



HAL
open science

Organiser et transférer les stratégies d'écriture des élèves de CE1 en difficulté vers la classe

Aurélie Cianci Deruelle

► **To cite this version:**

Aurélie Cianci Deruelle. Organiser et transférer les stratégies d'écriture des élèves de CE1 en difficulté vers la classe . Education. 2016. dumas-01537568

HAL Id: dumas-01537568

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01537568>

Submitted on 12 Jun 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.

MEMOIRE - CAPA-SH

OPTION E

SESSION 2016

**Organiser et transférer les stratégies
d'écriture des élèves de CE1 en
difficulté vers la classe**

DIRECTEUR DE MEMOIRE : VINCENT EMMANUELLE

DISCIPLINE DE RECHERCHE : ASH/ production d'écrit

NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : DERUELLE AURELIE

NOM de naissance (pour les candidates mariées) : CIANCI



INTRODUCTION.....	1
I-PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES CONDITIONS D'EXERCICE.....	3
1-LIEU D'EXERCICE.....	3
1.1- <i>Le réseau</i>	3
1.2- <i>Le secteur</i>	3
1.3- <i>Les écoles</i>	3
2-PREMIERS BESOINS IDENTIFIÉS.....	4
2.1- <i>Bastien</i>	4
2.2- <i>Evan</i>	5
2.3- <i>Erwan</i>	6
II- CADRAGE THÉORIQUE.....	8
1-LA PRODUCTION D'ÉCRIT.....	8
1-1- <i>Ecrire pour lire</i>	8
1-2- <i>Les spécificités des élèves en difficulté</i>	9
2-PISTES DE REMÉDIATION POUR FAVORISER LE TRANSFERT EN PRODUCTION D'ÉCRIT.....	11
2-1- <i>L'enseignant spécialisé</i>	11
2-1-1- <i>La démarche de médiation et la métacognition</i>	11
2-1-2- <i>Le transfert vers la classe</i>	12
2-1-3- <i>La posture de l'enseignant spécialisé</i>	14
2-2- <i>Le partenariat avec l'enseignant de la classe</i>	15
3-LES HYPOTHÈSES DE TRAVAIL.....	16
3-1- <i>Hypothèse n°1</i> :.....	16
3-2- <i>Hypothèse n°2</i> :.....	16
III- MISE EN ŒUVRE DES PROJETS.....	17
1-BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS DES ÉLÈVES.....	17
1-1- <i>Bastien</i>	17
1-2- <i>Evan</i>	17
1-3- <i>Erwan</i>	18
2-DIFFÉRENTS CONTEXTES D'ÉCRITURE.....	18
2-1- <i>Contextualisation : album à structure répétitive</i>	19
2-2- <i>Décontextualisation : album sans texte</i>	21
2-3- <i>Décontextualisation : devinettes</i>	23
3-ÉVOLUTION DES ÉLÈVES SUR QUELQUES SÉANCES.....	24
3-1- <i>La grille d'observation</i>	24
3-2- <i>Bastien</i>	25
3-3- <i>Evan</i>	26
3-4- <i>Erwan</i>	28
4-LES ÉVOLUTIONS EN CLASSE.....	30
5-RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES DE TRAVAIL.....	30
CONCLUSION.....	31
BIBLIOGRAPHIE.....	32
ANNEXES.....	33

Introduction

J'ai choisi de devenir enseignante spécialisée après quinze années d'enseignement en tant qu'adjointe dans des postes variés (de la petite section au collège en passant par les cycles 2 et 3). Au cours de ces années, j'ai effectué trois ans dans une école élémentaire en classe de CP puis de CP/ CE1. Dans cette école j'ai découvert le dispositif « CP dédoublé ». J'ai aussi eu la chance de collaborer avec une maîtresse E jeune diplômée qui prenait en charge un petit groupe d'élèves en difficulté dans la classe, chaque matin, pendant les séances de lecture. A ce moment de ma carrière, il me semblait évident que co-intervenir était la meilleure prise en charge : les élèves bénéficiaient de l'aide d'un enseignant spécialisé tout en gardant les habitudes de la classe. Je profitais du savoir-faire de ma collègue et ne me posais pas de question sur le transfert de connaissances.

La suite de ma carrière s'est effectuée en classe de CM1/CM2. Pendant cette période, j'ai constaté que le maître E qui intervenait dans l'école ne le faisait jamais dans la classe de référence de l'élève mais qu'il sortait des petits groupes afin de travailler avec eux en regroupement d'adaptation. C'est alors que j'en suis venue à me questionner et à interroger mes collègues de cycle 2 quant au transfert des connaissances.

A la lecture des textes officiels, je constate logiquement que le concept de transfert est abordé dans les documents relatifs aux enseignants spécialisés : *« 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.** »* (BO du 28 août 2014 qui définit les missions des enseignants spécialisés et des psychologues scolaires). Mais je remarque également que le concept de transfert apparaît dans le référentiel des compétences de tous les enseignants extrait du BO du 25 juillet 2013 *« Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le **transfert des apprentissages par des démarches appropriées.** »*

Mes expériences de professeur des écoles, mes réflexions ainsi que le cadre officiel finissent de me convaincre que le thème de transfert des connaissances et des compétences sera celui choisi pour ce mémoire professionnel.

Avant de démarrer la formation CAPA-SH, il me semblait que la situation idéale pour que les élèves transfèrent leurs apprentissages était la co-intervention. Je pensais que celle-ci évitait tout besoin de transfert. Puis, j'ai découvert la spécificité du maître E et la nécessité du travail en regroupement d'adaptation. Le petit groupe permet en effet aux élèves de verbaliser leurs procédures, de confronter leurs opinions à celles de leurs camarades, de mettre en place un climat permettant une meilleure estime d'eux-mêmes.

Ce sont ces questionnements, mes lectures, la formation dispensée à l'ESPE, mais aussi mes premiers pas sur le terrain en tant qu'enseignante spécialisée qui m'ont amenée à la problématique suivante :

Comment aider les élèves de CE1, manifestant des difficultés persistantes d'apprentissage, à prendre conscience de leurs stratégies d'écriture, à les organiser et à les transférer vers la classe?

La première partie de ce mémoire sera consacrée à la présentation du réseau d'aide, du secteur ainsi que des écoles dans lesquelles je travaille. Je présenterai également les premiers besoins repérés des élèves choisis pour la rédaction de ce mémoire, les difficultés et points d'appui évalués.

J'aborderai ensuite les apports théoriques qui ont éclairé mes recherches et ma pratique en expliquant le choix du domaine d'étude, en décrivant les pistes favorisant le transfert dans ce domaine, et en formulant mes hypothèses de travail dans le cadre de ce mémoire.

Enfin, dans une troisième partie, je traiterai de la mise en œuvre des projets d'écriture menés avec les élèves en précisant les démarches, les adaptations et les supports utilisés en vue d'un transfert vers la classe et d'une plus grande autonomie des élèves dans le domaine de la production d'écrit.

Je conclurai mon travail avec les réponses aux hypothèses ainsi que les prolongements envisagés.

I-Présentation générale des conditions d'exercice

1-Lieu d'exercice

1.1-Le réseau

Je suis en fonction depuis la rentrée 2015 au RASED de la circonscription de Valenciennes-Escaudain. Le poste que j'occupe manquait de stabilité depuis quelques années (non pourvu, collègue malade, remplaçant, faisant fonction). Il appartenait d'ailleurs pour la rentrée 2015 à la liste des postes dits « prioritaires » pour l'entrée en CAPA-SH. Le réseau est composé de deux antennes (Lourches et Escaudain) contenant chacune des maîtres spécialisés et un psychologue scolaire.

Pour le secteur d'Escaudain, il comprend une psychologue scolaire, une maîtresse E en possession du CAPA-SH qui se trouve être ma tutrice, une maîtresse G détentrice initialement d'un CAPA-SH option D et qui a réussi son CAPA-SH option G afin de devenir rééducatrice et enfin une collègue en formation CAPA-SH option E.

1.2-Le secteur

Le ville d'Escaudain est une commune de 9000 habitants environ (10 écoles de type maternelle, élémentaire et primaire) située dans un secteur minier. La population est en majorité en difficulté d'emploi, peu de commerces sont présents, mais la commune a inauguré il y a peu une médiathèque de belle taille et très bien équipée faisant partie du réseau de lecture publique *la porte du Hainault*. Depuis la rentrée 2015 et suite aux enquêtes sociales, toutes les écoles d'Escaudain sont en réseau d'éducation prioritaire.

1.3-Les écoles

Mon action en tant que maître d'adaptation a lieu dans un groupe scolaire et une école primaire se situant dans des quartiers prioritaires pour le dispositif de réussite éducative (DRE). Cette structure intervient auprès d'une centaine d'enfants de la commune autour notamment d'actions semi-collectives comme « le coup de pouce lecture ».

L'école Schneider comporte cinq classes de la maternelle au CM2, le groupe scolaire Roger Salengro quant à lui est composé de deux écoles :une école maternelle de quatre classes et l'école élémentaire de cinq classes. Ces deux écoles sont géographiquement

assez éloignées du centre ville : la première est limitrophe à Lourches et la seconde se trouve à proximité de Denain.

Les écoles maternelles s'inscrivent dans des projets de première scolarisation : mesure clé de la nouvelle politique d'éducation prioritaire pour la rentrée 2015. J'ai aussi pu constater que les équipes de ces deux écoles restaient plutôt stables et que les parents étaient dans la mesure du possible associés à la vie de l'école.

2-Premiers besoins identifiés

2.1-Bastien

Bastien est un élève de CE1, ayant déjà bénéficié de l'aide du maître E dans les classes de GS et de CP dans le domaine de la lecture. L'entretien d'explicitation avec l'enseignante me fait percevoir qu'il s'agit d'un élève qui apprécie venir à l'école, qui participe oralement malgré des soucis de prononciation. Un suivi orthophonique est démarré depuis la GS. Il semble à l'enseignante que Bastien ne maîtrise pas la lecture parce qu'il fusionne difficilement deux lettres entre elles. Selon elle, il faut revoir les correspondances grapho-phonétiques. Elle ajoute qu'il a également des difficultés dans le domaine de la numération. L'enseignante de CP qui connaît Bastien pour avoir passé une année scolaire avec lui, émet quant à elle des doutes sur ses compétences mnésiques. L'entretien avec la maman confirme les dires de l'enseignante, selon elle Bastien est volontaire pour ses devoirs à la maison, mais ne lit que des syllabes et ne comprend pas. Par contre, elle insiste sur le fait que la mémoire de Bastien est bonne, puisqu'il apprend et récite ses poésies facilement. A ce moment j'émet l'hypothèse que c'est probablement la mémoire de travail de Bastien qui pose problème. Les évaluations de circonscription ainsi que celles du médial CE1 que j'effectue auprès de Bastien, me permettent d'accéder à une évaluation plus précise et normée. Dans le domaine de la lecture, je constate que cet élève est à l'aise dans les compétences relevant de la phonologie. Il segmente aisément le mot en syllabes à l'écrit, lit correctement les syllabes simples (C/V et V/C). Une réussite moyenne existe aussi pour les syllabes C/C/V et la plupart des sons complexes évalués sont reconnus. Par contre, il ne lit pas les mots simples proposés en évaluation, et pour ceux qu'il réussit à décoder, il n'y met pas de sens. Bastien est autonome face à la lecture de consignes simples. Il se retrouve en grande difficulté face à un exercice de compréhension d'un

texte simple à lire seul, il ne réussit pas non plus à remettre des mots isolés en contexte pour former des phrases. Bastien confond encore les notions de mots et phrases, il ne segmente pas la phrase en mots à l'écrit. Il comprend cependant bien un texte lu oralement. En conclusion, pour la lecture, on peut dire de Bastien qu'il est un lecteur centré sur le code et qu'il n'accède pas au sens de ce qu'il lit. Enfin, je remarque qu'il ne sait pas verbaliser comment il fait (dans sa tête) pour lire. Il a une représentation assez magique de l'acte de lire « Madame écrit, et on lit », « C'est la maîtresse du CP qui apprend. ». Il ne parle ni de lettres, ni de sons, ni de syllabes, pour expliquer comment il fait, notions qu'il possède puisque vérifiées plus haut. A l'issue des entretiens d'évaluation avec Bastien et grâce aux observations en classe, je remarque qu'il s'agit d'un élève agréable, volontaire, pour lequel la réussite à l'école importe. Malheureusement sa concentration est assez limitée dans le temps et il a besoin de bouger.

2.2-Evan

Evan est un élève de CE1, pour lequel les enseignantes de GS et de CP ont déjà effectué des demandes d'aide. Ces demandes concernaient le langage oral et les confusions phonologiques. Fin septembre, son enseignante de CE1 formule à son tour une demande d'aide auprès du RASED. Elle y indique qu'Evan fait de nombreuses confusions phonologiques, que son élocution rend son langage oral presque incompréhensible et que son écriture est illisible. Elle explique ensuite qu'Evan est un élève volontaire manquant cependant bien souvent d'attention et de concentration en classe. L'enseignante de la classe indique aussi qu'Evan est compétent dans la reconnaissance de mot par la voie d'adressage. Lors de l'entretien d'explicitation, son enseignante me permet de le connaître davantage. C'est un élève discret, peu expressif, parfois en retrait de la réalité de la classe. Quand il est intéressé, il a une attitude volontaire et il participe. Il est motivé par le jeu et a une bonne compréhension des concepts logico-mathématiques. Sa prononciation pose de gros problèmes dans le domaine du langage oral. Evan se rend chez l'orthophoniste une fois par semaine. L'observation dans la classe lors d'une séance de conjugaison me permet de constater que l'attention maintenue d'Evan doit être travaillée. Ce jour d'observation, Evan m'est apparu comme se sentant peu concerné par l'étude de la langue. Suite aux résultats des

évaluations de circonscription, à la demande d'aide et à l'entretien d'explicitation avec l'enseignante, je propose donc de passer une évaluation normée type médial CE1. Il ressort les difficultés et points d'appui suivants : Evan se représente mal la lecture, il ne sait pas vraiment à quoi lire peut servir. Il ne sait pas non plus décrire comment on apprend à lire, ses réponses restent vagues, « on dit les lettres ». Il fréquente peu les livres dans son quotidien, il s'est déjà rendu dans une médiathèque, mais prétend qu'il n'y va plus et qu'il n'y a pas de livres à son domicile. Evan ne peut pas, au moment de l'évaluation, s'appuyer sur son projet de lecteur pour mettre du sens dans l'acte de lire. Dans le domaine de la lecture, Evan se trouve en réussite pour les mots du lexique initial lus par voie d'adressage. De la même manière, il est autonome face à la lecture de consignes simples, est à l'aise dans le domaine de la compréhension orale et répond à des questions simples sur un texte de narratif court quand les réponses à ces questions ne demandent pas de compréhension fine. Du point de vue syntaxique, il réussit à reconstituer des phrases en ordonnant les mots, mais se trouve en difficulté lorsqu'il s'agit de segmenter une phrase en mots ou encore un mot en syllabes. Evan reconnaît la plupart des sons complexes et il sait lire presque toutes des syllabes contenant jusqu'à trois graphèmes. Malheureusement, il met peu de sens à la lecture d'un mot. Il n'a par ailleurs pas une bonne conscience phonique du phonème.

On peut conclure qu'Evan est un lecteur qui fait souvent appel à la voie d'adressage et néglige les autres stratégies de lecture.

2.3- Erwan

Erwan est un élève de CE1 ayant déjà bénéficié d'aide à dominante pédagogique et à dominante rééducative au cours de son année de CP. C'est un enfant qui, l'année précédente, avait de nombreux problèmes de comportement de type violence envers lui-même ainsi qu'envers ses camarades et les enseignantes. Au moment de la rédaction de la demande d'aide par l'enseignante de CE1, en septembre, Erwan a un comportement stable. Il bénéficie d'un suivi psychologique au CMP et se trouve être sous traitement pour stabiliser son humeur. L'enseignante de la classe, venant d'arriver dans l'école, ne connaît pas précisément les antécédents d'Erwan et rédige une demande d'aide autour des difficultés d'Erwan en lecture et en écriture. Elle complète la description d'Erwan en écrivant que c'est un élève volontaire et réfléchi mais qui accepte mal les

contrariétés. Lors de l'entretien d'explicitation, l'enseignante de la classe confirme qu'Erwan est un élève extrêmement lent, ayant besoin d'être relancé pour se remettre au travail. Elle émet d'ailleurs l'hypothèse que le traitement qu'il prend pour stabiliser son humeur agit certainement sur sa lenteur d'exécution. Elle le décrit comme un élève peu attentif et émet des doutes sur sa motivation à venir à l'école. L'entretien avec la maman se fait assez tardivement, les rendez-vous fixés ayant été remis à plusieurs reprises. Erwan a des parents séparés et vit une situation familiale complexe, la garde des enfants étant régulièrement modifiée. Lors de cet entretien, la maman décrit Erwan comme étant difficile à gérer au quotidien et explique que son compagnon actuel l'aide beaucoup pour les leçons à la maison. Elle confirme qu'Erwan est un enfant rêveur et que le travail à la maison prend beaucoup de temps. Au cours des évaluations complémentaires, je me rends compte que c'est effectivement un enfant qui a une lenteur d'exécution importante à l'écrit, mais il a à l'oral, un discours cohérent et étayé. Il paraît avoir une bonne représentation de la lecture, il se représente l'apprentissage de celle-ci comme quelque chose d'aisé, il explique correctement comment il décode des mots. Par contre lorsqu'il explique sa manière de lire des histoires chez lui, il dit : « Ma maman lit l'histoire et moi je répète ». J'émet donc des doutes sur le lien qu'il fait entre l'apprentissage de la lecture à l'école (voie d'assemblage) qu'il décrit bien et la lecture/compréhension de phrases, d'histoires, d'albums. Les résultats d'évaluation dans le domaine de la lecture sont faibles. Erwan est autonome face à la lecture de consignes mais se trouve en difficulté face à un texte de lecture court. Sa lenteur de lecture rend impossible le test de closure, il ne peut éviter les leurres qui se trouvent en premier dans l'ordre d'apparition des mots. (médial CE1, item 2). La compréhension orale est plutôt correcte même si Erwan a eu quelques difficultés à maintenir son attention au début du texte. Les compétences métalinguistiques d'Erwan sont plutôt bonnes. Il segmente correctement les mots en syllabes, les phrases en mots. Il connaît presque tous les mots du lexique initial par la voie d'adressage. Il décode correctement les syllabes simples et connaît les sons complexes. Il se trouve plus en difficulté face aux syllabes de type V/C ou C/C/V. Lorsqu'il décode un mot, il ne cherche pas à lui donner du sens. Suite à l'analyse de ces évaluations, je conclus qu'en lecture, Erwan est soit centré sur le code, soit centré sur le sens. Il ne réussit pas à faire interagir les stratégies de lecture entre elles pour lire et comprendre.

II- Cadrage théorique

1-La production d'écrit

1-1-Ecrire pour lire

Les pionniers des méthodes actives de l'apprentissage de la lecture comme Freinet ont défendu l'idée d'apprendre à écrire avant de savoir lire.

Ils y voyaient de nombreux avantages. Dans une activité d'écriture, l'élève est celui qui choisit le message qui va être écrit, il se place en qualité d'acteur. Cette situation d'émetteur de phrases, orales dans un premier temps, amène de la clarté cognitive aux élèves. L'apprenant est à l'initiative du texte à écrire et il ne se retrouve pas confronté comme pour un texte de lecture inconnu à des phrases écrites dont il ne comprend pas le fonctionnement et pour lesquelles il ne connaît rien de l'intention d'écriture. C'est en écrivant que l'élève se confrontera ensuite aux relations entre phonèmes et graphèmes. Fijalkow¹ explique l'utilité du lien langue orale, langue écrite pour apprendre à lire et à écrire. Il écrit dans un chapitre qui traite des rapports de la lecture et de l'écriture qu'il est judicieux d'utiliser la langue orale comme un point d'appui pour étudier la langue écrite. Il indique aussi « *qu'entrer dans l'écrit par la lecture ne permet pas aux enfants de comprendre que la langue écrite représente la langue parlée* ». Il ajoute que, pour apprendre à lire, « *procéder du simple au complexe n'est pas vraiment une démarche efficace* »

De nombreux professionnels rejoignent cette théorie, Ouzoulias insiste dans un article des cahiers pédagogiques (2014) « *qu'il n'y a pas de meilleur moyen de favoriser la réussite de tous les élèves que de les faire écrire fréquemment.[...] Pour des enfants sans grande expérience de l'écrit, c'est ainsi qu'ils peuvent le mieux s'approprier la langue écrite* »².

Mireille Brigaudiot va plus loin quand elle décrit des élèves de CE1 non lecteurs lors d'une conférence en 2005 : « *Quand on reprend systématiquement les enfants en échec en lecture avec de la lecture, on va dans le mur.* »³

¹ J Fijalkow, Entrer dans l'écrit,p56

² A.Ouzoulias, les cahiers pédagogiques, novembre 2014, p25

³ M Brigaudiot, conférence du 23/11/2005 première maîtrise de l'écrit pour tous les élèves du cycle 2

1-2-Les spécificités des élèves en difficulté

Les élèves en grande difficulté accompagnés par les maîtres spécialisés ont des points communs.

Une de ces caractéristiques commune est d'ordre culturel. Fijalkow parle de « *difficultés d'ordre social, plus précisément des difficultés d'ordre culturel* »⁴. Les trois élèves décrits dans la première partie de ce mémoire ont effectivement des lacunes quand on les interroge sur leur projet de lecteur, ils ont une expérience faible des différents types d'écrits et ne fréquentent que très peu les livres et leurs lieux de diffusion. De ce fait, il n'ont pas l'impression de faire partie du même environnement que celui de l'école ou encore que celui de l'enseignant de leur classe.

Un deuxième point commun pour les élèves en difficulté réside dans leur fonctionnement cognitif, ils sont « sous-stratégiques ». C'est Mazzoni qui explique les raisons pour lesquelles les élèves en difficulté n'utilisent pas de stratégies efficaces. « *Tout d'abord, les élèves ne sont souvent pas du tout conscients des stratégies qu'ils utilisent et même qu'ils en utilisent ! [...] D'autre part, ils ne connaissent pas d'autres stratégies que celles qu'ils utilisent et sont donc incapables d'évaluer leur pertinence et leur efficacité.* »⁵ Dans la même optique, Presslay et Levin (1987) « *ajoutent qu'ils [les élèves en difficulté] utilisent moins de stratégies et de manière moins efficace que les bons élèves.* »⁶

Enfin, des études démontrent qu'il existe une corrélation entre élèves en difficulté et transfert d'apprentissage. « *Les élèves en difficulté d'apprentissage apprennent généralement d'une manière plus lente et rencontrent des problèmes de généralisation. Il semble qu'ils ne fassent pas spontanément de liens entre les tâches car les connaissances restent accrochées aux contextes de leur apprentissage* »⁷

⁴ J Fijalkow, Entrer dans l'écrit,p18

⁵ Mazzoni, in Doudin et al., 2001, in L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire de P Vianin, p210

⁶ Presslay et Levin in Evaluation et intervention auprès d'élèves en difficulté de M.G.P.Hessels et C. Hessels-Schlater,p146

Une troisième caractéristique commune à ces élèves en difficulté est d'ordre affectif. Il est démontré que toutes les activités cognitives sont médiatisées par l'estime de soi, c'est à dire la conscience qu'a un élève de sa valeur personnelle. A partir de six, sept ans, un élève est capable d'autoévaluer l'estime qu'il a de lui même en milieu scolaire. C'est le cas pour les élèves étudiés dans ce mémoire. Evan et Erwan ont des sentiments de compétence à l'école qui sont dégradés. Leurs histoires scolaires depuis la maternelle et notamment en CP les ont amenés à se sentir stigmatisés en tant qu'élèves ayant besoin de la médiation de l'adulte pour apprendre. Ils ont tendance dans la classe à se sentir peu concernés par les activités qui leur sont proposées. L'enseignante doit régulièrement leur reformuler les consignes et les encourager. En effet, l'estime de soi joue un rôle important dans l'intérêt et la motivation qu'un élève peut avoir face à une activité. Or cette même motivation est le premier maillon de la chaîne d'apprentissage, elle va donc jouer un rôle primordial. A ce propos l'enseignante de la classe a d'ailleurs remarqué qu'Evan portait plus d'intérêt aux activités ludiques en classe. Dans sa pratique l'enseignant spécialisé essaiera donc de proposer aux élèves des projets novateurs suscitant leur curiosité. Tout ceci afin d'aider les élèves à revaloriser l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes et à leur permettre d'entrer plus facilement dans les apprentissages et oser transférer ceux-ci vers la classe.

Les trois particularités énoncées dans ce paragraphe permettent de mieux appréhender le travail du maître E lorsqu'il accompagne des élèves en difficulté dans le cadre de groupe de remédiation.

2-Pistes de remédiation pour favoriser le transfert en production d'écrit

La finalité de l'accompagnement du maître E est de « rendre l'élève médiateur de lui-même »⁸. Pour cela, l'enseignant spécialisé à dominante pédagogique devra être attentif à sa démarche, sa posture, et au transfert des savoirs et savoir-faire vers la classe. Il prendra aussi en compte la qualité des supports et des référents de travail de manière à

⁷ Sugden in Evaluation et intervention auprès d'élèves en difficulté de M.G.P.Hessels et C. Hessels-Schlater,p146

⁸ F.Députier, M.Perraudeau in De la prise en charge spécialisée au retour en classe : Comment médiatiser le transfert, in la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2008/2, n°42,p99-111

ce qu'ils soient adaptés aux besoins des élèves et transférables. Enfin, il s'attachera à mettre en place un partenariat avec l'enseignant de la classe afin de favoriser le transfert des connaissances et des procédures.

2-1- L'enseignant spécialisé

2-1-1- La démarche de médiation et la métacognition

L'enseignant a vocation à être un médiateur, un intermédiaire entre les connaissances et les élèves. Cependant, il arrive que parfois, les élèves aient besoin d'une deuxième médiation. C'est le cas pour les élèves en difficulté, une nouvelle approche leur est nécessaire pour faire des liens, des « pontages » entre les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. *« Nos connaissances ne sont que le reflet des processus par lesquels nous les avons encodées et tout nouvel apprentissage dépend de la manière dont ont été acquises les connaissances antérieures »*⁹ C'est dans cette situation que l'enseignant spécialisé interviendra . Il aura pour mission, après l'analyse des besoins des élèves, d'enseigner des connaissances et stratégies dans des contextes différents. Il devra dans le même temps éduquer au transfert en prenant garde de ne pas limiter celui-ci à de simples analogies de surface entre les situations.

Pour cela le maître E va mettre en place des moyens. Il va devoir aider les élèves à acquérir des connaissances et des procédures, mais il va surtout leur apprendre à les évoquer et à les mémoriser. En effet, les élèves doivent avoir conscience de leur propre cognition. Il doivent savoir se décentrer, « se regarder faire ». Ces exercices d'ordre métacognitifs permettront aux élèves de transférer. *Les « bons transféreurs » sont ceux qui passent plus de temps à planifier, analyser et classifier les solutions qu'ils envisagent. Ils sont aussi capables d'utiliser une procédure autocorrective efficace.* ¹⁰

Ces aptitudes étant d'ordre métacognitif, on peut conclure que pour former un élève à mieux transférer, il faut lui faire prendre conscience de ses propres processus cognitifs. La métacognition est un levier puissant de l'apprentissage et du transfert, mais il en existe d'autres.

⁹ Ohlson,1993, in Transférer ou mobiliser ses connaissances ? P.Perrenoud Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève1999

¹⁰ P Mendelsohn, in le transfert de connaissances : pierre philosophale de l'enseignant Colloque International sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue Lyon 29/09/94

L'enseignant spécialisé pourra par ailleurs conduire les séances de travail grâce à « *la démarche pédagogique prenant en compte les principes de la médiation en éducation cognitive et cadrant l'organisation d'une séance pédagogique en cinq phases (inspiré de Hérard et Prouchet 1999) »¹¹ (Annexe 1)*

2-1-2-Le transfert vers la classe

La définition du transfert a évolué depuis le début du XXème Siècle. Les chercheurs semblent cependant aujourd'hui se rejoindre sur l'idée que « *le transfert d'un apprentissage fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui constitue à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source.* »¹²

Mendelsohn (1996) désigne par « *transfert de connaissances, le mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises antérieurement* »¹³

Britt-Mari Barth (1993), ajoute à cette définition, les notions de savoirs et de savoir-faire: « *La notion de transfert se réfère à la capacité à mettre en œuvre des savoirs ou des savoir-faire, appris dans une situation donnée, dans un contexte nouveau : autrement dit, il s'agit de la capacité de généraliser ce qu'on a appris à une situation nouvelle.* »¹⁴

De même, Annie Presseau (1998), complète la définition en précisant que le transfert peut concerner l'acquisition de nouvelles connaissances mais aussi la réalisation de nouvelles tâches. Selon elle, le transfert est « *un mécanisme complexe qui se produit lorsque des connaissances ou des compétences construites dans un contexte particulier sont réutilisées dans un nouveau contexte, que ce soit pour acquérir de nouvelles connaissances, pour développer des compétences ou pour accomplir des tâches inédites.* »¹⁵

¹¹ ppt, A Desbiens, Développer les capacités d'abstraction 01/2016

¹² J.Tardif, Le transfert des apprentissages p58

¹³ Mendelsohn in Meirieu et Delavay, p15 in L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire de P Vianin, p176

¹⁴ B.M.Barth, Le savoir en construction , p168

¹⁵ A.Presseau, Le transfert des apprentissages comprendre pour mieux intervenir, p163

Les définitions précédentes aident à identifier le transfert d'apprentissage comme un concept récent, un phénomène rare et complexe. Il n'est pas comme on l'a longtemps pensé un mécanisme implicite de l'apprentissage, il n'est pas non plus une conséquence de l'apprentissage, il est « consubstanciel »¹⁶ à celui-ci. Il n'existe pas de manière irrévocable de « mauvais transféreurs », l'apprentissage du transfert est possible et ce sont les méthodes d'intervention explicites des enseignants qui peuvent favoriser l'émergence de ce mécanisme chez l'élève. « *Le transfert n'est pas seulement l'effet d'un apprentissage, mais il fait partie intégrante de l'apprentissage lui-même.* »¹⁷

On trouve dans les écrits de nombreuses catégories de transfert, on parle de :

transfert proche ou éloigné, transfert vertical ou horizontal, transfert structurel ou superficiel, transfert par le haut ou par le bas, transfert en avant ou en arrière...

Pour transférer des connaissances déclaratives et procédurales, comme ce sera le cas dans l'étude pratique de ce mémoire, l'élève doit avoir appris dans un contexte, mais il est nécessaire que le maître l'aide ensuite à décontextualiser ses connaissances, ainsi qu'à les recontextualiser. L'élève devra, pour ceci, apprendre à dépasser les indices de surface tels que, dans le cas présenté ici, le contexte d'écriture de manière à ne pas conserver ses nouvelles connaissances uniquement en mémoire épisodique. Il faudra de multiples épisodes de décontextualisation pour stocker les connaissances en mémoire sémantique, plus accessible, lors d'un nouvel exercice du même type.

Les indices de surface liées à une activité peuvent aussi être pour les élèves, le lieu et l'enseignant. Dans le cas de l'intervention du maître E auprès d'élève en difficulté, il est fréquent que le transfert ne s'effectue pas du fait de « l'accrochage », des connaissances apprises, à ces indices de surface. L'enseignant spécialisé devra lors des séances de remédiation prendre en compte ces éléments et faire verbaliser et établir des « pontages » entre les connaissances, les lieux, les tâches, les personnes.

Pour le maître E, il faudra admettre que « *le transfert est moins le résultat d'une remédiation que sa réelle conduite.* »¹⁸ Il ne peut pas se réduire à une séance de co-intervention dans la classe en fin d'aide. Deputier ajoutera, que « *c'est le rôle du maître*

¹⁶ F. Députier, M. Perraudon in De la prise en charge spécialisée au retour en classe : Comment médiatiser le transfert, in la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2008/2, n°42, p99-111

¹⁷ Dias, 2001 in Doudin et al., p136, in L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire de P Vianin, p185

E d'aider l'élève à prendre conscience du transfert qu'il doit effectuer vers la classe. »¹⁹

2-1-3- La posture de l'enseignant spécialisé

La posture d'aide de l'enseignant spécialisé n'est pas unique, il doit être capable d'en adopter plusieurs en fonction tout d'abord des élèves, de leurs besoins, de leurs rythmes. Il peut aussi avoir des attitudes diverses selon le type de tâche proposée ou encore en fonction de l'objectif fixé lors de la séance. La posture de l'enseignant spécialisé et l'objectif de celle-ci seront explicités aux élèves. Il se positionnera tantôt en tant que tuteur avec un étayage fort, tantôt en tant que médiateur au sein d'un petit groupe d'élèves et mettra en avant le rôle indispensable du dialogue sociocognitif ainsi que le rôle de l'écoute des pairs dans l'apprentissage.

Le maître E tout comme le maître de la classe est un intermédiaire entre les connaissances et les élèves, mais il est plus spécifiquement le médiateur entre le sens que les élèves donnent à la remédiation et le sens qu'ils donnent aux apprentissages en classe.

La remédiation effectuée par le maître E doit toujours être un accompagnement pédagogique ponctuel ayant pour but ultime le retour en classe des élèves. Les élèves aidés lors de séances de remédiation doivent toujours avoir en tête l'autonomie à acquérir pour le retour en classe prochain.

2-2-Le partenariat avec l'enseignant de la classe

Lors de l'intervention d'un Inspecteur ASH, au cours de la formation CAPA-SH, j'ai appris que *« même avec une grande expertise, l'intervention du maître E n'aura aucun effet si l'enseignant de la classe ne change pas de regard vis à vis de l'élève en*

¹⁸ Astolfi 2002 in F.Députier, M.Perraudeau in De la prise en charge spécialisée au retour en classe : Comment médiatiser le transfert, in la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2008/2, n°42,p99-111

¹⁹ Deputier in F.Députier, M.Perraudeau in De la prise en charge spécialisée au retour en classe : Comment médiatiser le transfert, in la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2008/2, n°42,p99-111

difficulté »²⁰. Autrement dit, le partenariat avec l'enseignant de la classe est une condition nécessaire pour la réussite de la remédiation .

Or, ce partenariat débute dès les entretiens d'explicitation . Travailler en partenariat, c'est dévoiler les pratiques ordinaires et spécialisées, c'est s'informer des outils de chacun, c'est avoir des échanges réguliers plus ou moins formels, c'est expliquer et transférer des outils élaborés en remédiation, c'est être attentif aux mots, à la conduite de classe, aux projets de l'enseignant de la classe, c'est aussi co-intervenir à différents moments de l'aide pour s'assurer du transfert des connaissances et des stratégies vers la classe. « *Le maître spécialisé peut, sans renoncer à ses propres objectifs, intégrer dans ses supports par exemple le travail de la classe (textes, lexique, thèmes, projet de classe) ou le projet d'école, ou susciter des productions qui seront utilisées dans la classe ou l'école.* »²¹ Tout ceci dans l'unique but du retour dans des conditions optimales des élèves vers leur classe.

C'est dans l'optique du lien avec la classe que seront choisis les supports albums ou autres projets d'écriture proposés aux élèves dans le cadre de la remédiation en groupe d'aide.

3-Les hypothèses de travail

Au cours des séances de remédiation, un outil référent de planification d'écriture d'une phrase a été élaboré et utilisé avec les élèves (Annexe 2) Les hypothèses émises sont en lien avec l'efficacité et/ou le transfert de l'utilisation de cet outil vers la classe.

3-1-Hypothèse n°1 :

L'association des différents contextes d'écriture avec l'outil de planification devrait aider les élèves à devenir autonomes en production d'écrit.

Pour vérifier cette hypothèse, il s'agira d'observer en fin d'accompagnement dans quelle mesure les élèves ont progressé dans le domaine de la production d'écrit en faisant le lien avec les besoins repérés dans ce domaine en début d'aide. Il faudra aussi vérifier leur autonomie intellectuelle lors des activités diverses de production d'écrits.

²⁰ R.Masure, le projet individualisé : cadre et attentes, 05/10/2015

²¹ Joëlle Pojé et José Seknadje-Askénazi, Elève en difficulté : les aides spécialisées à dominante pédagogique. p79.Scéren 2001

3-2-Hypothèse n°2 :

L'association des différents contextes d'écriture avec l'outil de planification devrait permettre aux élèves de transférer leurs stratégies nouvellement apprises vers la classe.

Il faudra s'assurer, en fin d'accompagnement, que les procédures apprises en groupe d'aide dans divers contextes sont transférées en classe lors d'activités de production écrite (même domaine) mais aussi dans d'autres domaines d'apprentissage nécessitant cette compétence.

III- Mise en œuvre des projets

1-Besoins éducatifs particuliers des élèves

1-1-Bastien

Dans le domaine de la production écrite, Bastien encode des syllabes, mais écrit plus difficilement des mots (oubli de graphème). Dans le cahier de production écrite de la classe (Annexe 3), j'observe qu'il a des difficultés à produire une phrase. Il a tendance à juxtaposer les mots proposés en aide pour la production. A l'écriture d'une phrase, il ne segmente pas en mots quand il écrit en faisant des correspondances phonème/graphème. Par contre, il segmente et orthographie correctement les mots qu'il connaît par la voie d'adressage. A l'écrit les confusions de sons sont présentes.

Dans le domaine de la production écrite, un des besoins éducatifs particuliers de Bastien est le **besoin de savoir planifier son travail pour être plus autonome**.

Mon hypothèse de travail est qu'en découpant les activités, en verbalisant de manière explicite et en organisant collectivement les démarches, Bastien devrait devenir autonome face à une tâche de production d'écrit.

1-2-Evan

Evan se trouve en grande difficulté dans le domaine de la production écrite. Il encode correctement les syllabes simples, et les mots contenant deux syllabes. Pour les mots de trois syllabes, il semble plus démuni. En ce qui concerne la production de phrases écrites, il semble qu'Evan ne comprenne pas ce qu'on lui demande quand il s'agit d'écrire pour décrire une illustration (Annexe 4). Il juxtapose les mots proposés, segmente les phrases en syllabes, n'utilise pas le lexique initial qu'il connaît pourtant. Lorsqu'il s'agit de produire à l'écrit la transcription d'une phrase orale, il fait de nombreuses confusions de sons, segmente mal en mots et oublie d'écrire certains mots.

Face à ce constat, je définis deux besoins éducatifs particuliers pour Evan dans le domaine de la production écrite.

Il a besoin de la présence de l'adulte pour entrer dans une activité cognitive. Il a aussi **besoin de prendre confiance en ses capacités pour oser écrire.**

Mon hypothèse de travail est qu'en proposant à Evan une tutelle forte de l'enseignant spécialisé dans un premier temps avec des activités dans sa zone proximale de développement, il devrait prendre conscience que ses réussites sont liées aux procédures qu'il utilise. Ensuite un désétayage progressif ainsi que les réussites dans des contextes divers devraient lui permettre d'être plus autonome face à des activités de production d'écrits.

1-3-Erwan

Dans le domaine de la production écrite, Erwan encode difficilement les syllabes et les mots. Il confond des lettres et des sons complexes, oublie des graphèmes ou en ajoute. Dans son cahier de production d'écrit (Annexe 5), je retrouve les mêmes difficultés d'encodage de mots que lors de l'évaluation. A celles-ci s'ajoute un problème de segmentation. Erwan ne conceptualise pas correctement la langue écrite. Tous les mots écrits par Erwan sont segmentés en syllabes lorsqu'il écrit une phrase. Dans ce cahier, je me rends compte que malgré ses difficultés, Erwan aime écrire, il écrit quantitativement plus que ses camarades en difficulté.

Un des besoins éducatifs particuliers d'Erwan dans le domaine de la production d'écrits est le **besoin de planifier son travail pour être autonome dans les activités d'écriture.**

Mon hypothèse pour Erwan est que de l'aider à l'élaboration de procédures et d'outils adaptés pour produire des phrases devrait lui permettre de palier aux difficultés liées à sa lenteur d'exécution en production d'écrits.

2-Différents contextes d'écriture

Au regard des lectures et de l'analyse des besoins des élèves de CE1, j'ai décidé d'axer ma pratique professionnelle autour de projets d'écriture plutôt que des projets de lecture pure, ceci afin d'améliorer la clarté cognitive qu'il manque aux élèves que j'accompagne dans les groupes de remédiation.

2-1-Contextualisation : album à structure répétitive

Les premiers projets proposés aux trois élèves dont les besoins sont étudiés dans ce mémoire furent des projets mêlant identification des stratégies de lecture et écriture. Pour les premiers projets de groupes, Evan et Erwan appartenaient à un regroupement alors que Bastien faisait partie d'un autre. Cependant la démarche dans ces deux groupes était sensiblement la même. Elle a démarré par l'explicitation des stratégies d'identification des mots (idéovisuelle, grapho-phonétique et sémantico-contextuelle) dans des albums à structures répétitives. La thématique choisie pour ces albums correspondait à la thématique abordée en classe à cette période de l'année, à savoir les contes.

Ce premier travail sur les stratégies de lecture a permis de construire une catégorisation essentielle pour le projet d'écriture à venir. Les élèves devaient en effet maîtriser les deux notions suivantes :

-« Certains mots (souvent les mots outils) sont présents dans notre mémoire (bibliothèque), on les connaît bien parce qu'on les voit souvent. C'est comme si on les avait pris en photo et qu'ils étaient dans notre tête ».

-« D'autres mots (souvent plus longs) doivent être découpés en syllabes puis recollés pour être lus et compris. » (Annexe 6)

Ce premier travail de lecture des textes de l'album avec catégorisation des mots selon leur stratégie d'identification a mis les élèves en confiance. Je leur demandais dans les textes d'entourer avec un crayon rose (comme la couleur de l'affiche « appareil photo ») tous les mots qu'ils connaissaient (stratégie idéovisuelle) puis de découper avec un crayon bleu (comme la couleur de l'affiche « paire de ciseaux ») les mots qu'il leur fallait découper en syllabes (stratégie grapho-phonétique) pour les lire. Avec ce tri visuel (Annexe 7), ils ont vite pris conscience que lorsqu'ils se trouvaient devant un nouveau texte à lire, il fallait fournir moins d'effort que ce qu'ils pensaient. Je me souviens de la motivation de Bastien qui texte après texte prenait conscience qu'il reconnaissait de plus en plus de mots et me demandait s'il pouvait emmener son cahier à la maison pour montrer à sa maman « comment il savait lire maintenant ». Quant à Evan, il voulait toujours lire le premier.

Une fois ces fondements posés, le premier projet de production d'écrits a pu commencer. Les élèves étant impatients à chaque séance de connaître la suite de l'album, je leur ai demandé d'imaginer ce qu'il pourrait bien se passer ensuite. A l'issue des hypothèses orales émises par le groupe, je leur ai proposé de les écrire. Malgré la confiance qu'ils m'accordaient grâce aux premiers apprentissages liés aux stratégies de lecture, j'ai bien senti qu'Evan et Bastien n'étaient pas prêts. Je leur ai donc expliqué que lorsqu'un adulte écrivait, il se passait « beaucoup de choses dans sa tête », « des choses » qu'eux ne voyaient pas mais que j'allais leur expliquer. J'ai alors proposé au tableau de manière explicite l'écriture « modélisante » d'une phrase de leur choix. Cette démarche respectant un certain nombre d'étapes était illustrée en parallèle sur une affiche pendant l'écriture (Annexe 8).

Cette fiche procédure contenait trois parties distinctes permettant la planification :

-ce qui doit être fait **avant** de commencer à écrire (anticipation)

-ce qui doit se faire **pendant** l'écriture (réalisation)

-ce qui doit être fait **après** avoir écrit (contrôle)

Cette procédure une fois affichée a permis aux élèves de comprendre que pour écrire une phrase, il suffisait de suivre la démarche étape par étape. Ils savaient qu'ils étaient capable de résoudre chaque étape, prise isolément, l'objectif étant ici de les enchaîner. Ce jour-là, Erwan a dit lors du bilan de la séance que c'était « comme pour un gâteau ». Je leur ai proposé le mot « recette » qu'ils ont tout de suite approuvé. Notre procédure d'écriture de phrase était adoptée, ce serait notre « recette d'écriture d'une phrase ».

Lors des séances suivantes, les élèves ont commencé à produire une phrase pour écrire la suite de l'album à structure répétitive en suivant la démarche. Evan était encore réticent à l'idée d'écrire, je lui ai expliqué que je serai présente s'il en avait besoin.

Au cours des séances qui ont suivi, les élèves ont réussi à écrire deux phrases. J'exerçais sans m'en rendre vraiment compte une tutelle forte lors de ces séances, je les aidais à suivre pas à pas la procédure d'écriture, ne leur laissais pas vraiment le temps de se poser des questions ou encore de se tromper. Je souhaitais que les élèves se trouvent en réussite mais ne visais pas leur autonomie, je m'en rendrai compte plus tard.

A la fin du premier projet qui correspondait à la fin de la période, lors de séances de co-intervention, les projets de lecture et d'écriture ont été présentés dans la classe aux

camarades. Les élèves ont aussi présenté à leur enseignante « leur recette d'écriture d'une phrase ». Démarche que la maîtresse a rapidement investie en dictée pour les élèves concernés.

2-2-Décontextualisation : album sans texte

N'oubliant pas mon objectif principal pour les élèves de CE1 accompagnés en groupe de remédiation, à savoir le transfert des procédures, je choisis de leur proposer un nouveau projet d'écriture dans lequel ils pourront transférer la démarche nouvellement apprise. Ce nouveau projet d'écriture est celui de la classe.

Les CE1 sont en effet engagés dans un projet de rencontre avec un auteur, illustrateur de littérature de jeunesse, Anne Brouillard. L'enseignante a choisi de faire écrire à ses élèves le texte de l'album « le sourire du loup ». Il s'agit d'un album à effet zoom sans texte. Nous décidons lors de la préparation en partenariat de cette séquence que tous les élèves de la classe seraient groupés pour ce travail d'écriture ceci afin de permettre le dialogue socio-cognitif, lors notamment de la révision syntaxique et orthographique des phrases. Ce travail de groupe permettra aussi aux élèves accompagnés par le RASED d'être moins stigmatisés dans la classe.

La première séance en co-intervention de ce projet d'écriture a lieu en début de période. L'enseignante explique aux groupes constitués le projet d'écriture et l'objectif de la séance. Elle propose aux élèves deux à trois illustrations pour la séance.

Une fois la consigne délivrée, je m'approche des élèves du groupe avec lequel je vais travailler. Je leur demande de m'expliquer ce qui est à faire, ils répondent correctement. Ils ont compris l'objectif de la séance. Je leur demande ensuite comment ils vont procéder. Malgré les reformulations de consigne, les relances et les aides à la compréhension de cette nouvelle question, aucun des élèves du groupe n'a l'idée de proposer d'utiliser « la recette » élaborée en groupe de remédiation. J'insiste donc en leur demandant s'ils n'ont pas d'outil pour les aider à écrire une phrase. Evan a enfin l'idée de sortir sa feuille avec la démarche d'écriture. Nous l'explicitons de nouveau ensemble, puis je propose aux élèves de se mettre au travail après avoir élaboré la phrase négociée, en suivant cette démarche étape par étape. Ma médiation lors de cette séance est moins forte du fait de la co-intervention, les élèves sont aussi très agités. Est-ce le retour des vacances scolaires ? Est-ce le travail de groupe en classe qui génère

trop de bruit ? Est-ce l'excitation liée au projet d'écriture pour un auteur ? Est-ce le fait de se retrouver dans leur classe avec un deuxième adulte ?

Le bilan de cette première séance de co-intervention est plutôt mitigé.

-Les élèves n'ont pas suivi la démarche d'écriture de la phrase étape par étape.

-Ils étaient dispersés, bavards, peu attentifs à la tâche à accomplir ainsi qu'aux remarques que je pouvais leur faire.

-Ils n'ont écrit qu'une seule phrase alors que leurs camarades réussissaient à écrire plusieurs phrases correspondant à deux illustrations de l'album.

-A la fin de la séance, lors du bilan de l'enseignante avec tous les groupes ils se sont trouvés découragés devant l'ampleur du travail d'écriture.

A l'issue de cette séance, j'ai compris que :

-mon objectif de transfert de connaissances procédurales vers la classe nécessitait d'être davantage préparé en groupe de remédiation.

-proposer un nouveau contexte avec des indices de surface différents ne suffisait pas, un travail d'aide au transfert devait s'effectuer conjointement avec l'apprentissage de la procédure en amont du retour vers la classe.

-ma posture lors des séances devait être modifiée, en gardant une tutelle forte, les élèves ne pouvaient pas devenir autonome.

C'est pourquoi, lors des séances suivantes en groupe de remédiation, j'ai adopté une structure de séance suivant la démarche de Hérard et Prouchet en cinq phases (Annexe 1). Cette nouvelle structuration de séance permettra d'inhiber les représentations erronées que peuvent avoir les élèves d'une tâche à accomplir, de préparer le transfert des connaissances vers la classe en effectuant « des pontages » des connaissances, des lieux, des tâches. Elle permettra aussi aux élèves de prendre conscience de leurs progrès et de les relier aux stratégies qu'ils utilisent. Cette structuration qui permet d'alterner les phases orales collectives avec les phases individuelles écrites permet aussi un travail en petit groupe plus efficace avec des moments de dialogue sociocognitif.

Enfin l'enseignant spécialisé change de posture avec cette démarche de médiation, il se trouve davantage dans la guidance que dans le guidage des élèves, ceci grâce aux questions qui échelonnent la séance.

Conjointement à la démarche de médiation, j'ai mis en place un nouveau rituel de début et de fin de séance qui permettra aux élèves un meilleur repérage temporel, des objectifs de travail planifiés dans le temps ainsi qu'un travail autour de la mémorisation. Ce nouvel outil appelé « calendrier » permettra des rituels de début et de fin de séance plus cadrés. Le questionnement qui avait lieu en début et en fin de séance précédemment « Qu'avons nous fait ? » et « Qu'avons nous appris ? » laisse place dorénavant un à questionnement plus explicite lié à la mémorisation et au transfert « De quoi vous souvenez-vous ? », « Quand vais-je pouvoir réutiliser cette connaissance ? » et « Comment vais-je faire pour me souvenir ? » La permanence de l'affiche « calendrier » permet aux élèves de visualiser des indices aidant à la récupération des informations en mémoire d'une séance sur l'autre et à faire le lien entre les connaissances.

Les séances suivantes avec le projet d'écriture « le sourire du loup » se sont effectuées selon la démarche de médiation et avec l'outil rituel « calendrier ». Ma posture lors des séances a changé. Elle est passée de « tuteur » à « médiateur ». Ce changement de posture ainsi qu'une grille d'observation des élèves a permis de constater les difficultés persistantes de chacun lors de l'application de la démarche d'écriture d'une phrase et ainsi permettre de proposer des adaptations en lien avec ces difficultés propres.

2-3- Décontextualisation : devinettes

Le projet d'écriture suivant a une nouvelle fois permis de décontextualiser la démarche d'écriture. Ce projet d'écriture de devinettes a amené une nouvelle motivation à l'acte d'écrire : écrire pour être lu par les camarades. J'ai choisi pour ce projet une situation motivante d'émetteur/ récepteur de message écrit.

Il s'agissait d'écrire des devinettes sur les animaux à la manière de Mireille Brigaudiot. L'objectif de ce projet était pour l'enseignante de trouver un nouveau contexte d'écriture, mais aussi d'utiliser, d'encoder et de mémoriser des mots des lexiques liés aux animaux, à leur description, à leur lieux de vie. De plus ; la forme des devinettes proposée par M Brigaudiot mêle la maîtrise des aspects sémantiques, pragmatiques et phonologiques des mots à faire deviner. (Annexe 9)

Ce projet d'écriture a commencé par la lecture de plusieurs devinettes. Les élèves se sont tout d'abord centrés sur les réponses possibles puis après l'explication du projet

d'écriture pour les camarades de la classe, ils ont souhaité se mettre au travail rapidement. Il a fallu lors d'une première séance observer et prendre conscience des points communs et des différences entre les devinettes. Grâce aux comparaisons et au dialogue sociocognitif occasionné par ces comparaisons, les élèves ont réussi à élaborer collectivement les éléments à respecter pour écrire à la manière de M Brigaudiot.

Au cours de ces séances d'écriture de devinettes, les progrès des trois élèves sont devenus remarquables. L'utilisation conjointe de la démarche d'écriture et des adaptations matérielles rendait les élèves de plus en plus rapides et autonomes dans leurs productions écrites. Les trois élèves étaient motivés par la situation d'écriture, mais la négociation des phrases avant leur écriture est assez vite devenue problématique. En effet Erwan ne s'engageait pas toujours dans l'écriture en même temps que ses camarades, il avait besoin d'être régulièrement relancé, ne savait plus où il en était dans sa démarche. J'ai d'abord pensé que ces manques d'attention et de motivation étaient liés aux soucis d'ordre comportementaux qu'il avait à l'école (c'était une période pendant laquelle Erwan avait eu des accès de violence notamment envers les enseignantes de l'école), puis j'ai compris qu'Erwan avait besoin pour écrire d'une intention d'écriture. En effet, pour lui la situation d'écriture de devinettes était motivante, mais il souhaitait en écrire une qui lui serait propre.

3-Evolution des élèves sur quelques séances

3-1-La grille d'observation

Au moment où j'ai commencé à adopter une posture de médiation plutôt que de tutorat, mes observations réelles des élèves ont pu commencer. J'ai alors conçu une grille d'observation suivant la démarche d'écriture (Annexe 10), afin de pointer plus précisément les difficultés de chacun et donc de proposer des adaptations. Cette grille d'observation avait aussi pour objectif d'évaluer les progrès des élèves dans chaque étape de la démarche, d'observer leur degré d'autonomie et de noter le type d'aide dont ils avaient besoin (aide attentionnelle, motivationnelle, stratégique ou aide au transfert). Cette grille, une fois complétée, m'a permis de mieux cibler une démarche de remédiation adaptée à chaque élève.

3-2-Bastien

La mémoire de travail de Bastien est défaillante, or la première étape de la démarche d'écriture, après la négociation de la phrase en groupe, est la mémorisation de cette phrase à produire (dans la démarche, il est proposé de la répéter plusieurs fois pour s'en souvenir). Après deux séances au cours desquelles Bastien ne cessait de me demander ou de demander à ses camarades de lui répéter la phrase, je lui ai proposé un support visuel schématisé afin de palier à cette difficulté. Bastien a besoin de l'aide du maître au moment de l'élaboration du schéma sur l'ardoise mais ensuite il devient autonome pour le reste de la procédure. (Annexe 11)

J'ai également constaté chez Bastien des difficultés liées au tracé des traits qui devaient devenir support d'écriture des mots de la phrase. Il avait tendance à tracer des traits trop petits et non espacés. De ce fait, il ne savait plus où il en était lors de l'écriture, il ne réussissait pas à faire aboutir l'activité et se trouvait découragé. Pour remédier à cela, j'ai proposé à Bastien une feuille blanche pour écrire. J'ai ajouté à cela une règle/gabarit de mot et un porte-mine, afin qu'il puisse tracer les traits suffisamment longs pour y écrire, sans être gêné par la taille et les lignes du cahier. (Annexe 12)

Lors de l'écriture, Bastien repérait et écrivait avec aisance les mots outils qu'il connaissait mais dès qu'il s'agissait d'écrire un mot en encodage, il oubliait bien souvent d'encoder un son. Pour l'aider dans ce domaine, je lui ai proposé de reprendre la procédure d'écriture de mots qui avait été rédigée lors du premier projet. Il a donc ressorti les étiquettes représentant les syllabes du mot et s'est appliqué à le décomposer afin de n'oublier aucun son (Annexe 17). Au fur et à mesure des séances, Bastien a eu de moins en moins besoin de ce matériel. Il réussissait à segmenter le mot sans support matériel. Il a gardé cependant le besoin de l'aide de la maîtresse pour la prononciation correcte du mot avant l'encodage.

Pour ce qui concerne la phase de vérification de la phrase après l'écriture, Bastien conserve en fin de remédiation de grandes difficultés à relire sa production seul malgré l'aide de la grille autocorrective.

Au fur et à mesure des séances, les adaptations et les étayages ont modifié ma façon d'intervenir avec Bastien. D'une aide essentiellement attentionnelle et motivationnelle dans un premier temps, elle a évolué vers une aide plus stratégique.

Lors des dernières séances en co-intervention en classe, pour la rédaction du portrait d'un monstre, Bastien m'a étonnée. Il a fait preuve de beaucoup d'autonomie. Il n'a pas eu besoin d'aide schématisée pour suppléer à sa mémoire de travail, la segmentation en mots et les correspondances phonème/graphème étaient correctes et il a même écrit les dernières phrases de son portrait de manière complètement autonome en se détachant d'une partie de l'aide « démarche d'écriture ». (Annexe 2)

3-3-Evan

Lors des entretiens avec la maman, l'enseignante de la classe et celle de CP qui le connaît, j'ai repéré les caractéristiques suivantes : Evan est un jeune élève de CE1 qui a un comportement inhibé et introverti en classe. Lors des observations dans la classe et des premiers accompagnements en groupe de remédiation, j'ai réussi à émettre des hypothèses à propos des causes de ce comportement. Evan est un élève peu émancipé qui manque de clarté cognitive, de stratégie efficace et ne sait pas faire interagir ses connaissances. Lors de son arrivée au CP, il lui a fallu quelques mois avant de comprendre ce qu'on attendait de lui. De plus, ses défauts de prononciation l'empêchaient parfois d'oser participer en classe. La prise en charge en orthophonie n'a démarré qu'au CE1. Il participait peu, craignait de ne pas être compris et cherchait à éviter les moqueries de ses camarades.

Une des adaptations majeures pour Evan en début d'accompagnement en séance de remédiation a été d'améliorer son sentiment de compétence en situation scolaire. Ceci a été rendu possible grâce à l'utilisation de stratégies l'amenant à des réussites. Pour ce faire, je me suis attachée à lui proposer des activités dans sa zone proximale de développement. Le premier travail sur les stratégies de lecture (Annexes 6 et 7) a permis à Evan de prendre confiance en ses possibilités. Il a compris que des stratégies efficaces, le mettaient en situation de réussite. De plus le travail en petit groupe lui a permis de comprendre que chaque élève a des difficultés différentes, qu'il ne faut pas que celles-ci occasionnent de la gêne ou un comportement inhibé. Les dialogues sociocognitifs lui permettaient aussi de se rendre compte qu'il avait des connaissances mais qu'il avait besoin de mettre de l'ordre dans celles-ci pour les stocker et les transférer de manière efficace.

La tutelle forte que j'ai exercée lors du premier projet n'a certes pas aidé les élèves à devenir autonomes, mais elle a permis à Evan de se sentir plus à sa place en classe. Son enseignante m'a fait remarquer qu'il osait participer davantage, qu'il était plus attentif et n'hésitait pas à demander de l'aide. La mise en place du rituel du calendrier a sans doute aidé Evan dans le besoin de clarté cognitive. Grâce à cet outil, il a compris que chaque activité effectuée en groupe d'aide et en classe avait un objectif précis, que les connaissances déclaratives qu'il possédait s'appuyaient les unes sur les autres et se complétaient. L'utilisation de l'outil procédure d'écriture de phrase (Annexe 2) a aussi fini de le rassurer. Il se sentait en grande difficulté dans une tâche de production écrite. Ses difficultés dans le domaine de calligraphie des lettres le persuadaient du fait qu'il ne savait pas « écrire ». Evan faisait peu de lien entre ses compétences en lecture et les activités de production écrite. De plus ses difficultés dans le domaine de la calligraphie des lettres ajoutaient à son sentiment de compétence défaillant dans le domaine de l'écriture de texte.

La grille d'observation fait apparaître qu'Evan était plus à l'aise en début de projet lorsqu'il s'agissait d'écrire une phrase négociée en petit groupe. En effet, les difficultés d'Evan dans le domaine du langage oral ont un effet négatif sur la manière dont il élabore des phrases syntaxiquement correctes. Evan se trouve en difficulté pour mémoriser sa phrase et pour dénombrer le nombre de mots qui la compose. Pour palier à ces deux difficultés, j'ai proposé à Evan de répéter sa phrase à haute voix un plus grand nombre de fois et aussi d'associer chaque mot dit à une bûchette de bois afin de matérialiser le nombre de mots avant de passer au tracé des lignes représentant les mots de la phrase à écrire.(Annexe 13) La grille permet aussi d'observer qu'Evan a appris à se servir des outils de type affichage ou sous-main pour prendre des repères et mieux calligraphier ses écrits. Il a par exemple cessé d'écrire tous les mots qui commençaient par un E (comme Evan) avec une lettre capitale. Il a aussi arrêté de placer des majuscules au début de chaque ligne. Il a compris rapidement quand se servir des outils tels que la chenille des mots outils (Annexe 14), ou encore les cartes syllabes (Annexe 17) pour découper les mots avant de les écrire afin de n'oublier aucune syllabe.

Deux difficultés persistent donc pour Evan en fin de projet : il éprouve des difficultés à élaborer des phrases correctes et ne souhaite pas revenir sur sa production écrite pour la vérifier.

Lors des dernières séances du projet en co-intervention sur l'écriture d'un portrait de pirate (Annexe 4), Evan a d'abord eu besoin d'être rassuré sur la longueur des phrases qu'il avait à écrire. Il était inquiet de voir ses camarades de classe écrire des textes de plusieurs lignes. Je l'ai rassuré en lui rappelant l'exigence de l'enseignante pour cette production (l'utilisation d'adjectifs qualificatifs pour décrire) et en lui précisant que c'était un travail pour lequel il disposait de tous les outils pour réussir. Il a alors pris « sa recette » et s'est mis à écrire. Il a tout de même souhaité me verbaliser sa première phrase avant de l'écrire pour se rassurer, puis a écrit seul quatre phrases pour décrire son pirate. Je peux conclure qu'en fin de projet, Evan se détache peu du support démarche d'écriture, l'autonomie est donc encore relative mais il sait se servir de ses outils seul et ne reste plus inactif face à une activité de production écrite.

3-4-Erwan

Lors des évaluations complémentaires proposées à Erwan, j'ai tout de suite compris qu'il avait un profil d'élève différent de celui de ses camarades qui avaient fait l'objet d'une demande d'aide. Son niveau de langage à l'oral ainsi que sa capacité à raisonner et à rebondir étaient étonnants. Erwan savait expliciter sa procédure pour la lecture d'un mot et il était le seul à avoir le souhait d'écrire une lettre (à sa maman). C'était cependant un élève en difficulté dans sa classe de CE1, notamment dans le domaine de la lecture et l'encodage de mots et de la compréhension d'un texte à l'oral. C'était surtout sa lenteur d'exécution lors des activités écrites qui posaient problème.

La grille d'observation a fait d'abord apparaître pour Erwan de nombreuses absences. En effet aux maladies et à l'arrêt temporaire du suivi psychologique se sont ajoutés de graves soucis familiaux. En ont découlé des comportements violents à l'école et des retours à la maison temporaires. Pour Erwan, a donc eu lieu un accompagnement irrégulier en groupe de remédiation. Ce manque de régularité explique sans doute l'évolution en « dents de scie » d'Erwan sur la grille d'observation. Les aides que je lui apportais étaient tantôt attentionnelles, tantôt motivationnelles ou encore stratégiques. Cependant, je constatais qu'il avait moins besoin que ses camarades de l'aide au transfert. Erwan pouvait facilement trouver des situations qui en classe nécessiteraient la stratégie étudiée.

En groupe de remédiation, Erwan a cependant bénéficié de quelques adaptations en lien avec son besoin éducatif particulier. L'objectif était de palier aux difficultés causées par sa lenteur d'exécution, en lui apprenant à élaborer et planifier ses démarches afin de s'y repérer après des moments d'inattention.

La démarche d'écriture (Annexe 2) a donc été d'un grand secours pour cet élève qui avait des difficultés à mener une activité à son terme. L'aide des couleurs associées aux sons complexes sur les affiches comme sur le sous-main (Annexe 15) et sur les supports de lecture a permis à Erwan d'augmenter son empan mnésique en lecture et d'encoder les mots plus facilement grâce au repérage maison son/couleur (Annexe 16). De même, l'aide carte syllabe (Annexe 17) a été utilisée par Erwan dans un premier temps pour ne pas oublier ou ajouter des graphèmes lors de l'encodage d'un mot. Erwan a aussi eu besoin de l'aide de l'enseignante et de ses camarades pour identifier le mot écrit comme une unité de sens. Il avait tendance à segmenter tous ses écrits en syllabes. Les dialogues socio-cognitifs qui ont eu lieu pendant les séances de remédiation ont permis à Erwan de comprendre comment segmenter correctement ses phrases en unités mots.

Enfin, étant donné les bouleversements d'ordre affectif qu'Erwan a vécu pendant cette année scolaire, un autre besoin éducatif particulier a été pris en compte lors des séances ; celui du **besoin de sérénité dans les apprentissages pour diminuer le stress**. Pour répondre à ce besoin, j'ai laissé à Erwan le temps qu'il lui fallait, je l'ai encouragé, valorisé et rassuré dès que c'était nécessaire.

Les productions écrites sur le thème du portrait effectuées en co-intervention en fin de projet démontrent une évolution remarquable chez cet élève (Annexe 5). Erwan était motivé par le format de l'activité « écrire pour faire deviner les camarades ». Il a rédigé son portrait de quatre phrases seul. Il demandait seulement de l'aide pour être rassuré sur la graphie du son à écrire. Erwan utilisait à bon escient les outils disponibles, il écoutait et gardait en mémoire les justifications orthographiques que je lui donnais mais aussi celles que je donnais à ses camarades. Ce jour, son travail n'a pas été plus lent que celui de ses camarades.

4-Les évolutions en classe

A l'heure de la rédaction de ce mémoire, l'enseignante de la classe me rend compte des progrès des élèves. Selon elle, les trois élèves ont progressé en lecture. Le travail systématique en encodage de mots a permis aux élèves une meilleure maîtrise des correspondances graphème/ phonème et une lecture plus fluide. Elle précise qu'ils ont progressé en production d'écrit mais aussi en dictée. Elle ne voit plus dans les productions de ces trois élèves de mots mal segmentés. Pour elle, leur posture d'élève a évolué, ils participent davantage et sont plus acteurs de leurs apprentissages. Selon elle Bastien fait davantage de ponts entre les disciplines et progresse à grande vitesse dans le domaine de la maîtrise de langue. Pour Evan elle constate qu'il manque encore d'autonomie face aux consignes mais elle s'interroge sur son manque de confiance en lui. Quant à Erwan, des progrès sont observables même si ceux-ci ne sont pas linéaires. Les compétences observables d'Erwan sont aléatoires en fonction de son degré d'attention ou de disponibilité.

Enfin, elle m'indique que la fluidité de lecture ne suffit pas. Elle souhaite travailler davantage la compréhension en lecture pour ces trois élèves mais aussi pour l'ensemble de la classe. Nous travaillerons donc en cinquième période sur les stratégies de compréhension en co-intervention.

5-Retour sur les hypothèses de travail

Les évolutions décrites permettent de valider la première hypothèse, en effet les trois élèves de CE1 étudiés dans ce mémoire ont progressé en production d'écrits. La grille d'observation permet de montrer que les élèves ont de moins en moins besoin de l'étayage du maître. Ils sont donc devenus plus autonomes pour les tâches de production écrites. L'association de l'outil de planification avec les divers contextes d'écriture a donc permis une plus grande autonomie intellectuelle en production d'écrit. Pour ce qui est de la deuxième hypothèse, il est, à ce moment de l'écriture du mémoire, encore difficile de la valider ou de l'invalider. L'enseignante a observé des évolutions mais elle pressent que les élèves ont encore besoin d'aide pour transférer. Les séances de co-intervention qui auront lieu en cinquième période permettront de s'assurer ou non du transfert et de la généralisation des procédures d'écriture.

Conclusion

Le but de ce mémoire, à la lumière de réflexions théoriques et de situations pratiques, était de faire acquérir aux élèves de CE1 en difficulté persistantes d'apprentissage des connaissances procédurales dans le domaine de la production d'écrit. L'objectif de ce travail était aussi d'amener les élèves à comprendre que les savoirs stratégiques qui étaient étudiés en groupe de remédiation étaient transférables vers d'autres activités d'écriture et d'autres lieux.

En utilisant pour référents les compétences du socle commun de connaissances ainsi que les programmes de 2008, et en tenant compte des évaluations de début d'accompagnement d'où découlent les besoins éducatifs particuliers des élèves et de la demande d'aide de l'enseignante, je peux conclure que des compétences procédurales relatives au domaine de la production d'écrits ont été travaillées par le biais des projets proposés aux élèves.

Même s'il apparaît que les élèves ont progressé en production d'écrits, la pratique régulière de ce type d'activités ainsi que l'utilisation dans la classe des outils et des stratégies précédemment contextualisés puis décontextualisés permettront d'ancrer durablement les nouvelles acquisitions et aideront les élèves à généraliser leurs nouvelles connaissances.

Il convient également d'accompagner ce retour vers la classe avec davantage de séances en co-intervention. L'enseignante spécialisée aura pour objectif à ce moment du suivi d'aider les élèves à trouver une autonomie relative dans leur classe.

Si elles ont fait l'objet d'un travail spécifique dans le domaine de la production écrite, les questions de l'autonomie des élèves et du transfert des connaissances vers la classe restent majeures dans mon esprit. Le travail de recherche que constitue ce mémoire m'a permis de mieux cerner la spécificité de l'enseignant spécialisé à dominante pédagogique. J'en dégage une idée essentielle pour la suite de ma pratique : la dynamique d'apprentissage initiée en regroupement d'adaptation est importante, mais c'est le transfert de celle-ci vers la classe qui permettra aux élèves de devenir plus autonomes.

Bibliographie

Textes officiels

-BO n°31 du 28 août 2014 définissant le fonctionnement des réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent

-BO n°30 du 25 juillet 2013 relatif à la formation des enseignants et comportant le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat de l'éducation

Ouvrages

-Britt-Mari Barth : Le savoir en construction, Retz

-Fijalkow : Entrer dans l'écrit, Magnard

-Ouvrage collectif sous la direction de J. Pojé et J. Seknadje-Askenazi : Elèves en difficulté : les aides spécialisées à dominante pédagogique, SCEREN-CRDP

-Annie Preseau et Marianne Frenay : Le transfert d'apprentissage, comprendre pour mieux intervenir, les presses de l'université de Laval

-Jacques Tardif : Le transfert d'apprentissages, éditions logiques

-Pierre Vianin : L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire, comment donner à l'élève les clés de la réussite, éditions logiques

Revues

-Florence Députier et Michel Perraudin in La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2008/2 n°42/ pages 99 à 111 Florence : De la prise en charge spécialisée au retour en classe : Comment médiatiser le transfert ?

-André Ouzoulias in Cahiers pédagogiques n°516 novembre 2014 : Ce qui éclaire le paysage pp 23-25

Sites internet

-Patrick Mendelsohn, colloque International sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue, Lyon- 29 septembre 1994: le transfert des connaissances : la pierre philosophale de l'enseignant

-Mireille Brigaudiot, conférence du 23 novembre 2005, CDDP 92 : Première maîtrise de l'écrit pour tous les élèves de cycle 2

-Philippe Perrenoud, texte remanié et complété d'une communication au colloque de Raisons éducatives sur les compétences, mars 1999 : Transférer ou mobiliser ses connaissances ?

-Marco GP Hessels et Chistine Hessels-Shlatter, extrait de l'ouvrage Evaluation et intervention auprès d'élèves en difficulté, éditions scientifiques internationales, 2010

Annexes

Annexe 1 : Cinq principes de la démarche de médiation selon Herard et Prouchet

Annexe 2 : Outil de planification d'écriture d'une phrase

Annexe 3 : Productions écrites initiales et finales de Bastien

Annexe 4 : Productions écrites initiales et finales d'Evan

Annexe 5 : Productions écrites initiales et finales d'Erwan

Annexe 6 : Stratégies de lecture

Annexe 7 : Exemple de texte lu et codé grâce aux stratégies de lecture

Annexe 8 : Photo de l'affiche de l'outil de planification d'écriture d'une phrase

Annexe 9 : Photo de l'affiche devinette à la manière de M Brigaudiot

Annexe 10 : Grilles d'observation des trois élèves

Annexe 11 : Photo du schéma « aide-mémoire de phrase » de Bastien

Annexe 12 : Photo de Bastien avec sa feuille blanche et sa règle/gabarit

Annexe 13 : Photo d'Evan avec « les bûchettes en bois/ mémoire du nombre de mots »

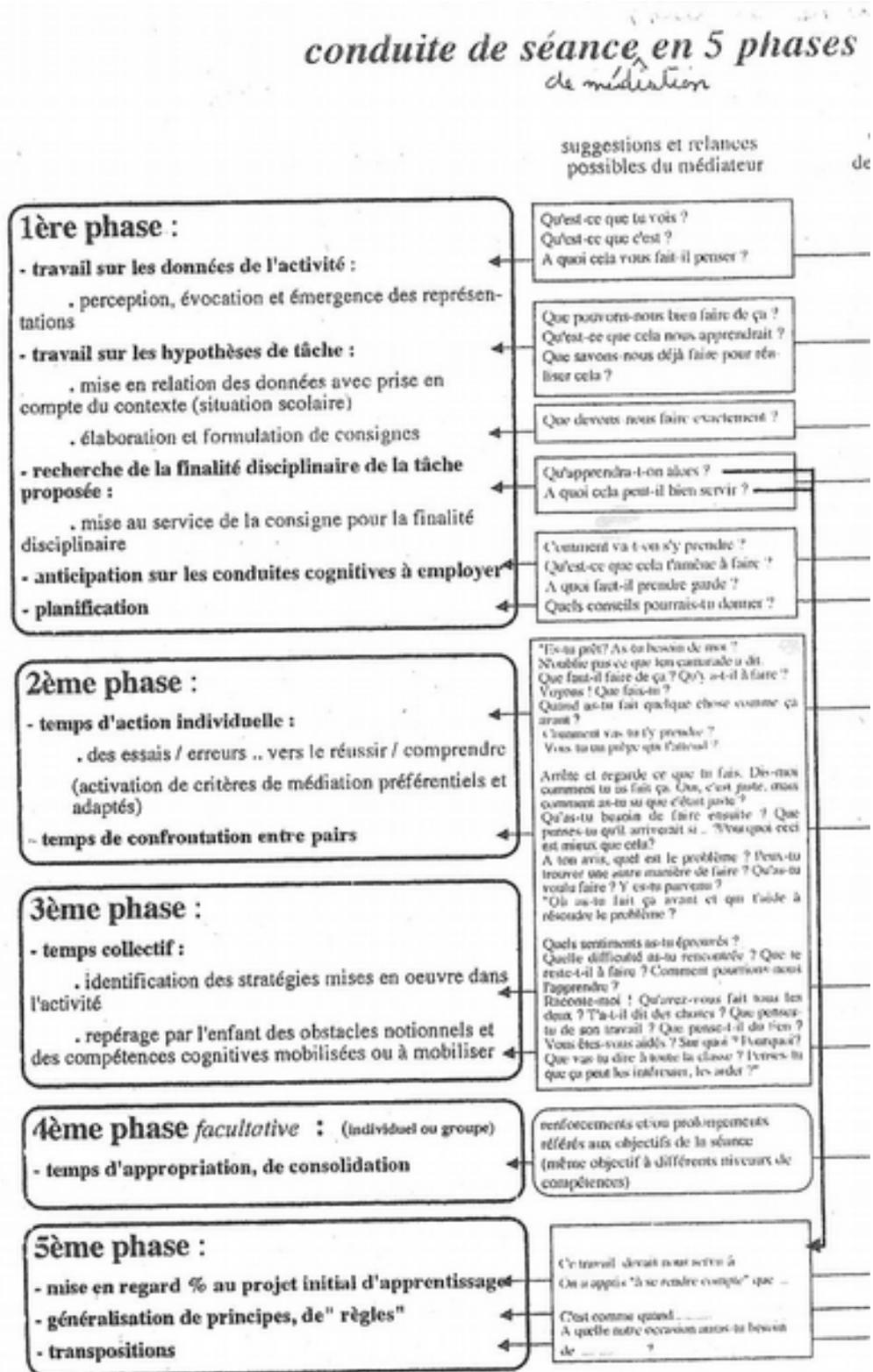
Annexe 14 : Chenille des mots (aide mots outils)

Annexe 15 : Sous-main aide-mémoire sons d'Erwan.

Annexe 16 : Photo du texte avec codage couleur/son

Annexe 17 : Photo de l'affiche aide à l'encodage d'un mot

Annexe 1 : Cinq principes de la démarche de médiation selon Herard et Prouchet



Annexe 2 : Outil de planification d'écriture d'une phrase

Pour écrire une phrase...

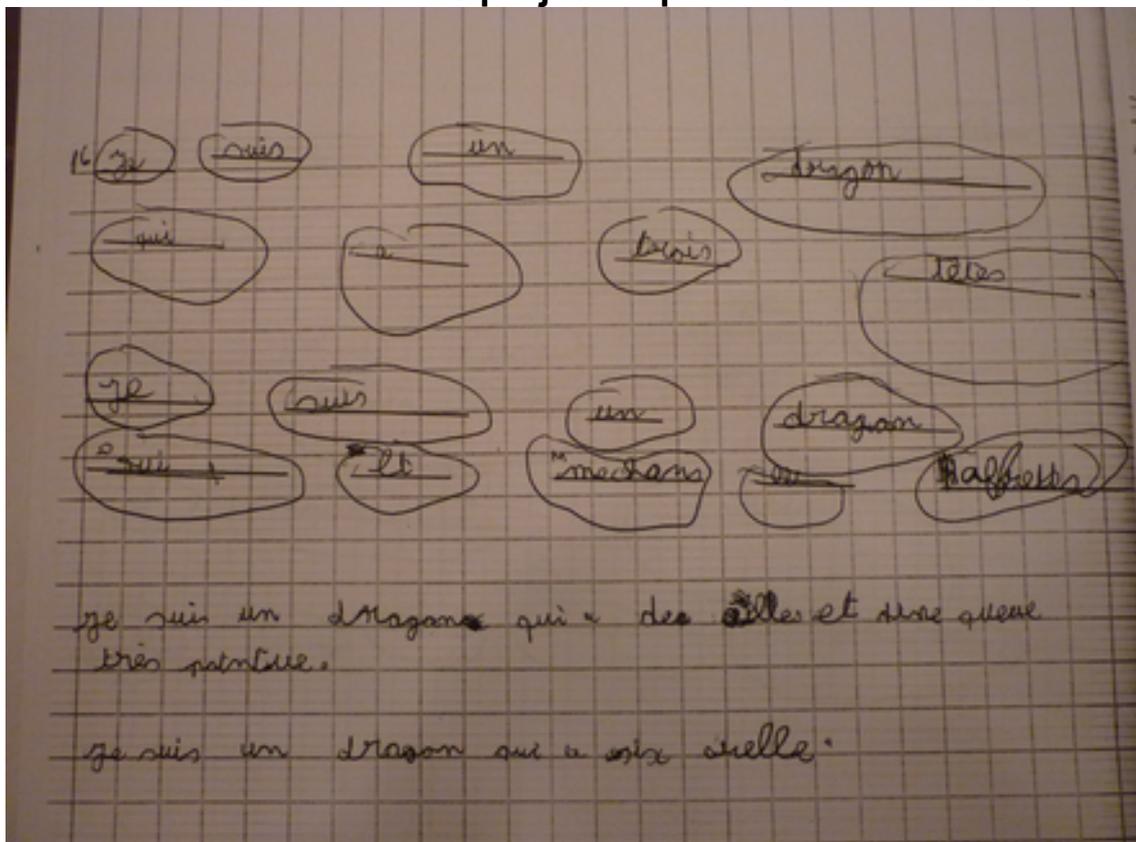
Avant	Pendant	Après
<p>1-  Je répète ma phrase pour m'en souvenir.</p> <p>2-  Je compte les mots de ma phrase.</p> <p>3-  Je trace autant de traits que de mots comptés.</p> <p>4-  Je mets la majuscule et le point.</p> <p>5-  J'entoure les mots que je connais.</p>	<p>6-  J'écris les mots que je connais.</p> <p>7-  Je vérifie.</p> <p>8-  Pour les mots que je ne connais pas, je découpe en syllabe et je colle.</p>	<p>9-  Je vérifie.</p> <p>10-  Je relis et vérifie le sens de ma phrase.</p> <p>11-  Je fais les accords si c'est nécessaire.</p>

Annexe 3 : Productions écrites initiale et finale de Bastien

Evaluations initiales

<p>Encodage de syllabes et de mots en octobre 2015 Evaluation CE1 de circonscription</p>	<p>Production d'écrits en classe novembre 2015</p>

Production de fin de projet : le portrait d'un monstre



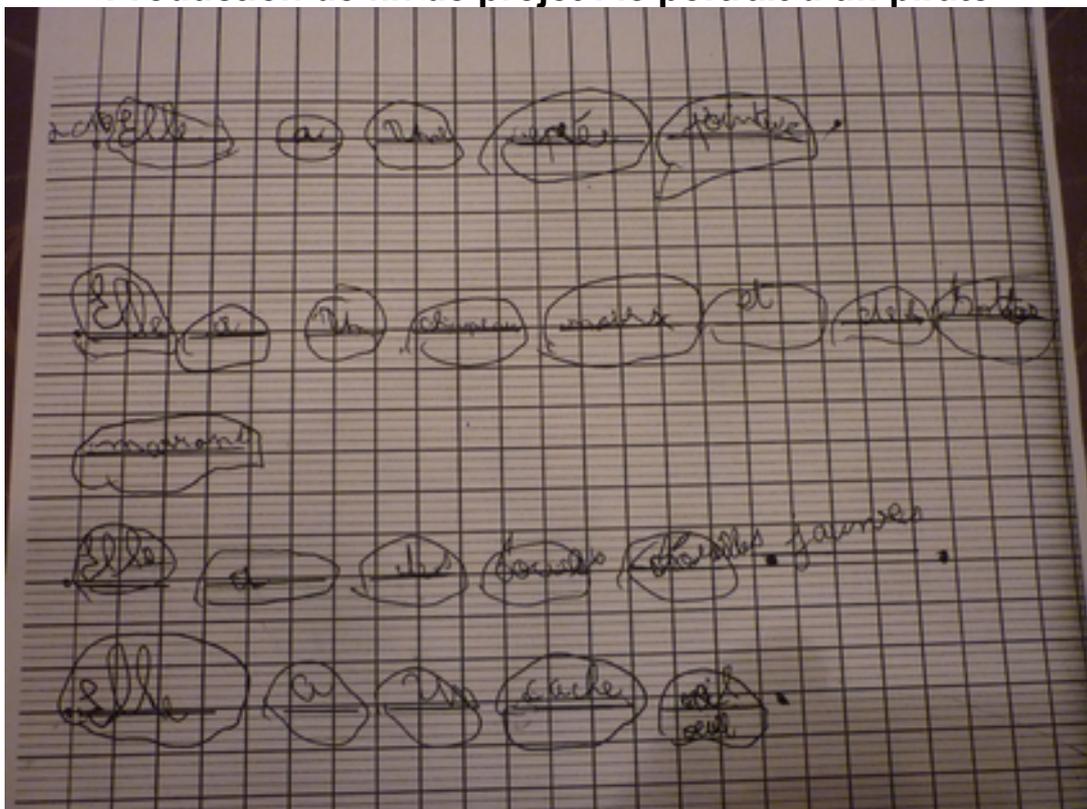
mars 2016

Annexe 4 : Productions écrites initiale et finale d'Evan

Evaluations initiales

<p>Encodage de syllabes et de mots</p> <p>partie - contable - rendre</p>	<p>Ma boîte à mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'eau - une grande - une promenade - un gondolier - un maillet à ragues - un chapeau - un pont <p>une promenade</p>
<p>Encodage de syllabes et de mots en octobre 2015</p> <p>Evaluation CE1 de circonscription</p>	<p>Production d'écrits en classe novembre 2015</p>

Production de fin de projet : le portrait d'un pirate



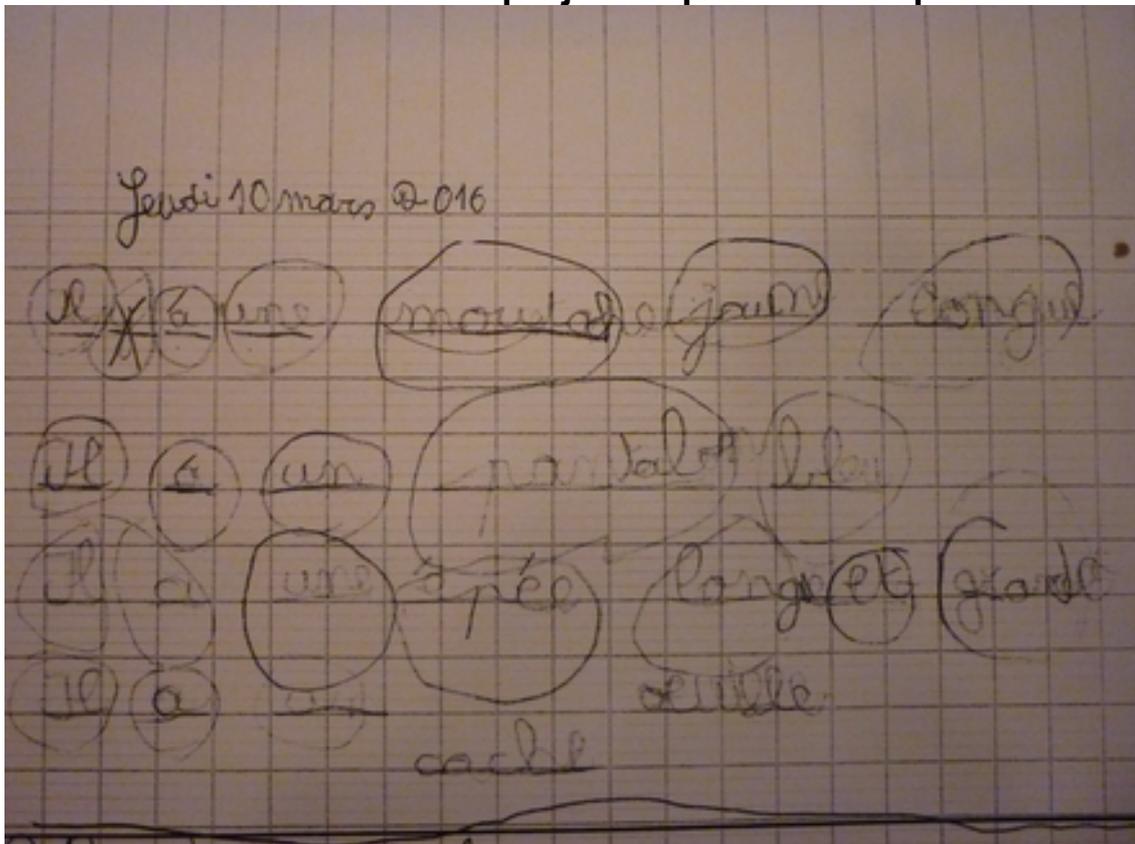
mars 2016

Annexe 5 : Productions écrites initiale et finale d'Erwan

Evaluations initiales

<p>● Encodage de syllabes et de mots</p> <p>mot / a / ga / la / m / i / la / tu / 2</p> <p>mot des vire les prointe porte 2</p> <p>prointe porte / mot des vire / la / m / i / la / tu / 2</p> <p>cartable</p>	<p>Ecris une (ou plusieurs) phrase(s) correspondant à cette image sur ton cahier en t'aider des mots donnés. Tu n'as pas besoin d'utiliser tous les mots. N'oublie pas la majuscule et le point.</p> <p>Ma boîte à mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - le croc - la rage - une pierre - une charge - un sapin - les bras <p>Belle loi pour ranger de fin des phrases.</p> <p>Il a une charge - la rage - les bras dans la charge - la rage - les bras - un sapin dans la charge - la rage - les bras</p>
<p>Encodage de syllabes et de mots en octobre 2015 Evaluation CE1 de circonscription</p>	<p>Production d'écrits en classe novembre 2015</p>

Production de fin de projet : le portrait d'un pirate

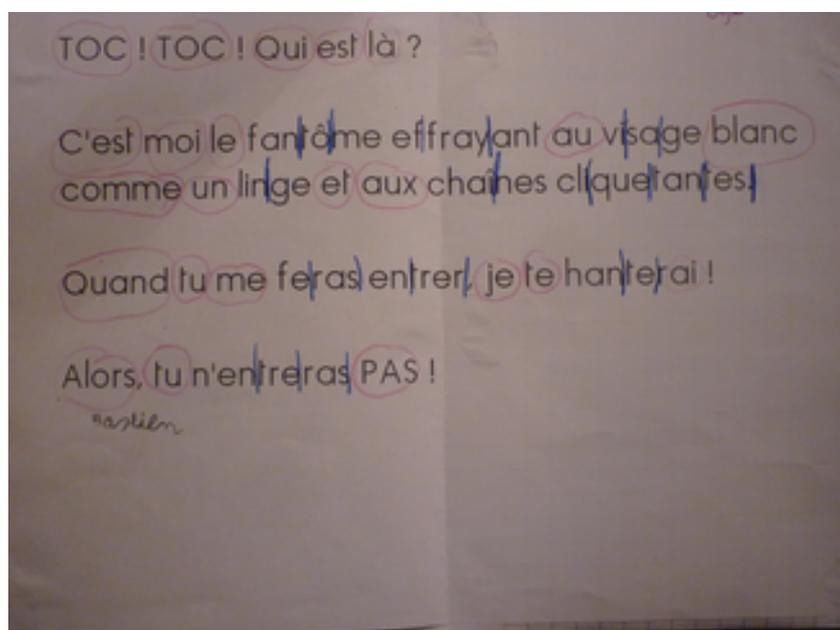


mars 2016

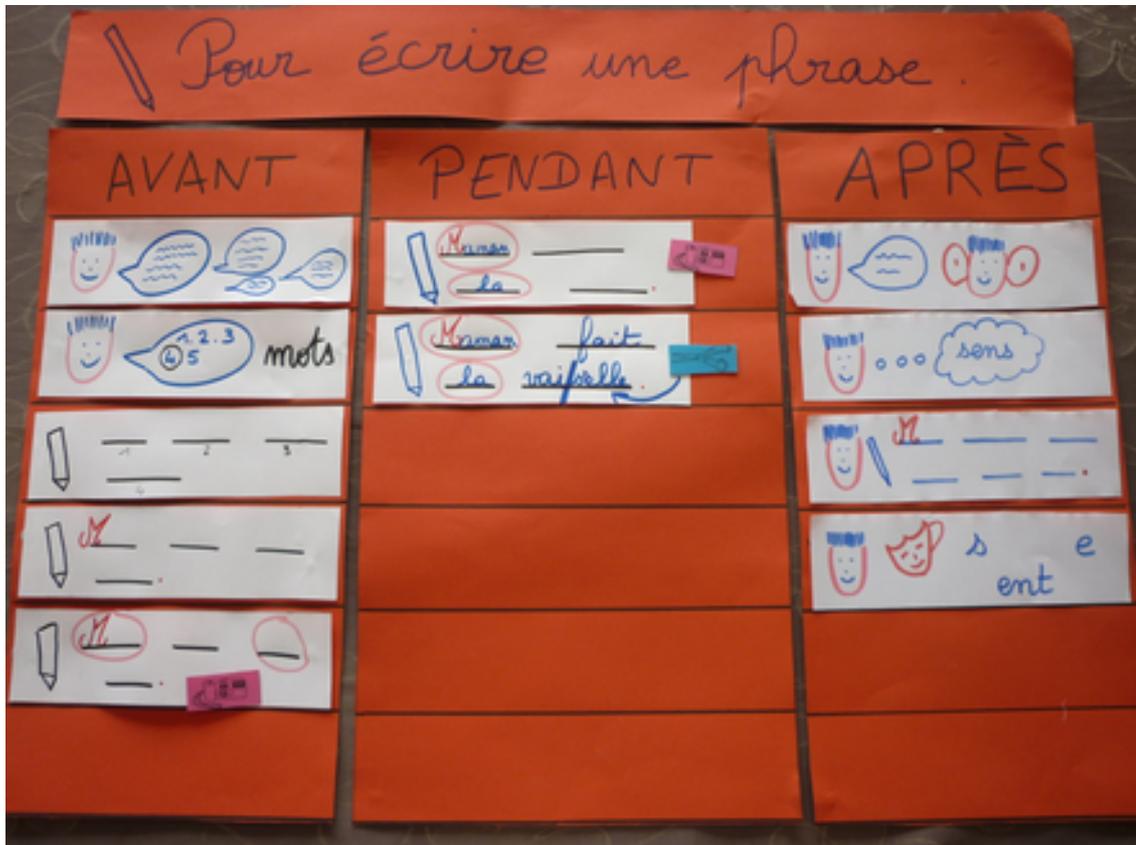
Annexe 6 : Stratégies de lecture



Annexe 7 : Exemple de texte lu et codé grâce aux stratégies de lecture



Annexe 8 : Photo de l'affiche de l'outil de planification d'écriture d'une phrase



Annexe 9 : Photo de l'affiche devinette à la manière de M Brigaudiot



Annexe 10 : Grilles d'observation des trois élèves

Grille d'observation de Bastien

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17
1-Elaborer une phrase logique(L), respectant la consigne (C) et syntaxiquement correcte (S)	PN	PN	PN	PN	PN	+	+	+	+								
2-Retenir la phrase en mémoire de travail en répétant (R) avec aide illustration (I)	PN	PN	+	+	+	+	+	+	+								
3-Segmenter en mots	-	+	+	+	+	-	+	+	+								
4-Conservé cette segmentation en mots en mémoire de travail	-	-	-	+	+	+	+	+	+								
5-Mettre la majuscule et le point.	+	+	+	+	+	+	+	+	+								
6-Répérer les mots connus dans la phrase	-	+	+	+	+	+	+	+	+								
7-Ecrire les mots connus ou utilisation du référent (R)	+	+	+	+	-	+	+	+	+								
8-Identifier les syllabes des mots restants pour les écrire	+	+	+	+	+	+	+	+	+								
9-Effectuer les correspondances phonèmes/graphèmes pour écrire les mots restants	-	-	-	+	+	+	+	+	+								
10-Ecriture d'une phrase complète avec des relations grapho-phonétiques correctes	+	-	+	+	+	+	+	+	+								
11-Vérifier son travail, effectuer une relecture pour vérifier le sens			-	-	-	+	+	+	+								
12- Vérifier son travail, effectuer une relecture pour vérifier les correspondances graphème/phonème			-	-	-	-	-	-	-								

Intervention du maître E
 Niv1 : Aide attentionnelle (feed-back)
 Niv2 : Aide motivationnelle (encouragement)
 Niv3 : Aide stratégique (aide planification/ questionnement)
 Niv4 : Aide au transfert (recherche situation source)

Niv1 Niv2 Niv3 Niv4
 Niv2
 Niv3
 Niv4

Grille d'observation d'Evan

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17
1-Elaborer une phrase logique(L), respectant la consigne (C) et syntaxiquement correcte (S)	PN	PN	PN	PN	PN	+	+	+	-								
2-Retenir la phrase en mémoire de travail en répétant (R) avec aide illustration (I)	+	+	+	+	+	+	+	+	+								
3-Segmenter en mots	-	-	+	+	+	+	+	+	+								
4-Conservé cette segmentation en mots en mémoire de travail	-	-	+	+	+	+	+	+	-								
5-Mettre la majuscule et le point.	+	+	+	+	+	+	+	+	+								
6-Répérer les mots connus dans la phrase	+	+	+	+	+	+	+	+	+								
7-Ecrire les mots connus ou utilisation du référent (R)	-	-	+	+	+	+	+	+	+								
8-Identifier les syllabes des mots restants pour les écrire	+	+	+	+	+	+	+	+	+								
9-Effectuer les correspondances phonèmes/graphèmes pour écrire les mots restants	+	+	-	+	+	+	+	+	+								
10-Ecriture d'une phrase complète avec des relations grapho-phonétiques correctes	-	+	-	+	+	+	+	+	+								
11-Vérifier son travail, effectuer une relecture pour vérifier le sens			-	-	-	+	+	+	-								
12- Vérifier son travail, effectuer une relecture pour vérifier les correspondances graphème/phonème			-	-	-	-	-	-	-								

Intervention du maître E
 Niv1 : Aide attentionnelle (feed-back)
 Niv2 : Aide motivationnelle (encouragement)
 Niv3 : Aide stratégique (aide planification/ questionnement)
 Niv4 : Aide au transfert (recherche situation source)

Niv1 Niv2 Niv3 Niv4

Annexe 10 (suite)

Grille d'observation d'Erwan

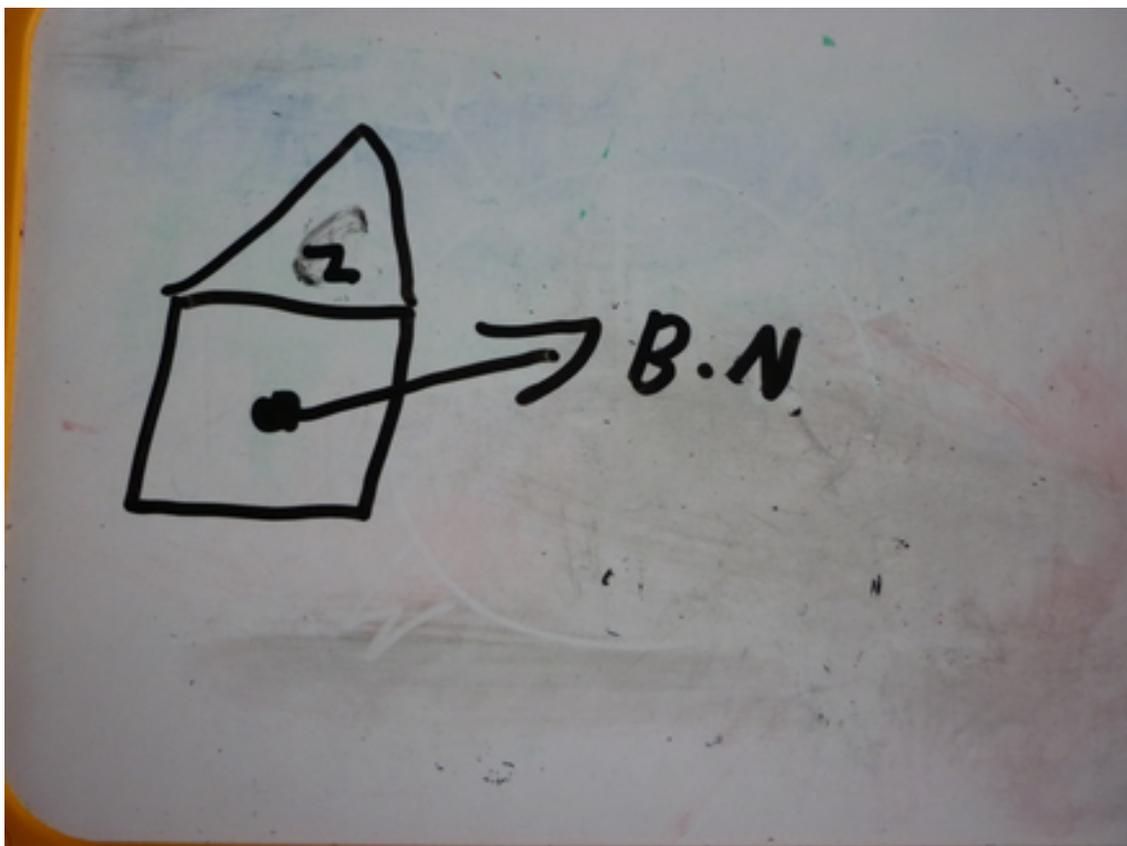
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17
1-Elaborer une phrase logique(L), respectant la consigne (C) et syntaxiquement correcte (S)	+	+	+				-	+	+								
2-Retenir la phrase en mémoire de travail en répétant (R) avec aide illustration (I)	+	-	+	+			-	+	-								
3-Segmenter en mots	-	+	+	+			-	+	+								
4-Conservser cette segmentation en mots en mémoire de travail	-	+	+	+			+	+	+								
5-Mettre la majuscule et le point.	-	+	+	+			+	+	+								
6-Répérer les mots connus dans la phrase	+	+	+	+			+	+	+								
7-Ecrire les mots connus ou utilisation du référent (R)	+	+	+	-			-	+	+								
8-Identifier les syllabes des mots restants pour les écrire	-	+	-	+			+	+	+								
9-Effectuer les correspondances phonèmes/graphèmes pour écrire les mots restants	-	-	-	+			+	+	+								
10-Ecriture d'une phrase complète avec des relations grapho-phonétiques correctes	-	+	-	+			+	+	+								
11-Vérifier son travail, effectuer une relecture pour vérifier le sens				-			-	+	-								
12- Vérifier son travail, effectuer une relecture pour vérifier les correspondances graphème/phonème				-			-	+	-								

Erwan

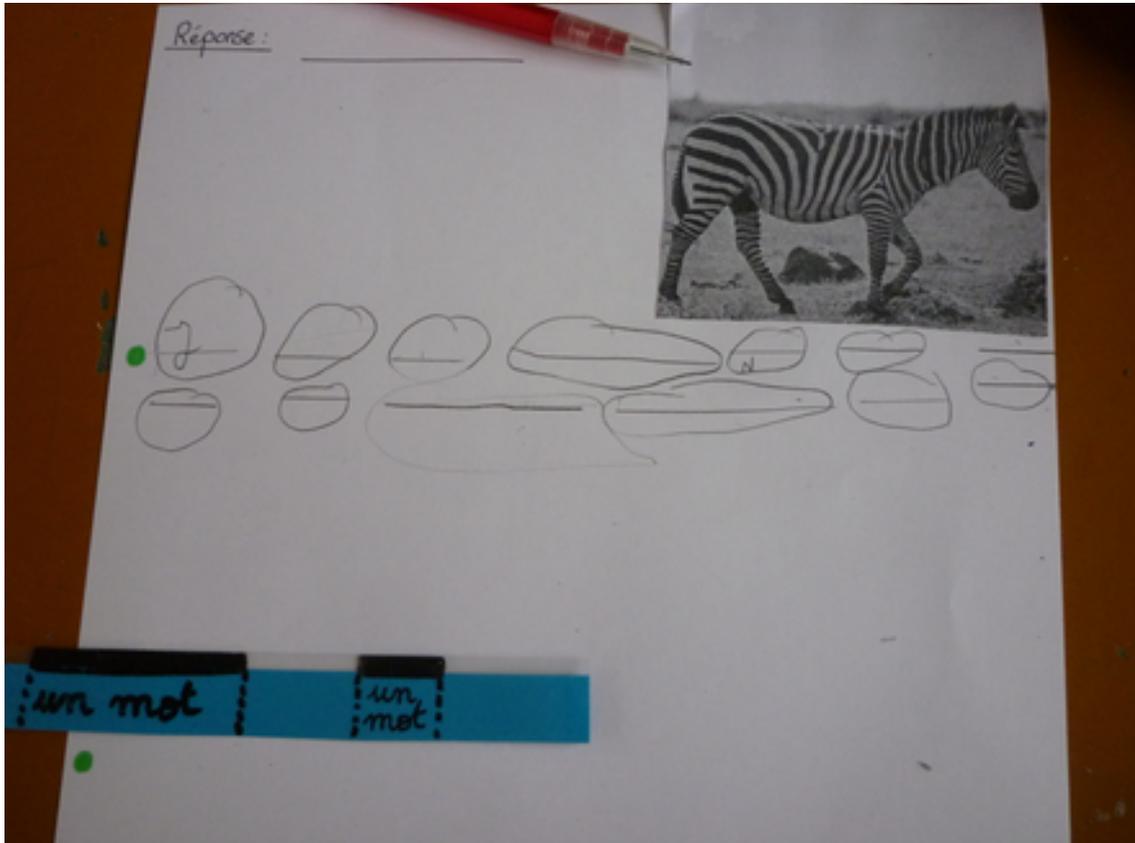
Intervention du maître E
 Niv1 : Aide attentionnelle (feed-back)
 Niv2 : Aide motivationnelle (encouragement)
 Niv3 : Aide stratégique (aide planification/ questionnement)
 Niv4 : Aide au transfert (recherche situation source)

Annexe 11 : Photo du schéma « aide à la mémorisation de phrase » de Bastien

« Je suis un animal qui vit au zoo et qui est noir et blanc. »



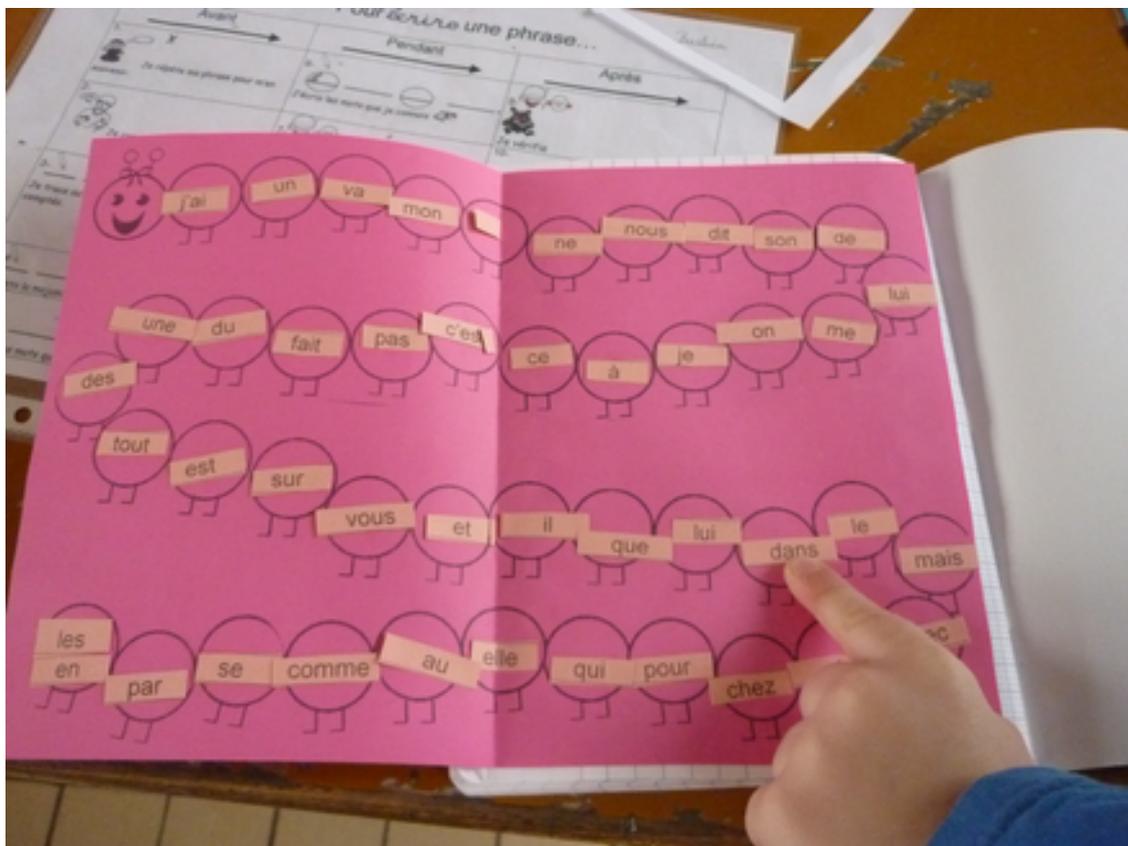
Annexe 12 : Photo de Bastien avec sa feuille blanche et sa réglette/gabarit



Annexe 13 : Photo d'Evan avec « les bâchettes en bois mémoire du nombre de mots »



Annexe 14 : Chenille des mots (aide mots outils)



Annexe 15 : Sous-main aide-mémoire sons d'Erwan

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z													
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z													
<table border="1"> <tr> <td>e</td><td>er</td><td>ez</td><td>ef</td> <td>et</td><td>es</td> </tr> <tr> <td>er</td><td>er</td><td>er</td><td>er</td> <td>er</td><td>er</td> </tr> </table>													e	er	ez	ef	et	es	er	er	er	er	er	er	<table border="1"> <tr> <td>o</td><td>au</td><td>eau</td> </tr> <tr> <td>o</td><td>au</td><td>eau</td> </tr> </table>			o	au	eau	o	au	eau	<table border="1"> <tr> <td>ou</td> </tr> <tr> <td>ou</td> </tr> </table>		ou	ou	
e	er	ez	ef	et	es																																	
er	er	er	er	er	er																																	
o	au	eau																																				
o	au	eau																																				
ou																																						
ou																																						
<table border="1"> <tr> <td>e</td><td>ai</td><td>é</td><td>ei</td> <td>ph</td><td>f</td> </tr> <tr> <td>e</td><td>ai</td><td>e</td><td>ei</td> <td>ph</td><td>f</td> </tr> </table>													e	ai	é	ei	ph	f	e	ai	e	ei	ph	f	<table border="1"> <tr> <td>on</td><td>om</td> </tr> <tr> <td>on</td><td>om</td> </tr> </table>		on	om	on	om	<table border="1"> <tr> <td>oi</td> </tr> <tr> <td>oi</td> </tr> </table>	oi	oi	<table border="1"> <tr> <td>ain</td> </tr> <tr> <td>ain</td> </tr> </table>		ain	ain	
e	ai	é	ei	ph	f																																	
e	ai	e	ei	ph	f																																	
on	om																																					
on	om																																					
oi																																						
oi																																						
ain																																						
ain																																						
<table border="1"> <tr> <td>en</td><td>em</td><td>an</td><td>am</td> <td>m</td> </tr> <tr> <td>en</td><td>em</td><td>an</td><td>am</td> <td>m</td> </tr> </table> <p>m devant m, b, p</p>													en	em	an	am	m	en	em	an	am	m	<table border="1"> <tr> <td>s</td><td>c</td><td>ç</td><td>ss</td> </tr> <tr> <td>s</td><td>c</td><td>ç</td><td>ss</td> </tr> </table>		s	c	ç	ss	s	c	ç	ss	<table border="1"> <tr> <td>s</td><td>z</td> </tr> <tr> <td>s</td><td>z</td> </tr> </table>		s	z	s	z
en	em	an	am	m																																		
en	em	an	am	m																																		
s	c	ç	ss																																			
s	c	ç	ss																																			
s	z																																					
s	z																																					
<table border="1"> <tr> <td>eu</td><td>œu</td> </tr> <tr> <td>eu</td><td>œu</td> </tr> </table>													eu	œu	eu	œu	<table border="1"> <tr> <td>ch</td> </tr> <tr> <td>ch</td> </tr> </table>		ch	ch																		
eu	œu																																					
eu	œu																																					
ch																																						
ch																																						
<table border="1"> <tr> <td>ein</td><td>ain</td><td>in</td><td>im</td><td>un</td> <td>un</td> </tr> <tr> <td>ein</td><td>ain</td><td>in</td><td>im</td><td>un</td> <td>un</td> </tr> </table> <p>m devant m, b, p</p>													ein	ain	in	im	un	un	ein	ain	in	im	un	un	<table border="1"> <tr> <td>c</td><td>k</td> </tr> <tr> <td>c</td><td>k</td> </tr> </table>		c	k	c	k	<table border="1"> <tr> <td>qu</td> </tr> <tr> <td>qu</td> </tr> </table>		qu	qu				
ein	ain	in	im	un	un																																	
ein	ain	in	im	un	un																																	
c	k																																					
c	k																																					
qu																																						
qu																																						
<table border="1"> <tr> <td>ill</td><td>y</td> </tr> <tr> <td>ill</td><td>y</td> </tr> </table>													ill	y	ill	y	<table border="1"> <tr> <td>g</td><td>j</td> </tr> <tr> <td>g</td><td>j</td> </tr> </table>		g	j	g	j	<table border="1"> <tr> <td>g</td><td>gu</td> </tr> <tr> <td>g</td><td>gu</td> </tr> </table>		g	gu	g	gu										
ill	y																																					
ill	y																																					
g	j																																					
g	j																																					
g	gu																																					
g	gu																																					
<table border="1"> <tr> <td>ga</td><td>ge</td><td>gy</td> </tr> <tr> <td>ga</td><td>ge</td><td>gy</td> </tr> </table>													ga	ge	gy	ga	ge	gy																				
ga	ge	gy																																				
ga	ge	gy																																				

Annexe 16 : Photo du texte avec codage couleur/son

TOC ! TOC ! Qui est là ?

C'est moi le terrible dragon couvert d'écailles
au musée qui fume et à la gueule
enflammée.

Quand tu me feras entrer, je te mettrai à cuire
pour mon goûter !

Alors, tu n'entreras PAS !

Annexe 17 : Photo de l'affiche aide à l'encodage d'un mot



Encodage du mot « moustache »



Résumé :

Comment aider les élèves de CE1, manifestant des difficultés persistantes d'apprentissage, à prendre conscience de leurs stratégies d'écriture, à les organiser et à les transférer vers la classe?

Comment faire en sorte qu'ils deviennent autonomes en production écrite dans leur classe ?

Mots clé :

- transfert
- production d'écrit
- stratégie d'écriture
- autonomie
- CE1