



HAL
open science

Pourquoi et comment le maître E peut-il penser la mise en écriture comme une remédiation pour entrer dans la lecture ?

Sylvie Dannel

► To cite this version:

Sylvie Dannel. Pourquoi et comment le maître E peut-il penser la mise en écriture comme une remédiation pour entrer dans la lecture ?. Education. 2019. dumas-02923459

HAL Id: dumas-02923459

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02923459v1>

Submitted on 27 Aug 2020

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.

ECRITS PROFESSIONNELS

CAPPEI

Parcours : Rased

SESSION 2019

Pourquoi et comment le maître E peut-il penser la mise en écriture
comme une remédiation pour entrer dans la lecture ?

Nom et Prénom du directeur d'écrits : ROUBLIQUE Isabelle

Nom et prénom du stagiaire : DANDEL Sylvie

SOMMAIRE

Introduction

1-Présentation générale des conditions d'exercice

1-1 Le réseau

1-2 mon secteur d'intervention

1-3 les premières prises de contact avec les collègues de mon secteur

2-Identification les premiers besoins

2-1 Définition des élèves à besoins particuliers

2-2 Les demandes d'aide de mon secteur

2-3 Des repères nécessaires dans le développement de l'enfant et ses apprentissages

2-4 L'élaboration des projets d'aide spécialisé et du projet de groupe

3- La production d'écrits comme outil de remédiation à l'apprentissage de la lecture

3-1 Qu'en disent les programmes, les chercheurs, les pédagogues ?

3.2 Le projet d'écriture

3.3 Des élèves en action

4- Bilan

Conclusion

Liste des documents cités p 26

Problématique épreuve 3 p27

Professeur des écoles depuis 22ans, j'ai débuté ma carrière sur un poste d'enseignant de classe spécialisée (Option D) à l'IMPro de Saint Hilaire sur Helpe. Cette expérience parfois difficile et terrifiante pour une jeune enseignante de 23 ans m'a tout de suite obligée à adapter les enseignements aux capacités des élèves et au besoin pour eux de s'estimer et cela, en lien avec les différents ateliers auxquels ils participaient. J'ai ensuite enseigné au cycle 3 et essentiellement en GS/CP, CP/CE1, CE1/CE2 en REP et non REP. L'apprentissage de la lecture/écriture était au cœur de ma pratique quotidienne avec des élèves.

Dans ces cours à double niveau, l'autonomie des élèves me permettaient de travailler en petits groupes de besoin au fond de la classe. Nous explicitions les difficultés de chacun et les connaissances qui leur permettraient de progresser. L'objectif était de sortir de ce groupe et devenir autonome. Je pouvais aussi différencier le travail d'élèves très rapides pour qui la recherche et le raisonnement étaient des activités attractives et valorisantes.

Malgré cela je me souviens d'Alexandre, Mathis, Abigaëlle...nombre d'élèves pour lesquels je me sentais démunie. J'observais bien un fonctionnement différent et des résistances fortes à la mémorisation, à l'attention, l'organisation... Mais le travail préparatif de classe ne me laissait que trop peu de temps pour faire des recherches, comprendre et améliorer ma pratique pour ces élèves que je sais maintenant être des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cela fait plus de 10 ans que l'envie de suivre cette formation de maître E me taraude. Cette année, les conditions idéales étaient réunies.

L'apprentissage de la lecture a été « le fil rouge » de ma carrière. Je pressentais bien qu'il fallait proposer plusieurs entrées possibles dans cet apprentissage. Je décidais donc d'approfondir mes connaissances sur l'entrée dans l'écrit pour proposer aux élèves dont j'aurai la charge lors des remédiations en lecture, une entrée par la mise en écriture.

Sur la base de l'équation : $L = C \times R$ (Lecture = Compréhension X Reconnaissance des mots) proposées par A Ouzoulias et des profils des élèves de CP qui m'étaient signalés, je décidais d'expérimenter l'augmentation du facteur R. Dans l'activité d'écriture, l'élève est celui qui choisit le message. Il produit ses phrases, utilise ses connaissances sur le sujet, ses connaissances linguistiques d'ordre lexical et syntaxique.

Simultanément à cela, il me fallait construire une « nouvelle identité professionnelle », en définir les contours et le champ d'action.

1-Présentation générale des conditions d'exercice

1-1Le réseau

Je suis en fonction depuis la rentrée 2017 au RASED de la circonscription de Valenciennes-Escaudain. Ce réseau est composé de 3 antennes situées à Bouchain, Escaudain et Douchy les Mines où exercent 3 psychologues scolaires, 5 enseignantes spécialisées à dominante pédagogique E et 1 enseignante spécialisée à dominante relationnelle.

1-2 mon secteur d'intervention

Je travaille à la fois sur le secteur de Douchy les Mines dans 2 écoles classées en REP et sur le secteur de l'Ostrevant dans 2 écoles de Bouchain, une école à Lieu Saint Amand et une école à Mastaing.

	Nombre d'élèves	Nombre de classes
Douchy les mines (REP) Maternelle Victor Hugo	114	5
Douchy les mines (REP) élémentaire	224	10 classes dont 3cp dédoublés 2 ce1 dédoublés
Bouchain Albert Douay élémentaire	134	6
Bouchain Albert Douay maternelle	70	3
Lieu saint Amand Ecole C Brisville	206	8
Mastaing école Jules Ferry	107	4

Les 3 classes de Cp de Douchy les Mines sont dédoublées depuis la rentrée 2018 et les 2 classes de Ce1 sont en expérimentation de dédoublement depuis cette année. Une enseignante de CP se rend 2 fois par semaine en Grande section pour travailler la conscience phonologique.

J'ai pu constater que les équipes des écoles étaient plutôt stables hormis les classes de GS et CP de Lieu Saint Amand.

1-3 les premières prises de contact avec les collègues de mon secteur

Durant la première période de stage en Octobre, j'ai d'abord été interpellée par des enseignants qui se posaient des questions au sujet d'élèves qui semblaient ne pas entrer dans les apprentissages. Notamment pour des CE1 et des CP qui bénéficiaient d'un PPRE.

Dans ce cadre d'une simple prise de contact, j'en profitais pour observer de façon générale les élèves, le matériel utilisé, les référents, le fonctionnement de la classe pour adapter par la suite au mieux les conseils ou les remédiations éventuelles comme l'indique la circulaire du 28 août 2014 sur l' Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés au chapitre « Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent »

-les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires apportent l'appui de leurs compétences aux équipes pédagogiques pour les accompagner dans l'aide aux élèves.

- Les enseignants spécialisés apportent une aide directe aux élèves manifestant des difficultés persistantes d'apprentissage ou de comportement.

Il me fallait organiser de façon chronologique mon intervention, je trouvais donc sur le site de circonscription de Douai centre, ce document qui résume les étapes des premières prises en charge de l'élève rencontrant des difficultés :



Avec les enseignants du cycle 2 et les directeurs, nous décidons d'organiser, début octobre des conseils de cycle dédiés à la lecture des résultats aux évaluations nationales.

Nous discutons des élèves préalablement repérés en difficulté et cherchons ensemble les points d'appuis à exploiter pour une meilleure progression de ces élèves mais aussi de tous les élèves.

A la suite de ces conseils de cycle, les enseignants ont envoyé leurs fiches de demande d'aide à la date limite du 13 octobre 2018, soit une semaine avant les vacances de Toussaint, à Mme L'Inspectrice qui nous les a ensuite renvoyées au Réseau.

Les priorités énoncées par madame l'Inspectrice à la réunion du 06/09/18 sont :

- Le suivi en première période des CE1 repérés en difficulté au Cp l'année précédente.
- La continuité des suivis au Ce1 et le suivi des Cp en deuxième et troisième période de façon prioritaire dans les CP non dédoublés.
- L'évaluation et le suivi des GS en février et des Cp jusqu'en fin d'année scolaire.

J'ai donc priorisé mon travail sur les classes de GS, CP et CE1.

A Bouchain, école Albert Douay élémentaire, 5 demandes d'aides au Ce1 et 5 au CP avaient été faites.

A lieu Saint Amand, école Brisville, 8 demandes d'aides au Cp et 6 demandes au Ce1 avaient été faites.

A Douchy les mines(REP), 4 demandes d'aide au Ce1, 4 au CP et 2 en GS avaient été faites.

Plus tard, à la suite des évaluations de grande section de la circonscription de février, 2 demandes d'aide ont été faites à Douchy les mines (REP), d'autres devaient parvenir au réseau.

2-Identification des premiers besoins

2 -1 définition des élèves à besoins éducatifs particuliers

Le cadre d'exercice du maître E posé, la chronologie des actions à mener établie, il me fallait m'atteler à la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers de ces élèves.

Je me réfère donc à la circulaire du 15 octobre 2018 : « mise en œuvre de l'école inclusive dans le département du nord. Modalités d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers. Scolarisation des élèves en situation de handicap »

Les élèves à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont de manière significative des difficultés d'apprentissage plus importantes que la majorité des enfants du même âge :

- a) Les élèves dont les problématiques de comportement mettent en difficulté la classe voire l'école ;
- b) Les élèves présentant des difficultés scolaires durables ;
- c) Les élèves à haut potentiel intellectuel ;
- d) Les élèves allophones nouvellement arrivés en France, ou issus de familles itinérantes ou de voyageurs ;
- e) Les élèves malades et/ou hospitalisés ;
- f) Les élèves en situation de handicap.

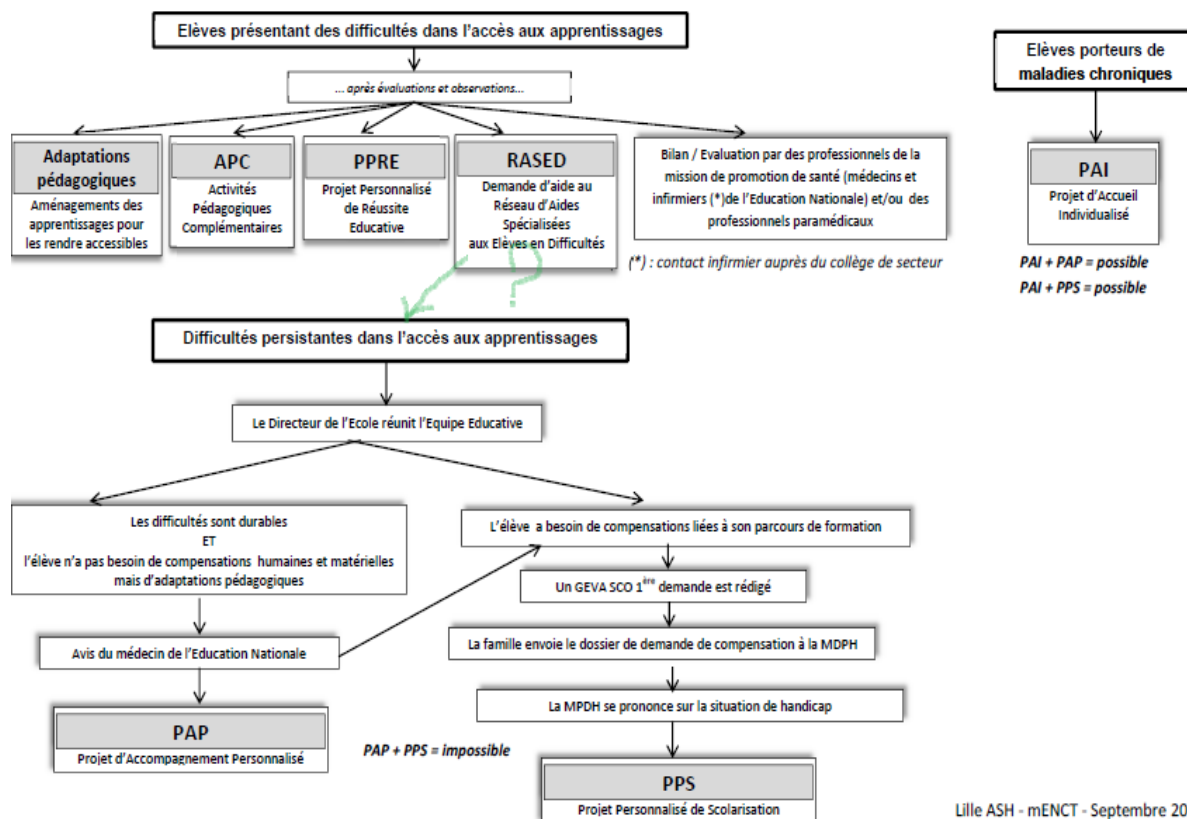
Certains élèves étaient déjà connus du réseau d'aide puisque des GEVAsco première demande avaient été rédigés. Certains bénéficiaient déjà de compensations, telles qu'une AVS. D'autres étaient en attente de réponse de la MDPH, d'autres encore n'étaient pas connus du RASED.

Les élèves bénéficiant déjà d'un PPS, Projet Personnalisé de Scolarisation, n'entraient pas dans ma zone d'intervention. Les compensations nécessaires et les prises en charge étant mises en place.

Ce document « quel projet pour quel élève ? » m'a fait m'interroger sur la passerelle entre la prise en charge par le Rased et la « difficulté persistante, durable ».

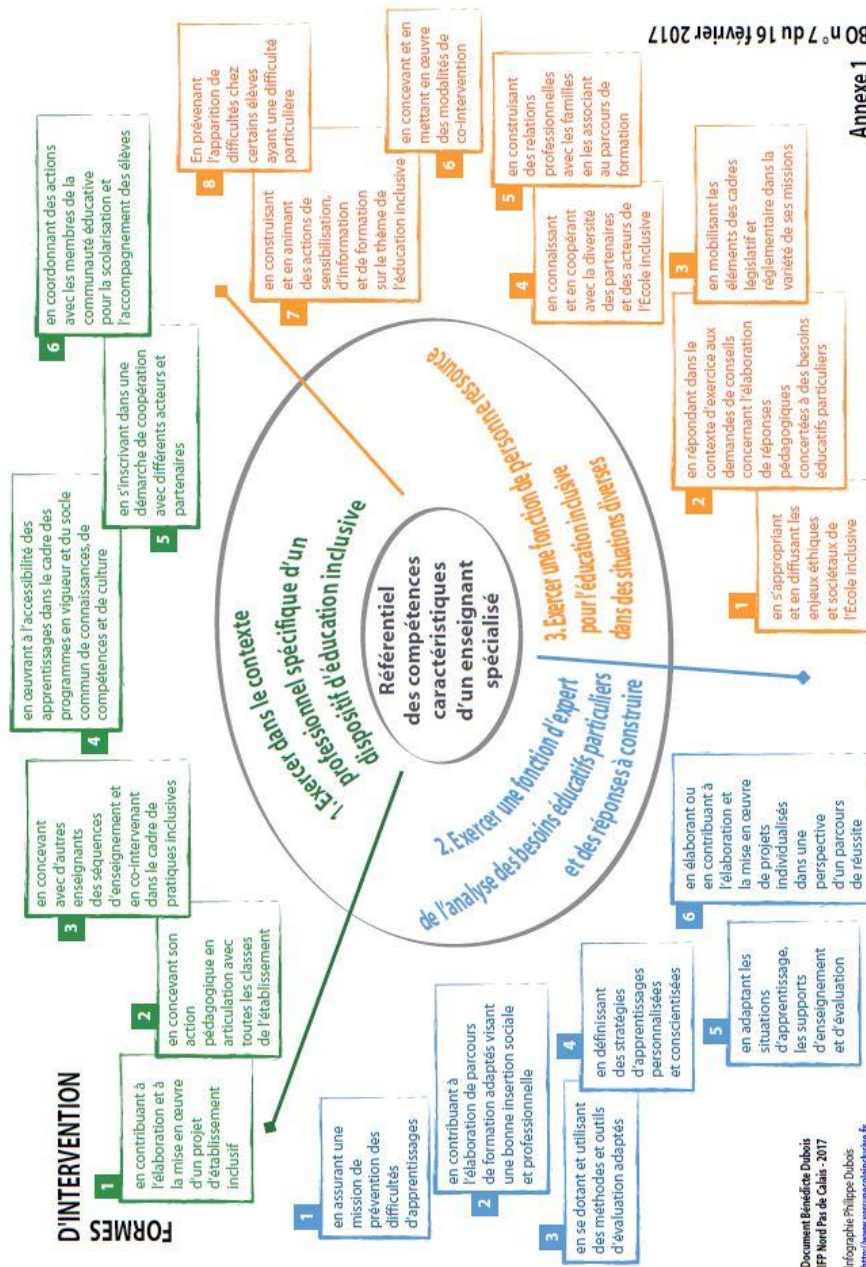
Quel projet pour quel élève (quels besoins ?)

ADAPTATIONS DE LA SCOLARITE et aide à l'utilisation du GEVA SCO
(Guide d'EVALUATION des besoins de compensation en matière de SCOLARISATION)



Lille ASH - mENCT - Septembre 2016

Le document « référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé, Annexe , BO n° 7 du 16 février 2017 » me permettait de trouver ma zone d'intervention. En amont des difficultés, se situaient mes actions de prévention (axe 2 point 1) puis mon évaluation spécifique et précise des savoirs faire et être de l'élève grâce à des outils adaptés (axe 2 point 3) et à une démarche de coopération avec différents acteurs et partenaires (axe 1 point 5). Puis, intervenaient mes actions de remédiation (axe 2 points 4 et 5) en concevant avec d'autres enseignants des séances d'enseignement (axe 1 point 3) et en cas de résistances aux apprentissages, ma participation à une réunion d'équipe éducative dans le cadre d'une mise place d'un parcours personnalisé de scolarisation ou d'un projet d'accompagnement personnalisé (axe 2 point 6).



BO n° 7 du 16 février 2017

Annexe 1

2-2 Les demandes d'aide de mon secteur

Les demandes d'aide concernaient majoritairement des difficultés de décodage et d'encodage. Mes premières interrogations allèrent vers le degré de difficulté des élèves signalés. Etaient-ils tous en grande difficulté scolaire ? Pouvait-on dire, dès le mois d'octobre qu'un élève de Cp « présentait des difficultés scolaires durables » ?

Il m'a semblé que je devais tenter de comprendre et cerner les raisons pour lesquelles ces élèves ne démarraient pas sereinement une construction efficace de leurs apprentissages.

Sur les conseils de ma directrice d'écrit, Mm Roublique et des recommandations de la Haute Autorité de Santé dans un document traitant des difficultés d'apprentissages du langage écrit, je me suis intéressée au dossier du CNESEO (Conseil National de Système scolaire) : conférence de consensus des 16 et 17 mars 2016 : « Lire, comprendre, apprendre » Comment soutenir le développement des compétences en lectures ? Dans les recommandations du jury concernant la prise en compte de la diversité des élèves page 29, il est écrit :

R47 : Il est nécessaire d'identifier les principaux obstacles rencontrés dans l'apprentissage de la lecture pour ensuite proposer des démarches et des outils adaptés, notamment pour les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages (troubles dys.).

Le taux d'élèves atteints de troubles complexes du langage n'excède pas 5 %. Tous les enfants qui ont des difficultés de lecture ne sont donc pas nécessairement dyslexiques, loin s'en faut. Le repérage de ces difficultés doit être réalisé dès le début de l'école primaire. Les enseignants spécialisés et/ou les psychologues scolaires doivent être alertés par l'enseignant dont un élève ne parvient pas à mettre en place les mécanismes de bases de la lecture en CP.

« Tous les élèves qui ont des difficultés de lecture ne sont pas nécessairement dyslexiques » Cela m'était confirmé dans le guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au Cp » paru en avril 2018.

« La majorité des enfants en difficulté en début d'apprentissage de la lecture ne sont pas dyslexiques... Les faibles lecteurs non dyslexiques ont souvent des capacités phonologiques sous-développés. Dans un environnement défavorisé, les enfants faibles identifiés ont les mêmes facteurs prédictifs que les dyslexiques »

Il me fallait donc d'abord « identifier les principaux obstacles rencontrés dans l'apprentissage de la lecture » puis aider l'élève à progresser en « proposant des démarches et des outils adaptés ».

L'élève ayant été repéré par l'enseignant comme « présentant des difficultés dans l'accès aux apprentissages », il me fallait exercer une observation plus fine et des évaluations appropriées pour définir les actions les plus efficaces à entreprendre.

2-3 des repères nécessaires dans le développement de l'enfant et ses apprentissages

Le 5 octobre 2018, ma participation à une réunion au Service d'Education et de Soins Spécialisés A Domicile André Launay de Saint Saulve sur la présentation d'un guide outil intitulé « **Comment améliorer le parcours de santé d'un enfant avec des troubles spécifiques du langage et des apprentissages ?** » m'a permis d'orienter mes observations et évaluations de l'élève.

Concernant les CP, la vigilance est de mise jusqu'au début du deuxième trimestre, la mise en place d'interventions préventives est suffisante. Pour les CE1, une évaluation normée de lecture et d'orthographe doit être pratiquée. Les évaluations nationales sont donc un bon point départ pour situer tous les élèves de mon secteur.

D'autres pages de ce document consultables sur le site de l'HAS traitent des signes d'appels concernant les élèves de CE2 et cycle 3, des difficultés d'acquisition du langage oral avant et après 3 ans, des difficultés d'apprentissage du calcul et des difficultés des coordinations et des praxies.

Dans ce guide on trouve un autre document de 3 pages adressé aux enseignants : « Rôle de l'enseignant » dont voici un extrait traitant de la participation des enseignants spécialisés ou non, au repérage des difficultés d'apprentissages, à la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée et des plans d'accompagnement des élèves diagnostiqués.



**Parcours de santé d'un enfant
avec troubles spécifiques du langage et des
apprentissage**

Rôle de l'enseignant

Une pédagogie adaptée permet de réduire les difficultés d'apprentissages et d'orienter uniquement les élèves le nécessitant vers des professionnels de santé.

L'enseignant intervient à 4 niveaux :

1. Repérer des difficultés retentissant sur les apprentissages attendus dans une classe d'âge, et les objectiver par des évaluations normées,
2. Mettre en œuvre des mesures pédagogiques ciblées sur une difficulté repérée,
3. Demander l'intervention des professionnels de santé en cas de difficultés d'apprentissages persistantes à l'issue de remédiations pédagogiques,
4. Participer à la mise en place d'adaptations pédagogiques dans le cadre de dispositifs (PAP/PPS).

En cas de troubles spécifiques du langage et des apprentissages, le projet de scolarisation doit être articulé avec le projet de soins.

Participation au repérage de difficultés d'apprentissages

- Face à un élève montrant un décalage dans certains apprentissages, des difficultés d'adaptation, des signes de fatigabilité.
- Repérage, objectivation au moyen d'outils étalonnés collectifs et/ou individuels (exemples : DPL3, ÔURA, BSEDS, FLUENCE, etc.) et/ou sur la base d'évaluations normées des difficultés (Eduscol)*.
- Avec l'accompagnement possible des enseignants des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), et des psychologues de l'Education nationale.

En cas de trouble spécifique du langage et des apprentissages : mise en place d'adaptations pédagogiques dans le cadre d'un PAP ou d'un PPS

En cas de trouble spécifique des apprentissages, quels que soient les soins prescrits, les adaptations pédagogiques sont toujours nécessaires et visent à :

- permettre à l'élève de poursuivre les acquisitions dans les domaines préservés ;
- offrir à l'élève une pédagogie adaptée à ses besoins et capacités ainsi que des compensations dans le domaine déficitaire ;
- le tout pour maintenir l'acquisition des connaissances et à progresser dans les zones de difficultés.

Il me fallait maintenant évaluer les procédures et les projets de lecteurs de ces élèves. Ma tutrice et collègue, Cristel Courbet, me conseilla d'utiliser et bien maîtriser le MEDIAL CP et CE1. J'ai utilisé aussi d'autres évaluations pour compléter mes observations telles que la compréhension de l'oral et de l'écrit (ECOSSE épreuve de compréhension syntaxico-sémantique), des évaluations de circonscription en GS, des épreuves de mémoire et d'attention du groupe cogniscience et le test d'écriture inventée de Fijalkow et Liva 1993. En France, les chercheurs comme FIJALKOW et A LIVA, se sont inspirés des travaux d'Emilia FERREIRO (l'écriture avant la lettre, 1988) et se proposent de vérifier dans quelle mesure l'évolution qu'elle décrit à propos d'enfants de langue espagnole peut être retrouvée chez les enfants français. La préoccupation principale de ces recherches est de voir comment l'enfant met en relation l'oral et l'écrit pour comprendre ce qu'est la langue écrite et se l'approprier.

Ces documents sont des extraits des évaluations et de la synthèse de l'évaluation Médial Cp d'Emeline, élève de CP de l'école C Brisville de Lieu saint Amand.

En juin 2018, lors des évaluations de circonscription en GS, Emeline était au stade pré-syllabique (3-4ans) de la grille d'évaluation d'Emilia Ferreiro (stade 2 de la grille d'évaluation de circonscription) A ce stade, les productions des enfants ne présentent pas de correspondances grapho-phonétiques et parfois ne comportent pas de lettres conventionnelles.

Suivra, vers 5ans le stade syllabique (chaque graphie correspond à une unité sonore phonémique ou syllabique) puis le stade syllabico-alphabétique intermédiaire avec le stade alphabétique à 6 ans où il établit les correspondances entre graphèmes et phonèmes.

<p>Test d'écriture inventée d'Emeline le 8/01/19</p>	<p>Synthèse des résultats aux évaluations MEDIAL CP le 18/10/18</p> <p style="text-align: center;">SYNTHÈSE</p> <p>Rubrique 1 : Projet de lecteur Pour Emeline, lire est utile pour le travail en classe. Elle n'évoque pas de plaisir pour elle.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>Rubrique 3 : Connaissances des fonctions des écrits Note : 6/10</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Rubrique 2 : Conceptualisation de la langue Note : 1,5/10</p> </div> </div> <div style="text-align: center;"> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>Rubrique 4 : Facteurs linguistiques et encyclopédiques favorisant la compréhension Note : 10/10</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Rubrique 6 : Facteurs de développement des capacités d'identification Note : 4/10</p> </div> </div> <p>Rubrique 7 : Capacité à mettre en relation des informations - Synthèse des observations sur les items 11, 13 et 14</p> <ul style="list-style-type: none"> - histoire bien construite - beaucoup d'imagination / reprise de structure proposée <p>Rubrique 5 : Lecture d'apprenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emeline se sert des indices non linguistiques et parvient à élaborer un récit construit et cohérent avec une syntaxe et un vocabulaire riche. - Elle ne regarde pas et fait le texte. Elle ne recherche aucun indice.
--	--

En octobre 2018, l'évaluation au Médial montre qu'Emeline a un déficit en conceptualisation de la langue : elle n'a pas acquis le sens conventionnel de lecture-écriture, ne fait pas la relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit, ne segmente pas la phrase en mots mais en syllabes, n'a pas acquis la permanence de l'écrit, ne connaît pas le langage technique (chiffre, mot, lettre, phrase...). Elle a aussi un déficit dans les capacités d'identification : son lexique orthographique est très faible, elle ne nomme que 8 lettres, ne parvient à isoler que la première syllabe et a une conscience phonique du phonème peu développée. Elle n'a pas construit de projet de lecteur mais semble ne pas avoir de difficultés de compréhension orale. Elle semble s'appuyer uniquement sur des indices extra-linguistiques comme l'illustration ou le support de l'écrit. Emeline est une élève à l'attention très labile.

En janvier 2019, elle est toujours au stade pré-syllabique mais tend vers le stade syllabique. Elle fait quelques correspondances grapho-phonétiques et le nombre de syllabes

est respecté pour le mot « crocodile » (OOI). La permanence de l'écrit est avérée pour le mot « papillon ». La phrase n'est pas segmentée en mots.

Les résultats aux évaluations nationales de septembre catégorisent Emeline dans le groupe des élèves à besoins dans 4 items en français (reconnaissance des lettres parmi des signes, reconnaître les différentes écritures d'une lettres, comprendre des mots lus, comprendre des phrases lues) et 5 items sur 6 en mathématiques.

Je me demandais maintenant comment utiliser toutes ces informations ? Comment les mettre en relation avec mes observations, les propos de l'enseignant dans l'entretien d'explicitation, avec les propos des parents lors des rendez-vous individuels.

J'essayais alors de dégager des hypothèses explicatives aux difficultés rencontrées par ces élèves qui m'étaient signalés afin de déterminer à quels besoins éducatifs particuliers je devais tenter de répondre.

En référence à la grille d'information, d'observation et d'aide à l'identification des besoins de Bruno Egron dans « Scolariser handicapés mentaux et psychiques » Canopé édition, les besoins semblaient être :

d'ordre sensori-moteur(coordination motrice globale, fine, le langage, la perception, la vue), **psycho-affective** (manque d'estime de soi, manque d'autonomie affective, mauvaise maîtrise des émotions pour certains , difficultés à se projeter et trouver un intérêt aux apprentissage) mais aussi liés **au fonctionnement cognitif général** (mémoire, fatigabilité, attention, orientation dans le temps et l'espace) et enfin liés **aux processus d'apprentissage**(prise d'informations, mobilisation des connaissances, mise en œuvre d'inférences et d'analogies, anticipation et planification)

2-4 L'élaboration des projets d'aide spécialisé et du projet de groupe.

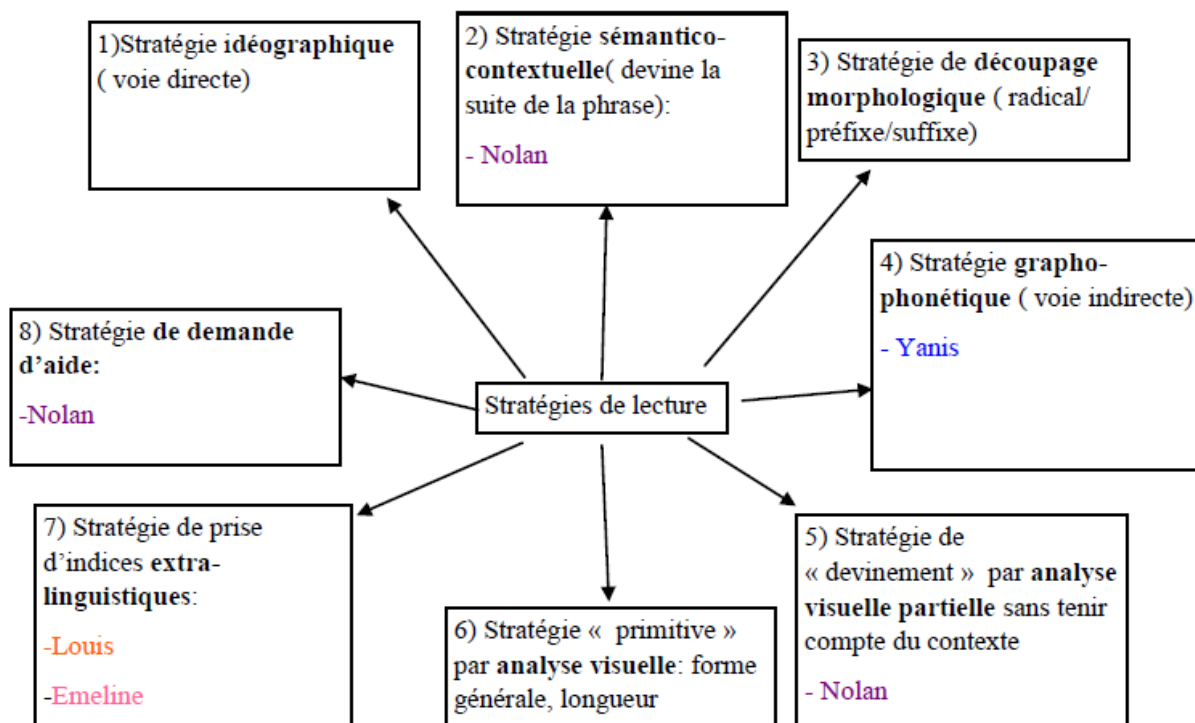
A partir de l'analyse des observations, entretiens et évaluations, j'ai pu rédiger le projet d'Aide spécialisée pour chaque élève du groupe de remédiation composé de 4 élèves de CP : Nolan et Yanis (maintenus au CP), Emeline et Louis.

La demande commune faite par les enseignants de la classe pour ces 4 élèves est de voir une « amélioration du décodage et de l'encodage ».

Concernant les étapes d'apprentissage de la lecture, N. Van Grunderbeeck dans son ouvrage « les difficultés en lecture, diagnostiques et pistes d'intervention » page 19, résume :

L'élève qui entre en première année du primaire (ou CP) a déjà plusieurs connaissances sur l'écrit et en lecture, mais elles sont parcellaires et disparates. Il devra intégrer progressivement ses acquis antérieurs. Il apprendra à découvrir le sens d'un écrit en recourant à différentes stratégies pour identifier les mots en contextes et à les combiner afin de vérifier l'exactitude de ses découvertes. Ce qui caractérise le lecteur en difficulté, c'est son manque de clarté cognitive, sa tendance à n'utiliser qu'une stratégie en situation de lecture, sa rigidité cognitive et sa dépendance à l'égard de l'enseignant.

En référence aux différentes stratégies utilisés par les apprentis lecteurs et les lecteurs pour identifier des mots dans leur contexte, elle décrit 8 catégories de lecteurs (p 25) dans lesquelles je pouvais situer ces 4 élèves :



Extrait du Projet d'Aide Spécialisée d'Emeline CP

Points d'appuis	obstacles
Grande imagination Langage riche : vocabulaire, syntaxe, conjugaison Reconnaissance des voyelles Aime raconter des histoires et manipuler des livres	Temps d'attention court : elle se disperse très rapidement et parle d'autre chose Elle ne peut pas répéter les consignes collectives et ne participe pas Structuration espace/ temps Méconnaissance du principe alphabétique Méconnaissance des lettres de l'alphabet N'est pas entrée dans la lecture

Hypothèses explicatives : Emeline semble ne pas être entrée dans l'écrit. Ces évaluations de GS en février et juin n'ont pas montré d'évolution en lecture. En ce début de Cp , elle n'a pas acquis le principe alphabétique.

Le bilan orthophonique d'août 2018 le confirme. Les difficultés sont d'ordre général en français et mathématiques. Emeline semble présenter un déficit d'attention et de mémorisation, une agitation constante, des difficultés de repérages dans le temps et l'espace. Emeline ne parvient pas à se focaliser sur une consigne, elle ne peut pas la répéter et ne semble pas comprendre ce qu'on lui demande. Emeline est née en janvier, elle montre beaucoup d'immaturation, elle est souvent dans l'imaginaire.

Besoins éducatifs particuliers
Besoin d'activités courtes ou fractionnées pour maintenir un bon niveau d'attention Besoin de repères temporels pour se lancer dans l'activité et aller à son terme Besoin de repères spatiaux pour reconnaître les lettres de l'alphabet Besoin de développer un projet de lecteur pour entrer dans la lecture Besoin de comprendre le principe alphabétique pour entrer dans la lecture Besoin de reconnaissance de ses compétences pour augmenter l'estime de soi Besoin de repères visuels et gestuels pour mémoriser les correspondances graphie /phonie Besoin d'augmenter le stock lexical pour alléger la charge mentale durant les activités de lecture et d'écriture Besoins de stratégies pour décomposer, planifier les tâches de lecture et d'écriture

Dans le cadre du projet d'aide, Emeline participe avec Louis aux ateliers de phonologie, de la classe de Louis CP en GS/CP, 2 fois par semaine. Elle est aussi suivie par une orthophoniste depuis le mois de d'octobre 2018

Après discussion, l'enseignant de la classe a repensé l'organisation spatiale de la classe de façon à ce que les élèves à l'attention labile soient face au tableau et loin des mouvements de classe.

L'extrait du projet de groupe qui suit, résume les besoins éducatifs particuliers des élèves du groupe de remédiation dans lequel évoluera Emeline, les points d'appuis et les objectifs d'apprentissage de chaque élève.

les Besoins éducatifs particuliers des élèves du groupe de remédiation	Y	E	N	L
Besoin de repères temporels pour se lancer dans l'activité et aller à son terme(Y E N L)				
Besoins de stratégies pour décomposer, planifier les tâches de lecture et d'écriture(Y E)				
Besoin d'augmenter le stock lexical pour gagner pour alléger la charge mentale durant les activités lecture et d'écriture (Y, N, E, L))				
Besoin de repères spatiaux pour reconnaître les lettres (E N L)				
Besoin de d'activités courtes ou fractionnées pour maintenir un bon niveau d'attention (Y E N)				
Besoin de repères visuels et gestuels pour mémoriser les correspondances graphie /phonie (E N L)				
Besoin d'un cadre sécurisant pour entrer dans les activités.(Y, N, L)				
Besoin de reconnaissance de ses compétences pour augmenter l'estime de soi(E N)				
Besoins de supports pour soutenir la mémoire des consignes ou informations multiples(Y)				
Besoin d'apprendre des stratégies pour mettre en relation différentes informations.(Y)				
Besoin de développer des stratégies pour récupérer des informations dans sa mémoire à long terme (L)				
Besoin de stratégies qui n'utilisent pas l'oralisation pour encoder un mot, une phrase.(N)				
Besoin de comprendre le principe alphabétique pour entrer dans la lecture(E)				
Besoin de développer un projet de lecteur (E)				

07/01/19	Yanis	Louis	Nolan	Emeline
Points d'appuis Stratégies de lecture graphophonologique Conceptualisation de l'écrit : stade orthographique	Stratégie de lecture extra-linguistique Compréhension orale Cherche la logique des événements et s'interroge lorsque que ce n'est pas cohérent mais ne trouve pas de solution. Conceptualisation de l'écrit : stade syllabique	Stratégies de lecture par prise d'indices partielle, sémantico contextuelle et demande d'aide Conceptualisation de la langue Mémoire et discrimination visuelle Conceptualisation de l'écrit : stade syllabique	Stratégie de lecture extra-linguistique Grande imagination Langage riche : vocabulaire, syntaxe, conjugaison Reconnaissance des voyelles Aime inventer et raconter des histoires Conceptualisation de l'écrit : stade présyllabique	
Objectifs individuels Lecture/écriture	-développer des stratégies pour décoder et encoder un mot, une phrase - comprendre un mot et une phrase -lire à voix haute et écrire un mot, une phrase			
Objectifs individuels Transversaux cognitifs	-Développer une stratégie de lecture sémantico contextuelle et idéographique Et l'interaction entre ses différentes stratégies pour comprendre	-Développer la voie grapho-phonologique dans un premier temps et idéographique Reconnaître et nommer les lettres de l'alphabet dans les 3 écritures et connaître les phonèmes associés Orientation des lettres Structurer l'espace /orienter les lettres	Développer la voie grapho-phonologique et idéographique - connaître le nom des lettres mémoriser les correspondances graphie /phonie - connaître le lexique qui nomme la langue (mot, syllabe, son, phrase, texte, ponctuation), Structurer l'espace et temps/orienter les lettres	Développer la voie graphophonologique dans un premier temps - connaître les lettres de l'alphabet mémoriser les correspondances graphie /phonie connaître le lexique qui nomme la langue (mot, syllabe, son, phrase, texte, ligne, majuscule, ponctuation), Se repérer dans les différents dans les espaces de travail (livre, feuille, phrase...) Se repérer dans le temps scolaire Structurer l'espace et temps Faire le lien entre les différentes activités de la classe - développer l'attention, la concentration
	-garder en mémoire ou sur un support de mémoire, l'objectif de la	Faire expliciter, planifier et	-maintenir un bon niveau d'attention	
Objectifs Transversaux comatifs	- Appliquer une consigne avec 2 ou 3 composantes(attention divisée)	Rendre la mémoire de travail plus efficiente Retrouver une information apprise	verbaliser les démarches	Faire expliciter et verbaliser les démarches Donner du sens aux apprentissages, investir dans un projet

3- La production d'écrits comme outil de remédiation à l'apprentissage de la lecture.

3-1 Qu'en disent les programmes, les chercheurs, les pédagogues ?

Lecture et écriture sont deux activités intimement liées.

Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle2) – Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 :

Lecture et écriture sont **deux activités intimement liées** dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité...
L'identification des mots écrits est soutenue par un travail de mémorisation de formes orthographiques : copie, restitution différée, encodage ; **écrire est l'un des moyens d'apprendre à lire...**

LECTURE Attendus de fin de cycle 2	
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés. - Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves. - Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page ; participer à une lecture dialoguée après préparation. 	
Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<p>Identifier des mots de manière de plus en plus aisée (<i>lien avec l'écriture : décodage associé à l'encodage</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discrimination auditive fine et analyse des constituants des mots (conscience phonologique). ➤ Discrimination visuelle et connaissance des lettres. ➤ Correspondances graphophonologiques ; combinatoire (construction des syllabes simples et complexes). ➤ Mémorisation des composantes du code. ➤ Mémorisation de mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers. 	<p>Manipulations et jeux permettant de travailler sur l'identification et la discrimination des phonèmes. Copie de mots et, surtout, encodage de mots construits avec les éléments du code appris. Activités nombreuses et fréquentes sur le code : exercices, « jeux », notamment avec des outils numériques, permettant de fixer des correspondances, d'accélérer les processus d'association de graphèmes en syllabes, de décomposition et recombinaison de mots. Utilisation des manuels ou/et des outils élaborés par la classe, notamment comme aides pour écrire.</p>

Écriture

ÉCRITURE Attendus de fin de cycle 2	
<ul style="list-style-type: none"> - Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation. - Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire. - Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications. 	
Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<p>Copier de manière experte (<i>lien avec la lecture</i>).</p>	
<p>Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche (<i>lien avec la lecture, le langage oral et l'étude de la langue</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identification de caractéristiques propres à 	<p>Dans la continuité de ce qui a été pratiqué à l'école maternelle, dictée à l'adulte aussi longtemps que nécessaire pour les élèves peu autonomes pour écrire.</p> <p>Situations quotidiennes pour des écrits courts</p>

<p>différents genres de textes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases. ➤ Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...). ➤ Mobilisation des outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue. 	<p>intégrées aux séances d'apprentissage ; écrits longs intégrés à des projets plus ambitieux moins fréquents. La variation sur la longueur peut être une variable différenciant les attentes selon l'aisance des élèves dans une même situation.</p> <p>Variété de formes textuelles : récits, devinettes, poèmes et jeux poétiques, ...</p>
<p>Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit (<i>lien avec l'étude de la langue</i>).</p>	
<p>Repères de progressivité :</p> <p>...</p> <p>Au CP, la pratique guidée et contrôlée par le professeur doit permettre d'assurer une première maîtrise des gestes d'écriture et des modalités efficaces de copie. La production de textes courts est alors articulée avec l'apprentissage de la lecture ; des textes d'appui, juste transformés sur quelques points, peuvent constituer de premières matrices pour une activité qui articule copie et production d'un texte neuf et cohérent...</p>	

Lorsqu'ils écrivent les élèves identifient les caractéristiques propres à différents genres de textes. Ils développent la **stratégie extra-linguistique**. Ils utilisent aussi et mémorisent les correspondances graphophonologiques. (**stratégie grapho-phonétique**)

Ils développent la mémoire orthographique des mots (**stratégie idéographique**).Ils mémorisent des mots ayant une analogie morphologique et identifie des familles de mots et les dérivations (**stratégie de découpage morphologique**)

La recommandation 13 de la conférence de consensus « LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? » de mars 2016 du CNETCO résume en ces termes :

Faire régulièrement des exercices d'écriture parallèlement à ceux de lecture dès le CP.

L'activité d'écriture demande une focalisation sur le code et consolide l'identification, la mémorisation et l'orthographe des mots.

L'enseignant pourra proposer, en particulier pour les élèves les plus faibles, **des dictées et des exercices d'écriture autonome**. Ces exercices **impliquent un retour immédiat de l'enseignant** pour conforter la réussite et ne pas laisser s'ancre les erreurs.

Dans première maîtrise de l'écrit CP, CE et secteur spécialisé, au chapitre 2 : Du langage à la langue, et pas l'inverse (p 53), M Brigaudiot explique concernant les enfants qui ne sont pas du tout au principe alphabétique, « Ceux-là ont mémorisé la forme globale de prénoms, de noms de jours de la semaine et de quelques titres d'albums... Ils ont rencontrés les éléments du code de manière décontextualisée... On dit dans certaines recherches, qu'ils possèdent des « îlots cognitifs ». Cela signifie que leurs représentations de l'écrits sont parcellaires, indépendantes les unes des autres, voire incohérentes, mais qu'ils s'accrochent de toutes leurs forces pour ne pas être noyés dans un monde qu'ils ne comprennent pas »

Les élèves possèdent tous des connaissances notamment sur la langue écrite. En position d'écrivain, ils pourront utiliser et expliciter ces connaissances ou « îlots cognitifs », et en faire profiter le groupe dans un but commun : le projet d'écriture.

La stratégie graphophonétique ou voie d'assemblage, et la stratégie idéographique ou voie d'adressage sont ici favorisées. Le sens du texte est apporté par l'écrivain lui-même.

M Bigaudiot continue ainsi : « Pour permettre à tous les enfants de passer le cap du cycle 2 sans souffrance, il ne leur sera pas proposé de jouer prématurément les linguistes en s'intéressant aux sons. Il leur sera proposé une palette d'activités langagières passionnantes dans des situations qui induiront à un moment ou un autre de « descendre » dans le niveau bas de la langue, le niveau non signifiant des syllabes et des phonèmes. Ils vont encoder et décoder. »

La réécriture d'un poème, comme outil pour jouer avec la langue et s'engager dans un apprentissage motivant, semble être une approche intéressante à expérimenter avec le groupe de Cp en remédiation d'Emeline, Louis, Nolan et Yanis. Le petit livret qui en résultera sera présenté par le groupe et lu aux élèves des classes de CP (cf projet de groupe), ainsi que les stratégies d'écriture utilisées. Ma présence en classe auprès de ces élèves, en début et fin de projet, me permettra d'abord de concevoir des outils utilisables en classe, adaptés aux habitudes de la classe, d'aider les élèves à s'en emparer pour se dépanner seul, pour progressivement les abandonner quand ils n'en n'auront plus besoin.

3.2 Projet d'écriture

Projet de groupe : écrire pour mieux lire		
Ecole Charles Brisville Lieu Saint Amand	Classe CP GROUPE 1	Période : janvier-février
Nombre de séances : 12	Durée/ fréquence : 1h 2 fois par semaine	Lundi 13h30/14h30 Mardi 9h/10h
Motif principal de la demande : améliorer le décodage et l'encodage		
Descriptif du projet : Transformer et réécrire des comptines : écrire à la manière de...		

Je choisis de m'appuyer sur la structure répétitive du poème : La maitresse est une sorcière de Corinne Albaut pour l'accessibilité au sens, la charge affective et l'humour porté par ce texte et de le continuer avec les élèves en utilisant les prénoms de la classe.

Cette activité permettrait d'améliorer la conceptualisation de langue en utilisant le lexique qui nomme la langue (mot, lettre, syllabe, son, phrase, texte, ligne, majuscule), en segmentant l'oral en mots, en pointant chaque mot pour repérer le mot à changer, en dénombrant les syllabes, en isolant et identifiant les rimes, en produisant oralement des mots qui riment.

La maîtresse est une sorcière

La maîtresse est une sorcière

Quand elle se met en colère

Elle sort sa baguette en classe

Et voilà ce qui se passe :

« Il tu n'es pas sage, Odile

je te transforme en crocodile.

Il tu n'es pas sage, Hubert

Je te transforme en vipère.

Il tu n'es pas sage, Marianne

Je te transforme en banane.

si tu n'es pas sage, Arnaud

Je te transforme en crapaud. »

Corinne Albaut

M André Ouzoulias, lors d'une conférence à Namur le 21/10/04 intitulée « la production de textes courts pour prévenir les difficultés de l'apprentissage de la lecture et/ ou y remédier » appuie ma démarche : écrire permet de construire la conceptualisation de la langue, « la position d'émetteur éclaire l'activité de récepteur »

On peut y lire :

Ecrire des textes :

- aide l'enfant à comprendre que l'écriture note le langage.
- aide l'enfant à coordonner les différents niveaux d'articulation du texte: les microstructures (mots syllabes, graphèmes, lettres) les mésostructures (groupes de mots, phrases, ponctuation) ; les macrostructures(structure du texte, sens global). L'enfant navigue en lecture entre ces 3 structures.
- aide l'enfant à mieux comprendre l'acte de lire, la position **d'émetteur éclaire l'activité du récepteur.**
- aide l'enfant à différencier la langue dans l'oral et la langue dans l'écrit
- aide l'enfant à s'approprier le sens conventionnel de la lecture et la notion de début et de fin.
- aide l'enfant à développer une perception analytique des mots.
- aide l'enfant à découvrir les premières régularités du système orthographique.
- aide l'enfant à mémoriser les mots de haute fréquence.
- aide l'enfant à découvrir des marques morphosyntaxiques et leurs rôles.
- aide l'enfant à bien mémoriser les apprentissages réalisés en situation d'écriture

3.3 Des élèves en action :

A Ouzoulias poursuit ainsi : « Dans les tâches d'écriture, plus que la lecture, l'élève doit mobiliser son attention en permanence sur le texte. Quand la classe lit, il peut rester inattentif... Quand il écrit son texte, celui-ci l'absorbe entièrement. »

Pour Emeline et Louis dont l'attention est très labile, ce constat est très important.

Les élèves ont choisi des prénoms de la classe qu'ils réussissaient à décoder par la voie directe ou indirecte. Les élèves ont proposé des mots qui riment. Ils ont utilisé les jetons de 2 couleurs pour dénombrer les syllabes. La face rouge a permis de localiser la dernière syllabe du mot, ils ont confirmé ou infirmé la validité des différentes propositions en comparant les phonèmes symbolisés par les jetons rouges. J'ai pris une photo du travail ainsi effectué pour les aider à se remémorer la démarche à la séance suivante. La semaine suivante j'ai amené les mots sous forme d'images. Les élèves ont associé les prénoms aux mots proposés en réutilisant la démarche de la séance précédente.

Les images et les jetons sont particulièrement utiles pour Louis et Emeline mais soutiennent la mémoire de tous les élèves en allégeant la charge cognitive.

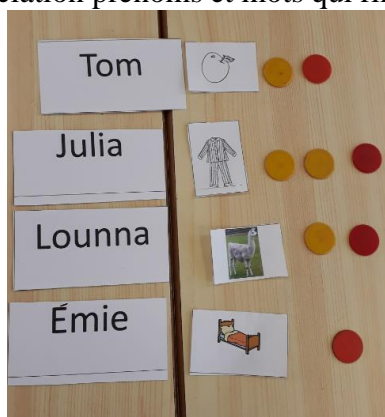
Les différentes étapes nécessaires pour écrire les mots sont énoncées par les élèves, et représentés par des pictogrammes que j'ai préalablement préparés. Ils soutiendront la mémoire procédurale des élèves qui en auront besoin. Une fiche procédurale « pour écrire un mot » sera ensuite rendue disponible pour Emeline et Louis. Ils pourront l'utiliser en classe, d'abord avec un guidage de l'enseignant spécialisé et de l'enseignant de classe puis de façon autonome.

Pictogrammes « procédure pour écrire un mot qui rime »



Pour Emeline et Louis, l'écriture des lettres s'est avérée être problématique. L'aide du matériel des « Alphas » utilisés en classe par l'enseignante de GS/CP a été efficace. Je leur demandais ensuite de retranscrire le mot encodé en écriture cursive à l'aide de lettres cursives prédécoupées et de la frise des lettres pour faire la relation entre les différentes écritures. L'écriture sur l'ordinateur permettant d'utiliser l'écriture majuscule et scripte.

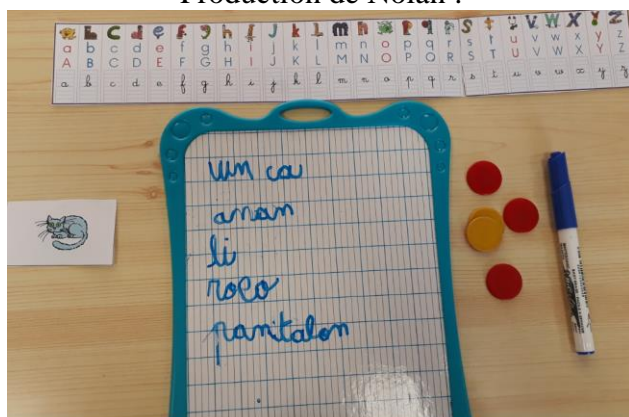
Association prénoms et mots qui riment :



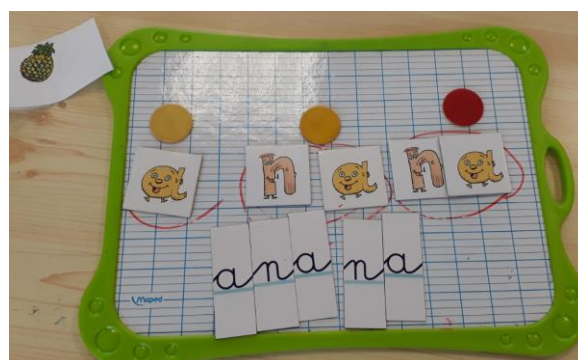
Production de Louis :



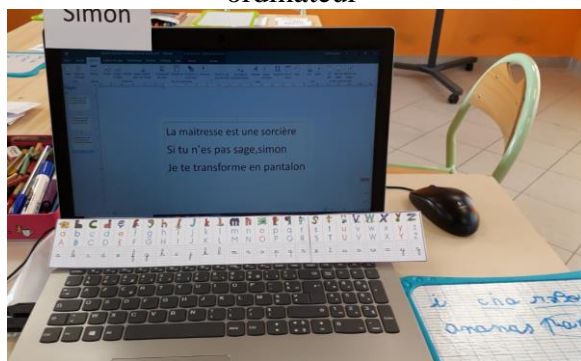
Production de Nolan :



Production d'Emeline :



Production de Yanis transcrite sur ordinateur



Productions du livret individuel :



Le dénombrement des syllabes, le repérage des rimes, la reconnaissance de lettres grâce à la frise des lettres, et des référentiels « confusions de sons » et « confusions visuelles », les relations graphophonétiques et des stratégies d'écriture ont été travaillés en séance d'écriture et de jeux dans les 6 premières séances. Lors de la 7^{ème} séance, les élèves sont amenés à utiliser leurs nouvelles connaissances et leurs outils pour écrire de nouvelles rimes au poème.

Séance 7 : écrire la poésie en utilisant le traitement de texte

Regroupement : Yanis Cardon, Emeline Forcard, Nolan Canlers-Poignant, Louis Pinaton Lieu saint Bouchain CP **écrire pour mieux lire**

Séance 7 : finir d'écrire la poésie en utilisant le traitement de texte

Objectifs de séance :

	E	Y	L	N
Se repérer dans le temps : rituel : hier c'était..., aujourd'hui, on est... demain, on sera...	✓	✓	✓	✓
Automatiser et verbaliser les stratégies pour relire un mot, un texte connu.	✓	✓	✓	✓
Automatiser et verbaliser les stratégies pour écrire un mot	✓	✓	✓	✓

tps	matériel	Rituel/planning/ consigne du jour	Besoins communs: Nolan yanis Emeline Louis et adaptations:
5'	Affiche avec le texte d'origine et les 3 affichettes de la séance 3	1) Planning : date, rappels fait/ à faire, , consignes de jour, étapes, bilan 2) date : lire les jours dans l'ordre/ dire la date/ rechercher dans le calendrier 3) Rappel des séances précédentes : Emeline /louis	Besoins de repères temporels pour se lancer dans l'activité et aller à son terme (Y E N L) Besoin de cadres stratégiques pour entrer dans la tâche (E L)(picto « je me rappelle »)
2'	matériel	Activité 1 : Suite projet écrire à la manière de... Consigne du jour : Aujourd'hui, on va finir d'écrire une suite à notre poésie » la maîtresse est une sorcière » Lundi prochain : on va créer l'affiche avec vos textes, la décorer et s'entraîner à la lire. Mardi prochain : on ira lire aux élèves de la classe et on expliquera comment on a procédé.	Besoins de repères temporels pour se lancer dans l'activité et aller à son terme (Y E N L)
5'	Affichettes : prénoms de la classe L'affiche avec le texte Les affiches individuelles	appropriation Explicitation du but à atteindre (clarté cognitive) : se rappeler des mots qui riment et la méthode pour y parvenir puis on va écrire le mot sur l'ardoise ou avec les alphas puis sur l'ordinateur Explicitation du déroulement(planification) : 1) Nolan : relire l'affiche modèle (rappel des stratégies de lecture) Louis : pointer les mots Emeline lit 2) Yanis : De quoi a-t-on besoin ? (étiquettes prénom et images pour faire des rimes, ardoise et feutre, l'alphabet, les alphas pour essayer d'écrire et se tromper, ordinateur pour recopier) mettre le matériel sur la table au fur et à mesure De quelles aides dispose-t-on ?(fiche alphabet/ référent mots) 3) Louis : Comment on va faire ? On compte les syllabes On associe avec le mot qui rime On écrit le mot sur l'ardoise ou avec les alphas et les lettres aimantées)	Besoins de repères temporels pour se lancer dans l'activité et aller à son terme (Y E N L) Pictogrammes « procédure pour écrire un mot qui rime » Besoin de comprendre le principe alphabétique pour entrer dans la lecture (E) Besoin de se confronter à différentes stratégies de lecture pour comprendre un mot, une phrase lue seul.(Y E N L) Pictogrammes « lecture » (ciseaux et appareil photo) Besoins de supports pour soutenir la mémoire des consignes ou informations multiples(Y)pictogramme « étapes » Besoins de stratégies pour décomposer, planifier les tâches (Y E) Besoin de développer des stratégies pour récupérer des informations dans sa mémoire à long terme (L) rappel oral des étapes pour arriver au mot écrit
	matériel	Recherche individuelle et collective	
20'	Ardoise	1) - Enoncer les images des objets : compter les syllabes, « à la fin	Besoins d'activités ayant du sens pour elle pour développer

10'	Etiquettes images « qui riment » Sous main référent des sons complexes sons connus p/b m/n Ordinateur et page déjà écrite (chloé)	j'entends la syllabe... » 2) Lire les prénoms de la classe, compter les syllabes, dire la syllabe finale Image et prénoms qui riment Associer image et prénom qui riment sur la table - écrire les mots sur ardoise puis sur l'ordinateur Emeline : ananas référents écriture m/ n + Borel Maisonnny Louis : canari référents écriture m/ n + Borel Maisonnny Yanis : plat /Pomme(+ lit) référent son complexes Nolan : poupée /pyjama/ (+ lama) référents confusion p/b 3) atelier autonome :Emeline/louis : structuration : associer syllabes et images(jeu sons et rimes)jeu de la séance 6 écrire la syllabe (ra, ri pa, po) sur les ronds syllabes/ autovérification	l'autonomie et garder un niveau correct d'attention(E) Besoin de stratégies pour écrire un mot, une phrase(E N L) émeline, louis : jetons des syllabes, affichettes rondes syllabes ,alpha, lettres cursives autovérification (sur la photo) Nolan : jetons/ affichettes rondes syllabes Besoin de d'activités courtes ou fractionnées pour maintenir un bon niveau d'attention (Y E N) Besoin d'activités ayant du sens pour elle pour développer l'autonomie et garder un niveau correct d'attention(E)
5'	matériel	Mise en commun/synthèse/bilan Explicitation des procédures pour écrire un mot et repérage des réussites et des difficultés	Besoins de développer des stratégies pour récupérer des informations dans sa mémoire à long terme (L)
	matériel	bilan Retour sur ce qui a été fait, ce que l'on a appris : pour écrire un mot il faut: - des lettres, écouter les sons, écrire les syllabes Les syllabes s'écrivent souvent avec 2 lettres mais pas toujours Il peut y avoir des lettres muettes (souvent e, s, t,) Suite : que restera-t-il à faire ?	Besoins de reconnaissance de ses compétences pour augmenter l'estime de soi(E N)

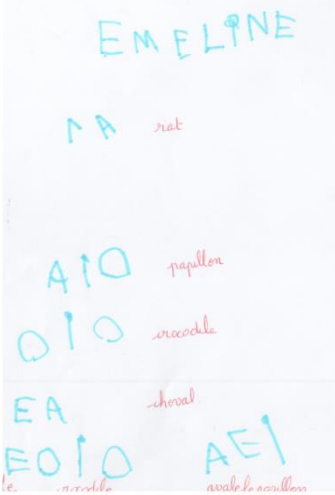
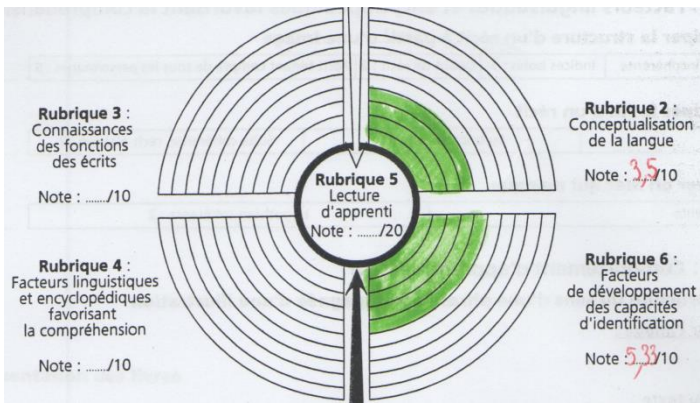
4- Bilans

Les élèves les plus en difficulté comme Emeline et Louis ont compris que l'écrit encode l'oral et que cet écrit est permanent. Ils ont pris conscience ainsi que Nolan que la connaissance des relations grapho-phonémiques était nécessaire pour écrire les mots mais aussi pour les relire et que la procédure par découpage du mot en syllabes (symbolisé par la paire de ciseaux) les aidait à encoder mais aussi à décoder correctement le mot. Ces 4 élèves ont compris que certains « mots » pouvaient être reconnus par la voie directe et symbolisés par un appareil photo.

Une affiche procédure « pour écrire un mot », les réglettes : « différentes écritures de l'alphabet », le référent : « sons complexes » de Yanis ont été emmenés en classe et sont soit à disposition dans une pochette ou coller sur la table (pour Emeline). L'enseignant d'une des classes s'est approprié le symbole « appareil photo » et l'a affiché sur les mots outils.

En février 2019, Emeline est passée du stade pré-syllabique au stade syllabico-alphabétique. Le nombre de syllabes est respecté, la voyelle code la syllabe, « papillon » codé (AIO), pour le mot « rat » on devine la lettre R et le A, la segmentation de la phrase en mots se construit.

Elle a néanmoins compris le principe alphabétique. La conceptualisation de la langue et les capacités d'identification sont en augmentation mais restent insuffisants pour une élève de CP.

<p>Test d'écriture inventée d'Emeline le 05/02/19</p> 	<p>Evaluation médial rubrique 2 et 6 le 05/02/19</p> 
---	---

Emeline connaît les valeurs sonores et l'écriture des lettres : (a, o, e, u, i, r, m, v). Elle parvient néanmoins à reconnaître les syllabes isolées simples (ra, mu, vu, su, no, sa, fu). L'attention et la concentration d'Emeline reste de courte durée. La segmentation de l'écriture en mots, le lexique orthographique, la reconnaissance des lettres et leurs valeurs sonores seront à travailler. Les notions de « premier », « dernier », l'écriture de gauche à droite n'est pas systématiquement réussie, les difficultés de graphisme sont persistantes.

Emeline entrera la période prochaine dans un nouveau groupe de remédiation afin de développer ses stratégies de mémorisation des lettres, des relations graphème-phonème, de reconnaissance des syllabes simples dans le mot pour accéder à la voie directe et indirecte de lecture.

Conclusion

La mise en écriture a éclairé la lecture, elle a permis de rendre apparente la production orale grâce à la trace écrite codée, déchiffrable et compréhensible par d'autres.

L'activité d'encodage proposée, leur a permis de faire évoluer leur représentation de l'apprentissage du décodage et de l'encodage.

Ecrire a permis de rendre accessible le principe alphabétique en dépassant la stratégie logographique et en accédant à la stratégie alphabétique. Ecrire a permis la mémorisation d'un petit stock lexical (le, la, une, un, elle, est...) qui augmentera la fluence de lecture et favorisera la compréhension.

Ecrire a favorisé la mémorisation des relations graphème/phonème par l'analyse systématique du mot à écrire (segmentation en syllabes, en phonèmes).

Sans nul doute, l'apprentissage du principe alphabétique par la pratique régulière de l'écriture préparerait aux élèves de maternelle d'entrer plus efficacement dans la lecture. La découverte et la mise en écriture précoce, serait le gage d'une réussite plus grande de l'apprentissage de la lecture et l'écriture au cycle 2.

Liste des documents cités :

- 1) Circulaire du 28 août 2014 sur l'Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés au chapitre « Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent »
- 2) Les étapes des premières prises en charge de l'élève rencontrant des difficultés, circonscription de Douai centre.
- 3) Circulaire du 15 octobre 2018 : « mise en œuvre de l'école inclusive dans le département du nord « Modalités d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers- scolarisation des élèves en situation de handicap »
- 4) Document « quel projet pour quel élève ? » Lille ASH septembre 2016
- 5) Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé, Annexe 1 BO n° 7 du 16 février 2017
- 6) Conférence de consensus du CNESEO des 16 et 17 mars 2016 : « Lire, comprendre, apprendre » Comment soutenir le développement des compétences en lectures ?
- 7) Guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au Cp » avril 2018.
- 8) Rôle de l'enseignant : guide outil de l'HAS intitulé « Comment améliorer le parcours de santé d'un enfant avec des troubles spécifiques du langage et des apprentissages ? »
- 9) Extraits des évaluations et de la synthèse de l'évaluation Médial Cp d'Emeline, élève de Cp de l'école C Brisville de Lieu saint Amand.
- 10) Observation et d'aide à l'identification des besoins de Bruno Egron dans « Scolariser handicapés mentaux et psychiques » Canopé édition.
- 11) Les étapes d'apprentissage de la lecture, N. Van Grunderbeeck dans son ouvrage « les difficultés en lecture, diagnostiques et pistes d'intervention » page 19.
- 12) Extrait du Projet d'Aide Spécialisée d'Emeline CP
- 13) Extrait du projet de groupe
- 14) Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle2) – Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.
- 15) Première maîtrise de l'écrit CP, CE et secteur spécialisé, au chapitre 2 : Du langage à la langue, et pas l'inverse (p 53), M Brigaudiot
- 16) Recommandation 13 de la conférence de consensus « LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? » de mars 2016 du CNESEO
- 17) Conférence d'André Ouzoulias à Namur le 21/10/04 intitulée « la production de textes courts pour prévenir les difficultés de l'apprentissage de la lecture et/ ou y remédier
- 18) Photos des productions des élèves
- 19) Extrait d'une fiche de préparation
- 20) Test d'écriture inventée d'Emeline le 05/02/19
- 21) Evaluation d'Emeline, médial rubrique 2 et 6 le 05/02/19

Epreuve 3 Personne Ressource

Comment accompagner un enseignant ou une équipe dans l'élaboration de réponses pédagogiques à des besoins éducatifs particuliers ?