique. Son attitude l'empêche de

pouvoir s'investir pleinement. Je lui demande donc le nom des deux premiers instruments de musique. Son adaptation lui permet d'éviter d'être en échec.

Dans un troisième temps, j'ai introduit la variable "durée".
Au début, c'est moi qui fait écouter aux élèves un instrument de musique avec lequel je joue plus ou moins longtemps et les élèves doivent identifier s'il s'agit d'un son court ou d'un son long. Puis, ce sont eux qui ont pris en charge l'activité: un élève produit un son avec l'instrument choisi et les autres élèves doivent indiquer la durée du son produit. C'est une compétence qui entre en jeu dans l'encodage des mots. Plus le flux de parole est long, plus il faut utiliser de phonogrammes pour encoder le langage oral.
J'ai mis en place ce jeu en début de suivi avec les élèves. Mais à la fin du premier module, je ne l'ai plus proposé aux élèves puisqu'ils ont tous acquis cette compétence. L'hypothèse explicative du fait que les élèves ont assimilé cette compétence rapidement est qu'ils ont été acteurs de leur apprentissage. Quand ils font deviner à leurs camarades la durée du son entendu, ils le ressentent par leur corps et utilisent donc leur mémoire kinesthésique.

Dans cette optique, nous avons ensuite travaillé sur les bruits quotidiens de la vie et surtout sur les unités linguistiques. Je me suis rendu compte que l'attitude qu'ont évoquée Massinissa et Lola est essentielle pour développer une bonne écoute auprès des élèves fragiles, mais qu'elle ne suffit pas. C'est à l'occasion d'une activité sur la langue que les limites d'une telle approche ont été révélées.
Lorsqu'on a appris à scander les syllabes d'un mot ou à localiser une syllabe dans un mot, les élèves se sont trouvés en difficulté : ils ne sont pas parvenus à se faire de représentations mentales.
Au départ, les élèves développent une stratégie. Ils utilisent le clapping : ils frappent dans leurs mains les syllabes des mots. Mais ils se sont vite aperçu que cette stratégie a ses limites. Pour un même mot, les élèves ont trouvé des nombres de syllabes différents. Ils ne sont pas parvenus à se mettre d'accord sur une réponse commune. Ils se sont trouvés face à un problème. La question des variables « ordre » et « nombre » entre bien en jeu à ce stade. Ce que cherche à identifier l'élève est bien le nombre de syllabes et l'ordre de ses syllabes. Le travail effectué sur l'écoute des sons produits prend tout son sens. Puisque les élèves n'arrivent pas à se créer des images mentales et à développer des stratégies efficaces, j'ai décidé d'apporter une nouvelle stratégie. Pour cela, ils doivent faire appel à leur mémoire kinesthésique. Il s'agit pour les élèves de vivre les activités mentales avec leur corps en mouvement pour développer leur représentation mentale de la quantité.
J'ai mis en place quatre parcours dans la salle : chaque parcours contient de un à quatre cerceaux placés en ligne. L'intérêt de ses parcours est soit de chercher le nombre de syllabes dans le mot en

utilisant le parcours adapté (un saut dans un cerceau pour une syllabe), soit de vérifier si le nombre de syllabes trouvées dans le mot correspond au nombre de syllabes du mot.(Annexe n° 7)

Cette adaptation a été utile pour trois élèves :

Lola et Crystal ont eu besoin d'utiliser l'ensemble des parcours pour connaître le nombre de syllabes dans un mot. Si le mot comportait trois syllabes, elles ne prenaient pas conscience que c'était un mot long et donc qu'elles n'avaient pas besoin de vérifier si le mot comportait une syllabe (utilisation du premier parcours). Il fallait qu'elles essaient tous les parcours pour vérifier que trois d'entre eux étaient trop courts et qu'il n'y avait qu'un seul parcours qui correspondait au nombre de syllabes dans le mot.

Pour Massinissa, l'utilisation des parcours a été nécessaire simplement pour vérifier si le nombre identifié correspondait au nombre de syllabes dans le mot. Par exemple, s'il dénombre quatre syllabes dans le mot, il se place devant le parcours n°4 et saute dans les cerceaux tout en scandant le mot. Ca lui permet de vérifier son travail.

Pour Manon, le passage par le mouvement du corps dans sa globalité ne lui a pas été utile. Elle a explicité sa stratégie qui lui permet de n'utiliser qu'une partie de son corps : « Pour compter les syllabes d'un mot, je compte sur mes doigts et je peux vite donner le nombre. »

Cette démarche a été utilisée par Lola et Massinissa lorsqu'ils n'ont plus eu besoin d'avoir recours aux cerceaux. Ils avaient une représentation mentale de la quantité : ils s'étaient appropriés le dispositif.

Dans cette première phase de travail de prévention, les élèves du groupe ont surtout travaillé leur conscience phonologique, ce qui permet de travailler la conscience des sons. La conscience phonémique qui renvoie à la capacité de différencier des sons qui s'opposent par leur point d'articulation et le voisement sera mise en place à partir du mois de mai parce qu'elle est plus restreinte.

2/ La conceptualisation de la langue

La conceptualisation de la langue[10] s'appuie sur une connaissance de la langue. Dans le but d'analyser les conceptions des élèves, je vais distinguer le travail réalisé au niveau des lettres de l'alphabet puis au niveau des mots de la langue.

10 La conceptualisation de la langue est constituée d'un ensemble de conventions, de principes et de concepts liés à l'écrit comme la linéarité, l'orientation, une forme d'équivalence entre quantité d'oral et quantité d'écrit, la permanence de l'écrit, la transposition entre langue orale du temps et langue écrite de l'espace, la connaissance de la métalangue (concepts de mot, phrase, lettre…), etc.

2a/ Les lettres de l'alphabet

A partir de comptines, de lectures offertes d'albums, d'images et de l'exploration sensorielle (le corps dans sa dimension kinesthésique et par le toucher), les élèves peuvent identifier les lettres de l'alphabet.

Dans les activités de reconnaissance de lettres, les prénoms des élèves sont le premier support de travail utilisé. Puis, dans les activités que je restitue, les lettres portent sur la comptine alphabétique, des cartes avec les lettres de l'alphabet et des mots tirés des albums lus.

Dans le but d'analyser le degré d'avancée de chaque élève, je vais préciser l'état de départ et l'état d'aujourd'hui en émettant des hypothèses explicatives sur l'évolution des conceptions.

Massinissa est un élève qui a débuté les séances basées sur la prévention en connaissant les lettres de son prénom et quelques lettres des prénoms de ses camarades. Au fur et à mesure des activités, il a tendance à confondre les lettres proches. Mais très vite, sa qualité de présence, son investissement lui ont permis de dépasser ses difficultés et de développer des compétences plus fines : il a été le premier à faire correspondre à partir de la comptine alphabétique le nom de la lettre à son graphème. De même, il s'est saisi du fait que la chaîne alphabétique est sécable. Plutôt que de réciter l'alphabet à partir de la première lettre, on peut repérer une lettre connue et commencer à partir de cette lettre. Les hypothèses explicatives à cette évolution peuvent être liées au fait que Massinissa a développé un désir d'apprendre au sein des séances basée sur la prévention mais surtout a su l'exporter au sein de la classe et même au niveau de son milieu familial. Je me souviens de la maman de Massinissa qui, lors de l'entretien d'explicitation, me dit que lorsqu'elle lui achète un tee-shirt, il faut qu'il y ait des lettres de l'alphabet sinon il ne veut pas le porter. Une autre hypothèse peut être émise : Massinissa a une bonne mémoire auditive. Donc, il retient facilement ce qu'on lui dit.

Pour Lola, l'état de départ est beaucoup plus carencé : elle ne fait pas de distinction entre une lettre et un chiffre. Elle ne connaît que les trois lettres de son prénom. Lorsque je lui demande les noms des autres lettres, elle me répond qu'elle ne les connaît pas mais que c'est normal. Selon ses dires, elle est petite et n'a pas besoin de les connaître puisqu'elles ne font pas parties de son prénom. C'est une élève peu investie dans les activités, voire effacée. Au fur et à mesure des séances, je me rends compte que sa mémoire visuelle et sa mémoire auditive ne lui permettent pas de dépasser ses difficultés. De plus, malgré une bonne connaissance de la comptine alphabétique, elle ne sait pas faire correspondre le nom de la lettre à son graphème. Lorsqu'elle pointe du doigt les lettres, la lettre A correspond aux lettres « A,B ». Pour palier à cette difficulté, j'ai choisi de développer chez Lola la

mémoire kinesthésique. Il s'agit d'utiliser son corps pour mieux mémoriser les mouvements. Elle a appris à tracer les lettres dans du sable ce qui lui a permis d'utiliser une autre entrée pour mémoriser le nom des lettres. Une seconde activité a également été mise en place. C'est la découverte des lettres par le toucher. Soit elle utilise les lettres en relief : cachée dans un sac, Lola doit y mettre sa main pour toucher la lettre et se la représenter dans sa tête pour l'identifier, soit elle prend les lettres rugueuses : avec son doigt, elle trace la lettre (Annexe n° 7). Le fait de ressentir les lettres par le toucher lui permet de mémoriser leur forme et donc de pouvoir y associer leur nom pour les retenir. Aujourd'hui, Lola connaît la plupart des lettres de l'alphabet et sait pointer une lettre précise mais en repartant à la lettre « A ». Son attitude pendant les séances basées sur la prévention a beaucoup changé. Elle est investie, a pris goût aux activités proposées et cherche à être responsabilisée. Les hypothèses explicatives à ce changement radical peuvent être dues à l'arrivée du petit frère qui lui donne le rôle de grande sœur. Maintenant elle est grande donc elle peut apprendre. Je pense aussi que les activités où la mémoire kinesthésique a été mise en jeu ont favorisé ce renversement. Cet attrait pour le toucher a renforcé son désir d'apprendre, son appétit d'en savoir plus.

Manon a commencé le suivi basé sur la prévention en connaissant les lettres de son prénom et quelques lettres des prénoms de ses camarades. Elle sait réciter la comptine alphabétique. Mais elle n'a pas conscience que le langage oral se retranscrit à l'écrit, que chaque nom de lettre correspond à un graphème. Dès le début de la prise en charge, Manon montre qu'elle a envie d'apprendre mais sa timidité la freine dans ses élans. Elle a besoin d'être valorisée pour avancer mais surtout pour oser prendre la parole dans le petit groupe. Lorsqu'elle dit une réponse, elle le fait avec une petite voix qui oblige l'ensemble du groupe « à tendre l'oreille ». Ce que le groupe fait à certains moments et pas à d'autres. En effet, l'attitude de Manon demande aux autres une grande écoute. Eux sont prêts à l'écouter mais ont tendance à demander à Manon de faire des efforts pour parler plus fort. Au fur et à mesure des séances, elle prend plus confiance en elle et s'engage davantage dans les activités proposées. Elle prend conscience que ses propos permettent de la mettre en valeur et d'aider ses camarades lorsqu'ils sont en difficultés. De plus, pour palier à ses difficultés de mémorisation des lettres, une activité engageant la mémoire kinesthésique lui a été proposée. Manon apprend à découvrir les lettres en utilisant une partie de son corps. Il s'agit de lettres imprégnées dans du polystyrène qui permettent à Manon avec son doigt de les tracer et ainsi de mémoriser la forme des lettres (Annexe n° 7). Aujourd'hui, Manon a bien progressé : elle connaît la plupart des lettres de l'alphabet, sait faire correspondre chaque nom de lettre à son graphème sans recommencer à la première lettre de l'alphabet. Les hypothèses qui pourraient expliquer ses progrès sont les suivantes: Manon est une élève qui est peu valorisée au sein de sa classe mais aussi dans son milieu familial.

Si je fais référence aux propos de la maman lors des entretiens d'explicitation, elle fait état d'une petite fille qui est souvent « vilaine » et qui n'obéit pas. Son manque de considération et le désintérêt des autres adultes pour ce qu'elle est l'ont poussée à se refermer sur elle-même. Elle s'est réfugiée dans son monde, ce qui lui a permis de « stocker des connaissances » sans en faire profiter autrui. Le travail effectué pendant les séances basées sur la prévention lui a permis de s'ouvrir aux autres . Le fait de valoriser ses prises de parole, de la mettre en confiance, de dédramatiser le statut de l'erreur lui a permis de développer des compétences au niveau relationnel avec ses camarades mais aussi avec l'adulte. Les adaptations mises en place qui sont liées à l'estime de soi l'ont fait grandir, l'ont amenée à chercher des responsabilités et de l'envie d'aider les autres au sein du groupe.

Crystal a démarré le suivi basé sur la prévention en ne connaissant que trois lettres dans son prénom. La comptine alphabétique est sue mais elle ne fait pas de correspondance entre le nom de la lettre et son graphème. Au cours des séances, Crystal est toujours souriante, elle a envie de bien faire mais son comportement l'empêche de progresser rapidement. Pour l'aider à connaître les lettres de son prénom, je lui ai proposé des activités où sa mémoire kinesthésique était utilisée. C'est une élève qui a besoin de manipuler, de sentir, de toucher pour donner sens à ses actions (Annexe n° 7). Cette adaptation lui a permis de reconnaître toutes les lettres de son prénom et quelques autres lettres de l'alphabet. L'apprentissage spontané se fait chez Crystal par les mouvements de son corps. Par contre, l'apprentissage scolaire n'est pas intégré : elle n'est pas prête. Ses progrès sont minimes pour une élève ayant été maintenue en grande section. A cela s'ajoute que sa place en classe n'est pas facile et que son milieu familial la conforte dans le statut d'une enfant qui est encore petite et à qui l'école en demande trop. Lors des entretiens d'explicitation, la maman tient un discours qui enferme Crystal dans un cercle vicieux. Selon ses dires, si sa fille ne réussit pas, c'est normal. Ses autres enfants ne réussissaient pas non plus à son âge et ensuite l'école leur a proposé une orientation adaptée à leurs besoins. Malgré mes nombreuses relances pour un suivi au Centre Médico Educatif, la démarche à ce jour n'a toujours pas été faite. La maman ne refuse pas de prendre rendez-vous mais se retranche derrière de multiples excuses. Je pense que la maman de Crystal sait que sa fille est en difficultés mais ne veut pas se l'avouer. Elle se tient à l'espoir que Crystal puisse intégrer la classe de CP. Selon la maman, sa fille n'est qu'en maternelle. Elle pense que les apprentissages ne commencent qu'à partir du CP et que les activités auxquelles participent les élèves de maternelle restent ludiques sans objectifs pédagogiques. Mais d'après les résultats des tests faits par la psychologue scolaire, c'est une élève qui est déficiente et qui sera orientée dans une classe qui répondra à ses besoins. Il faut aussi noter que Crystal a été absente pendant deux longues

périodes de l'année pour maladie contagieuse, ce qui l'a de nouveau éloignée des relations avec ses camarades et du métier d'élève.
Ayant évoqué le travail effectué au niveau des lettres de l'alphabet auprès des élèves fragiles, je vais exposer maintenant le travail mis en place au niveau des mots de la langue.

2b/ Les mots de la langue

Pour travailler sur les mots de la langue, j'ai utilisé plusieurs supports : les rituels du calendrier, les comptines, les prénoms des élèves, le lexique des albums lus et des images observées.
La conceptualisation de la langue chez les élèves ne s'est pas identifiée de la même façon (Annexes n° 2 et 3).

Au départ du suivi, Lola ne conceptualise pas l'écrit. Lors d'une activité sur le calendrier, elle doit m'identifier le jour. Pour y parvenir, elle récite la comptine des jours de la semaine apprise avec sa maîtresse et me dit « Aujourd'hui, c'est jeudi bleu. » Je m'aperçois qu'elle ne fait pas de lien entre le langage et l'écrit. Elle me montre une étiquette de chiffre écrite en bleu. Selon elle, l'écrit correspond à un signe graphique qui n' a pas de sens. On se rend compte qu'au sein de la classe, la maîtresse met en place des rituels puissants qui enferment les élèves fragiles dans des représentations fausses et des certitudes infondées. Suite à ce constat, il faut réussir à déconstruire les savoirs pour les retisser en faisant des liens. J'ai bien conscience que dans une classe ordinaire, il est difficile pour les enseignants de s'en apercevoir. Lors de l'entretien avec Mme Coupé, elle m'explique que pour elle, Lola connaît la comptine des jours et sait associer le nom du jour à son étiquette. « Si je lui demande d'aller me chercher au tableau l'étiquette de jeudi, elle me la trouve rapidement. ». Lorsqu'on analyse son affichage, je montre à Mme Coupé que Lola ne peut que réussir puisque pour elle, jeudi est bleu, et comme il n'y a qu'une étiquette bleue accrochée au tableau, elle n'est pas en situation de recherche. Lola ne peut que renforcer ses certitudes.
Il faut souligner que le partenariat avec l'enseignante commence à s'amorcer en cette fin d'année. Malgré les demandes d'aides faites en début d'année scolaire, elle est assez réticente aux commentaires que je peux lui faire sur ses élèves à la fin d'une séance. Elle a du mal à accepter que ses élèves peuvent être en réussite dans le travail que je leur propose. Tout de suite, elle se justifie en me montrant des fiches d'activités où les élèves ont réalisé, selon elle, la même activité que je viens de décrire. Dans cette situation, en tant que maître E, je me place en position de personne ressource pour lui faire comprendre qu'effectivement, l'activité présentée a le même objectif mais que je n'utilise pas la même entrée. Je lui fais prendre conscience que ses élèves fragiles ont pour certains une mémoire auditive et ou visuelle restreinte. Donc, il faut leur proposer des adaptations

qui leur permettent de développer leurs connaissances autrement. Pour cela, j'ai utilisé une autre mémoire qui est la mémoire kinesthésique qui leur permet pour certaines activités de dépasser leur obstacle.

Reprenons la situation de Lola : sur mon affichage, tous les jours de la semaine sont écrits en vert. Il n'est pas concevable pour Lola de prendre une étiquette verte. Pour l'aider, Massinissa lui montre que sur l'étiquette, il y a des lettres. Et que pour vérifier si c'est écrit le mot « jeudi », il faut prendre l'étiquette, la placer sous le mot « jeudi » de la comptine de la classe et de comparer toutes les lettres du mot. Si elles sont identiques, cela veut dire que le mot correspond à « jeudi ». Malgré ses réticences, Lola a écouté Massinissa, a comparé chaque lettre du mot de l'étiquette pour vérifier l'écriture. Elle a placé l'étiquette sur le calendrier sans être convaincue. La séance suivante, elle a de nouveau utilisé l'étiquette bleue des chiffres pour écrire le jour.

Aujourd'hui, elle a réussi à dépasser cet obstacle. Elle a pris conscience de ce que sont des lettres. L'hypothèse explicative est que maintenant, elle connaît la quasi totalité des lettres, sait qu'un mot est composé de lettres et donc sait faire la différence entre une lettre et un autre signe graphique. L'inter-action du groupe lui a également permis de bousculer ses représentations et de devoir justifier les stratégies qu'elle utilise pour identifier un mot.

Au niveau de l'encodage, Lola utilise d'abord des pseudo-lettres (Annexe n° 8). Comme je l'ai expliqué auparavant, elle ne fait pas de différence entre une lettre et un chiffre. Pour elle, une lettre est un simple signe graphique qui ne requiert pas de sens. Elle n'a pas le sens conventionnel de l'écriture puisqu'elle peut ajouter des lettres dans le mot entre deux lettres déjà encodées. Pour permettre à Lola de comprendre que l'on écrit de la gauche vers la droite en positionnant les lettres dans un ordre précis, j'ai mis en place un étayage. Lors de l'écoute des bruits quotidiens, elle doit ordonner les images qui correspondent aux sons entendus sur une ligne en commençant au point et en continuant dans le sens de la flèche. Cet outil permet également d'apprendre la latéralisation des élèves dans la lecture-écriture.

De plus, toujours dans les activités rituelles du calendrier, Lola a tendance à confondre des mots qui commencent par la même lettre (jeudi/janvier). C'est par l'inter-action du groupe qu'elle a réussi à prendre conscience que l'identification d'un mot en se limitant à la première lettre ne permet pas de dire que c'est le mot recherché. Elle a appris en travaillant en groupe à se décentrer et à prendre en considération les stratégies des autres élèves.

Massinissa et Manon sont deux élèves qui ont un niveau de conceptualisation de l'écrit plus développé que leurs camarades (Annexe n°8). Dès le début, ils savent que pour écrire il faut utiliser des lettres. Au départ, ils utilisent tous les deux les lettres de leur prénom pour encoder puis au fur

et à mesure des séances, ils connaissent de plus en plus de lettres et commencent à utiliser d'autres lettres. Ils sont latéralisés: ils écrivent de la gauche vers la droite et savent que le flux de parole a des répercussions sur l'encodage. Ce flux est identifié par le dénombrement des syllabes du mot. Plus il y a de syllabes, plus il faudra utiliser de lettres. Ce principe pourra être très vite remis en cause puisqu'un graphème de phonème peut s'écrire avec plusieurs lettres et que dans la langue française, il y a des lettres muettes. Par exemple, le mot "train" qui a une seule syllabe et cinq lettres est plus long que le mot "moto" qui a deux syllabes et quatre lettres. Les élèves le découvriront au CP.

Pour la lecture de mots, ils utilisent tous les deux la même stratégie. Ils prennent l'étiquette du mot, vont comparer le mot une fois qu'il a été retrouvé sur un des affichages de la salle en vérifiant le nombre et l'ordre des lettres dans le mot pour valider leur réponse. Leur volonté d'apprendre se développe de séance en séance: ils sont de plus en plus investis, pertinents dans leur réponse et savent être à l'écoute des autres pour leur proposer des aides. Ils ont bien pris conscience que le travail réalisé au sein du groupe permet d'apprendre à écouter, à encoder et à reconnaître des mots et qu'ils ont le droit de se tromper. Le groupe est bienveillant pour entendre ce que chacun a à dire et pouvoir rebondir sur les propos énoncés des autres pour faire avancer les représentations en lecture-écriture.

Crystal a une conceptualisation de l'écrit peu développée (Annexe n°8). Elle écrit en utilisant des lettres qui ne sont pas forcément celles de son prénom (Au mois de Novembre, elle ne connaissait que trois lettres de son prénom. Aujourd'hui, elle connaît toutes les lettres de son prénom et d'autres lettres.) mais écrit de la droite vers la gauche. Elle n'est pas latéralisée. Je lui ai proposé une adaptation lors de l'écoute des bruits quotidiens comme je l'ai fait pour Lola. Elle doit ordonner des images correspondantes aux sens entendus sur une ligne en commençant au point et en continuant dans le sens de la flèche. Lors des lectures d'albums, je lui demande aussi de m'indiquer où je dois commencer à lire. Ceci lui a permis de prendre conscience que pour lire et écrire, il faut se déplacer sur chaque ligne de la gauche vers la droite.

Au niveau de la reconnaissance des mots notamment dans l'activité rituelle sur le calendrier, elle ne développe aucune stratégie au début de la prise en charge. Lorsqu'elle est responsable, elle montre une étiquette au hasard sans expliquer sa démarche. Aujourd'hui, elle a pris conscience qu'à chaque fois qu'elle montre une étiquette, ça ne correspond pas à la réponse attendue. Donc elle a développé une stratégie de mimétisme. Elle attend qu'un camarade donne la réponse pour répéter la même chose. Malgré l'explicitation des démarches des élèves pour l'aider à identifier les mots cherchés, Crystal ne sait pas investir leurs stratégies.

Pour développer le principe alphabétique des élèves, c'est à dire la correspondance graphème/phonème, j'ai commencé par travailler sur les syllabes d'attaque et les syllabes finales. Ce travail a démarré en utilisant des images. Plusieurs images sont rassemblées dans un cerceau parce qu'elles ont un élément en commun. En verbalisant les mots qui correspondent aux images, les élèves identifient la syllabe commune qui est soit une syllabe d'attaque soit une syllabe finale. Pour localiser la syllabe, Lola et Manon ont utilisé le parcours de cerceaux qui correspond au nombre de syllabes dans le mot. Ca leur permettait de savoir si la syllabe commune à tous les mots se situe dans le premier cerceau ou dans le dernier cerceau c'est-à-dire au début du mot ou à la fin du mot.

Une fois la syllabe identifiée à l'oral, sur une feuille, j'ai écrit les mots qui correspondent aux images. Une liste de mots est apparue. A partir de ses mots, les élèves doivent observer les lettres pour trouver la syllabe commune. Lors de ses activités, Crystal était absente.

Massinissa, Lola et Manon ont cherché les lettres qui pourraient encoder la syllabe. Ils parlent de plusieurs lettres parce qu'ils entendent plusieurs sons mais ne sont pas capables d'en donner le nombre. Massinissa est très subtile. Il indique le phonème voyelle qu'il entend dans la syllabe et les autres recherchent dans tous les mots si le graphème correspondant au phonème est présent.

Lola fait remarquer que le graphème est bien identifié dans chaque mot mais parfois il y est même plusieurs fois. Alors un problème se pose: la syllabe est entendue une seule fois dans chaque mot et pourtant un graphème de phonème de la syllabe peut être écrit à plusieurs reprises dans un même mot. Cette fois, Manon se distingue des autres camarades en disant: "Oui, mais avant le son que Massinissa entend, on entend quelque chose d'autre." Et en regardant les mots écrits, elle nous dit en nous montrant:"Regardez, devant le "a", il y a toujours le "m" de mon prénom."

Massinissa, pas convaincu, lui dit:"D'accord, mais regarde le "a" ici, il n'y a pas de "m" devant."

Manon lui répond: "C'est normal, on n'entend qu'une fois "ma" dans le mot. Donc, là, on n'entend que "a"." A l'issue de l'échange entre Massinissa et Manon, Lola entoure dans chaque mot la syllabe "ma" qui est identifiée par deux lettres: le "M" et le "A".

Pour aider les élèves à faire le lien entre le nom et le son de la lettre, j'ai introduit la méthode Borel-Maisonny. Chaque phonème est représenté par un geste. Cette méthode permet de stimuler la mémoire gestuelle. Actuellement, six gestes ont été présentés en lien avec les phonèmes étudiés (Annexe n° 9). Toutes les autres syllabes (ri, tu, co) ont été découvertes par les élèves sur le même principe.

Je m'aperçois qu'aujourd'hui, ses trois élèves connaissent la démarche de recherche et sont de plus en plus rapides pour identifier la syllabe.

Au niveau de l'encodage, Massinissa et Manon ont compris qu'il faut écouter les sons pour écrire les lettres qui correspondent aux sons. Lola, elle, s'en tient au son voyelle. Elle est dans une phase où

elle a conscience que lorsqu'elle relit ce qu'elle a écrit, ça ne correspond pas à ce que je lui ai demandé d'écrire. Mais Lola s'est tellement remise en question pendant ses séances basées sur la prévention, qu'elle a besoin d'y aller progressivement pour ancrer ses savoirs. C'est une question de temps: le fait de devoir déplier ce qu'elle sait, créer des liens entre ses connaissances pour repartir sur de nouveaux savoirs prend du temps. Pour apprendre, il faut savoir se séparer.

3/ L'installation du méta-linguistique

Il est très difficile pour des élèves d'expliquer comment ils ont procédé pour trouver une réponse. Je me suis rendu compte que certains élèves ont la réponse attendue mais ne savent pas comment ils ont procédé pour la trouver. Notre rôle en tant que maître E est de permettre aux élèves de développer cette capacité à pouvoir faire « un retour en arrière » pour évoquer chronologiquement les différentes opérations effectuées pour en déduire la réponse. Parce que le plus important, ce n'est pas la réponse mais l'explicitation du processus mis en place pour obtenir cette réponse : cela s'appelle la métacognition.

On peut considérer qu'elle est de l'ordre de ce que Piaget appelle la "prise de conscience" dans le cadre du développement de l'intelligence. Il y a prise de conscience quand on passe d'une intelligence à l'autre.

Anne-Marie Doly[11] décrit cette conscience comme "la capacité de réflexion, de dédoublement du sujet qui le fonde comme sujet épistémologique, c'est-à-dire constructeurs de savoir et garant de leur vérité."

Les élèves fragiles ont besoin de développer cette compétence méta-linguistique pour prendre conscience de ce qu'ils doivent planifier pour leur permettre de répondre au problème posé.

Tout au long des modules, cette compétence a été travaillée.

Elle a permis à Massinissa de développer au niveau des stratégies des méthodes de travail. Sa réflexion lui permet de déterminer quelle est celle qui est la plus efficace pour atteindre son but.

Manon a appris à se connaître: elle sait dorénavant que sa mémoire kinesthésique l'aide beaucoup dans le processus d'apprentissage et n'hésite pas à s'en servir en cas de besoin.

Crystal a également appris sur sa personne: au départ, elle ne sait pas qu'elle ne sait pas puis elle sait qu'elle ne sait pas. Elle a pris conscience qu'elle est en difficultés. Elle a commencé les séances basées sur la prévention en n'utilisant aucune stratégie. Puis elle a développé la stratégie du mimétisme: elle attend qu'un camarade donne une réponse pour répéter la même chose.

Quant à Lola, elle a développé des méta-connaissances au niveau de sa personne: avant, elle savait qu'elle ne savait pas; maintenant, elle sait qu'elle sait. Elle a également pris conscience que l'inter-

11 DOLY, A-M. *Métacognition et médiation à l'école,* ESF

action du groupe lui apporte des stratégies plus efficaces que les siennes et sait les utiliser à bon escient. Même surtout, elle a appris que sa mémoire kinesthésique lui est d'une grande aide pour comprendre. Le toucher lui a ouvert l'appétit d'apprendre.

La plupart des séances mises en place est basée sur des jeux pour développer l'appétence des élèves. Il faut qu'ils puissent y trouver du plaisir pour développer des habiletés dans les apprentissages. Mais parfois cette connaissance ne suffit pas à susciter leur curiosité. Ils ont également besoin d'avoir une clarté cognitive.

D'après Mireille Brigaudiot[12], la clarté cognitive se définit comme « un terme représentant les composantes psychologiques que le profane désignerait par des expressions comme « compréhension claire », « pensée claire » ou « saisie du problème ». Cette clarté peut s'opérer à différents niveaux : la nature de la tâche, les procédures possibles, les aides possibles. Pour cela, des outils sont mis en place : se souvenir, regarder (les affichages), demander à quelqu'un, toucher (lettres tactiles), se déplacer (parcours de cerceaux).

Dans toutes les activités, les élèves rappellent pourquoi ils la font, comment ils vont procéder et avec quoi ils vont pouvoir s'aider s'ils se trouvent en difficultés.

Dans l'un des jeux mis en place lors d'un travail sur le dénombrement des syllabes dans des mots, les élèves ont tendance à compter à chaque lancer de dé les syllabes dans chaque image-mot pour identifier celle dont ils ont besoin. Mais Manon a dit : « Lorsqu'ils vous restent peu d'images sur la planche, vous n'avez pas besoin de recompter les syllabes dans chaque image-mot à chaque fois que vous lancez le dé, il suffit de se rappeler dans sa tête du nombre.».

L'intérêt de travailler en petit groupe permet l'inter-action des élèves pour mettre en évidence les stratégies les plus adaptées à la situation pour certains ou la mise en place de stratégie pour d'autres. C'est pourquoi un travail d'explicitation sur les démarches est essentiel pour amener les élèves fragiles à identifier le cheminement possible à l'accès au savoir.

12 BRIGAUDIOT, Mireille. *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle. Hachette Education*

CONCLUSION

Il m'est actuellement difficile d'établir une conclusion définitive sur les effets de cette prévention auprès des élèves fragiles pour les faire entrer dans la lecture-écriture. A ce stade, les séances de prévention ont permis de mener à bien le projet du premier module et d'être en phase finale du projet du deuxième module. Le troisième module reposant sur la conscience phonémique sera mis en place durant la dernière période de l'année.

D'après les prémisses des résultats du travail fait sur la conscience phonologique, je peux mettre en évidence les points positifs générés par ses actions :

Si l'on reprend ma première hypothèse : « la conscience phonologique ne se travaille pas qu'à partir de la mémoire auditive et ou visuelle et qu'il existerait d'autres entrées comme la mémoire gestuelle et kinesthésique pour permettre aux élèves fragiles d'y accéder. »

Le fait de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves à l'aide d'étayages adaptés afin qu'ils dépassent leur obstacle est une réponse positive pour faire entrer les élèves fragiles en lecture-écriture. Mais cette adaptation ne suffit pas toujours.

L'hypothèse 2 était : « On ne travaille pas la conscience phonologique pour de la conscience phonologique. Il faut permettre aux élèves de développer leur curiosité et favoriser l'appétence afin qu'ils puissent envisager en quoi l'accès à la conscience phonologique va leur ouvrir la voie de la lecture-écriture. ». Si l'élève ne prend pas conscience de ce qu'il fait, il ne donne pas sens aux apprentissages et donc il ne peut pas entrer dans la lecture-écriture. C'est pour cela qu'il est essentiel qu'il développe cette compétence.

La troisième hypothèse était de dire : « Les élèves ont besoin de comprendre ce qu'ils font et ce qu'on leur dit. Il est important qu'ils aient une clarté cognitive. Pour cela, il faut qu'ils puissent être conscients des stratégies mentales qu'ils utilisent. » . Ce principe qui se réfère à des habiletés méta-linguistiques permet aux élèves d'expliciter leur démarche, de rechercher les stratégies efficaces lors des inter-actions du groupe et surtout de prendre conscience des stratégies utilisées pour acquérir de nouveaux savoirs, ici entrer dans la lecture-écriture.

Sur le groupe des quatre élèves, trois d'entre eux ont montré des progrès conséquents concernant l'écoute sonore, la conceptualisation de la langue et l'installation du méta-linguistique. Mais dans ce groupe, une élève montre encore des signes de fragilité sur la prise de conscience des actions faites lors des apprentissages. Le travail sur la conscience phonologique est à finaliser, ainsi qu'un suivi de ses élèves jusqu'à la fin du cycle 2 pour savoir si ses actions préventives pourront amener tous les élèves au cycle 3 sans difficultés dans la lecture-écriture.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

BRIGAUDIOT, Mireille. *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle. Hachette Education. 2000. 287 p.*

CHAUVEAU, Gérard. *Comment l'enfant devient lecteur ?* Retz. 2002. 192 p.

DORNER,Christina. *Vers la phono. Accès Editions,* 2013. 272 p.

FERREIRO, Emilia. *L'écriture avant la lettre. Hachette éducation. p. 65*

FNAME. *Comprendre et aider les enfants en difficultés scolaires.* Retz. p. *115*

JACQUIER-ROUX, Monique et ZORMAN Michel. *Mi entraînement phonologique.* Les éditions de la Cigale. 1998. 106 p.

VAN GRUNDERBEECK, Nicole. *Les difficultés en lecture diagnostic et pistes d'intervention.* Gaêtan Morin. p. 19.

Articles :

METRA MARYSE. *L'école maternelle autrement ? Les risques du « jardin à la française »*

DUVAL HERAUDET, Jeannine. *L'importance d'un partenariat possible entre le RASED et les enseignants des classes*

Texte officiel :

Décret n°2013-682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement

Internet :

<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/circ-montauban-3 /spip.php?article85 >

<http://teseautap.org/filemanager/files/textes/é2342-1_ECALLE.pdf>

<http:// www.ac-bordeaux.fr/ia24/fileadmin/.../pole... /ferreiro_goigoux_2_.pdf>

<http://www.ac-bordeaux.fr/ia64/.../grille_d_analyse_de_clarte_cognitive.pdf>

<http://www.sites.fse.ulaval.ca/INDISSE >

Autres:

DUHALDE Isabelle, notes de cours, Formatrice ESPE Villeneuve d'Ascq, année 2013-2014

Mallette D.P.L.3 Version 2 Ortho édition

ANNEXES

Annexe n° 1: Tableau récapitulatif des activités mettant en jeu la conscience phonologique et la conscience phonémique

Annexe n° 2: Les quatre stades dans la conceptualisation de l'écrit d'après Emilia Ferreiro

Annexe n° 3: Les quatre traitements de l'acquisition de l'écrit d'après Jacques Fijalkow

Annexe n° 4: la démarche PROG de Mireille Brigaudiot

Annexe n° 5: le projet du premier module

Annexe n° 6: le projet du deuxième module

Annexe n° 7: les outils pour les élèves

Annexe n° 8: les premières écritures des élèves

Annexe n° 9: les gestes associés à des sons d'après la méthode de Suzanne Borel Maisonny

Annexe n° 1: Le tableau récapitulatif des activités mettant en jeu la conscience phonologique et la conscience phonémique

Niveau de conscience phonologique	Description de l'habileté	Exemple d'activité
Mot	Distinguer et manipuler les mots dans une phrase.	Avance d'un pas pour chaque mot : *Le chat est noir.* L'élève avance de 4 pas.
Syllabe	Distinguer et manipuler les syllabes d'un mot.	Tape des mains pour chaque syllabe de ton nom.
Rime	Reconnaître, identifier et produire des mots qui riment.	Nomme un mot qui rime avec mignon. L'élève peut dire : menton, mouton,...
Phonèmes	**Conscience phonémique**	
Isolation	Reconnaître les sons individuels qui composent un mot.	Quel est le premier son dans « souris » ? L'élève répond le son [s].
Identification	Reconnaître le même son dans différents mots.	Quel est le même son dans « main, minou, mouette » ? L'élève répond le son [m].
Catégorisation	Reconnaître qu'un des mots de l'ensemble a un son différent des autres.	Quel mot ne débute pas par le même son que les autres : pomme, porte, crayon? L'élève répond « crayon ».
Fusion	Ecouter une séquence de sons et les combiner afin de former un mot.	Quel mot fait [l] -[a]-[k] ? L'élève répond « lac ».
Segmentation	Diviser le mot en sons, dire chaque son en tapant ou en comptant.	Quels sont les sons dans « niche » ? L'élève répond [n]-[i]-[ ].
Soustraction	Identifier le « mot restant »lorsqu'un phonème est enlevé d'un mot ?	Que devient le mot « neuf » sans le son [n] ? L'élève répond « oeuf ».
Substitution	Substituer un phonème par un autre pour créer un mot nouveau.	Dis le mot « sol ». Maintenant prononce-le une autre fois et change le son [s] pour [b]. Quel est le nouveau mot ? L'élève répond « bol ».
Addition	Former un nouveau mot en ajoutant un phonème à un mot existant.	Dis le mot « ri ». Maintenant ajoute le son [k] au début du mot. Quel est le nouveau mot ? L'élève répond « cri ».

Annexe n° 2: Les quatre stades dans la conceptualisation de l'écrit d'après Emilia Ferreiro

Comme le montre Emilia Ferreiro, les tentatives d'écriture de l'élève sont révélatrices du stade où il se trouve dans le développement de sa conscience de l'écrit.

Emilia Ferreiro[1] distingue quatre stades dans la conceptualisation de l'écrit qu'elle appelle la psychogenèse de l'écrit:

Stade 1 : le niveau pré-syllabique

L'enfant établit une correspondance entre une entité sonore et une entité graphique.

Stade 2 : le niveau syllabique

A ce niveau, l'enfant tente d'établir des correspondances entre les aspects sonores et les aspects graphiques de son écriture. L'unité sonore qu'il retient est la syllabe et il produit généralement une graphie par syllabe. Ce mécanisme peut entrer en conflit avec les exigences de quantité minimale de lettres établies au préalable, lorsque l'enfant pense, c'est le cas le plus fréquent, qu'il faut au moins trois lettres pour faire un mot.

Stade 3 : le niveau syllabico-alphabétique : deux modes de correspondance sons/graphies coexistent ici : le mode syllabique (une graphie est associée à une syllabe) et le mode alphabétique (une graphie est associée à un phonème)

Stade 4 : le niveau alphabétique : la dernière étape coïncide avec l'écriture proprement alphabétique. L'attention portée à l'orthographe ne se développe qu'ultérieurement en réponse aux difficultés créées chez l'enfant par la découverte de l'irrégularité des correspondances fraîchement établies.

1 <http:// www.ac-bordeaux.fr/ia24/fileadmin/.../pole... /ferreiro_goigoux_2_.pdf>

Annexe n° 3: les quatre traitements de l'acquisition de l'écrit d'après Jacques Fijalkow

L'acquisition de l'écrit selon Jacques Fijalkow[2], contrairement à Emilia Ferreiro, ne se fait pas en terme de stades mais de traitements. Il en distingue quatre :

- le traitement figuratif : soit l'enfant dessine parce qu'il considère que l'écriture est une représentation symbolique et non pas arbitraire de l'objet indiqué par le langage parlé ; soit il simule l'écriture : l'hypothèse symbolique est écartée et donc l'écriture est devenue un ensemble de traces arbitraires.
- le traitement visuel : il se manifeste lorsque l'enfant fait des pseudo-lettres, utilise principalement les lettres de son prénom.
- le traitement à l'oral : pour les phrases : quand la phrase est plus longue que le mot le plus long, quand la phrase est écrite avec une lettre pour chaque mot, quand la phrase est segmentée en deux parties, quand la phrase est segmentée en plus de deux parties.

  pour les mots : quand le mot est écrit avec autant de lettres que de syllabes, quand le mot est écrit avec quelques correspondances phono-graphiques, quand le mot a une écriture phonétique.
- le traitement orthographique : il est identifié chez l'enfant quand l'écriture est partiellement orthographiée (deux mots de plus de trois lettres ou plus de deux mots) ou systématiquement orthographiée (une phrase voire deux en écriture orthographique).

2

Annexe n° 4: La démarche PROG de Mireille Brigaudiot

On peut faire le constat que dans les écoles, beaucoup d'enseignants ignore les écritures inventées ou approchées. L'intérêt de mettre les élèves en situation d'écriture va leur permettre d'apprendre à conceptualiser la langue. Il s'agit de mettre l'accent sur l'élève alors qu'avant on mettait l'accent sur le produit. Autrement dit, on fait constamment le lien entre ce que l'on veut que l'enfant fasse et ce qu'il produit.

La démarche PROG d'enseignement de Mireille Brigaudiot[3] vise la réussite de tous les enfants dans leur première conquête de l'écrit. Elle se décline en quatre étapes nécessaires pour produire de l'écrit:

étape 1 : prévoir et organiser. Avant de prendre son stylo, il est nécessaire de mettre en place un moment de langage intérieur : il permet d'écouter, de lire, de réfléchir. Sur le plan cognitif, il permet les représentations. Contrairement au langage extériorisé qui peut être oral ou écrit, adressé à quelqu'un ou à soi et où on parle d'un discours. L'intérêt du langage intérieur est d'éviter les propos incohérents. De plus, il faut prévoir un canevas du déroulement de l'écrit et de sa progression.

Étape 2 : mette en mots, améliorer et graphier le texte (dictée à l'adulte)

étape 3 : éditer le texte.

Étape 4 : observer activement l'effet produit par leur écrit.

3 BRIGAUDIOT Mireille, « *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle »* Hachette Education. 2000.

Annexe n° 5: le projet du premier module

Projet de groupe GS Metz en Couture

Classe de Mme Coupé

Période de novembre à décembre (à poursuivre selon les résultats)

Présentation du groupe

Nom/Prénom	*Date de naissance*	*Cursus antérieur*	*Aides extérieures*
BRISSEZ Manon	*16/04/08*	*MS*	
DESPAGNE Crystal	*27/03/07*	*GS*	
GARRIDO Lola	*25/12/08*	*MS*	
KECHID Massinissa	*22/12/08*	*MS*	

Profil du groupe

Ce groupe est constitué d'élèves qui n'ont pas de conscience phonologique : ils connaissent partiellement les lettres de l'alphabet mais ne les associent pas à leur phonème. Certains élèves ont des problèmes de concentration.

	Difficultés	*Points d'appui*
Manon	- ne dénombre pas un mot en syllabes - ne sait pas segmenter un mot (extraire une syllabe d'un mot) - n'identifie pas les mots qui riment - n'identifie pas les phonèmes - connaissance partielle des lettres de l'alphabet *- difficultés à se concentrer*	*Elève ayant des capacités à être à l'écoute des autres.*
Crystal	- ne dénombre pas un mot en syllabes - ne sait pas segmenter un mot (extraire une syllabe d'un mot) - n'identifie pas les mots qui riment - n'identifie pas les phonèmes - connaissance de quelques lettres de son prénom - difficultés à se concentrer	*Elève très motivée et ayant l'envie de faire plaisir à l'adulte.*
Lola	- difficultés à discriminer des phonèmes - connaissance partielle des lettres de l'alphabet - ne dénombre pas les syllabes d'un mot	*Elève ayant des capacités à rendre service aux autres.*
Massinissa	- ne dénombre pas les syllabes d'un mot - n'identifie pas les mots qui riment - ne segmente pas le mot (extraire une syllabe) - n'identifie pas les phonèmes - connaissance incomplète des lettres de l'alphabet	*Elève attentif.*

Projet

Fabriquer un jeu de cartes (jeu de bataille) sur le thème des animaux : l'élève doit être capable de dénombrer le nombre de syllabes dans le mot qui correspond à la carte-image et de comparer son mot à celui de son adversaire pour identifier la carte-image qui corresponde au mot qui a le plus de syllabes..

Objectifs prioritaires pour le groupe

- *Développer l'écoute sonore*
- *Connaître la plupart des lettres de l'alphabet*
- *Scander les syllabes d'un mot*
- *Dénombrer les syllabes d'un mot*
- *Travailler la concentration*

Supports utilisés

- Prénoms des élèves
- Comptines
- Albums
- Jeux phonologiques (jeux de cartes, jeux avec des planches d'images et dés...)
- Images
- Des instruments de musique
- Matériel de sport : cerceaux
- bac à sable

Annexe n° 6: Le projet du deuxième module

Projet de groupe GS Metz en Couture

Classe de Mme Coupé

Période de janvier à avril (à poursuivre selon les résultats)

Présentation du groupe

Nom/Prénom	*Date de naissance*	*Cursus antérieur*	*Aides extérieures*
BRISSEZ Manon	*16/04/08*	*MS*	
DESPAGNE Crystal	*27/03/07*	*GS*	
GARRIDO Lola	*25/12/08*	*MS*	
KECHID Massinissa	*22/12/08*	*MS*	

Profil du groupe

Cette analyse s'appuie sur les observations de l'enseignante, de la maîtresse E et le suivi à dominante pédagogique de la période 2.

Ces élèves éprouvent des difficultés dans le domaine suivant:

- facteurs favorisant le développement des capacités d'identification

Objectifs prioritaires pour le groupe

Facteurs favorisant le développement des capacités d'identification

*Etudier les syllabes au sein d'un mot.

*Développer une écoute sonore.

*Connaître le nom des lettres de l'alphabet.

*Mémoriser.

Attentes particulières pour le groupe

- Développer l'écoute sonore.
- Connaître le nom des lettres de l'alphabet. (sauf Massinissa)
- Distinguer des lettres proches. (pour Massinissa)
- Identifier la syllabe d'attaque et la syllabe de finale.

- Développer une attitude méta-cognitive sur les activités menées.
- Réciter des comptines.

Outils et supports utilisés

Jeux phonologiques (jeu de l'oie, jeu de loto,..)
Images
Albums
Cerceaux
Instruments de musique et CD
Comptines / chants
Lettres tracées dans du polystyrène
Bac à sable
Lettres en relief, lettres rugueuses

Projet mis en œuvre

Production d'une comptine basée sur des rimes(dictée à l'adulte) à partir des prénoms des élèves et oralisation de cette comptine : l'élève doit être capable de trouver des mots rimant avec son prénom, de construire des phrases avec ses mots et de réciter la comptine écrite contenant l'ensemble des productions du groupe.

Rôles du maître E

*Valoriser et favoriser les échanges d'ordre métacognitif : faire verbaliser l'action en cours.

*Amener les élèves à justifier les réponses : favoriser la prise de conscience de la stratégie mentale.

*Développer le regard critique des élèves sur le travail pour le valider ou l'invalider.

*Aider les élèves à utiliser des stratégies pertinentes et à les mémoriser.

Régulations du projet

Evaluations établies à chaque fin de séance et en fin de projet.

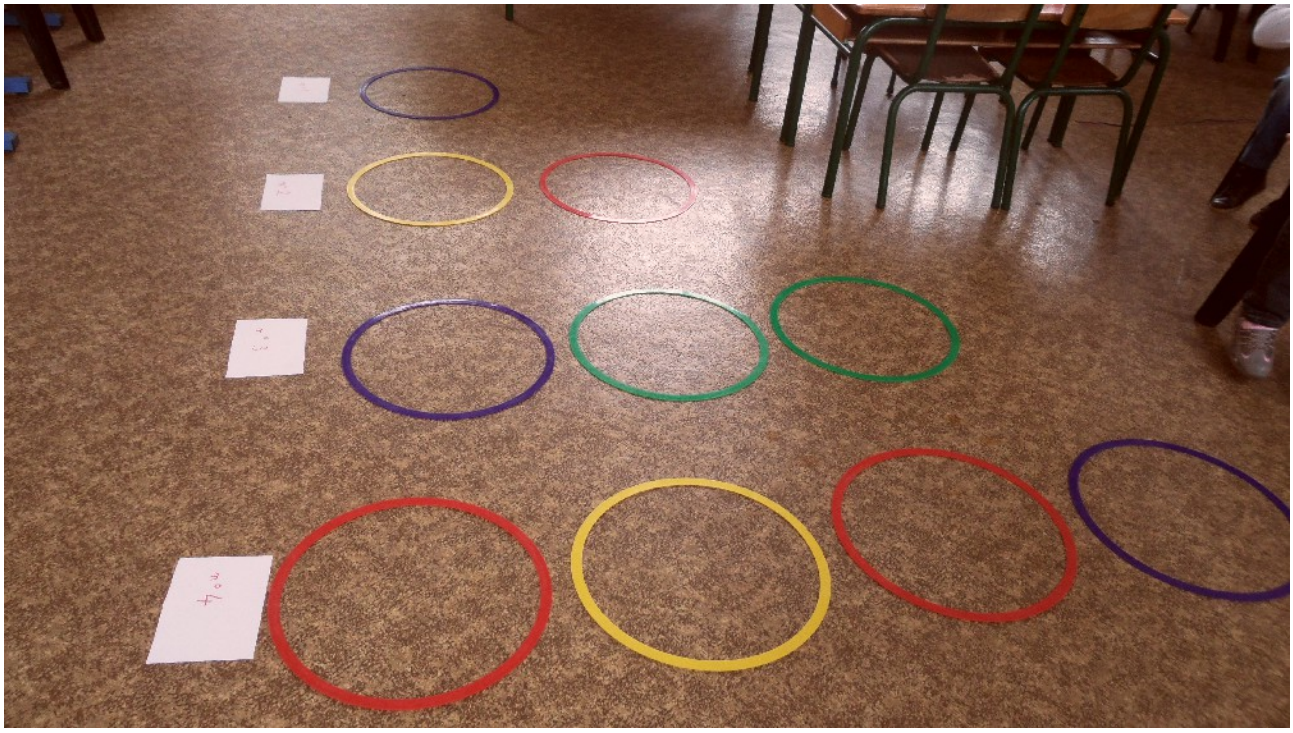
Concertations avec l'enseignante.

Ces mises au point permettent de réguler le projet pour envisager un retour en classe ou un réajustement de projet.

Modalités d'intervention

Deux séances de 45 minutes par semaine, le jeudi et le vendredi de 14h15 à 15h.

Annexe n° 7: Les outils pour les élèves



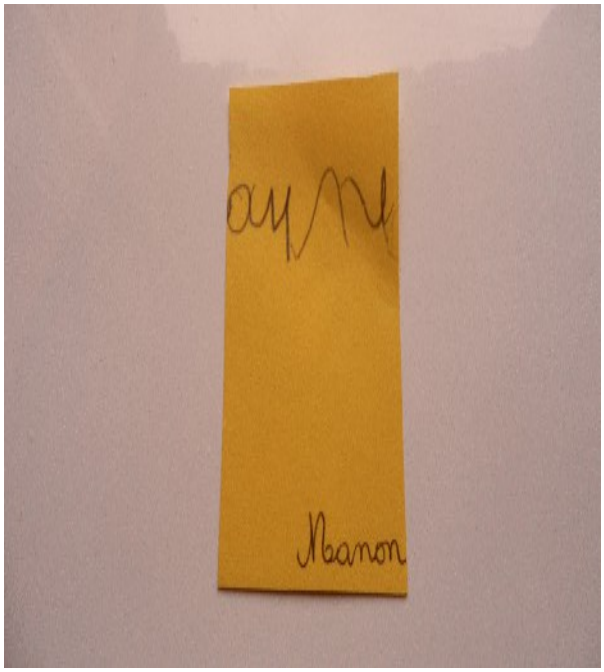
Les quatre parcours de cerceaux

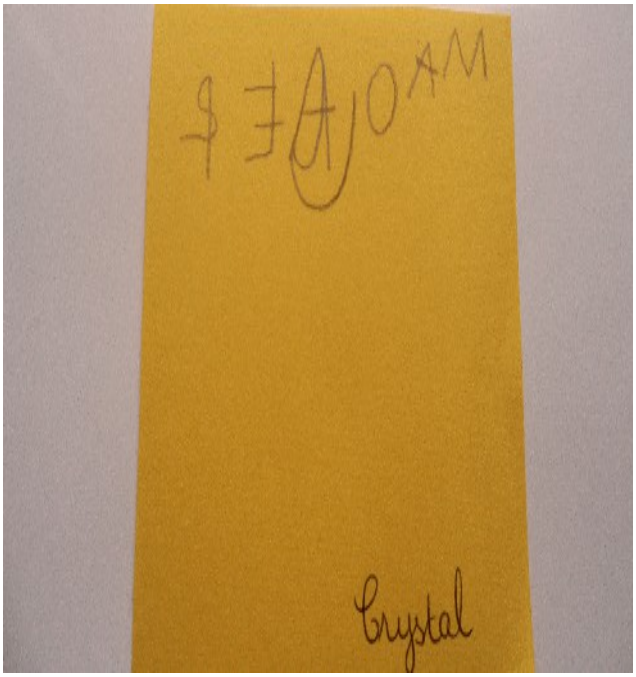
Les lettres imprégnées dans du polystyrène

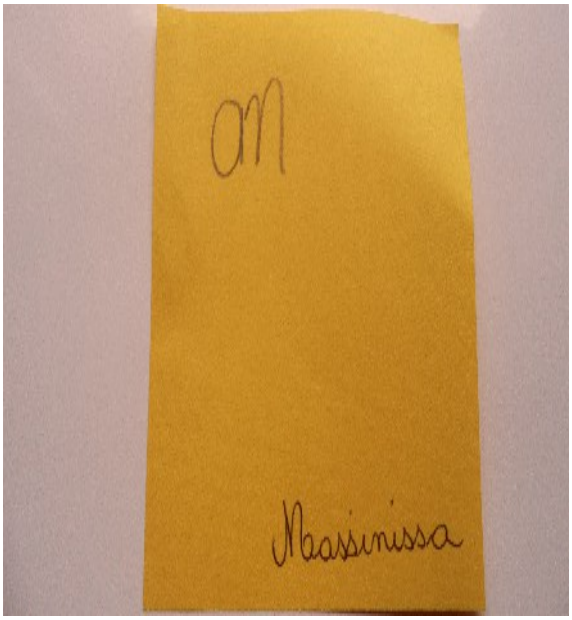
Les lettres rugueuses et les lettres en relief

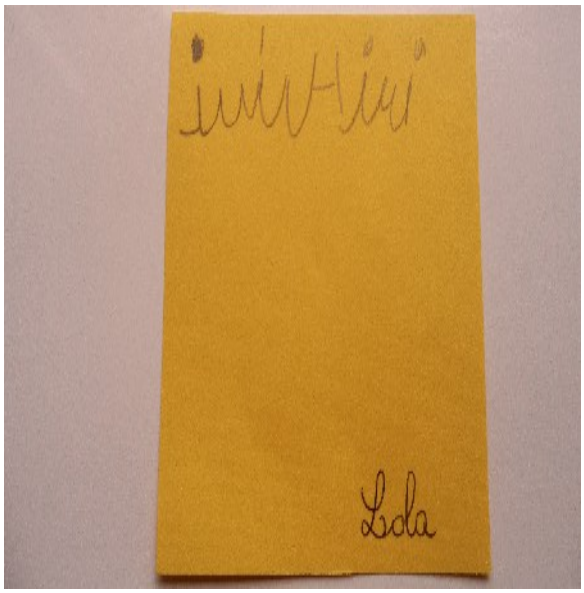
Le tracé de la lettre « C » dans le bac à sable

Annexe n° 8: Les premières écritures des élèves









Les élèves doivent écrire la syllabe « ma ».

Annexe n° 9: les gestes associés à des sons d'après la méthode

de Suzanne Borel Maisonny

le son [o]

le son [r]

le son [m]

le son [y]

le son [i]

le son [a]

Les gestes de ses six sons ont été appris lors des activités mises en place dans les modules de prévention.

A noter que les référents des gestes correspondent aux photos des élèves.

Résumé :

Pour développer la conscience phonologique chez l'élève, il faut que celui-ci soit prêt. Avant de commencer tout travail spécifique autour des unités sonores du langage, il est nécessaire que l'élève ait une écoute active de manière à pouvoir se détacher du sens des mots et réaliser des opérations métalinguistiques. Dans le mémoire, j'ai recherché par la mise en place de modules d'actions préventives si les élèves fragiles de grande section pouvaient entrer dans la lecture-écriture.

Mots clé :

conscience phonologique, maternelle, prévention, élèves fragiles