

Accompagner le rapport à l'écrit d'élèves de CE1 en grande difficulté scolaire... Un travail pour l'enseignant spécialisé option E du RASED

Fany Leuridan

▶ **To cite this version:**

Fany Leuridan. Accompagner le rapport à l'écrit d'élèves de CE1 en grande difficulté scolaire... Un travail pour l'enseignant spécialisé option E du RASED. Education. 2015. dumas-01518643

HAL Id: dumas-01518643

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01518643

Submitted on 5 May 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.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Lille
Lille Nord de France

MEMOIRE - CAPA-SH
OPTION : E
SESSION 2015

ACCOMPAGNER LE RAPPORT A L'ECRIT D'ELEVES DE CE1 EN GRANDE DIFFICULTÉ SCOLAIRE...UN TRAVAIL POUR L'ENSEIGNANT SPECIALISE OPTION E DU RASED

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : DESBIENS AGNES

DISCIPLINE DE RECHERCHE : ASH

NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : LEURIDAN FANY

SOMMAIRE

INTRODUCTION....1
I. Eléments de cadrage....2
1) Cadre de travail....2
1.1 Présentation du RASED....2
1.2 Présentation de l'école du centre de Bavay....3
2) Présentation des demandes d'aide et des élèves....4
3) Evaluations, difficultés et points d'appui, BEP repérés....7
1.1 Nathan....8
1.2 Camille....9
1.3 Mathis....10
II. Appuis théoriques....12
1) Passer par le chemin de l'écriture avec mes élèves éprouvant des difficultés à s'approprier le fonctionnement du code alphabétique ?....12
2) En quoi les activités d'écriture sont-elles susceptibles d'aider mes élèves en difficulté ? …13
1.1 Elles répondent à la difficulté d'être acteur, constructeur de ses apprentissages....13
1.2 Elles répondent à la difficulté à s'approprier et à mémoriser les relations graphèmes/phonèmes....14
3) En quoi l'écriture accompagnée, tout particulièrement, peut-elle aider mes élèves à progresser ?....15
1.1 L'importance du droit à l'erreur....16
1.2 Le principe essais / erreurs / construction des savoirs....16
1.3 L'intérêt de la démarche méta-cognitive et réflexive par rapport à la langue écrite....17
1.4 La possibilité pour le maître E d'interagir au plus près des besoins des élèves....18
1.5 La richesse des échanges verbaux entre enfants....18
4) Problématique et hypothèse de travail....19
III. Eléments de la pratique professionnelle....20
1) Le dispositif retenu en regroupement d'adaptation....20
1.1 Principe....20
1.2 Progressivité des séances....21
2) Le déroulement des séances, l'évolution des élèves....22
1.1 Observables en situation : attitude des élèves, réactions, progrès....22
a) L'implication des élèves : ont-ils adopté une attitude active lors du projet ?....22
b) Les élèves ont-ils développé un rapport pacifié à l'erreur ?....23
c) L'intérêt de la démarche méta-cognitive pour prendre conscience de ses compétences....24
d) La possibilité pour le maître E de s'adapter continuellement au cheminement cognitif des élèves....26
e) Le rôle des échanges verbaux entre enfants....27
2.2 Résultats aux évaluations et comparaison avec les résultats des évaluations initiales..28
3) Conclusion – Discussion....29
CONCLUSION....30

INTRODUCTION

Professeur des écoles depuis 1997, j'ai principalement travaillé auprès d'élèves de cycle 1 et de cycle 2. Lorsque j'avais en charge des classes de Grande Section, de CP ou de CE1, j'ai plusieurs fois eu l'occasion de travailler en collaboration avec des maîtres E, qui ont accompagné certains de mes élèves qui rencontraient des difficultés importantes dans leurs apprentissages. Cette coopération s'est souvent révélée particulièrement enrichissante et efficace.

Du point de vue des enfants, d'abord, j'ai constaté que cet accompagnement leur permettait de reprendre confiance en eux, de donner davantage de sens aux apprentissages, de développer des stratégies et de réellement progresser.

De mon point de vue d'enseignante ensuite, les échanges avec le maître E, le croisement des regards sur les élèves et sur leurs difficultés m'ont permis de prendre le recul nécessaire, de mieux comprendre les obstacles qu'ils rencontraient, de mieux analyser leurs besoins. La coopération avec un maître E m'a ainsi plusieurs fois aidée à affiner les aides que je pouvais apporter en classe, à mieux remédier aux difficultés de mes élèves, à adapter au mieux mes pratiques pédagogiques pour faire progresser mes élèves.

Ces expériences positives de collaboration pédagogique avec des membres du RASED m'ont donné envie d'être à mon tour cette personne-ressource, tant pour les élèves que pour les collègues. Mais il fallait oser faire le pas : est-ce que je serais capable d'assumer cette fonction ? Est-ce que je réussirais à suivre le rythme d'une formation d'une année ? Aurais-je les ressources pour écrire un mémoire ? Et si j'échouais ?

La mesure de carte scolaire que j'ai subie en 2013 m'a décidée à me lancer dans ce projet que j'avais en tête depuis plusieurs années maintenant : j'ai demandé un départ en stage de préparation au CAPA-SH pour l'année 2014-2015, que j'ai obtenu.

Dans le cadre de cette formation, je souhaitais tout particulièrement mieux comprendre les difficultés que peuvent rencontrer les enfants lors de l'apprentissage de la lecture. Il m'a toujours semblé qu'un des grands « chantiers prioritaires » de l'école était de permettre à tous les enfants d' « entrer dans l'écrit »[1] et de mener à bien l'apprentissage de la lecture. Lire et écrire sont en effet des compétences essentielles « pour réussir scolairement et socialement, pour devenir un citoyen libre et sujet de sa vie »[2].

La découverte des demandes d'aide que j'ai reçues cette année m'a confortée dans l'idée que cette maîtrise de la langue écrite est sans doute également un « chantier prioritaire » du travail de l'enseignant spécialisé chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique (maître E), amené à « accompagner les élèves rencontrant des difficultés persistantes qui perturbent leurs

1 FIJALKOW, 1993
2 BRIGAUDIOT, 2002, page 134

apprentissages scolaires »[1].

Au cours de mes lectures et de la rédaction de ce mémoire, je me suis donc intéressée aux pistes de remédiation pouvant être envisagées afin d'aider les élèves à surmonter les obstacles qu'ils peuvent rencontrer dans l'apprentissage de la lecture. Et je me suis notamment demandée dans quelle mesure le fait de faire écrire les enfants pouvait faciliter chez eux l'entrée dans l'écrit et l'appropriation du code alphabétique : en quoi les activités d'écriture sont-elles susceptibles de déverrouiller cette entrée dans l'écrit quand il y a blocage ou résistance ? Comment la pratique de l'encodage de mots dans le cadre d'un projet de réalisation d'un album de mots peut-elle aider les élèves en grande difficulté scolaire de CE1 à structurer et à mieux maîtriser la langue écrite ?

Je présenterai dans un premier temps le contexte dans lequel je travaille cette année et les élèves de CE1 que j'accompagne en groupe de remédiation à l'école du centre de Bavay. Je développerai ensuite les appuis théoriques sur lesquels j'ai construit ma réflexion et qui ont soutenu mes choix pédagogiques. Enfin, je décrirai et analyserai le dispositif didactique mis en place en regroupement d'adaptation, le déroulement des séances et l'évolution des élèves.

I. Eléments de cadrage

1) Cadre de travail

1.1 Présentation du RASED

Le RASED de la circonscription d'Avesnes/Le Quesnoy compte cette année 4 postes d'enseignants spécialisés E (2 temps plein et 2 mi-temps), 2 postes d'enseignants G (1 temps plein et 1 mi-temps) et 1 poste de psychologue scolaire.

J'interviens pour ma part dans le secteur de Bavay et dans une partie du secteur de Feignies, à mi-temps puisque je suis en stage de préparation au CAPA-SH. Je suis rattachée administrativement à l'école Louis Pergaud de Feignies mais j'interviens également dans l'école maternelle voisine Elsa Triolet ainsi que dans les écoles de Bavay Atrium et de Bavay Centre.

Monsieur l'Inspecteur de l'Education nationale de la circonscription d'Avesnes/Le Quesnoy a défini l'organisation générale de la prise en charge des élèves par les membres du RASED pour l'année 2014-2015 dans la note de service n°9 du 20 septembre 2014[2].

Il y précise que « l'aide spécialisée vise à remédier aux difficultés qui résistent aux aides que le maître de la classe apporte ». Il y définit les formes d'intervention de l'enseignant spécialisé chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique : il s'agit « de prévenir et de repérer » les difficultés d'apprentissage des élèves (ce que je n'ai malheureusement pas pu effectuer en cette

1 BO n°31 du 28 août 2014
2 Cf annexe n°1

année de formation). Il s'agit également « d'apporter une remédiation pédagogique dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée ». Monsieur l'Inspecteur de l'Education nationale note que « l'enseignant spécialisé accompagne les élèves en grande difficulté vers la prise de conscience et la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite et à la progression dans les savoirs et les compétences » et insiste sur la nécessité de « viser toujours un transfert de cette dynamique d'apprentissage vers la classe » : je me suis efforcée, au cours de cette première année en tant qu'enseignante spécialisée, de donner à mes pratiques professionnelles ces deux dimensions.

La note de service définit également les modalités de fonctionnement du RASED dans la circonscription : la gestion des demandes d'aide, l'articulation avec les PPRE et l'organisation générale du calendrier.

Période 1 : CP-CE1 (élèves ne faisant pas l'objet d'un maintien au CE1 avec PPRE)

Période 2 : CP-CE1 et CE2 au cas par cas (élèves non maintenus avec PPRE)

Période 3 : cycle 3 (si PPRE) et CP-CE1 au cas par cas

Période 4 : GS - cycle 3 au cas par cas

Période 5 : GS – MS en prévention

Ce calendrier s'est trouvé décalé pour mes interventions en raison des contraintes temporelles particulières de cette année de formation.

Le RASED de la circonscription est quant à lui en train de rédiger un projet de réseau[1] qui s'articule avec le projet de circonscription et dont voici les 3 axes :

- *Axe 1* : Aider à assurer à tous les élèves la maîtrise des connaissances et des compétences
- *Axe 2* : Assurer la continuité entre les apprentissages et les aides à dominante rééducative ou pédagogique
- *Axe 3* : Aider à développer des parcours et la prise en compte des besoins éducatifs particuliers

Ce projet de réseau définit les objectifs spécifiques de l'intervention du RASED dans les écoles ; il présente les actions mises en œuvre, les outils et les ressources ; il propose des indicateurs d'évaluation, des critères de réussite.

1.2 Présentation de l'école du centre de Bavay

Les élèves dont je parlerai dans ce mémoire sont scolarisés à l'école élémentaire du centre de Bavay. Cette école est composée de 6 classes : un CP, un CE1, un CE2, un CM1, un CM2 et une CLIS. Les enseignantes y sont confrontées aux nombreuses difficultés que peuvent rencontrer leurs élèves, notamment dans le domaine du lire-écrire.

Les résultats aux évaluations nationales sont en effet en baisse dans ce domaine :

1 Cf annexe n°2

CE1	2010	2011	2012	2013
Lecture	75,60%	71,40%	63,50%	62,60%
Ecrire	72,90%	70,00%	65,20%	62,80%
Vocabulaire	63,50%	77,70%	60,00%	55,40%
Grammaire	59,40%	80,00%	67,50%	52,08%

De même, la validation du socle commun est à améliorer pour le palier 1 en maîtrise de la langue et en mathématiques :

Palier 1	2011/2012	2012/2013
Maîtrise de la langue	75,00%	44,80%
Mathématiques	70,00%	44,80%
Compétences sociales et civiques	75,00%	86,20%

Un des deux axes prioritaires du projet d'école concerne d'ailleurs la maîtrise de la langue : « Assurer à tous les élèves la maîtrise du socle commun et plus particulièrement la compétence 1 ».

Les enseignantes essaient de tenir compte au quotidien de ces difficultés scolaires : PPRE[1], APC[2] pour les élèves en difficulté, tutorat instauré dans toutes les classes, différenciation voire décloisonnement.

L'intervention du RASED dans cette école se justifie donc pleinement au vu des difficultés importantes et durables de certains élèves. Elle vient après ces dispositifs d'aide apportés aux élèves par l'équipe. Elle a pour objectif de « remédier aux difficultés scolaires persistantes qui résistent aux aides apportées par les enseignants des classes »[3]. Et elle se situe au cœur d'un des deux axes prioritaires du projet d'école : « Assurer à tous les élèves la maîtrise du socle commun et plus particulièrement la compétence 1 ».

2) <u>Présentation des demandes d'aide et des élèves</u>

La directrice de l'école m'avait expliqué dès le début d'année qu' un groupe d'élèves de CE1 posait tout particulièrement question à leur enseignante et à l'ensemble de l'équipe pédagogique. Ces élèves de CE1 rencontrent des difficultés importantes dans l'apprentissage du lire-écrire et ne parviennent pas encore à déchiffrer des mots réguliers. Les demandes d'aide, rédigées le 22/09/2014, pointent notamment pour chacun d'entre eux les difficultés suivantes au niveau des apprentissages : « Ne maîtrise pas la lecture, ne décode pas » et « N'écrit pas phonétiquement ». A la question de la fiche de demande d'aide « Quelles améliorations minimum

1 Programme Personnalisé de Réussite Educative
2 Activités Pédagogiques Complémentaires
3 BO n°31 du 28 août 2014

seraient le signe d'un changement ? », l'enseignante écrit : « Décoder des mots, lire des phrases » pour chacun d'entre eux également. Pour que ces élèves puissent acquérir une fluidité de la lecture (objectif que s'est fixé l'équipe dans le projet d'école), la maîtresse souhaite d'abord que je les aide à **s'approprier le système alphabétique**, à **développer leurs capacités de décodage** : c'est cet objectif que je donnerai donc en priorité à mon travail avec eux en groupe de remédiation, après les avoir discutées et confirmées avec les autres partenaires du RASED.

Une des demandes d'aide concerne **Nathan**, un petit garçon de 7 ans, né fin 2007, qui manque d'assurance et de confiance en soi. Il communique volontiers avec l'adulte en situation duelle mais adopte une position de retrait au sein de la classe. La maîtresse m'explique qu'il ne parvient pas à solliciter de l'aide quand il se trouve en difficulté et qu'il manque d'autonomie dans certaines situations.

Nathan a l'oreille droite atrophiée, avec absence de conduit auditif : il entend parfaitement de l'oreille gauche mais ce que sa maman appelle tour à tour un « handicap » ou une « différence » gêne peut-être Nathan, l'empêche peut-être d'exister sereinement au sein d'un groupe, d'y prendre sa part, de pouvoir s'y affirmer et s'y épanouir.

Sa scolarisation tardive (GS) ne l'a sans doute pas aidé non plus à se sentir à l'aise en collectivité, à y développer des capacités de socialisation, de l'assurance et de l'autonomie. La rentrée de Nathan en Petite Section ne s'est en effet pas bien déroulée : la maman a l'impression que la maîtresse « n'acceptait pas la différence » de son fils. Les parents de Nathan l'ont donc gardé à la maison (« Il était encore petit », dit la maman).

En Moyenne Section, l'arrivée d'un petit frère et le déménagement à Bavay ont plongé Nathan dans une phase de « régression » (le terme est utilisé par la maman), pendant laquelle il a été nécessaire de réapprendre la propreté. Nathan, de nouveau, a été déscolarisé pendant toute l'année.

Il a commencé à fréquenter l'école régulièrement en Grande Section, année qui s'est selon la maman relativement bien passée.

Les difficultés sont apparemment survenues au CP, notamment en lecture et en écriture. Nathan avait envie de jouer, remuait beaucoup. Il a probablement eu du mal à s'adapter au rythme collectif et aux exigences de « la grande école » et n'est pas entré dans l'apprentissage du lire-écrire au CP. Le maître G a travaillé presque toute l'année avec lui pour l'aider à devenir élève et à gérer un mal-être. Nathan bénéficie également d'un suivi orthophonique depuis 2 ans.

Le dessin de sa famille, réalisé avec moi pendant le bilan individuel, me montre qu'il se repère très bien dans sa famille et qu'il est capable de s'organiser : il y a représenté avec soin ses parents ainsi que sa grande sœur (au CM1) et son petit frère. Il ne s'est pas oublié.

En cette année de CE1, c'est le décodage qui pose le plus de problèmes à Nathan : il ne

parvient pas à déchiffrer des mots simples inconnus. Cette difficulté majeure et qui résiste aux aides apportées dans la classe est sans doute à la fois une cause et une conséquence du manque de confiance en soi de Nathan.

Une seconde demande d'aide a été faite pour **Camille**, née début 2007. Camille a du mal à maintenir son attention en classe : la maîtresse la décrit comme dissipée, « dans la lune », s'éparpillant beaucoup, « se mêlant de tout », et se montrant du même coup peu concentrée et peu impliquée dans les apprentissages.

Camille a 2 grands frères (l'aîné est en IME, le second en 5ème), 2 demi-frères plus âgés qu'elle également et qui ne vivent pas chez elle : dans son dessin de sa famille, elle les représente tous les 4 ainsi que ses parents et elle-même. Elle est dans cette famille « la seule fille, la petite dernière », dit la maman.

Comme pour Nathan, c'est au CP que Camille a commencé à rencontrer des difficultés importantes : la maman m'explique lors du premier entretien qu'elle était très joueuse, ne tenait pas en place et qu'elle « ne savait pas lire du tout à la fin du CP ». De fait, la maîtresse note que Camille ne parvient pas encore à décoder des mots.

Camille porte des lunettes. Elle a été vue par le psychologue scolaire, qui a conseillé un bilan orthoptique pour des difficultés d'ordre visuo-spatial. Elle a bénéficié depuis d'un suivi orthoptiste (13 séances) au terme duquel le comportement de Camille a beaucoup changé : la maman a l'impression que Camille est désormais beaucoup plus posée et qu'elle commence à progresser en lecture.

Camille est également suivie par 2 orthophonistes du même cabinet : l'une pour la lecture, l'autre pour le repérage spatial et les mathématiques.

Une troisième demande d'aide concerne **Mathis**, né au printemps 2007. Malgré plusieurs propositions de rendez-vous par écrit, malgré plusieurs appels sur le portable de la maman et les messages laissés, malgré les promesses du grand-père de Mathis, que j'avais réussi à contacter et qui m'avait assuré qu'il solliciterait la maman, je n'ai jamais réussi à parler aux parents de Mathis. Même en me positionnant à la grille de l'école à la sortie des classes, la rencontre a été impossible car Mathis rentrait chez lui avec son grand frère de CM1.

J'ai donc commencé le suivi sans avoir rencontré les parents et en m'appuyant sur les éléments que m'avait livrés la maîtresse pendant l'entretien de clarification et Mathis lors des évaluations individuelles, ainsi que sur l'avis de mes collègues du RASED.

L'enseignante de la classe décrit Mathis comme un élève gentil, « lent » et ayant « quelques problèmes de compréhension et d'attention ». Elle explique qu'il ne maîtrise pas du

tout la lecture, que ses capacités de décodage sont très limitées et qu'il « préfère les mathématiques ». Elle déplore le manque d'implication de la famille de Mathis vis-à-vis de l'école et du travail scolaire.

Mathis représente bien par le dessin sa famille, qui compte en tout 4 enfants : on y voit ses 2 parents côte à côte en haut de la maison ainsi que lui-même entouré de son grand frère de 10 ans et de ses 2 petites sœurs de 5 et 2 ans.

Un suivi orthophonique a été conseillé déjà par la maîtresse de CP mais il n'a pas encore été entrepris.

3) Evaluations, difficultés et points d'appui, BEP repérés

Les outils d'évaluation utilisés au début des séances de remédiation sont :

- La partie « Evaluation diagnostique individuelle » du Médial CE1[1]
- Le test OURA-LEC[2]

Le Médial, conçu par André OUZOULIAS (1998), vise à évaluer et à comprendre la façon dont chaque enfant chemine dans son apprentissage de la lecture. Il permet de cibler les obstacles auxquels les enfants se heurtent lors de leur entrée dans l'écrit, les compétences déjà acquises et celles dont ils auraient besoin immédiatement pour progresser. L'évaluation individuelle concerne les représentations de la lecture et de son apprentissage, la fréquentation des livres, la compréhension d'une histoire racontée, la segmentation de la phrase en mots et des mots en syllabes (à l'oral puis à l'écrit). Elle cerne ensuite le lexique initial, le décodage de pseudo-mots, la conscience phonique et la reconnaissance des lettres. J'y ai ajouté 2 items de la partie collective : la lecture oralisée d'un court texte (« L'anniversaire de Jojo Lapin ») et la connaissance du code (encodage de mots).

Le test OURA-LEC (2013) est un indicateur de l'évolution de l'acquisition de la lecture. Il vise un objectif clair : « repérer les difficultés d'acquisition du décodage tout au long de la première année d'apprentissage de la lecture pour mettre en place les actions préventives décrites dans la littérature avant qu'elles ne perdurent et pénalisent les enfants dans toute leur scolarité ». Ce test est donc prévu à l'origine pour des élèves de CP mais peut tout à fait être utilisé pour évaluer l'apprentissage du code alphabétique et son utilisation en lecture pour des élèves qui n'ont pas encore automatisé le décodage (à condition, toutefois, de ne pas utiliser l'étalonnage). Il évalue la reconnaissance du nom des lettres puis du son des lettres, la lecture des digraphes et des trigraphes, la lecture de logatomes, la lecture de syllabes, la lecture de mots. Il propose également une lecture de texte avec comptage du nombre de mots lus par minute. Il présente l'avantage

1 Moniteur pour l'Evaluation des Difficultés de l'Apprenti-Lecteur, 1998
2 Outil de Repérage des Acquis en LECture, des laboratoires Cogni-Sciences de Grenoble, 2013

d'une passation simple et rapide : en refaisant passer ce même test à mes élèves à la fin des séances de remédiation que je présenterai ici, je pourrai ainsi facilement mesurer les progrès accomplis dans le domaine de la maîtrise du code.

Ces évaluations m'ont permis de dégager pour chaque élève ses points d'appuis, ses difficultés et ses Besoins Educatifs Particuliers.

1.1 Nathan

Points d'appui :

- Nathan semble avoir envie de progresser et de « savoir lire ». Le projet de lecteur est d'ailleurs chez lui assez bien construit : il explique qu'en sachant lire il pourra « faire un métier » et « lire des histoires »
- Il aime travailler en petit groupe.
- La compréhension orale semble correcte (Histoire de Mélusine).
- Il est capable de segmenter des mots en syllabes à l'oral.
- La conscience phonologique au niveau du phonème est en cours d'acquisition.
- Il connaît le nom de la plupart des lettres ainsi que « le bruit qu'elles font dans les mots » (12/12 et 11/12 au test OURA-LEC)
- Il commence à maîtriser le principe de la fusion phonémique (6/12 à la lecture de syllabes).
- En situation d'écriture, il est capable de découper la chaîne sonore en syllabes puis en phonèmes pour essayer de la transcrire en graphèmes (il le fait d'ailleurs en verbalisant de lui-même cette procédure d'encodage).

Difficultés :

- Nathan manque d'assurance et de confiance en soi.
- Il communique volontiers avec l'adulte en situation duelle mais adopte une position de retrait au sein de la classe et même au sein du groupe de remédiation.
- Il ne parvient pas à solliciter de l'aide quand il se trouve en difficulté.
- Il manque d'autonomie dans certaines situations.
- Le décodage de pseudo-mots est très laborieux et de nombreux graphèmes ne sont pas reconnus ou confondus (0/6 à la lecture de logatomes)
- Nathan n'a pas mémorisé/acquis l'ensemble des correspondances graphèmes/phonèmes, notamment pour les digrammes et les trigrammes (1/6 et 1/6)
- La segmentation de la phrase en mots n'est acquise ni à l'oral ni à l'écrit.
- La segmentation des mots en syllabes à l'écrit n'est pas acquise.
- Le lexique initial est très peu développé : seuls « papa », « maman », « dans » et les articles sont

reconnus par la voie d'adressage.

- Nathan ne parvient pas à lire un texte court : il essaie de découper les mots en syllabes mais ne décode pas correctement, se trompe de phonème très souvent et n'accède pas au déchiffrage correct des mots. Par ailleurs il ne semble pas s'appuyer sur la recherche du sens pour lire.

Besoins éducatifs particuliers de Nathan :

- Besoin de développer des interactions positives avec ses pairs pour renforcer la confiance en soi et s'affirmer au sein du groupe.
- Besoin de développer ses connaissances sur les correspondances graphèmes/phonèmes pour pouvoir identifier les mots écrits par la voie d'assemblage.
- Besoin de développer un comportement d'apprenti-lecteur pour parvenir à une lecture fluide d'un texte court.

1.2 Camille

Points d'appui :

- Camille est à l'aise à l'oral et communique facilement. Lors de l'évaluation individuelle, en situation duelle donc, elle me parle beaucoup et raconte, de façon tout à fait spontanée, quantité d'anecdotes concernant la maison, la classe. Je dois même parfois l'arrêter et la recentrer sur les épreuves.
- Elle exprime un réel projet de lecteur, dit vouloir « apprendre », savoir « lire des mots » et « lire des grands textes ».
- La compréhension orale semble correcte.
- Elle est capable de segmenter des mots en syllabes à l'oral mais aussi à l'écrit.
- Elle connaît le nom des lettres de l'alphabet ainsi que « le bruit qu'elles font dans les mots » (10/12 et 12/12 au test OURA-LEC).
- Elle a acquis le principe de la fusion phonémique (9/12 à la lecture de syllabes).
- En situation d'écriture, elle est capable de découper la chaîne sonore en syllabes puis en phonèmes pour essayer de la transcrire en graphèmes.
- Le lexique initial commence à se développer : les articles sont reconnus par la voie d'adressage ainsi que quelques mots (« papa/maman/qui/pas/dans/tout/sur/avec/pour/petit/il y a/tu vois »).

Difficultés :

- Camille a du mal à maintenir son attention en classe.
- Ses difficultés attentionnelles l'empêchent sans doute d'adopter une attitude d'élève et d'entrer pleinement dans les apprentissages.
- Le décodage pose beaucoup de problèmes à Camille : elle ne parvient pas à transférer sa

capacité à lire des syllabes pour décoder des mots (2/6 en lecture de logatomes).
- Malgré les séances d'orthoptie, elle continue à inverser fréquemment les positions des lettres, ce qui la met en difficulté notamment pour la lecture des digrammes, des trigrammes et des syllabes complexes de type CCV : « on » est lu « no », « bien » est lu « dine » (confusion des graphèmes b/d qui revient très souvent)
- La segmentation de la phrase en mots n'est acquise ni à l'oral ni à l'écrit.
- La conscience phonologique au niveau du phonème est à consolider : confusion [p]/[b], [f]/[v] et [ch]/[j].
- Camille ne parvient pas à lire un texte court de manière autonome : elle segmente les mots en syllabes mais les trop nombreuses confusions et inversions l'empêchent d'accéder au sens et à une lecture fluide.

Besoins éducatifs particuliers de Camille :
- Besoin d'optimiser son attention pour s'approprier les apprentissages scolaires et les intégrer de manière stable et durable.
- Besoin de développer ses connaissances sur les correspondances graphèmes/phonèmes pour pouvoir identifier les mots écrits par la voie d'assemblage.
- Besoin de développer un comportement d'apprenti-lecteur pour parvenir à une lecture fluide d'un texte court.

1.3 Mathis

Points d'appui :
- Mathis montre devant moi une réelle motivation pour réussir à apprendre à lire : il voudrait, me dit-il, savoir lire « des bouquins, des papiers, un texto ».
- Il est capable de segmenter des mots en syllabes à l'oral mais aussi à l'écrit.
- Il connaît le nom des lettres de l'alphabet (11/12 au test OURA-LEC).
- Il a acquis le principe de la fusion phonémique (9/12 à la lecture de syllabes).
- En situation d'écriture, il est capable de découper la chaîne sonore en syllabes puis en phonèmes pour essayer de la transcrire en graphèmes.

Difficultés :
- Mathis se montre en classe peu actif et peu mobilisé par les apprentissages, comme s'il était « dépassé ».
- Son manque d'assurance et une sorte de résignation face à l'échec et aux difficultés l'empêchent sans doute d'adopter une attitude d'élève et d'entrer pleinement dans les apprentissages.
- La segmentation de la phrase en mots n'est acquise ni à l'oral ni à l'écrit.

- La conscience phonologique au niveau du phonème est à consolider : confusion [o]/[ou], [f]/[v] et [ch]/[j].
- Le lexique initial est très peu développé : seuls « tout », « fille », « petite » et les articles sont reconnus par la voie d'adressage.
- Le décodage de pseudo-mots est très laborieux et de nombreux graphèmes ne sont pas reconnus ou confondus (1/6 à la lecture de logatomes)
- Mathis n'a pas mémorisé/acquis l'ensemble des correspondances graphèmes/phonèmes, notamment pour les digrammes et les trigrammes (1/6 et 0/6).
- Même certains graphèmes simples ne sont pas associés au bon phonème (5/12 en reconnaissance du son des lettres) : Mathis a acquis très peu de correspondances graphèmes/phonèmes, ce qui explique que ses capacités de décodage soient extrêmement limitées.
- Cette non-maîtrise du code alphabétique ne permet pas à Mathis de déchiffrer des mots ni de lire un texte court.

Besoins éducatifs particuliers de Mathis

- Besoin de vivre des situations de réussite pour retrouver le sentiment de compétence et l'envie de s'impliquer dans les apprentissages pour progresser.
- Besoin de donner du sens aux apprentissages pour s'investir dans les activités scolaires.
- Besoin de développer ses connaissances sur les correspondances graphèmes/phonèmes pour pouvoir identifier les mots écrits par la voie d'assemblage.

Ces trois élèves de CE1 suivis en groupe de remédiation parviennent donc très difficilement à déchiffrer des mots inconnus et il ne leur est pas encore possible de lire un texte court.

En revanche, l'analyse de leurs premiers essais d'écriture me renseigne sur l'état d'avancement de leurs conceptualisations relatives à la langue écrite et me montre que je peux m'appuyer sur des acquisitions réelles :

- ils commencent à segmenter et à faire correspondre l'oral et l'écrit, même s'ils ne parviennent pas toujours aux bons découpages et aux bonnes correspondances.
- ils ont acquis le principe de la fusion phonémique
- ils commencent en fait à être « écriveurs-encodeurs », c'est à dire qu'ils en sont arrivés au stade alphabétique d'Emilia FERREIRO[1] (2000).

Il me paraît donc intéressant de **passer avec eux par le chemin de l'écriture pour travailler la systématisation et la maîtrise de ces acquisitions**. Je me dis que **les activités d'écriture sont**

1 Cf annexe n°3

susceptibles de les aider à structurer, à organiser, à consolider et à développer leurs connaissances sur le code alphabétique. Et que c'est peut-être un bon moyen de les aider à surmonter les obstacles qu'ils rencontrent dans l'apprentissage de la lecture.

Il ne s'agit évidemment pas ici de la copie ou de l'acte graphique. Comme le précise Emilia FERREIRO : « Nous ne parlerons pas de la main qui tient le crayon ni du tracé comme produit final. Nous parlerons de ce qui se situe entre l'un et l'autre : un sujet qui pense. »[1]

II. Appuis théoriques

1) Passer par le chemin de l'écriture avec mes élèves éprouvant des difficultés à s'approprier le fonctionnement du code alphabétique ?

Mes lectures sont venues conforter ce projet de groupe. En effet, j'étais convaincue depuis longtemps de la nécessité de faire écrire les enfants très tôt (sans attendre qu'ils sachent lire !) et de baser l'apprentissage de la lecture à la fois sur des activités d'écriture et de lecture. Mais j'ai découvert que de nombreux auteurs recommandaient de repasser avant tout par les activités d'écriture avec les élèves qui, comme Nathan, Camille et Mathis, ont en quelque sorte « manqué le train » de l'apprentissage du lire-écrire.

J'ai découvert, donc, ce que préconisait Mireille BRIGAUDIOT : « Pour les enfants qui ont déjà fait un ou deux CP et qui ont derrière eux des apprentissages « ratés » de la lecture, une bonne piste de travail est d'arrêter purement et simplement les activités de lecture (on lit pour eux) pour les mettre le plus possible dans des activités d'écriture. »[2], assure-t-elle.

J'ai découvert également le constat de Jacques FIJALKOW : « Nous avons pu constater (...), avec des enfants longtemps arrêtés au seuil de la langue écrite, qu'abandonner la lecture pour travailler l'écriture produit des effets spectaculaires. On peut les attribuer à chacune des raisons évoquées : activité, clarté cognitive, acquisition des correspondances grapho-phonétiques. »[3]. Je reviendrai plus loin sur deux de ces raisons évoquées qui concernent particulièrement mes élèves.

Nicole VAN GRUNDERBEECK propose une « rééducation de la lecture » différente pour chacun des six profils de lecteurs en difficulté qu'elle a identifiés et définis[4]. Je me suis rendu compte que ces six types de propositions d'intervention contiennent toujours des activités d'écriture. Et elle note : « Bien plus que la lecture, l'écriture (…) oblige à faire un travail analytique et à comprendre comment la langue écrite s'est constituée dans sa relation avec l'oral. »[5]

1 FERREIRO, 2000
2 BRIGAUDIOT, 2004, page 175
3 FIJALKOW, 1993, page 57
4 Cf annexe n°4
5 VAN GRUNDERBEECK, 1994, page 146

Enfin, j'ai constaté qu'André OUZOULIAS avait tout récemment encore insisté sur l' « urgence pédagogique » qu'il y avait à « faire écrire les enfants » : « Pour les enfants sans grande expérience de l'écrit, c'est ainsi qu'il peuvent le mieux s'approprier la langue écrite, activement et de manière accélérée : écrire dissipe le brouillard et éclaire le paysage. »[1], explique-t-il. C'est précisément ce dont mes élèves ont besoin, me semble-t-il : « dissiper le brouillard » qui enveloppe leurs connaissances sur la langue écrite, « éclairer le paysage » du système alphabétique qu'ils doivent s'approprier.

Il ne s'agira pas, on le verra, d'évacuer toute activité de lecture mais de l'aborder par le biais de l'écriture.

2) <u>En quoi les activités d'écriture sont-elles susceptibles d'aider mes élèves en difficulté ?</u>

Essayons donc de caractériser plus précisément cet intérêt potentiel des activités d'écriture comme piste de remédiation pour mes élèves ne maîtrisant pas ou mal le code alphabétique.

1.1 <u>Elles répondent à la difficulté d'être acteur, constructeur de ses apprentissages</u>

Plusieurs auteurs insistent sur l'importance de **la position d'acteur, de producteur d'un message dans l'acte d'écrire** (et non de récepteur comme dans l'acte de lire) : en écrivant, l'enfant est actif, construisant peu à peu sa représentation et sa compréhension de la langue écrite, s'en appropriant peu à peu le fonctionnement. Il s'agit d'un avantage considérable pour aider mes élèves qui ont du mal à entrer dans l'écrit et qui, me dit l'enseignante de la classe, ont une attitude passive vis-à-vis des apprentissages !

Jean Marie BESSE explique comment « le jeune enfant travaille encore davantage la question de l'écrit lorsqu'il essaie d'écrire. Car écrire est **le versant actif du rapport à l'écrit.** » [2]

Jacques FIJALKOW va dans le même sens : « Comparé à l'acte de lire, l'acte d'écrire exige une **activité de production** alors que l'acte de lire exige une activité de réception. C'est dans cette différence que se situe le « plus » qui le fait privilégier par quiconque qui place l'action à la base de l'apprentissage »[3].

Emilia FERREIRO propose d'essayer de comprendre et de s'appuyer sur ce qu'elle appelle « les processus constructifs d'appropriation de l'écriture ». Elle explique : « Il s'agit de réintroduire, au premier plan, le sujet actif, intelligent et créateur, celui qui construit pour comprendre, celui que Piaget nous a permis de voir à l'oeuvre dans d'autres domaines de la connaissance. »[4]

1 OUZOULIAS, 2014, page 17
2 BESSE, 2000, page 9
3 FIJALKOW, 1993, page 56
4 FERREIRO, 2000, page 64

Cette possibilité de donner une place d'acteur aux élèves que je prends en groupe de remédiation par le biais d'un projet d'écriture peut peut-être mobiliser leur attention et favoriser leur motivation. Ecrire étant bien « le versant actif du rapport à l'écrit », **un projet pour lequel ils devront chercher et proposer une écriture possible de mots est susceptible de répondre au BEP** de Camille : « **Besoin d'optimiser son attention pour s'approprier les apprentissages scolaires et les intégrer de manière stable et durable »** ainsi qu'à celui de Mathis : **« Besoin de donner du sens aux apprentissages pour s'investir dans les activités scolaires ».**

1.2 Elles répondent à la difficulté à s'approprier et à mémoriser les relations graphèmes/phonèmes

Par ailleurs, on trouve chez de nombreux auteurs l'idée que passer par le chemin de l'écriture permet à l'enfant de mieux comprendre le principe alphabétique, de se l'approprier, de construire et/ou de développer ses connaissances sur le code.

Selon Emilia FERREIRO, le problème majeur des enfants qui ne parviennent pas à entrer dans l'écrit est « de comprendre la nature du système d'écriture que leur offre la société »[1]. Et ce sont les activités d'écriture, nécessitant de **transformer la chaîne orale en chaîne écrite**, qui sont sans doute le plus à même de faire comprendre à mes élèves la nature langagière de l'écrit.

André OUZOULIAS a fait référence il y a peu de temps à des études récentes concluant que « c'est la connaissance des lettres qui prédit le mieux la réussite en fin de CP. Evidemment, il ne s'agit pas de la connaissance de la comptine alphabétique... mais de connaissances plus opératoires, souvent acquises en **situation d'écriture**. »[2]

Déjà, dans *Tu feras produire des textes au cycle 2* , il expliquait : « L'écriture oblige à inscrire sur la page les lettres les unes après les autres. Elle conduit ainsi naturellement à l'**épellation**, c'est-à-dire à un **traitement analytique** du mot qui dépasse la perception globale (…). Du même coup, elle offre les premières expériences de **segmentation** des mots et met en relief les premières **analogies**. »[3] Ces procédures permettront à mes élèves, je pense, de consolider et de développer leurs connaissances sur les correspondances graphèmes / phonèmes.

Pour Mireille BRIGAUDIOT, écrire nécessite un **traitement de la valeur sonore des lettres** : écrire demande de partir du langage (émission sonore) pour aboutir aux signes graphiques (perçus visuellement) et constitue une excellente voie pour que les enfants « entrent en questionnement sur les signes de l'écrit », une excellente manière d'induire « une réflexion sur le code »[4].

1 FERREIRO, 2000, page 218
2 OUZOULIAS, 2014, page 15
3 OUZOULIAS, 2003
4 BRIGAUDIOT, 2002, page 207

Jean-Marie BESSE, enfin, met en avant cette **mise en relation des marques graphiques avec la chaîne sonore** que nécessite l'acte d'écrire : il explique que, pour parvenir à écrire un mot, l'enfant doit nécessairement engager une analyse de la parole, en découpant la chaîne sonore (en syllabes puis en phonèmes) pour la coordonner avec la chaîne écrite, la transcrire en graphèmes. Dès lors, « la compréhension du principe phono-graphique se met en place »[1] au cours des activités d'écriture, se renforce et se développe.

Je suppose donc qu'un projet où les enfants auraient à chercher et à proposer l'écriture de mots répond au **BEP** que Nathan, Camille et Mathis ont en commun : **« Besoin de développer ses connaissances sur les correspondances graphèmes/phonèmes pour pouvoir identifier les mots écrits par la voie d'assemblage. »**

Selon Roland GOIGOUX et Sylvie CEBE, justement, « des activités d'encodage guidées de la forme orale des mots, phonème par phonème ou syllabe par syllabe, jouent un rôle essentiel pour les élèves qui sont encore loin d'avoir compris le principe alphabétique »[2].

La brochure *Lire au CP – Programmes 2008,* explique elle aussi comment, « au fur et à mesure que l'on progresse dans le mot que l'on est obligé de décomposer pour le « maîtriser », on fait appel à des mots-références, on s'interroge sur des découpages (en syllabes, en morphèmes, en phonèmes avec la recherche de leurs correspondants écrits). »[3]

Jacques FIJALKOW écrit quant à lui : « L'écriture d'un mot inconnu oblige à un **travail d'analyse phono-graphique** qui amène l'enfant à comprendre que, le français étant une langue alphabétique, il existe des relations systématiques entre les phonèmes et les graphèmes. »[4]

C'est ce travail d'analyse phono-graphique qui peut, me semble-t-il, favoriser chez mes élèves l'organisation, la mémorisation et à terme la maîtrise de ces relations systématiques entre les phonèmes et les graphèmes.

3) En quoi l'écriture accompagnée, tout particulièrement, peut-elle aider mes élèves à progresser ?

Marie-France Morin a publié récemment un article dont le titre est *« Passer par le chemin de l'écriture »*. Elle y met en avant les résultats de l'étude de l'équipe de Laurence Rieben, qui montrent que « ce sont les activités d'écriture accompagnées d'une discussion sur la démarche et le résultat obtenu qui semblent le mieux faire progresser l'enfant (...), en production comme en lecture de mots »[5]. Essayons de voir en quoi ce chemin de l'écriture accompagnée peut constituer

1 BESSE, 2000, page 56
2 GOIGOUX & CEBE, 2006, page 37
3 *Lire au CP*, 2010, fiche « Identifier des mots par la voie indirecte », page 10
4 FIJALKOW, 1993, page 57
5 N°516 des *Cahiers Pédagogiques*, dossier « Devenir lecteur », novembre 2014, page 13

une voie de remédiation particulièrement riche en découvertes et en progrès pour Mathis, Nathan et Camille.

1.1 L'importance du droit à l'erreur

C'est à Emilia FERREIRO que nous devons la pratique de l'**encodage de mots**, c'est elle qui nous a montré toute la richesse de ces situations où l'on demande à l'enfant de proposer une écriture pour un mot avant qu'il ne sache lire ni même qu'il n'ait commencé l'apprentissage de la langue écrite. Cette pratique peut être appelée selon les auteurs « écriture inventée », « écriture approchée » ou encore « écriture essayée ». Quel que soit le nom qu'on lui donne, il s'agit toujours d'essayer, d'**oser essayer d'écrire**. Et c'est bien là que réside selon moi l'intérêt de cette pratique en groupe de remédiation, avec des enfants persuadés qu'ils ne savent pas ou que de toutes façons ils « auront faux ». Leur enseignante a insisté pendant l'entretien de clarification sur le manque de confiance en soi de ces élèves, notamment en ce qui concerne Nathan.

Il s'agit donc de leur permettre d'essayer, de proposer une écriture « comme ils pensent », en étant au besoin **« accompagné »** par ma présence, mes encouragements, mes propositions d'aide et d'étayage : l'enjeu est qu'ils s'autorisent à écrire **en tentant, en tâtonnant, en cherchant,** sans que leurs réponses soient divisées en correctes et incorrectes. L'importance du **droit à l'erreur** est ici fondamental et les enfants doivent vite comprendre que ce qui m'intéresse est ce qu'ils font et ce qu'ils essaient de faire. Ils doivent savoir que je n'attends pas « une » réponse seule, unique et attendue (la « bonne réponse »). Ils doivent sentir que je ne juge pas, que je n'évalue pas, mais que je cherche à comprendre leurs représentations et les chemins d'apprentissage qu'ils ont empruntés.

1.2 Le principe essais / erreurs / construction des savoirs

Ce parti-pris de laisser les enfants essayer, proposer une écriture possible pour un mot renvoie bien sûr à la **position constructiviste** : c'est en formulant et en testant des hypothèses sur la langue écrite que l'enfant construit une représentation de la langue écrite, c'est en modifiant ses hypothèses si elles sont fausses qu'il peut la réinventer activement, en établissant lui-même des relations au sein du système alphabétique et en y trouvant lui-même des régularités. « Pour le comprendre en tant que système, ils sont obligés de le reconstruire de manière interne, au lieu de le recevoir comme une connaissance déjà élaborée »[1], explique Emilia FERREIRO.

L'important dans ces activités d'écriture est que les enfants soient en recherche, qu'ils multiplient les occasions de s'interroger sur le fonctionnement du système alphabétique et que par là même ils parviennent à organiser et à mieux comprendre ce système. **L'écriture est donc ici**

1 FERREIRO, 2000, page 218

envisagée comme un processus de construction de son propre savoir par l'enfant.

Célestin Freinet, déjà, pensait que c'est en apprenant à écrire que l'enfant apprend aussi à lire, parce qu'il *construit* progressivement le système alphabétique à partir de ses intuitions, de ses essais et de ses erreurs. Ces erreurs ne sont évidemment jamais considérées comme des « fautes » ou comme un manque de connaissances mais plutôt comme une représentation originale et transitoire élaborée par l'enfant sur la langue écrite. Et, comme l'explique Emilia FERREIRO, quand l'enfant tente d'écrire, « la résistance de l'objet l'oblige parfois à se remettre en cause (c'est à dire à changer ses propres schémas) pour comprendre l'objet (pour l'intégrer, pour le faire sien) »[1] : l'enfant cherche à écrire, transforme ses connaissances pour proposer une écriture valable, les fait évoluer, intègre de nouvelles données, apprend et progresse selon un processus constructif.

L e **conflit cognitif** est ici au cœur d'un processus d'équilibration qui permet l'évolution des représentations et des connaissances de l'enfant sur la langue écrite. C'est sur ces conflits cognitifs et sur cette activité transformatrice de l'élève confronté à des tâches d'écriture que je mise pour faire progresser mes élèves et leur permettre de s'approprier enfin le fonctionnement de la langue écrite.

1.3 L'intérêt de la démarche méta-cognitive et réflexive par rapport à la langue écrite

C'est aussi l'explicitation de sa démarche par l'élève qui peut l'encourager à prendre de la distance par rapport à sa proposition d'écriture, à s'interroger sur le fonctionnement de la langue écrite, en amorçant une réflexion sur « comment je m'y prends pour écrire » (**démarche méta-cognitive et réflexivité par rapport à la langue écrite**).

Jean-Marie BESSE décrit très bien ce processus : « Le travail d'explicitation aux autres élèves de ses idées propres sur la manière de résoudre tel ou tel problème - « voilà comment j'ai fait » - conduit à une prise de distance par rapport à ses processus de pensée et développe une attitude « métacognitive » - la pensée sur la pensée -, dont nombre de recherches actuelles indiquent qu'elle joue un rôle important dans le mouvement d'appropriation de l'écrit. »[2]

Cette démarche métacognitive me semble particulièrement adaptée aux élèves en difficulté du groupe de remédiation dans la mesure où ils n'ont pas toujours conscience de leurs difficultés ni de leurs potentialités et qu'ils parviennent difficilement à activer et/ou à réguler des connaissances ou des stratégies. Elle constitue, me semble-t-il, une réponse tout particulièrement adaptée au **BEP** de Nathan : **« Besoin de développer des interactions positives avec ses pairs**

1 FERREIRO, 2000, page 203
2 BESSE, 2000, page 36

pour renforcer la confiance en soi et s'affirmer au sein du groupe». Après une phase de recherche individuelle, j'encouragerai donc systématiquement les élèves à verbaliser et à expliciter leurs procédures d'écriture.

1.4 La possibilité pour le maître E d'interagir au plus près des besoins des élèves

La verbalisation par l'élève de ses procédures informe précisément l'enseignant sur les stratégies qu'il utilise et sur les connaissances qu'il a ou pas quant au fonctionnement de la langue écrite : l'enseignant peut ainsi s'appuyer sur l'activité du jeune scripteur, analyser son rapport à l'écrit, **s'adapter continuellement à son cheminement cognitif et interagir au plus près de ses besoins**. Les acquis déjà présents sont pris en compte ; ses erreurs sont autant d'occasions de faire évoluer sa connaissance et sa compréhension du système alphabétique.

La brochure *Lire au CP – Programmes 2008* évoque d'ailleurs l'intérêt de la pratique de l'encodage de mots de ce point de vue : « Une bonne manière de **voir où en sont les élèves dans leur appropriation des clés techniques de la correspondance orale/écrit** consiste à leur soumettre des problèmes d'encodage de mots « nouveaux ». Mis en situation d'écrire des mots dont ils ne connaissent pas la forme écrite, les élèves se posent des questions qui révèlent où ils en sont dans leur conception du rapport entre oral et écrit »[1]

Jean-Marie Besse met également en avant ce que peut apporter à notre intervention en groupe de remédiation l'analyse des productions des élèves et la prise en compte des procédures qu'ils ont utilisées : « Cette observation conduit l'enseignant à saisir plus directement les mouvements mêmes de l'intelligence du jeune enfant et l'informe sur l'état actuel de ses conceptualisations : il devient alors possible de proposer une aide adaptée à la « zone proximale de développement » de chacun. »[2]

Je me dis que la possibilité d'un adaptation continuelle au cheminement des enfants dans la maîtrise de l'écrit facilitera particulièrement la prise en compte du **BEP** de Mathis : **« Besoin de vivre des situations de réussite pour retrouver le sentiment de compétence et l'envie de s'impliquer dans les apprentissages pour progresser ».**

1.5 La richesse des échanges verbaux entre enfants

La brochure *Lire au CP* met en avant pour l'encodage de mots « la recherche individuelle suivie d'une mise en commun dans un petit groupe avec des échanges sur les stratégies

1 *Lire au CP*, 2010
2 BESSE, 2000, page 36

employées »[1].

Les échanges verbaux et interactions langagières entre enfants offrent en effet des situations de partage mais aussi potentiellement de conflits socio-cognitifs permettant de construire et/ou de faire évoluer sa représentation de la langue écrite, de son fonctionnement.

Ainsi Jean-Marie BESSE fait l'hypothèse que « le fait, pour le jeune enfant, de percevoir le conflit entre les différentes conceptualisations en présence, pourrait l'amener à se centrer sur ces différences, à les penser et à modifier en conséquence ses conduites de traitement de l'écrit, pour progresser vers la maîtrise »[2].

Il sera donc intéressant en groupe de remédiation que je favorise ces échanges entre enfants, ces interactions langagières afin de créer éventuellement des **situations de conflit socio-cognitif** à propos de l'écriture d'un mot : ces dernières permettront, j'espère, de faire évoluer les représentations des enfants en s'en appropriant de nouvelles et de fixer durablement les nouvelles acquisitions.

De ce point de vue-là encore, la démarche répond au **BEP** commun de mes élèves : **« Besoin de développer ses connaissances sur les correspondances graphèmes/phonèmes pour pouvoir identifier les mots écrits par la voie d'assemblage »**, ainsi qu'au BEP de Camille : **« Besoin d'optimiser son attention pour s'approprier les apprentissages scolaires et les intégrer de manière stable et durable. »**

4) <u>Problématique et hypothèse de travail</u>

L'écriture accompagnée est donc selon moi susceptible de répondre tout particulièrement aux difficultés et aux besoins de mes élèves de CE1, qui ne sont pas parvenus à l'issue du CP à passer « la porte de l'écrit »[3], à « franchir le mur du son »[4]. Elle permet :

- d'adopter une position d'acteur pour construire ses apprentissages et entrer dans les tâches de lecture-écriture
- de développer des connaissances sur le code alphabétique par hypothèses successives, selon un processus constructif
- de développer un rapport pacifié à l'erreur pour oser essayer d'écrire et de lire
- d'expliciter ses procédures et de passer par la métacognition pour prendre conscience de ses acquis

En outre, l'écriture accompagnée donne au maître E la possibilité de s'appuyer sur les connaissances et les habiletés déjà présentes et d'être au plus près des besoins des élèves. Elle

1 *<u>Lire au CP</u>*, 2010, fiche « Identifier des mots par la voie indirecte », page 10
2 BESSE, 2000, page 36
3 CALIN, 2008
4 FIJALKOW, 1993

permet de donner une place prépondérante aux interactions langagières entre enfants et de créer de potentielles situations de partage et de conflit socio-cognitif.

Je fais donc l'hypothèse que, si je propose régulièrement à mes élèves des activités d'écriture accompagnée dans le cadre de la réalisation d'un album de mots, cela les aidera à **mieux maîtriser le lien entre l'oral et l'écrit,** à **développer** des connaissances et des habiletés qui sont centrales pour apprendre à lire et à écrire : **connaissance des lettres, compréhension et automatisation du principe alphabétique, conscience phonologique, acquisition et mémorisation des correspondances phonèmes-graphèmes.**

Je postule que le fait de passer ou de repasser par le chemin de l'écriture peut aider les élèves du groupe de remédiation à surmonter les obstacles qu'ils ont rencontrés dans l'apprentissage de la lecture.

III. Eléments de la pratique professionnelle

1) Le dispositif retenu en regroupement d'adaptation

1.1 Principe

Le principe du dispositif didactique que j'ai donc souhaité mettre en place en regroupement d'adaptation afin de répondre aux BEP de mes élèves est de les confronter à des tâches d'écriture en leur proposant des **essais d'encodage de mots.**

Il s'agissait d'activités d'écriture accompagnées d'une discussion sur la démarche et le résultat obtenu, avec le maître E mais aussi entre enfants.

1) **Phase de recherche individuelle** et silencieuse : essai(s) d'écriture sur cahier. La proposition retenue par l'enfant est notée par lui sur un carton et affichée.

2) **L'élève verbalise sa démarche** et justifie sa proposition (ex : dans *robot*, on entend d'abord *ro* alors j'ai mis un *r* et un *o*).=> soit spontanément, soit en réponse à mes questions. **Les autres élèves** du groupe l'écoutent puis **confrontent sa proposition à la leur** en venant afficher leur carton et en verbalisant également leurs stratégies.

3) **Le maître E valide** une proposition ou, si le décalage est important, écrit le mot dans son écriture normée : dans les deux cas il justifie, il explicite lui aussi sa démarche devant les enfants.

Pendant la première phase d'essai d'encodage, j'observais, je notais et pouvais si besoin accompagner individuellement : encourager, rassurer, reprendre la consigne, guider, étayer. Il m'est par exemple arrivé d'apporter une aide à la segmentation du mot pour Mathis au moyen

d'une matérialisation par des jetons. J'ai aussi plusieurs fois invité les enfants à utiliser leur bande alphabétique ainsi que les référents-sons que j'avais affichés dans la salle où j'intervenais (et qui étaient les mêmes que ceux de la classe : les référents de la méthode de lecture « Un monde à lire »).

Pendant la seconde phase, je soutenais, par mon questionnement, la verbalisation par les élèves de leurs procédures. J'encourageais également la réflexivité par rapport à la langue écrite. Enfin, je gérais les interactions entre élèves (le respect des tours de parole, l'écoute de l'autre...).

J'ai adopté pour la troisième phase l'attitude V-I-P chère à Mireille BRIGAUDIOT, qui permet de prendre en compte les propositions des enfants[1] :

- D'abord je me suis attachée à **V**aloriser les tentatives de chaque enfant, à leur donner une valeur , à préciser les éléments de la langue écrite qu'il maîtrise déjà (par exemple, « Camille, tu as réussi à trouver que... »).
- Ensuite, j'ai essayé d'**I**nterpréter les tentatives de chaque enfant, pour montrer que j'avais compris sa logique (par exemple : « Nathan, tu as cru que... »).
- Enfin j'ai **P**osé un écart quand les propositions étaient trop en décalage avec la réponse attendue : je me suis montrée en train d'écrire en explicitant ma démarche. Il m'est arrivé souvent cependant de ne pas avoir à poser cet écart, car les enfants étaient tous tombés d'accord sur une proposition d'écriture d'un mot, que je validais alors en relisant le mot et en verbalisant le décodage.

1.2 Progressivité des séances

Voici le déroulement et la progressivité des séances :

- Je proposais aux élèves les essais d'encodage de **3 ou 4 mots par séance**.
- Les mots à écrire étaient des **noms, sans déterminant**.
- J'ai d'abord choisi des mots phoniquement simples, avec syllabes CV (consonne + voyelle), sans graphème rare (de type *ph*).

  => *robot, lavabo, domino, puma, tapis, tomate, caméra, locomotive...*

Cela a permis aux élèves de s'habituer à la démarche, de prendre confiance en eux. Cela permettait également selon moi de bien prendre en compte les BEP de Mathis et de Nathan : « Besoin de vivre des situations de réussite pour retrouver le sentiment de compétence et l'envie de s'impliquer dans les apprentissages pour progresser » et « Besoin de développer des interactions positives avec ses pairs pour renforcer la confiance en soi et s'affirmer au sein du groupe ».

- Puis j'ai introduit des syllabes avec digrammes.

1 BRIGAUDIOT, 2002

=> poupée, bougie, savon, fantôme, bouton, mandarine, poire, sapin, camion, bouchon, moulin, pantalon, confiture, poisson, mouton, voiture, patinoire

Nous avons travaillé pendant plusieurs séances sur l'encodage de mots contenant les digrammes « ou », « on », « oi », « an », et « in » car ils étaient peu maîtrisés et très souvent confondus par les enfants.

- Enfin j'ai proposé des syllabes avec trigrammes ou à 3 phonèmes CCV (consonne + consonne + voyelle).

  => chapeau, manteau, frite, bravo, crabe, dragon, trou, bras, livre, gris, prune, cravate, branche

Ces activités d'encodage de mots avaient comme but pour les enfants la **réalisation d'un album de mots** qui présentait à mes yeux un triple intérêt :

- D'une part, il permettrait de mobiliser les élèves, de les engager pleinement dans un réel projet : la réalisation d'un objet qui serait donné à voir et à lire à l'enseignant de la classe, aux autres élèves de la classe, mais aussi à la famille de l'enfant.
- D'autre part il ferait le lien entre le groupe de remédiation et la classe.
- Enfin il pourrait servir de référentiel à l'élève : un référentiel qu'il utiliserait d'autant plus facilement que les mots qui y figurent sont des mots qu'il a lui-même essayé d'encoder, dont il a lui-même cherché à construire l'écriture, que donc il s'est appropriés (au lieu que ce soit un référentiel de mots décodés et reçus de manière passive).

2) Le déroulement des séances, l'évolution des élèves

1.1 Observables en situation : attitude des élèves, réactions, progrès...

a) L'implication des élèves : ont-ils adopté une attitude active lors du projet ?

La proposition que j'ai faite aux élèves du groupe de remédiation de réaliser un album de mots en essayant ensemble d'écrire ces mots a tout de suite suscité beaucoup d'intérêt et d'enthousiasme chez Mathis. Il a manifesté une grande satisfaction à venir travailler en groupe de remédiation et s'est montré très impliqué dans le projet dès la première séance.

Camille et Nathan restent en revanche au début plus réservés, comme s'ils attendaient de voir. Je pense que Camille se sent au départ peu mobilisée par ce projet : elle paraît souvent « ailleurs », même au sein du groupe de remédiation, un peu en retrait. Son attitude est très différente de celle qu'elle avait adoptée en situation duelle avec moi. Je tente donc au début de la solliciter régulièrement afin qu'elle s'implique dans le projet. Quant à Nathan, je constate à quel point il se montre discret et silencieux lors de la première séance en groupe alors qu'il me parlait

volontiers et se montrait très actif lors des évaluations individuelles !

Le projet avançant, j'ai cependant constaté que ces deux élèves adoptaient une attitude de plus en plus active, semblant de plus en plus se prendre au jeu de l'écriture de mots, manifestant de plus en plus d'intérêt pour la réalisation de l'album de mots. Il faut dire que ce dernier prenait forme et que j'insistais régulièrement sur le fait qu'ils avaient réussi, ensemble, à écrire tous les mots qu'il contenait : tous, d'ailleurs, semblaient très fiers de cela et cette fierté, chez des enfants tellement habitués à l'échec, constituait déjà à mes yeux une belle victoire pour eux. En outre, la perspective de montrer cet album de mots à leurs parents les motivait beaucoup : ils y faisaient référence quasiment à chaque rappel du projet en début de séance ; ils me demandaient régulièrement quand ils pourraient emmener leur album chez eux (« C'est bientôt qu'on pourra montrer à maman les mots qu'on écrit ? », questionnait Nathan). L'enthousiasme et l'implication de Mathis ne se tarissant pas (et répondant largement à son BEP **« Besoin de donner du sens aux apprentissages pour s'investir dans les activités scolaires »**), il s'est progressivement créé une véritable dynamique de groupe. On peut, je pense, expliquer cet investissement dans le projet par la position d'acteur que l'enfant adopte dans l'acte d'écrire[1]. C'est sans doute d'ailleurs cette position d'acteur qui a permis à Camille d'avoir une attention de plus en plus soutenue lors des séances. Et c'est ce qui me fait dire que ce projet a permis de répondre à son BEP : « **Besoin d'optimiser son attention pour s'approprier les apprentissages scolaires et les intégrer de manière stable et durable ».**

On peut également attribuer l'implication des enfants dans le projet aux autres raisons, que j'ai évoquées dans la seconde partie de ce mémoire, qui m'ont fait choisir l'écriture accompagnée comme voie de remédiation privilégiée pour mes élèves en difficulté.

b) Les élèves ont-ils développé un rapport pacifié à l'erreur ?

J'ai pris soin, lors de la première séance, de dire aux enfants que je savais bien qu'ils ne savaient pas tout écrire. « Mais je sais aussi, ai-je ajouté, que vous connaissez déjà beaucoup de choses sur l'écrit et sur l'écriture. Et je voudrais bien savoir ce que vous connaissez. Alors je vais vous demander d'écrire comme vous croyez que ça s'écrit, à votre manière, comme vous le pouvez. Et c'est normal si vous ne savez pas tout écrire car vous êtes en train d'apprendre ». Au cours des premières séances, j'ai reformulé régulièrement cette démarche afin que les enfants se persuadent bien que je n'attendais pas d'eux qu'ils *sachent* écrire mais qu'ils *essaient* d'écrire. J'ai reprécisé plusieurs fois qu'il était possible que l'on ne *trouve* pas l'écriture du mot, mais que l'important était que l'on *cherche* cette écriture et que l'on en discute ensuite.

1 Cf page 13

Cette importance fondamentale du « droit à l'erreur » dont j'ai parlé dans la seconde partie[1] s'est révélée particulièrement « libératrice » pour Nathan. Ce dernier avait beaucoup besoin d'être rassuré au moment de se lancer dans l'activité d'écriture, par une parole ou un signe d'encouragement : « Ca va être dur », m'a-t-il dit à la première séance. Il avait vraisemblablement peur de ne pas y arriver. Sa maîtresse m'avait d'ailleurs expliqué pendant l'entretien de clarification qu'elle avait l'impression qu'il avait constamment « peur de se tromper ». Mais au fur et à mesure que Nathan a constaté que je n'attendais pas forcément *la* bonne réponse, que je ne disais pas « c'est bien » ou « ça ne va pas », que je favorisais plutôt la justification et l'explicitation, il s'est comme « détendu », il a de plus en plus facilement osé écrire. Quitte parfois à se précipiter, mais la régulation se faisait alors pendant la mise en commun, et il m'a semblé que cette attitude constituait une réelle avancée pour Nathan : enfin il manifestait de l'assurance, une confiance en ses capacités ! J'ai donc pu constater que le « droit à l'erreur » donné aux enfants en regroupement d'adaptation avait créé un climat suffisamment sécurisant et valorisant pour permettre à Nathan de s'impliquer dans le projet sans peur et sans parasitage affectif. Il a donc constitué une réponse adaptée à son BEP : **« Besoin de développer des interactions positives avec ses pairs pour renforcer la confiance en soi et s'affirmer au sein du groupe».** Ce climat bienveillant a d'ailleurs constitué à mon avis une source réelle de motivation pour l'ensemble des élèves, permettant à chacun de s'épanouir, de travailler en confiance et d'être disponible pour les apprentissages. Nous avons pu ainsi, me semble-t-il, essayer sereinement d'installer des automatismes au niveau du fonctionnement du code alphabétique : nous verrons plus loin si les acquis des élèves s'en sont trouvés confortés et développés.

c) L'intérêt de la démarche méta-cognitive pour prendre conscience de ses compétences

Je souhaiterais maintenant prendre l'exemple de Mathis pour illustrer l'intérêt de la démarche méta-cognitive de l'écriture accompagnée, qui est possible lorsque le maître E en regroupement d'adaptation se met en position d'accompagnement des tentatives d'écriture. Mathis était très enthousiaste dès la présentation du projet mais avait beaucoup besoin d'étayage et de soutien pour écrire le mot. J'ai passé plus de temps à ses côtés qu'avec les autres élèves du groupe pour les premiers essais d'encodage. Ainsi pour écrire le mot « lavabo » à la première séance, c'est avec moi qu'il a réalisé la segmentation en syllabes, en réponse à mes questions :

« - Combien de syllabes y- a-t-il dans le mot *lavabo* ?

- *la/va/bo* (en frappant dans ses mains) : trois !
- De combien de jetons as-tu besoin ?

1 Cf page 16

- Trois (il les prend et les pose)
- Quelle est la syllabe du premier jeton ?
- *la/va/bo* (en frappant dans ses mains), c'est *la* (en montrant le premier jeton)
- Qu'est-ce qu'on entend dans *la* ?
- *l* et après *a* (et il se met à écrire)
- Et après *la*, quelle est la deuxième syllabe du mot *lavabo* ?
- *La/va/bo* (en posant le doigt sur chaque jeton pour suivre la segmentation), *la/va* (il repose le doigt sur chaque jeton) : c'est *va*
- Comment penses-tu qu'on écrit *va*, Mathis ?
- Un *v* et un *a* (il écrit tout de suite)
- Eh bien, tu vois, tu trouves les lettres pour écrire tout seul ! Tu continues ?
- *La/va/bo* (il repose le doigt sur les jetons) : la dernière syllabe, c'est *bo*. *Bo*, on entend *b,b,b* (il répète le phonème)
- Oui, c'est ça, et ensuite ?
- *Bo* : un *o* ! (avec un large sourire puis il écrit)
- Est-ce que tu arrives à relire le mot que tu as écrit ?
- *La/va/bo* : oui !
- Tu iras expliquer à tes copains comment tu as fait pour écrire ce mot. »

Pourtant j'ai vu Mathis s'affranchir des aides que je pouvais lui apporter au fur et à mesure qu'il constatait qu'il parvenait à découper le mot seul en syllabes puis à trouver les graphèmes pour encoder ces syllabes. Plus exactement, j'ai observé qu'il s'est approprié la démarche, en faisant lui-même les questions et les réponses. Quant aux jetons, il ne les a plus utilisés dès la seconde séance. Mathis avait en fait **besoin :**

- de vivre des situations de réussite pour retrouver le sentiment de compétence et l'envie de s'impliquer dans les apprentissages pour progresser : le dispositif pédagogique mis en place dans le groupe de remédiation semble bien avoir répondu à ce BEP.

- d'être accompagné pour prendre conscience des procédures d'encodage d'un mot qu'il était capable d'activer (démarche méta-cognitive). Une fois ces procédures intériorisées, il s'est montré beaucoup plus autonome à chaque tentative d'écriture d'un mot et a pu se concentrer sur les correspondances phonèmes/graphèmes. Il a pu également se lancer assez rapidement dans l'encodage de mots plus complexes et consolider notamment sa maîtrise de l'écriture et de la lecture des digrammes (*ou, on, oi, an, in*).

d) La possibilité pour le maître E de s'adapter continuellement au cheminement cognitif des élèves

Une des difficultés que j'ai rencontrées lors des séances que j'ai menées est de pouvoir réellement observer les enfants en situation d'écriture. Lorsque je m'attarde pour accompagner individuellement un élève (comme je l'ai fait avec Mathis lors des deux premières séances), je ne sais absolument pas comment les autres s'y sont pris et je ne peux qu'analyser la proposition d'écriture qu'ils ont retenue *in fine*. Et lorsque je passe d'un élève à l'autre ou que je réponds aux sollicitations diverses des élèves du groupe, je ne parviens pas suffisamment à observer les démarches de chacun et je ne réussis pas vraiment à prendre connaissance des hypothèses successives qu'ils construisent, des doutes qu'ils rencontrent et des rectifications qu'ils opèrent lors de leurs essais d'écriture. J'ai alors l'impression que je passe à côté de la spécificité de la démarche et du positionnement du maître E, qui est justement de comprendre le fonctionnement cognitif singulier de chacun des élèves qu'il suit !

Les observations des essais d'écriture et les accompagnements que j'ai pu effectuer m'ont cependant permis d'ajuster continuellement mes propositions pédagogiques :

- du point de vue de l'attitude que j'adoptais avec les élèves et des étayages que je pouvais apporter : comme nous l'ont montré les exemples de Nathan et de Mathis, le sens de cet ajustement était celui du retrait progressif et du désétayage.

- du point de vue du choix des mots que je proposais d'écrire : le phonème *on*, par exemple, continuant d'être régulièrement encodé *no* ou confondu avec le *ou* et le *oi* par Mathis et Nathan, nous avons ainsi passé plusieurs séances à tenter d'écrire des mots contenant ces 3 phonèmes (*camion, bouchon, pantalon, moulin, confiture, voiture, mouton, poupée, patinoire, savon, poire, souris, cochon, chaton, étoile*), jusqu'à ce que ces digrammes semblent réellement connus et maîtrisés par les élèves, c'est-à-dire jusqu'à ce que les enfants ne fassent plus d'erreurs en encodant.

- du point de vue des activités complémentaires que je pouvais proposer dans l'objectif de structurer et de consolider les connaissances des élèves sur le code alphabétique : nous nous sommes ainsi mis d'accord sur un code de couleurs qui a permis aux élèves de mieux repérer et de mieux mémoriser les digrammes *ou, on, oi, an et in* dans les mots de notre album de mots[1]. De la même façon, Camille ne parvenait pas à venir à bout de la confusion entre les graphèmes b et d. Comme elle avait écrit *douton* au lieu de *bouton*, je lui ai proposé un petit exercice où, pour chaque mot que je disais, elle devait écrire s'il contenait le graphème *b* ou ou le *d*. Les graphèmes semblaient mémorisés à la fin de l'exercice. Pourtant la confusion est de nouveau survenue la semaine suivante pour l'écriture du mot *bouchon*, qu'elle a encodé *douchon*, ce qui m'a montré

1 Cf annexe n°5

que l'acquisition n'était pas encore automatisée. J'ai donc plusieurs fois retravaillé avec elle, sous la forme de petits jeux, ces confusions systématiques que les essais d'écriture avaient permis de mettre à jour. Et j'ai décidé de lui proposer un sous-main pour l'aider à éviter ces confusions.

e) Le rôle des échanges verbaux entre enfants

Le moment de la verbalisation de leur démarche par les enfants et des échanges langagiers entre enfants à propos d'écritures possibles pour un mot me renseignait également sur les difficultés qu'ils avaient rencontrées et sur les stratégies qu'ils avaient mises en œuvre. Mais ces échanges se sont révélés particulièrement fructueux pour les enfants eux-mêmes. J'ai ainsi pu observer Nathan expliquer à Camille, qui avait écrit *tonfiture :*

« - t et *on* ça fait *ton.*

- Oui, Nathan, et donc ? ai-je demandé.

- Alors on doit pas mettre un *t*, parce que c'est *confiture, c, c* »

Nathan montre alors la lettre c dans l'alphabet mural et Camille, semblant avoir parfaitement compris son erreur, se corrige sans que je doive intervenir. Une autre fois, c'est Camille qui a expliqué à Nathan qu'il avait écrit *tour*, « parce que t'as mis *t* et après *ou,* ça fait *tou* : il faut mettre *r* avant, pour faire *trou* ». Ces confrontations des propositions des enfants ne se sont pas d'emblée installées : j'ai ainsi beaucoup participé aux échanges au cours des premières séances, en questionnant les enfants et en suscitant leur participation, mais aussi en donnant à voir les procédures que j'utilisais de manière experte. Puis la répétition et la concentration des séances a permis aux élèves d'entrer de plus en plus facilement dans cette démarche d'explicitation et de confrontation des procédures utilisées : mes interventions se sont raréfiées, je me suis le plus possible « effacée » et les interactions langagières entre enfants se sont davantage installées d'elles-mêmes. Ces situations de conflit socio-cognitif, où les enfants ont compris leur erreur ou acquis une procédure par le biais des échanges avec leurs pairs plutôt que par l'apport de l'enseignant, m'ont semblé particulièrement riches et efficaces en termes d'apprentissages et d'autonomie cognitive. Elles ont constitué un levier particulièrement intéressant pour répondre au BEP de Nathan : **« Besoin de développer des interactions positives avec ses pairs pour renforcer la confiance en soi et s'affirmer au sein du groupe»** mais aussi au BEP commun de mes élèves : **« Besoin de développer ses connaissances sur les correspondances graphèmes/phonèmes pour pouvoir identifier les mots écrits par la voie d'assemblage ».**

Il me semble que j'aurais pu aller encore plus loin dans cette démarche de recherche collective et autonome de l'écriture correcte du mot, en proposant aux élèves un outil de vérification, d'auto-correction : par exemple des étiquettes-mots placées sur une table éloignée ou un imagier. Les

enfants auraient ainsi pu valider de manière autonome l'écriture sur laquelle ils étaient tombés d'accord.

2.2 Résultats aux évaluations et comparaison avec les résultats des évaluations initiales

J'ai voulu enfin vérifier si le dispositif didactique que j'avais mis en place en groupe de remédiation avait permis à mes élèves de développer leurs connaissances sur les correspondances graphèmes / phonèmes. A la fin des 10 séances d'écriture accompagnée, j'ai proposé de nouveau à mes élèves le test OURA-LEC qu'ils avaient passé lors des évaluations initiales et qui mesure l'acquisition du décodage. Le tableau suivant présente les résultats obtenus par chaque élève : la première colonne donne les résultats au test du 15/01/15 et la seconde colonne les résultats au test du 13/03/15.

	Nathan		**Camille**		**Mathis**	
Reconnaissance du son des lettres /12	11	11	12	12	5	11
Lecture des digraphes /6	1	5	4	6	1	6
Lecture des trigraphes /6	1	1	1	2	0	0
Lecture de logatomes /6	0	3	2	6	1	6
Lecture de syllabes /12	6	12	9	12	9	12

Au regard de ces résultats, il apparaît que les élèves du groupe de remédiation ont sensiblement progressé dans leur maîtrise du code alphabétique :

- **Nathan** a mémorisé les digraphes (seul le *in* n'est pas décodé au test du 13 mars) et il a amélioré son score en lecture de logatomes (pseudo-mots), ce qui signifie que ses capacités de décodage se sont développées. En outre, toutes les syllabes sont désormais lues correctement alors que seules la moitié d'entre elles l'étaient début janvier !

- **Camille** a également amélioré ses capacités de décodage : ses performances passent de 4 à 6/6 en lecture de digraphes et de 9 à 12/12 en lecture de syllabes (Camille les lit sans aucune hésitation). Camille est désormais capable de lire tous les logatomes sans erreur, ce qui est un réel progrès. Je note cependant que le décodage, s'il est correct, est particulièrement lent et hésitant et que Camille a encore besoin de consolider ses acquis.

Ni Nathan ni Camille ne parviennent encore à lire un texte court : les confusions sont encore trop nombreuses et le décodage est trop laborieux.

- **Mathis** est l'élève qui a le plus développé ses connaissances sur les correspondances graphèmes/phonèmes. Il connaît maintenant le son de toutes les lettres (alors qu'il était à 5/12 en

janvier !). Il maîtrise la lecture des digraphes et est capable de lire la totalité des logatomes et des syllabes proposés (les scores passent respectivement de 1 à 6/6 et de 9 à 12/12). Les progrès accomplis par Mathis dans la maîtrise du décodage sont donc considérables. A la fin du test, il me demande de lire le texte qui se trouve sur la fiche élève récapitulative[1] : je lui dis que ce sera sans doute encore difficile mais je le laisse essayer tout de même. A ma grande surprise, il parvient à avancer dans la lecture du texte, lentement et laborieusement, certes, et sans accéder au sens, mais il lit à voix haute un texte court ! Je le chronomètre et obtiens un score de 45 mots lus en 1 minute dont 39 mots correctement lus. Je peux constater que l'objectif que fixait l'enseignante de la classe pour Mathis dans la demande d'aide : « Décoder des mots, lire des phrases » est atteint. Il reste désormais à automatiser le décodage et à travailler la compréhension.

L'examen des progrès accomplis par chacun de mes élèves entre les 2 tests me laisse donc bien penser que les activités d'écriture accompagnée dans le cadre de la réalisation d'un album de mots a permis de les faire évoluer positivement dans leur maîtrise du code alphabétique. Elles ont constitué, on l'a vu précédemment, une réponse intéressante et efficace à leurs différents BEP. Et l'on voit bien avec ce tableau de résultats qu'elles ont permis notamment de répondre à leur BEP commun : **« Besoin de développer ses connaissances sur les correspondances graphèmes/phonèmes pour pouvoir identifier les mots écrits par la voie d'assemblage ».**

3) <u>Conclusion – Discussion</u>

L'enjeu du dispositif didactique que j'ai mis en place pour mes élèves était bien de travailler sur le code, d'améliorer leurs performances en décodage. La compétence principale visée était : « Déchiffrer des mots réguliers inconnus ». Je souhaiterais désormais :

- Poursuivre les activités d'encodage de mots sous forme de rituels (1 ou 2 mots/séance) afin de consolider les acquis sur le code et de travailler notamment la maîtrise des trigraphes (pour lesquels le tableau de résultats montre que les enfants ne se sont pas améliorés)
- Donner aux activités de production d'écrit que je proposerai aux enfants une dimension de vraie communication : écrire pour être lu, écrire des messages, écrire une histoire... Ce sera aussi l'occasion de travailler sur l'unité-phrase, ce qui n'a pas encore été abordé avec eux et qui présente une importance fondamentale pour répondre au BEP : **« Besoin de développer un comportement d'apprenti-lecteur pour parvenir à une lecture fluide d'un texte court ».** Ce BEP était celui de Nathan et de Camille mais, au vu des progrès réalisés par Mathis dans la maîtrise du code, c'est un BEP que je lui attribue également à présent.
- Développer la voie d'adressage
- Apprendre à alterner et à conjuguer différentes stratégies de lecture : recherche de sens, appui

1 Cf annexe n°6

sur le contexte, lecture par la voie d'adressage

- Travailler spécifiquement l'accès au sens, la compréhension
- Favoriser les expériences culturelles avec l'écrit

Un projet de lecture d'album me semblerait intéressant pour travailler avec Nathan, Camille et Mathis ces trois dernières dimensions qui me semblent fondamentales dans l'apprentissage du lire-écrire. Cette nouvelle piste de remédiation serait en outre susceptible de répondre au BEP désormais commun de ces 3 élèves : **« Besoin de développer un comportement d'apprenti-lecteur pour parvenir à une lecture fluide d'un texte court ».**

CONCLUSION

L'écriture de ce mémoire a constitué pour moi au départ une réelle source d'angoisse et m'a demandé beaucoup de travail et d'investissement. Arrivée au terme de sa rédaction, je mesure pourtant à quel point elle m'a permis de progresser, moi aussi, tout autant que mes élèves. D'une part, elle a été l'occasion de me plonger dans des ouvrages, de découvrir ou de mieux connaître des auteurs et leurs écrits, de commencer à me créer une culture d'enseignante spécialisée que je compte bien continuer à développer. D'autre part, elle m'a demandé d'expliciter mes pratiques, de les articuler avec mes lectures et par là de m'inscrire dans une démarche réflexive : analyser, prendre du recul, s'interroger... Enfin, elle m'a permis d'engager des réflexions dans de nombreux domaines : connaissance des outils d'évaluation, analyse des difficultés des élèves, processus d'apprentissage et construction des savoirs, méta-cognition, échanges socio-cognitifs... J'ai en outre fortement enrichi ma réflexion et mes connaissances sur l'apprentissage du lire-écrire, sur le « comment devient-on lecteur » et sur la compréhension des difficultés et des obstacles que peuvent rencontrer les élèves lors de ce cheminement cognitif.

Tout ceci a évidemment fortement contribué à la **construction de ma nouvelle identité professionnelle** et m'a aidée à évoluer et à m'affirmer en tant qu'enseignante spécialisée à dominante pédagogique. Je me sens notamment un peu plus en capacité d'assumer la **mission de personne-ressource** auprès de mes collègues : peut-être suis-je davantage capable d'aider à l'analyse des difficultés des élèves et à la construction de pistes de remédiation, à partir de cadres théoriques spécifiques et élargis ; peut-être suis-je plus à même aussi de les accompagner pour qu'ils puissent mettre en place dans leur classe les adaptations nécessaires ou de les orienter vers des ressources leur permettant des démarches personnelles.

J'ai maintenant hâte d'exercer à temps plein auprès des élèves que je prends en charge, afin de miser davantage sur des interventions courtes et intenses. Je pourrai alors explorer

davantage, je pense, tout ce qui dépasse le seul aspect technique du décodage et des correspondances grapho-phonétiques. La manière dont Nathan, Camille et Mathis se sont comportés lors de ces activités d'écriture, leur manière d'exister au sein du groupe de remédiation me font en effet penser à un très beau texte écrit par Daniel Calin, évoquant les difficultés que rencontrent certains de nos élèves à franchir « la porte de l'écrit »[1]. Il y est question des « qualités psychiques mobilisées par le passage à l'écrit », notamment de « la capacité à être seul, vraiment seul, hors du regard de l'autre, et profondément seul, sans nulle interaction avec l'autre, sans nul corps à corps avec l'autre, sans monde partagé avec l'autre ». C'est peut-être aussi cette dimension de « tête à tête avec soi, avec sa pensée » de l'acte de lire que mes élèves ont du mal à affronter et qui leur pose tant de problèmes... Vaste question, à laquelle il n'est pas simple d'apporter des réponses dans le cadre de l'Aide Spécialisée à Dominante Pédagogique, mais qu'il serait sans doute intéressant d'approfondir en tant qu'enseignante spécialisée tentant de se centrer sur l'élève-apprenant.

1 Daniel Calin, 2008

BIBLIOGRAPHIE

Ministère de l'Education Nationale (2014), Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et missions des personnels qui y exercent, *BO n°31 du 28 août 2014*

Ministère de l'Education Nationale (2010), *Lire au CP – Programmes 2008*

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

BRIGAUDIOT M. (2002), *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle – PROG*, INRP / Hachette Education

BRIGAUDIOT M. (2004), *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et secteur spécialisé*, Hachette Education

FERREIRO E. (2000), *L'écriture avant la lettre*, Hachette Education

FIJALKOW J. (1993), *Entrer dans l'écrit*, Magnard

GOIGOUX R. et CEBE S. (2006), *Apprendre à lire à l'école*, Retz

OUZOULIAS (1998), *L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider*, Retz

OUZOULIAS (2014), *Lecture-Ecriture, 4 chantiers prioritaires pour la réussite*, Retz

VAN GRUNDERBEECK N. (1994), *Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention*, Gaëtan Morin Editeur

MORIN M.F. (2014), Passer par le chemin de l'écriture*, Cahiers Pédagogiques*, n° 516 (dossier « *Devenir lecteur* »)

CALIN D. (2008), De la porte de l'école à la porte de l'écrit, XXIIe Congrès National de la FNAREN

www.cognisciences.com : laboratoire Cogni-Sciences – Grenoble

ANNEXES

Annexe 1

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

académie Lille
direction des services départementaux de l'éducation nationale Nord
inspection Avesnes Le Quesnoy
éducation nationale

Dossier suivi par
Cédric DAVID
Inspecteur de l'Education nationale

Téléphone
03 207 42 81 00
Télécopie
03 27 42 81 04
Courriel
0592778z@ac-lille.fr

21 bis, rue Chevray
59530 LE QUESNOY

Année scolaire 2014-2015

Note de service n°9 du 20 septembre 2014

Organisation générale de la prise en charge des élèves par les membres du RASED

Références :

- circulaire n° 2006-138 du 25 août 2006 : PPRE
- circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990 : missions des psychologues scolaires
- circulaire 2014-107 du **18 août 2014** : fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent

I. MOYENS RASED

4 postes d'enseignants spécialisés E (2 temps plein et 2 mi-temps), 2 postes d'enseignants G (1 temps plein et 1 mi-temps) et 1 poste de psychologue scolaire sont implantés dans la circonscription cette année. Chaque enseignant spécialisé intervient sur des secteurs géographiques arrêtés *(tableau et carte en annexe 1)*.

II. PRINCIPES GENERAUX DE FONCTIONNEMENT

Les membres du RASED se composent de **psychologues scolaires** et de **professeurs des écoles spécialisés**. Ils dispensent des aides spécialisées aux élèves d'écoles maternelles et élémentaires en grande difficulté. Ils sont membres à part entière de l'équipe enseignante des écoles où ils exercent. Ils interviennent auprès des élèves de la maternelle au CM2, voire en 6ème (cycle de consolidation), en classe, en petits groupes ou individuellement (maîtres G et psychologues). Ils renforcent les équipes pédagogiques des écoles. Ils les aident à analyser les situations des élèves en grande difficulté et à construire des réponses adaptées. **L'aide spécialisée** vise à remédier aux difficultés qui résistent aux aides que le maître de la classe apporte. Elle permet de prévenir leur apparition chez des élèves ayant une fragilité particulière.

A. De l'aide personnalisée aux aides spécialisées

Afin de prévenir l'apparition de difficultés scolaires, tous les enseignants conduisent un travail de prévention systématique, principalement par la pratique d'une différenciation pédagogique et d'une progression rigoureuse des apprentissages, guidé par une évaluation continue des compétences acquises par chaque élève.

Dès l'école maternelle, certains élèves attirent l'attention des enseignants car leur attitude envers l'activité scolaire, leur manière de répondre aux consignes, leur mode d'adaptation à la vie collective sont révélatrices de difficultés susceptibles de grever leur avenir scolaire. À l'école élémentaire, certains élèves manifestent des écarts importants par rapport aux attentes des enseignants. Lorsqu'une difficulté survient, le maître de la classe, dans le cadre de l'équipe pédagogique, mobilise immédiatement les dispositifs d'aide correspondant aux besoins des élèves.

Lorsque la difficulté scolaire est importante, les aides sont coordonnées et évaluées dans le cadre du P.P.R.E. puis, si nécessaire, du projet d'aide spécialisée à l'école maternelle ou à l'école élémentaire.

Pour aider ces élèves, les enseignants des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) viennent renforcer les équipes pédagogiques en apportant des compétences spécifiques.

Les parents sont systématiquement mobilisés autour du projet d'aide de leur enfant. Quand cela s'avère nécessaire, il est fait appel à l'équipe éducative telle qu'elle est définie par l'article R 321-16 du code de l'éducation.

Quand des investigations approfondies semblent nécessaires ou lorsque la situation requiert une prise en charge qui ne peut être assurée au sein de l'école, les enseignants spécialisés et le psychologue scolaire contribuent, avec l'accord des parents, à la recherche de réponses adaptées en dehors de l'école.

B. Formes d'intervention

Elles ont lieu pendant les heures de classe.

1. Les aides spécialisées à dominante pédagogique

L'enseignant spécialisé chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique apporte une aide aux élèves qui ont des difficultés avérées à comprendre et à apprendre dans le cadre des activités scolaires. Il s'agit, pour l'enseignant spécialisé, de prévenir et de repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, les difficultés d'apprentissage de ces élèves et d'apporter une remédiation pédagogique dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée. Dans le cadre de ces projets, l'enseignant spécialisé accompagne les élèves en grande difficulté vers la prise de conscience et la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite et à la progression dans les savoirs et les compétences, en visant toujours un transfert de cette dynamique d'apprentissage vers la classe. Les enseignants spécialisés titulaires du CAPA-SH **option E** assurent ces aides.

2. Les aides spécialisées à dominante rééducative

L'enseignant spécialisé chargé de l'aide spécialisée à dominante rééducative apporte une aide aux élèves dont l'analyse de la situation montre qu'il faut faire évoluer leurs rapports aux exigences de l'école, instaurer ou restaurer l'investissement dans les activités scolaires. Il s'agit, pour l'enseignant spécialisé, de prévenir et repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, les difficultés de comportement de ces élèves et de mettre en œuvre des

actions, dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée, pour faire évoluer les situations. Dans le cadre de ces projets, il recherche et participe à la mise en œuvre de démarches pédagogiques et éducatives adaptées aux difficultés ou aux troubles qui peuvent affecter les apprentissages ou le comportement de ces enfants. Les enseignants spécialisés titulaires du CAPA-SH **option G** assurent ces aides.

Ces deux formes d'aide, quoique distinctes, ne sont pas des spécialisations cloisonnées : l'enseignant chargé de l'aide à dominante pédagogique prend en considération le découragement induit par des difficultés d'apprentissage persistantes, voire des moments de désaffection ou de rejet de l'école ; l'enseignant chargé de l'aide spécialisée à dominante rééducative prend en compte les demandes de réussite scolaire des enfants et de leur famille.

3. Le suivi psychologique

Le psychologue scolaire aide à l'analyse de la situation particulière d'un enfant en liaison étroite avec la famille et les enseignants. Il réalise des observations, des bilans et des suivis psychologiques, analyse et interprète les données recueillies. Il mène des entretiens avec l'enfant, les enseignants et avec les parents pour mieux comprendre la situation d'un élève, comprendre ce qui fait obstacle à l'appropriation des apprentissages et rechercher conjointement l'ajustement des conduites pédagogiques et éducatives. Il peut proposer aux parents des solutions adaptées au sein de l'école ou à l'extérieur.

III. MODALITES DE FONCTIONNEMENT EN CIRCONSCRIPTION

A. La gestion des demandes d'aide

La fiche de demande d'aide est identique aux années précédentes. **Un document en réponse à une demande est désormais systématiquement transmis** après réunion de synthèse. **Cette fiche devra être imprimée par l'enseignant et à disposition du maître spécialisé ou du psychologue scolaire lors de son intervention.**

Les demandes d'aide à dominante rééducative (G) sont transmises de préférence à la fin de chaque période ? mais aussi à tout moment de l'année si une intervention non programmée s'avère nécessaire.

Les demandes à dominante pédagogique (E) sont transmises en respectant le calendrier suivant :

- du 22 septembre au 10 octobre 2014 : demandes d'aide pour les élèves en CP, CE1 et CE2 (régularisation ou réajustement de la demande antérieure faite en GS),
- 8 au 12 décembre 2014 : demandes d'aide pour les élèves de CM1 et CM2,
- 9 au 13 février 2015 : demandes d'aide pour les élèves en Grande Section,
- 13 au 17 avril 2015 : demandes d'aide pour les élèves en Grande Section (2ème vague).

Orientations générales du calendrier :

- Période 1 : CP – CE1 (élèves ne faisant pas l'objet d'un maintien en CE1 avec PPRE).
- Période 2 : CP – CE1 et CE2 au cas par cas (élèves non maintenus avec PPRE).

- Période 3 : cycle 3 (si PPRE) et CP, CE1 au cas par cas.
- Période 4 : GS – Cycle 3 au cas par cas (si PPRE)
- Période 5 : GS – MS en prévention.

J'attire votre attention sur la nécessité de compléter la demande d'aide avec le plus grand soin en prenant appui sur les documents d'aide au remplissage de cette dernière (Accès direct au site). La demande doit être adressée par mail (à défaut par courrier) à l'I.E.N. avec copie à l'enseignant spécialisé ou le psychologue scolaire. L'attention portée à la rédaction des demandes (précision) sera un des critères favorisant une prise en charge ultérieure.

Sans PPRE préalablement mis en place, la demande sera caduque (sauf situation exceptionnelle).

Rappel : *le P.P.R.E. n'implique pas une intervention systématique du RASED mais le RASED n'interviendra* ***qu'à partir du moment où un PPRE*** *(outil qui permet le suivi de l'élève et la coordination des différents intervenants)* ***est mis en place dans la classe.*** *L'enseignant E ou G vient alors ajouter la partie « Bilan de fin d'intervention » du Projet d'Aide Spécialisé (P.A.S.) au P.P.R.E. en fin de prise en charge.*

Le suivi des élèves se fera préférablement sur une durée de 2 périodes, à raison de 3 à 4 interventions par semaine. **La co-intervention sera le dispositif à privilégier** et à articuler avec les regroupements d'élèves hors classe. La co-intervention nécessite un minimum de préparation commune entre l'enseignant de la classe et le maître spécialisé.

Les maintiens en cours ne sont pas prioritaires sur les prises en charge Rased.

Dans le cadre de l'aménagement du temps de travail (36h+24h), les maîtres spécialisés pourront se concerter ou recevoir les familles de manière à privilégier les interventions en classe pendant le temps scolaire selon une plage horaire à définir.

Les directeurs transmettront au personnel Rased intervenant dans l'école les dates des diverses réunions (conseils de cycle, des maîtres et d'école) de manière à ce que celui-ci puisse se joindre aux équipes.

L'ensemble des documents utiles est disponible sur le site (Documents élèves et enseignants/Prise en compte de la diversité).

Annexe 2

Axes de travail du RASED *(en articulation avec le projet de circonscription)*	Objectifs spécifiques du RASED	Actions/outils/ressources	Indicateurs d'évaluation, critères de réussite
Axe 1 **Aider à assurer à tous les élèves la maîtrise des connaissances et des compétences** *Assurer à tous les élèves la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences*	1a Assurer la maîtrise des fondamentaux en français et en mathématiques (missions en annexes) 1b Valoriser l'expression des élèves La confiance en soi, l'estime de soi, l'expérience de la réussite 1c Privilégier l'approche préventive à l'aide remédiation	1a Les ressources du RASED par secteur (sectorisation et personnel en annexe (calendrier d'intervention en annexe (note de servie en annexe 1b Dialogue pédagogique, contractualisation des apprentissages, contrat de réussite Renforcer l'initiative et l'autonomie 1c Généraliser le dépistage précoce du langage Améliorer les compétences langagières	1a Tableau de suivi RASED (taux de couverture rapport demandes d'aide/nombre de réponses) Evaluation périodiques de classe 1b regards sur la pédagogie mise en œuvre, les interactions qu'elle génère 1c Indicateurs d'évaluation, critères de réussite Nombre d'écoles maternelles utilisant le DPL3
Axe 2 **Assurer la continuité entre les apprentissages et les aides à dominante rééducative ou pédagogique** *Assurer la continuité des apprentissages tout au long de la scolarité obligatoire*	2a Renforcer les continuités maternelle/école/collège 2b Changer le regard sur l'évaluation Au niveau de l'enseignant de la classe Au niveau des élèves 2c Présenter et valoriser les démarches remédiatives qui favorisent une acquisition nouvelle des compétences	2a Mise au point et suivis de PPRE passerelle GS/CP et CM2/6ème Livret personnel de compétences (LPC) 2b Privilégier l'évaluation positive (formative/trice, critériées...), contrats de confiance Donner du sens et contractualiser sur des outils (PPRE, PAS, PAP, PPS...) Mise en place du pôle ressources (partage de l'identité professionnelle, mutualisation des outils...) 2c Travailler en équipe au sein des conseils (cycles, maîtres) avec les équipes pour créer du lien au sein du RASED	2a Nombre de PPRE passerelle Nombre et qualité des outils communs par cycle : progressions, répartitions, utilisation d'un lexique spécifique... 2b Présence d'un cahier ou d'une fiche de liaison formalisés Tableau de bord (classe, cycle, école, RASED...)
Axe 3 **Aider à développer des parcours et la prise en compte des besoins éducatifs particuliers** *Développer la personnalisation des parcours*	3a Contribuer à améliorer les relations famille/école afin de développer le sentiment d'appartenir à la communauté éducative 3b Limiter les maintiens 3c Aider à la scolarisation des élèves porteurs de handicap 3d Articuler les réponses d'aide aux élèves à celles proposées à l'enfant localement (DRE, CUCS...), à celles suggérées par les suivis spécialisés (CAMSP, SESSAD, CMP, CMPP ...)	3a Renforcer les rencontres pour créer des liens Développer les actions à but d'améliorer la parentalité 3b Associer le RASED à l'examen des situations particulières ou le maintien 3c Soutenir les équipes lors des réunions de suivis 3d Etablir des liens avec les structures médico-sociales du secteur Echanger régulièrement avec l'enseignant référent et le psychologue scolaire	Taux de fréquentation des réunions d'information pré-annuelles avec le RASED Taux de RDV non honorés, taux de refus Taux de maintien fin de cycle, fin de scolarité élémentaire Taux d'inclusion des élèves porteurs de handicap Fréquence des échanges avec les partenaires Taux d'élèves suivis par un orthophoniste

Annexe 3

Emilia FERREIRO – Théorie et principe des 4 stades de l'écriture

Les travaux de la psycholinguiste Emilia FERREIRO ont montré que les enfants se constituent des conceptions de l'écrit suivant une progression assez régulière, qu'elle appelle « évolution psycho-génétique ». Elle met en lumière les différentes étapes de cette évolution à partir de l'analyse d'essais d'écriture, dans lesquels les enfants nous donnent à comprendre leurs conceptualisations de l'écrit.

1- Le stade pré-syllabique (vers 4 ans environ)
1er niveau :
La trace produite par l'enfant n'est différente du dessin que par quelques éléments proches de l'écriture (les pseudo lettres).
2ème niveau :
L'enfant utilise des lettres différentes pour chaque mot, change l'ordre de celles qu'il connaît. La lecture de ce type d'écriture est aussi globale, sans correspondance entre parties sonores et parties graphiques.

2. Le stade syllabique (vers 5 ans environ)
La première valeur que l'enfant attribue alors aux lettres n'est pas phonétique, mais syllabique : chaque syllabe étant représentée par une graphie.

3. Le stade syllabico-alphabétique (entre 5 et 6 ans environ)
C'est un stade intermédiaire où les enfants abandonnent l'hypothèse syllabique au profit d'une analyse plus poussée du mot qui est alors analysée en termes de syllabes et de phonèmes.

4. Le stade alphabétique (vers 6 ans environ)
Chaque signe graphique représente un phonème de la langue. D'autres progrès (l'orthographe par exemple) seront encore à effectuer pour maîtriser le système écrit.

Annexe 4

Nicole Van Grunderbeeck – Différents profils de lecteurs en difficultés

1. PREMIER PROFIL : LE LECTEUR CENTRÉ EXCLUSIVEMENT SUR LE CODE.

Il utilise à l'excès la stratégie grapho-phonétique (sans la maîtriser), mais n'emploie presque pas les autres stratégies. Il n'a pas saisi que lire consiste à chercher un sens. Il ne vérifie donc pas ce qu'il déchiffre par le sens. On peut le qualifier de « perroquet » ou de « phénicien ».

2. DEUXIÈME PROFIL : LE LECTEUR CENTRÉ EXCLUSIVEMENT SUR LE SENS.

Il utilise à outrance la stratégie sémantico-contextuelle ; il fait appel à la stratégie de reconnaissance immédiate de mots, mais il ne vérifie pas ce qu'il dit par un retour à l'observation des lettres ; il devine beaucoup mais s'appuie peu sur les indices graphiques. Il éprouve beaucoup de difficulté à découper les mots en syllabes, à les analyser et à employer la combinatoire grapho-phonétique. Ce lecteur est aussi qualifié de « chinois ».

3. TROISIÈME PROFIL : LE LECTEUR CENTRÉ SUR LA RECONNAISSANCE LEXICALE.

Il fait trop souvent appel à la reconnaissance visuelle immédiate des mots ; il ne se soucie pas du sens. De même, il néglige les autres stratégies et ne cherche pas à vérifier l'exactitude de son déchiffrage.

4. QUATRIÈME PROFIL : LE LECTEUR CENTRÉ EN PRIORITÉ SUR LE CODE.

Il se sert d'une stratégie grapho-phonétique pour découvrir le début des mots, puis d'une stratégie de devinette pour la fin des mots, sans tenir compte du contexte ni de la syntaxe et sans se soucier du sens du texte.

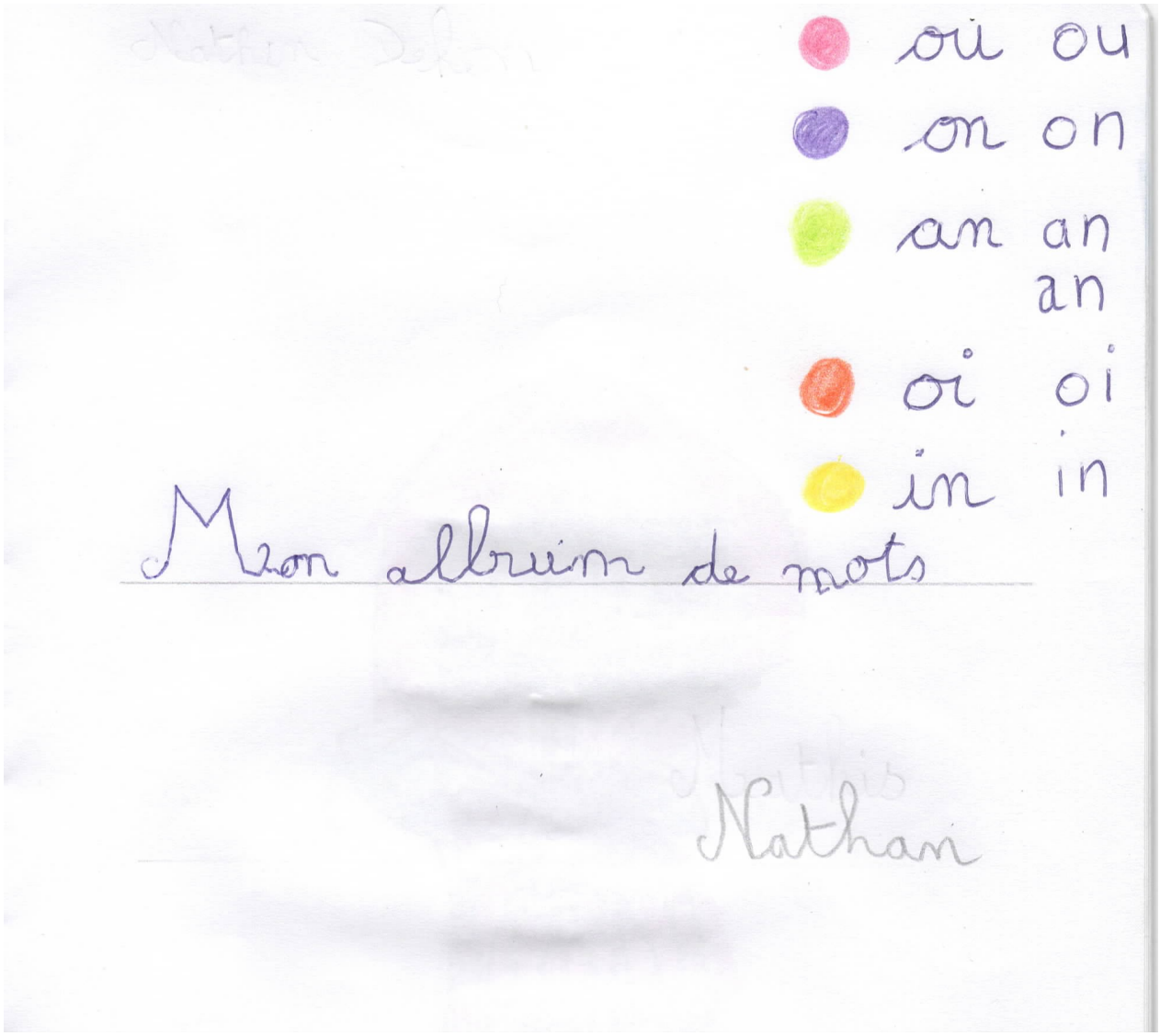
5. CINQUIÈME PROFIL : LE LECTEUR CENTRÉ SOIT SUR LE CODE, SOIT SUR LE SENS.

Il possède plusieurs stratégies, mais il ne les fait pas interagir.

6. SIXIÈME PROFIL : LE LECTEUR COMBINANT LE CODE AVEC UNE PARTIE DU CONTEXTE SANS FAIRE DE VÉRIFICATION.

Il possède d'excellentes stratégies, mais il lui manque le réflexe de faire des vérifications.

Annexe 5





pantalon



confiture

Annexe 6

Fiche élève

Nom, prénom :

Date de naissance :

Date de passation :

Reconnaissance du nom des lettres : e u r n t f p j b v m d score :

Reconnaissance du son des lettres : e u r n t f p j b v m d score :

Lecture des digraphes : ou an oi au in en score :

Lecture des trigraphes : eau oin ein ion ain ien score :

Lecture de logatomes : sirtu blani capu truno cravi kogu score :

Lecture de syllabes : me ta ron po fi vu na do lin ja so ba score :

Lecture de mots : rue pour chat dans elle ballon score :

Lecture de texte :

Dino, où es-tu ? crie papa. Ici, dans la mare. Depuis une heure,	12
Dino, le petit dinosaure, se débat pour se dégager de la boue	24
profonde. Il pleut, de grands oiseaux noirs volent dans le ciel	35
sombre. Ils se préparent à attaquer Dino. Dino pose sa grande patte	47
droite sur le bord de la mare et il essaie de sortir son corps de la	63
boue. Son père arrive entre les arbres de la forêt qui borde la mare.	77
Il attrape le cou de Dino entre ses dents et d'un coup, il soulève	91
Dino. Il le pose sur la terre ferme. Sauvé ! crie Dino.	102

S = Nbre de mots lus par minute : E = Nbre erreurs : MCLM = S - E :

RESUME

En quoi les activités d'écriture accompagnée sont-elles susceptibles d'aider des élèves de CE1 en grande difficulté scolaire à « déverrouiller » l'entrée dans l'écrit ? Comment la pratique de l'encodage de mots dans le cadre d'un projet de réalisation d'un album de mots peut-elle leur permettre de développer leurs connaissances sur les correspondances graphèmes/phonèmes et de mieux maîtriser le code alphabétique ?

MOTS-CLES

RASED, maître E, grande difficulté scolaire, écriture accompagnée, code alphabétique, encodage, correspondances graphèmes/phonèmes, métacognition