



HAL
open science

Les situations d'écriture permettent-elles de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves en difficulté en lecture et de développer leurs apprentissages ?

Frédérique Perrain Rozenthal

► To cite this version:

Frédérique Perrain Rozenthal. Les situations d'écriture permettent-elles de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves en difficulté en lecture et de développer leurs apprentissages ?. Education. 2020. dumas-03270649

HAL Id: dumas-03270649

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03270649v1>

Submitted on 25 Jun 2021

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.

**ÉCRITS PROFESSIONNELS
CAPPEI
PARCOURS : TRAVAILLER EN RASED
SESSION 2020**

**LES SITUATIONS D'ECRITURE PERMETTENT-ELLES DE REpondre AUX
BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS DES ELEVES EN DIFFICULTE EN
LECTURE ET DE DEVELOPPER LEURS APPRENTISSAGES?**

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS : Mme DESOMBRE Caroline

NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : Mme ROZENTHAL Frédérique

NOM de naissance (pour les candidates mariées) : PERRAIN

Direction
365 bis rue Jules Guesde - BP 50458 - 59658 Villeneuve d'Ascq cedex
inspe-lille-hdf.fr / 03 20 79 86 00

SOMMAIRE

I – INTRODUCTION	2
II- <u>LE CONTEXTE D'EXERCICE</u>	3
1/La circonscription.....	4
2/Le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficultés.....	4
III – <u>DE LA DEMANDE D'AIDE A LA PRISE EN CHARGE DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS</u>	4
1/Analyse des demandes d'aide et entretiens.....	4
2/Les évaluations.....	6
3/Résultats et analyses.....	6
4/Identification des Besoins Educatifs Particuliers de chacun.....	9
IV- <u>LES SITUATIONS D'ECRITURE AU SERVICE DE LA LECTURE</u>	12
1/Que disent les programmes ?.....	12
2/Ecrire pour apprendre à lire, mais pourquoi ?.....	13
2.1/ <u>L'écriture est fondamentalement active</u>	13
2.2/ <u>L'écriture améliore la clarté cognitive</u>	14
2.3/ <u>L' écriture favorise l'accès au principe alphabétique et la constitution de représentations orthographiques</u>	14
2.4/ <u>L' écriture favorise la mémorisation des mots de haute fréquence et consolide la mémoire des apprentissages</u>	15
V- <u>PRESENTATION DE SEANCES DE REMEDIATIONS</u>	16
1/Un premier projet.....	16
2/Un deuxième projet d'écriture.....	18
VI – <u>BILAN</u>	
1/Evaluation des actions.....	23
VII – <u>CONCLUSION</u>	26
LISTE DES DOCUMENTS	27
BIBLIOGRAPHIE	29

I- INTRODUCTION

Enseignante titularisée en septembre 2000, j'ai toujours exercé en maternelle, notamment en moyenne section. Bien que je travaillais en milieu ordinaire, j'ai rencontré de nombreux élèves en difficulté face aux apprentissages. De plus j'ai eu l'occasion d'accueillir dans ma classe plusieurs élèves en situation de handicap. Il m'a donc fallu, non seulement différencier les supports, les situations d'apprentissages, modifier mes pratiques, mais également m'interroger sur les besoins responsables de ces difficultés, et les moyens de les surmonter afin de les faire progresser. Je me suis souvent sentie démunie, par manque de recul, manque de connaissances théoriques ne me permettant pas une analyse assez fine de leurs difficultés d'apprentissage. Au cours de ces années, j'ai donc fait des demandes d'aide auprès du RASED de la circonscription et je me suis rapprochée de l'enseignante spécialisée de l'Opéra Bleu à Villeneuve d'Ascq, qui suivait un de mes élèves en hôpital de jour. La richesse des échanges, et les progrès des élèves suite à leur prise en charge, m'ont donné envie d'approfondir mes connaissances afin de m'approprier les outils et les démarches qui me permettraient d'apporter à chacun la possibilité de développer leurs apprentissages, notamment aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. J'ai donc décidé, cette année, de franchir le pas, et de m'inscrire au CAPPEI dans l'optique de rejoindre une équipe au sein d'un RASED.

En cette année de formation d'enseignante spécialisée, j'interviens dans la circonscription de Roubaix Est. Les demandes d'aides reçues concernent des élèves en difficulté en lecture. J'ai décidé de tenter de remédier les difficultés d'apprentissage de la lecture par le biais de l'écrit, ce pour différentes raisons. D'une part, parce qu'au cours de mes années d'enseignement en maternelle, j'ai mis en place des situations d'écriture. J'ai pu observer l'intérêt et le plaisir de chacun lors de ces moments de production, ainsi que les effets sur leur perception de l'écrit, et du sens que cela donnait au code grapho-phonétique. D'autre part, ces observations ont été confortées lors de mes premières lectures scientifiques sur la question.

« L'écriture est la voix royale pour l'acquisition de la lecture ».

Document 1. Extrait Le rôle des situations d'écritures dans l'apprentissage de la lecture.

A. Ouzoulias - Conférence au colloque de la FNAME – Rouen 2011

J'ai donc décidé d'axer mon écrit professionnel afin de répondre à la question suivante :

"Les situations d'écriture permettent-elles de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture et de développer leurs apprentissages?"

Tout d'abord, je présenterai le cadre de mes interventions, ainsi que les élèves de CE2 pour lesquels j'ai essayé de mettre en évidence leurs difficultés afin d'établir au mieux leurs besoins éducatifs particuliers. Je développerai les aspects institutionnels et les arguments théoriques qui me permettent d'envisager les situations d'écriture comme une entrée efficace pour leur permettre de développer les compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture. Ensuite, je présenterai les séances mises en place afin d'illustrer le travail en production d'écrits. Enfin j'en ferai une analyse, dans la perspective d'établir un bilan de la remédiation proposée et de répondre à la problématique soulevée.

II- LE CONTEXTE D'EXERCICE

1/La circonscription

En juin 2019, j'ai été affectée à la circonscription de Roubaix Est. Dans le cadre de ma formation, j'interviens dans deux écoles implantées dans le quartier de l'Hommelet. Ces deux écoles font parties du réseau d'éducation prioritaire Samain. Le projet de réseau est axé sur l'apprentissage de la lecture.

Axe 1 : amener les élèves à une maîtrise satisfaisante de la langue pour faciliter la compréhension, la lecture de textes et la production écrite de la maternelle à la 3ème, dans toutes les disciplines.

Document 2. Extrait du projet de réseau Samain

2/Le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficultés

2/ Composition

Pour l'année scolaire 2019-2020, le R.A.S.E.D. de la circonscription de Roubaix Est dispose de 8 postes répartis de la manière suivante:

- 5 maîtres E chargés de l'aide pédagogique (4 temps-pleins et 1 mi-temps)
- 1 maître G chargé de l'aide rééducative
- 2 psychologues

Document 3. Extrait du projet Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté de la circonscription de Roubaix Est – Année scolaire 2019/2020

L'équipe du R.A.S.E.D. de Roubaix Est est répartie sur deux secteurs : secteur Boileau et secteur Simone Veil, dont je fais partie.

III – DE LA DEMANDE D'AIDE A LA PRISE EN CHARGE DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS

Pour tenter de répondre à la problématique annoncée, je présenterai deux élèves d'une même classe de CE2 , qui présentent des difficultés en lecture.

1/Analyse des demandes d'aide et entretiens

Les demandes d'aide établies par l'enseignant ont été traitées en réunion de synthèse mi-octobre 2019 en présence du psychologue scolaire et des deux enseignantes spécialisées de mon secteur. Les demandes d'aide des élèves font état des difficultés en lecture, notamment en fluence et en compréhension. Voici la demande concernant l'élève 1.

Sa lecture fluence est encore faible (31 MCLM), elle ne comprend pas ce qu'elle lit. BATELEM : niveau début CE1. Elle est encore lente dans la tâche. Elle a bien vécu son redoublement. En classe, c'est une élève calme. L'encodage est meilleur qu'à son premier CE2 et la lecture fluence aussi. Elle ne semble pas consciente et reste inerte quand elle ne sait pas faire. L'élève 1 est contente de ses réussites. Elle ne fait aucun effort. Néanmoins, elle ne sollicite jamais d'aide que ce soit à l'enseignante ou à un camarade.

Document 4. Extrait de la demande d'aide pour l'élève 1.

La seconde demande d'aide concerne l'élève 2.

Sa lecture est encore faible en fluence (36 MCLM). Il ne comprend pas ce qu'il lit ou très peu. C'est un élève positif et qui a envie de progresser (mais ne sait pas comment). Il sait qu'il est en difficulté mais ne fait pas particulièrement d'efforts pour les surmonter, ou n'y arrive pas. Il est content de ses réussites.

Document 5. Extrait de la demande d'aide pour l'élève 2

Cette analyse a permis de préciser que les difficultés de ces élèves relèvent de mon domaine d'intervention.

Pour l'élève 1 des éléments de suivis antérieurs m'ont été donnés par l'enseignante spécialisée à dominante rééducative qui avait assuré sa prise en charge en GS, suite à une demande d'aide. Le travail mis en place concernait : l'obstacle à la langue et la séparation avec la maman.

Suite aux demandes d'aides établies par l'enseignante pour ces élèves, je l'ai rencontré lors d'un entretien de clarification. Celui-ci m'a permis d'affiner les demandes afin de préparer mes observations en classe, les entretiens élèves, ainsi que les rencontres avec les parents. Toutefois, peu d'éléments m'ont été apportés quant au parcours scolaire de ces élèves. J'ai donc consulté leur livret scolaire.

Dans la continuité de ma démarche, j'ai invité les parents à me rencontrer après la classe, en présence de leur enfant, afin de me présenter, expliquer le cadre de mon intervention et élargir mes connaissances de la situation chaque enfant dans le cadre de sa famille.

L'élève 1 communique peu avec les membres de sa famille et passe beaucoup de temps sur le téléphone de son papa et sur l'ordinateur. Elle a toujours besoin d'être sollicitée pour faire ses devoirs. Elle va à l'aide aux devoirs au centre social de l'Hommelet deux fois par semaine. La famille est en attente d'un accompagnement à domicile pour cet élève par l'association l'AFEV. Monsieur a pris rendez-vous avec le CMP de Roubaix, suite à sa rencontre avec les membres du PRE. Une demande de suivi avait été faite par l'enseignante pour une ouverture culturelle et un bilan psychométrique. Le suivi orthophonique a été arrêté en juin 2018, car la famille n'a pas repris contact après les grandes vacances.

Document 6. Compte rendu de l'entretien avec le papa de l'élève 1

Avec l'accord du papa, je me suis rapprochée de la directrice afin de prendre connaissance du dernier bilan établi en juin 2018 et j'ai pris contact avec les différents partenaires .

L'entretien avec la maman de l'élève 2 m'a permis d'avoir des informations importantes.

La maman me précise la composition de la fratrie. Il a une sœur de 10 ans et 8 demi frères et sœurs. Elle évoque son côté « dynamique » à la maison ; « Il veut toujours aller plus vite ». L'élève 2 a tendance à ne pas faire ses devoirs. Il va à l'aide aux devoirs le jeudi après la classe. Il a eu un suivi orthophonique en GS, puis arrêté car plus nécessaire.

Document 7. Compte rendu de l'entretien avec la maman de l'élève 2

2/ Les évaluations

Tout d'abord, j'ai effectué des évaluations sur l'ensemble des élèves de CE2 de mes écoles d'intervention, dans le cadre d'évaluations mises en place tous les ans, en octobre, par le réseau. Il s'agit de la dictée et lecture compréhension du test BATELEM R, ainsi qu'un test de fluence.

Ensuite, j'ai observé les deux élèves en classe, puis j'ai effectué des entretiens individuels que j'ai complétés par les items 1, 2 et 3 du MEDIAL (Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'Apprenti Lecteur), afin d'évaluer leur « projet lecteur », c'est à dire leurs représentations et expériences de la lecture et de son apprentissage. La lecture de « L'apprenti lecteur en difficulté – évaluer – comprendre - aider » d' André Ouzoulias m'avait interpellé sur l'importance des ces représentations dans l'intégration des acquis en vu d'une construction efficace du savoir-lire.

Apprendre à lire exige que l'enfant acquière progressivement des savoirs et des savoirs-faire très divers qui constituent des parties nécessaires du savoir-lire. Mais il lui faut aussi constamment intégrer ses divers acquis en une compétence globale. Il doit les relier les uns aux autres pour les organiser en un système qui se perfectionne au cours du temps.

Un facteur essentiel de cette intégration se trouve dans les représentations des fonctions de la lecture et de son apprentissage que l'enfant a pu, va ou est en train de construire. (Downing et Fijalkow, 1984; Chaveau et Rogovas - Chauveau, 1985; Fijalkow, 1993).

Document 8. _Extrait L'apprenti lecteur en difficulté – évaluer – comprendre - aider
A. Ouzoulias _ Rubrique 1 : Le projet lecteur

3/Résultats et analyses

Je me suis référée aux écrits d'Emilia Ferreiro afin de tenter d'identifier les représentations de l'écrit que se sont construits ces deux élèves, et notamment aux niveaux conceptuels de leur connaissance du système d'écriture.

« Même si l'écrit est un savoir socio-culturel transmis par un enseignement scolaire systématique, l'enfant doit reconstruire activement ce savoir, pour se l'approprier. »

Document 9. Extrait Lire – écrire à l'école comment s'y apprennent-ils ? - Emilia Ferreiro - introduction XV.

Dans un premier temps, je présente l'analyse des résultats de l'élève 2.

FLUENCE - « le géant égoïste »

MLM : 38

nbre erreurs : 2

MCLM : 36

Son résultat de fluence le situe en deçà du 5ème centile. L'élève 2 est en grande difficulté en fluence.

Son erreur « allaient » lu « allai**an** » semble indiquer qu'il n'analyse pas correctement le pluriel du verbe.

« Ravissant » lu « ravisant » semble indiquer une confusion de son « s » et « ss ».

L'absence d'autocorrection me laisse aussi présumer qu'il ne s'appuie pas sur le sens. Sa lecture lente et saccadée laisse supposer qu'il prend beaucoup de temps pour le décodage de chaque mot. Il n'utiliserait qu'une seule stratégie de lecture.

DICTEE BATELEM R

Cette analyse me permet d'envisager que l'élève 2 est, à cet instant, au stade "phonémique". Une lettre code un phonème. Je note aucun oubli de graphème, ni de mot.

Il connaît les graphies des sons simples et certains sons complexes tels que [oi], [ou], [on], [ch], [au], [ail] et [an]. Il segmente correctement les mots.

Je pense que ses erreurs sont essentiellement dues à :

- confusions de sons tels que : s/c, m/n, ai/ail, oi/oïn
- confusion des différentes valeurs de la lettre "c" en fonction de sa position
- difficulté à mémoriser l'orthographe de mots usuels
- difficultés à mémoriser les terminaisons verbales ("nous partirons", "maman travaille", "elle sort"), une difficulté dans l'analyse grammaticale sujet/verbe
- absence de relecture et de mise en relation déterminant/nom pourrait expliquer l'absence d'accords en nombre ("les sportifs", "tous les jours")
- une représentation erronée qui implique chez cet élève une tendance à transcrire la terminaison [é] en « ere », dans laquelle, le « e » peut être analysé comme étant muet.

COMPREHENSION - « une semaine à la campagne »

Son score me laisse envisager qu'il n'accède pas à la compréhension en raison de son niveau de fluence. Il n'a pas la disponibilité cognitive pour cela car trop impliqué dans le décodage par voie d'assemblage.

Document 10. Analyse des résultats de l'élève 2

Dans un deuxième temps, j'expose l'analyse des résultats de l'élève 1.

dictée BATELEM R

Cette analyse me permet d'envisager que l'élève 1 est, à cet instant, au stade "phonémique". Une lettre code généralement un phonème.

Elle connaît les graphies des sons simples et segmente correctement les mots la plupart du temps, sauf pour : « elle a » -> "ela"; « à midi » -> "amedi"

Je note l'absence de ponctuation de début et fin de phrase.

Je pense que ses erreurs peuvent être dues à :

*une difficulté à mémoriser les mots fréquents

*des confusions de sons tels que : c/g, in/en, a/oi, m/n, s/c, ai/ail

*une difficulté à mémoriser des unités de sens de plus de 2 à 3 mots, ou une trop grande implication cognitive dans l'activité d'encodage, qui ne permet pas la mémorisation et pourrait expliquer l'absence de mots : "de mai", "le car du", "d'articles pour", "elle sort tous les jours"

*des difficultés relatives à la structure de la langue : identification du verbe au passé composé "a joué", accord singulier/pluriel, sujet verbe ("nous partirons", "la rue est")

*des difficultés à décomposer la syllabe en phonèmes pourrait expliquer les oublis de graphèmes tels que : partirons-> "partron", aéré-> "aré, animé->"anim",
magasin-> "macin", très->"té"

*une absence de recherche de sens pourrait expliquer les segmentations erronées

*une absence de relecture

FLUENCE : « le géant égoïste »

MCL : 33 nbre d'erreurs : 2 MCLM : 31

Son résultat la situe en deçà du 5ème centile. Cet élève est en grande difficulté en fluence. Deux erreurs sur le décodage de « le » et « les » qui peut indiquer qu' elle ne les a pas identifiés par voie directe. Toutefois, elle ne pouvait s'appuyer sur le sens pour une éventuelle auto-correction.

Sa lenteur de lecture, et le fait que celle-ci soit saccadée, me laisse envisager que l'élève 1 n'a qu'une stratégie de lecture : le décodage par voie indirecte.

COMPREHENSION - «Une semaine à la campagne »

TOTAL : 0

Son score laisse supposer qu' elle n'a pas compris la consigne et/ou, que son niveau de fluence ne lui permet pas d'accéder à la compréhension. A cela il s'ajoute peut-être une difficulté de mémorisation.

EMPAN MNESIQUE

A la vue de ses résultats, je me suis demandée si elle ne présentait pas une mémoire de travail « déficitaire ». J'ai donc procédé à un test lors de l'entretien, afin de définir son empan mnésique, et de le comparer à la norme établie pour les élèves de son âge.

Il s'est avéré que son résultat n'indique pas de déficit en ce qui concerne sa mémoire de travail. J'émets donc l'hypothèse que ses oublis de mots en production d'écrit, sont dus à une surcharge cognitive, et/ou à un manque de stratégie de mémorisation.

Document 11 : Analyse des résultats de l'élève 1

4/Identification des Besoins Educatifs Particuliers de chacun

A ce stade de l'analyse, j'ai croisé les différentes observations et regards afin d'émettre des hypothèses explicatives des difficultés de ces élèves.

Un extrait de PAS de l'élève 2 présente cette première réflexion.

Légende : enseignante / enseignante RASED / élève / parents		
Constats et analyses après entretiens et évaluations		
Points d'appuis	Difficultés	hypothèses explicatives ses difficultés sont peut-être dues à :
AFFECTIF : *élève qui a envie de progresser *content de ses réussites *maîtrise ses émotions *conscient de ses difficultés	*abandonne rapidement	*Manque de confiance en lui
CORPOREL : *enfant dynamique *vif, motivé, volontaire *geste de l'écriture maîtrisé	*Amine veut tjs aller trop vite. même pour les devoirs *se lance dans l'activité	*l'envie de faire l'emporte sur la réflexion
SOCIAL : *aime jouer avec les autres, a beaucoup de copains *bien intégré au groupe classe *respecte les règles de la classe *élocution et prononciation correctes *s'adresse spontanément à l'enseignant et à ses pairs *bien structuré au niveau de sa famille *va à la médiathèque et camion livre		
COGNITIF : *sait qu'il y a un outil disponible pour voir les devoirs à faire *attentif lors du passage des consignes *autonome ds la mise au travail *sait dder de l'aide	*veut avoir fini ses devoirs avant de commencer *ne recherche pas le sens ds la lecture *une stratégie de lecture : voie d'assemblage *ne sait pas comment progresser	*manque de stratégies efficaces *le sens n'est pas perçu comme objectif de la lecture *faible stock lexical orthographique
DISCIPLINAIRE : *possède certains sons complexes *stade "phonémique" *bonne segmentation à l'écrit *connaît certains mots d'usage *aime lire *pas de rejet *sait qu'il est à l'école pour apprendre *sait qu'il est en difficulté en lecture : ne lit pas bien, du coup a du mal à comprendre et des mots qu'il ne connaît pas	*fluence faible : 36 *diff de compréhension de ce qu'il lit *confusions de sons *difficulté à mémoriser les mots d'usage	*surcharge cognitive due à l'effort mise en oeuvre pour le décodage *stratégie de lecture non efficace: uniquement décodage *certains sons complexes non mémorisés *confusions de sons *pas de stratégie de mémorisation

Document 12: Extrait de PAS de l'élève 2– constats et analyses

Un extrait du PAS de l'élève 1 rapporte l'analyse faite afin d'émettre des hypothèses relatives aux difficultés de cet élève.

Légende : enseignante / enseignante RASED / élève / parents / partenaires		
Constats et analyses après entretiens et évaluations		
Points d'appuis	Difficultés	hypothèses explicatives ses difficultés sont peut-être dus à :
AFFECTIF : *élève qui a bien vécu son redoublement *contente de ses réussites *lève le doigt qd elle est sûre d'elle *maîtrise ses émotions	*attend qd elle ne sait pas faire ou ne comprend pas *ne fait aucun effort *n'ose pas répondre qd elle n'est pas sûre d'elle	*manque de confiance en elle * a peur de se tromper *ne sait pas qu'elle a le droit de se tromper
CORPOREL : *élève calme *très à l'aise qd elle danse *appliquée *geste de l'écriture maîtrisé	*écriture lente	*s'applique, a le souci de bien faire
SOCIAL : *a une copine en classe : Rayanne *ose parfois demander de l'aide à Rayanne *respecte les règles de la classe *élocution, prononciation, syntaxe correctes	*ne demande pas d'aide ni à l'enseignant, ni à ses camarades *se met en retrait en récréation si Rayanne joue avec d'autres enfants *hauteur de voix très faible qd elle s'adresse à l'adulte *diff à entrer en relation avec un adulte qu'elle ne connaît pas *personne ne lui lit de livre à la maison *ne va pas à la bibliothèque *parle très peu au sein de sa famille *peut rester 5 à 6 h avec le téléphone ou la tablette *PRE:refus de la famille des activités d'ouverture culturelle proposées	*manque d'assurance face au groupe, face à l'adulte, face aux autres *manque d'ouverture vers les autres
COGNITIF : *attentive lors du passage des consignes *autonome ds la mise au travail *concentrée jusqu'à la fin de l'activité *essaie de comprendre avant de se lancer	*lente dans la tâche *stratégie de lecture : devine à partir du début du mot ou passe les mots qu'elle ne sait pas lire ou ne comprend pas *pas de recherche pas le sens ds la lecture *une stratégie de lecture : voie d'assemblage *reste inerte qd elle ne sait pas	*le sens n'est pas perçu comme objectif de la lecture *faible stock lexical et orthographique
DISCIPLINAIRE : *en progrès depuis l'an dernier en encodage et en fluence *possède qqs sons complexes *stade "phonémique" *bonne segmentation à l'écrit en général *connaît certains mots d'usage *sait qu'elle est à l'école pour apprendre *sait qu'elle est en difficulté en lecture	*fluence faible : 31 *diff de compréhension de ce qu'elle lit *difficultés à mémoriser les sons complexes *confusions de graphèmes : *difficulté à mémoriser les mots d'usage *n'aime pas lire	*stratégies de lecture par : voie d'assemblage *surcharge cognitive due à l'effort mis en oeuvre pour le décodage *pas de stratégie de mémorisation *pas de finalité de sens en lecture

Document 13: Extrait de PAS d'e l'élève 1– constats et analyses

A partir de l'analyse des potentialités et difficultés, j'ai essayé de définir les Besoins Educatifs Particuliers des élèves. Les extraits des Projets d'Aide Spécialisée des deux élèves, regroupent leurs besoins éducatifs particuliers, les objectifs, ainsi que les adaptations apportées.

Besoins éducatifs particuliers	Objectifs	Adaptations
besoin de développer des stratégies pour améliorer ses compétences en lecture/écriture	*savoir planifier son travail *gérer la précipitation	*fiche procédure d'écriture de phrase *contrat de comportement (prise de parole)
besoin d'améliorer sa mémorisation pour développer ses apprentissages	augmenter le nombre de mots fréquents lus correctement	*cartes sons complexes *référentiel de mots fréquents *fiche de procédure de mémorisation de mots fréquents
besoin d'améliorer la clarté cognitive pour accéder à la compréhension	être en recherche de sens en lecture et en production d'écrits	*questionnement systématique sur le sens de ses lectures et productions d'écrits *mise en projet
besoin de gagner en confiance pour persévérer dans la tâche	ne pas se décourager	*encourager, valoriser ses efforts et ses réussites

Document 14. Extrait de PAS de l'élève 2– identification des Besoins Educatifs Particuliers

Besoins éducatifs particuliers	Objectifs	Adaptations
*besoin de considérer l'erreur comme faisant partie de l'apprentissage	*oser prendre la parole même si elle n'est pas sûre	*déramatiser l'erreur *valoriser ses prises de paroles
*besoin de gagner en assurance pour oser demander de l'aide à ses pairs et aux adultes	*oser demander de l'aide	*cadre sécurisant *encourager, valoriser ses ddes et ses réussites
*besoin d'améliorer son sentiment de compétences dans le domaine de l'écrit pour développer son projet lecteur	*s'impliquer dans un projet lié à l'écrit	*mettre en situation de réussite en lecture / écriture *mise en projet
*besoin de développer la mémorisation pour améliorer le décodage et l'encodage	*établir des correspondances grapho-phonétiques ; combinatoire lire des mots inconnus en conservant une fluidité	*carnet de sons/ porte clé cartes sons *porte clé mots outils avec autoévaluation de progrès *recherche de procédures explicites de mémorisation des mots fréquents->fiche procédure
*besoin de développer des stratégies explicites de lecture/écriture pour développer une approche de l'écrit axée sur le sens	*être en recherche de sens en lecture et en production d'écrits	*faire expliciter sa/ses procédures pour la/les rendre consciente(s) *établir avec les élèves une fiche de procédures

Document 15. Extrait de PAS d'e l'élève 1– identification des Besoins Educatifs Particuliers

Ces besoins éducatifs particuliers et les difficultés des élèves mettent en évidence l'importance de travailler les stratégies de lecture. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de mettre en place des activités d'écriture. La littérature scientifique indique que cette pédagogie est adaptée.

IV- LES SITUATIONS D'ECRIURE AU SERVICE DE LA LECTURE

1/Que disent les programmes ?

Venant de la maternelle, je me suis tout d'abord rapprochée des textes officiels relatifs au cycle 2.

"Le travail de lecture est constamment mené en lien avec l'écriture et progressivement avec le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe."

Document 16. Extrait Programme du cycle 2. En vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018/2019 - volet 1 : Les spécificités des apprentissages fondamentaux

On retrouve ce lien lecture/écriture, dans le volet 3, où cette dernière est identifiée comme un moyen au service de l'apprentissage de la lecture.

"Ecrire est l'un des moyens d'apprendre à lire, en lien avec le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et la compréhension."

Document 17. Extrait Programme cycle 2. En vigueur à compter de l'année scolaire 2018/2019 – volet 3 : Les enseignements / Français / Lecture et compréhension de l'écrit

Le document d'accompagnement Eduscol relatif aux écrits courts, vient préciser les connaissances et compétences associées abordées par les écrits courts.

- *l'alphabet conventionnel
- *le sens conventionnel de l'écriture, en lien avec la lecture
- *la forme de l'écrit (lisibilité)
- *le code grapho-phonétique
- *la morpho-syntaxe conventionnelle (segmentation, unité "mot" et unité "phrase")
- *l'orthographe lexicale (notamment mots -outils)
- *orthographe grammaticale (notamment code de ponctuation, règles d'accord)
- *sens et cohérence des contenus (intention d'écriture et enchaînement des idées)
- *lexique d'usage courant

Document 18. Extrait Document d'accompagnement Eduscol–Les écrits courts : Introduction

A la lecture de ce document, je me suis bien rendu compte du lien entre écriture et connaissances, et compétences mises en jeu dans la lecture.
J'ai donc continué à orienter mes lectures afin d'enrichir mes connaissances dans ce domaine.

2/Ecrire pour apprendre à lire, mais pourquoi ?

2.1/L'écriture est fondamentalement active

Fijalkow (2003) indique en quoi l'écriture peut être considérée comme plus active que la lecture.

Tout simplement parce que le texte écrit, qui est finalement le support de tout le débat, est donné dans une situation de lecture, alors qu'il doit être fabriqué par l'enfant dans une situation d'écriture. (...). La production de texte demande alors, peut-on penser, un effort plus grand, et des compétences plus importantes que celles qu'exigent sa réception. On peut penser par conséquent que les bénéfices en terme d'apprentissage sont à l'aune du travail effectué.

Document 19. Extrait Conférence de consensus – Fijalkow (2003) – site Bienlire.education.fr

On retrouve ce principe dans les propos d'Ouzoulias (2003) quand il évoque l'asymétrie lecture-écriture dans la mobilisation sur l'écrit.

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

Document 20. Extrait La production d'écrits courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier – André Ouzoulias (Journée nationale des maîtres E, Antony, 21 novembre 2003)

Il étaye son propos en présentant ce même constat d'asymétrie fait par André Inizan (1976, 1993), qui montre des différences significatives entre les durées d'attention d'élèves de CP dans des situations de lecture et celle constatées, dans des situations d'écriture.

Il explique cette asymétrie par le fait que dans une situation d'écriture, l'élève a une meilleure compréhension de l'activité (but, finalité de la tâche, les actes appropriés).

On voit l'intérêt de telles situations pour des élèves, comme l'élève 1, qui n'ont pas de projet lecteur.

2.2/L'écriture améliore la clarté cognitive

Le fait d'écrire un texte installe l'apprenti au départ de la boucle de communication, en position d'émetteur (...). Mais cela éclaire la position de récepteur et le chemin que celui-ci doit parcourir, dans l'autre sens.

Document 21. Extrait La production d'écrits courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier – André Ouzoulias (Journée nationale des maîtres E, Antony, 21 novembre 2003)

Fijalkow (2003) souligne également le côté mystérieux des écrits face auxquels l'élève se retrouve en situation de lecture.

On peut supposer alors qu'introduire d'emblée des activités d'écriture peut faciliter à l'enfant la compréhension de ce qu'est l'écrit.

Document 22. Extrait Conférence de consensus – Fijalkow (2003)– site Bienlire.education.fr
Ainsi l'élève pourrait se construire plus facilement une représentation de l'acte de communication écrite. Ceci pourrait aider des élèves ayant des difficultés de compréhension.

Ouzoulias (2003) ajoute l'intérêt des situations d'écriture dans la construction de la notion de mot.

Dès la dictée à l'adulte, mais plus encore si l'enfant doit prendre en charge la segmentation de l'écrit, celui-ci est conduit à comprendre par l'expérience, que "un grand cheval blanc", qu'il veut écrire et qui, dans son esprit, lui apparaît comme une seule entité sémantique, s'écrit avec quatre mots.

Document 23. Extrait La production d'écrits courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier – André Ouzoulias (Journée nationale des maîtres E, Antony, 21 novembre 2003)

2.3/L'écriture favorise l'accès au principe alphabétique et la constitution de représentations orthographiques

Ouzoulias et Fijalkow s'accordent également à préciser qu'écrire des textes aide l'enfant à comprendre que l'écriture note le langage.

L'écriture d'un mot inconnu oblige à un travail d'analyse phono-graphique qui amène l'enfant à comprendre qu'il existe des relations systématiques, bien que complexes, entre les phonèmes et les graphèmes, que le français est une langue alphabétique.

Document 24. Extrait de la Conférence de consensus – Fijalkow (2003) – site Bienlire.education.fr

Grâce à l'attention portée à l'ordre des lettres en situation d'écriture, l'élève va pouvoir se détacher d'une image globale du mot.

C'est la main du jeune écrivain qui structure le regard du jeune lecteur : le mot "Maman", c'est toutes les lettres de "Maman", mais c'est aussi l'ordre dans lequel elles se succèdent.

Document 25. Extrait La production d'écrits courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier – André Ouzoulias (Journée nationale des maîtres E, Antony, 21 novembre 2003)

Ces points de vue me laisse envisager l'intérêt que cela apporterait aux élèves ayant des difficultés dans l'analyse phonémique.

2.4/L'écriture favorise la mémorisation des mots de haute fréquence et consolide la mémoire des apprentissages

Ouzoulias (2003) précise l'apport de l'écriture de textes comme aide à la mémorisation des mots fréquents. Cela pourrait permettre aux deux élèves de diversifier leur stratégie de lecture.

L'écriture fréquente de textes va aider l'élève à mémoriser "avec", "au", "dans", "et", "la", "qui", "un", "etc, ces "petits mots hyper fréquents, mais dépourvus de charge sémantique, qui constituent pourtant la plus grande partie des mots de tous textes.

Document 26. Extrait La production d'écrits courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier – André Ouzoulias (Journée nationale des maîtres E, Antony, 21 novembre 2003)

L'implication de l'élève dans l'écriture de son texte est telle qu'Ouzoulias (2003) mentionne la plus - valeur que représente l'écrit dans la mémorisation des apprentissages réalisés au cours de la production.

Quand l'enfant écrit SON texte, tous les problèmes qu'il a dû résoudre, toutes les solutions qu'il a trouvées et toutes les découvertes qu'il a faites laissent dans sa mémoire épisodique (celle des événements de sa vie personnelle) une trace durable, car c'était SON projet et c'est devenu SON texte.

Document 27. Extrait La production d'écrits courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier – André Ouzoulias (Journée nationale des maîtres E, Antony, 21 novembre 2003)

Une entrée par l'écrit serait susceptible d'aider ces deux élèves qui présentent des difficultés de mémorisation.

Ces différentes lectures m'ont convaincu de l'apport de l'écriture à la lecture et m'ont permis de construire des séances d'apprentissage adaptées aux besoins de ces élèves.

V- PRESENTATION DE SEANCES DE REMEDIATIONS

1/Un premier projet

Pour commencer la prise en charge des élèves, en décembre, je leur ai proposé un projet d'écriture de phrases à partir d'un album présentant des histoires sans texte. Plusieurs éléments me semblaient intéressants, au regard des besoins des élèves. Tout d'abord, le fait que chaque histoire soit présentée sur deux pages permettait d'alimenter la mobilisation des élèves à chacune d'elle. Ensuite, ce type d'album permet de partir d'une recherche de sens donnée par l'analyse des illustrations. Enfin, ces dernières pouvaient être des aides à la mémorisation.

L'album alors présenté est « Il croit que... » de Rémi Brissiaud.

Le projet était d'écrire son propre livre à partir de quelques histoires sans texte, afin de le lire à la classe puis à la maison. Les deux élèves se sont montrés très motivés par cette réalisation, surtout par le fait de pouvoir « le garder pour toujours » et pouvoir « le lire tous les jours ».

Quand on reprend systématiquement les élèves en échec en lecture avec de la lecture, on va droit dans le mur.

Document 28. - Mireille Brigaudiot - conférence du 7 novembre 2005, maîtriser l'écrit au cycle II

J'avais été interpellée par ces propos, qui m'avaient orienté dans le choix de cet album, d'autant que l'élève 1 est rétive à l'idée de lire.

Les objectifs de ce projet sont multiples :

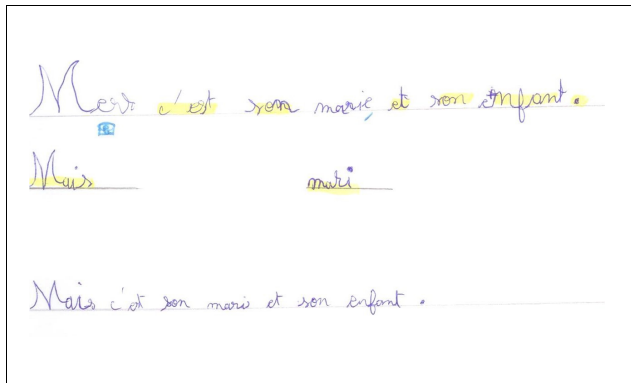
- augmenter leur stock orthographique
- faire prendre conscience de leurs stratégies de lecture dans un texte court
- mettre en place une stratégie d'écriture de phrase
- donner du sens à l'écrit (ici, à partir d'illustrations)
- développer une autonomie d'écriture à partir d'outils

Mon rôle d'enseignante spécialisée que je découvre est, ici, de leur permettre de développer leur stratégie métacognitive dans les situations de lecture et d'écriture.

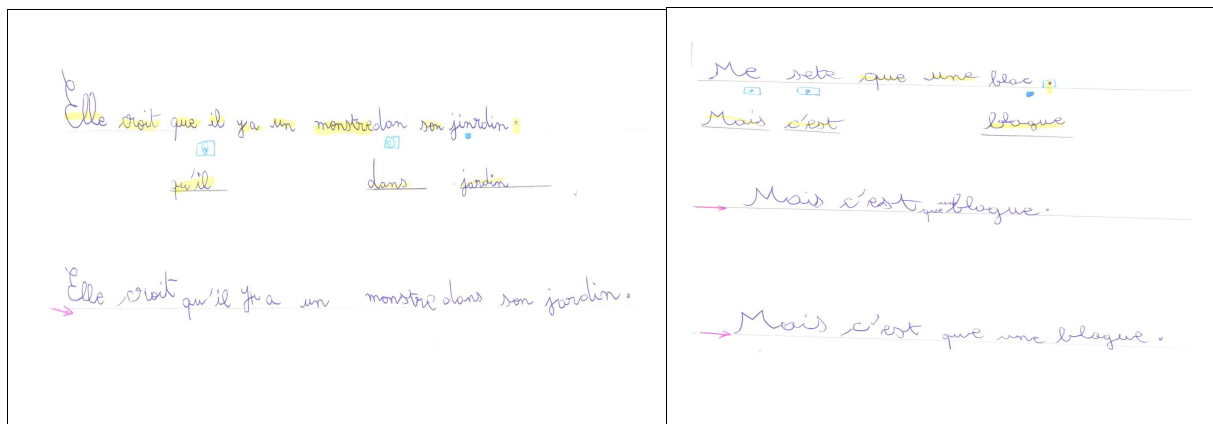
Cela nécessite pour l'enseignant de s'effacer et de laisser l'élève mettre en place sa stratégie.

Les séances sont composées d'un temps de structuration (mémorisation de mots fréquents ou

consolidation des relations graphèmes-phonèmes de sons complexes) et de production d'écrit.



Document 29. Production de l'élève 2



Document 30. Productions de l'élève 1

A l'issue de ces productions, j'ai mis en place des séances de remédiation dans lesquelles ils ont été amenés à verbaliser leurs stratégies de lecture et d'écriture à partir de leurs écrits, afin qu'ils puissent les identifier et en prendre conscience.

La lecture, tout comme la production d'écrit, repose en effet sur des savoirs procéduraux et dépend en grande partie d'activités d'ordre métacognitif, tels que :

- le découpage en unités sonores
- la reconnaissance et la mémorisation orthographique de mots fréquents
- la référence au sens.

L'identification des procédures de lecture a donc fait l'objet d'une séance spécifique.

-> Séance : conscientiser ses procédures de lecture.

Chacun disposait des deux phrases écrites précédemment à partir de la première histoire de l'album « Il croit que... » et les lisait à voix haute. Ensuite je leur ai demandé :

« Comment avez-vous fait pour lire ces phrases ? »

Elève 1 : « J'ai dit les mots qui sont écrits »

Elève 2 : « j'ai regardé en suivant avec mon index et j'ai dit à chaque fois le mot ».

Ils ont tous deux une vision très globale et technique de leur stratégie de lecture qui n'est pas vue comme différente en fonction du «type» de mot.

Mon intervention s'est appuyée sur les stratégies de lecture présentées par N. Van Grunderbeeck (1994).

Au début de l'année ou de la rééducation, l'enseignant montre les différentes stratégies qu'on peut adopter pour identifier les mots. C'est la première étape :

- Tout d'abord, je regarde s'il y a des mots que j' ai déjà rencontrés et photographié; je les souligne.

- Si c'est un mot que je ne connais pas, je peux le découper et chercher les sons que font les syllabes; après je colle les syllabes pour trouver le mot. Quand j'ai fini, je vérifie si le mot existe et va bien avec la phrase.

-Je peux aussi essayer de deviner le mot à l'aide des autres mots de la phrase et des dessins qu'il y a sur la page. S'il y a un mot que je n'arrive pas à lire, je le saute, je continue à lire, puis je reviens au mot pour essayer de le découvrir. Si je pense l'avoir trouvé, je regarde les lettres pour voir si c'est vraiment ce mot.

Document 31. Extrait Les difficultés en lecture - Diagnostic et pistes d'intervention –

N. Van Grunderbeeck (1994) – p 128

J'ai donc étayé leur réflexion en présentant le picto «appareil photo» qu'ils connaissaient bien , car utilisé à chaque début de séance pour introduire les cartes flash «mots fréquents». Ils ont alors identifiés les mots « Il », « que », « un », « dans ». L'élève 2 a également inclus le groupe de mots « il y a » dans les mots « qui sont dans sa tête ». J'ai ensuite porté leur réflexion sur les mots « monstre » et « jardin ». Il a verbalisé « bein, o et n c'est on, donc c'est [mon] et après c'est facile [stre] ». L'élève 1 a ajouté : « pour jardin c'est pareil, le j , a, r , ça fait [jar] et après [din] parce que i et n c'est in ». J'ai présenté à ce moment là le picto « ciseaux » et reformulé ce qu'ils venaient de verbaliser afin qu'ils identifient le découpage en syllabes puis en phonèmes.

Mon intervention visait à leur permettre de s'engager dans la réflexion.

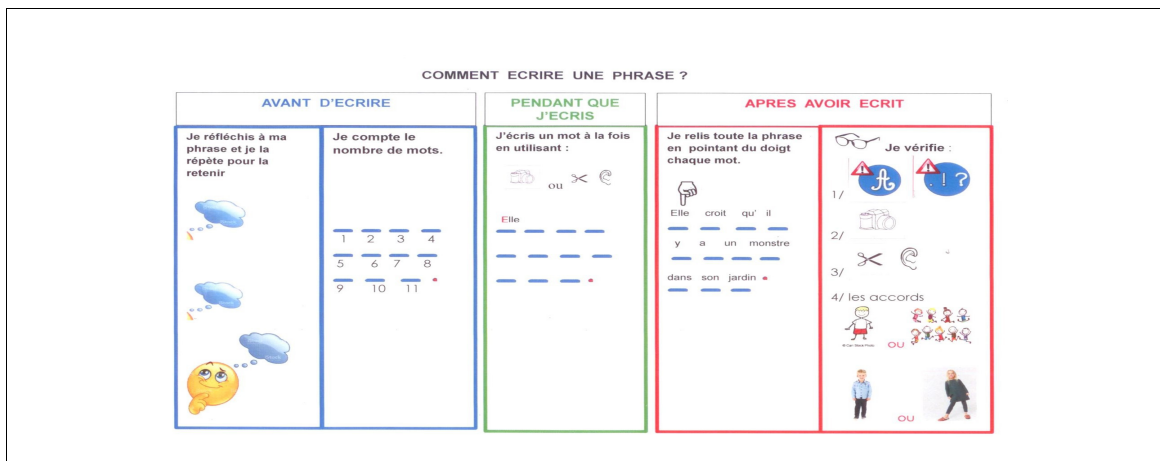
Suite à cela, je leur ai donné une phrase que j'avais écrite personnellement, et leur ai demandé

de s'interroger à nouveaux sur leurs stratégies de lecture en les concrétisant à l'aide des pictos « appareil photo » et « ciseaux » à placer au dessus des mots.

->séance : conscientiser ses procédures d'écriture de phrase

Afin de poursuivre la réflexion sur les stratégies de lecture, j' ai proposé le même questionnement visant cette fois-ci à rendre explicite une procédure d'écriture. Le lien avec la séance précédente a été fait, car rapidement ils ont identifié des mots écrits avec la stratégie de « l'appareil photo » et d'autre avec « la stratégie des ciseaux ». Leur réflexion à tous les deux s'est portée sur « PENDANT QUE J'ECRIS ». Mon étayage, ici, a été de les aider à réfléchir à « AVANT D'ECRIRE » et « APRES AVOIR ECRIT » qui font partie de la procédure experte de l'écriture d'une phrase.

A l'issu de ces séances, des outils ont été créés, comme celui-ci :



Document 32. Fiche individuelle de procédure d'écriture

Elle a été modifiée par la suite, pour l'élève 2 qui n'avait pas besoin de matérialiser les mots par des traits.

Lors de ces séances, j'ai constaté, par leur implication, le réemploi des mots précisant les stratégies, la référence faite à la boîte à mots outils créée au fur et à mesure des séances, et aux sons complexes affichés, que cela leur avait permis de faire le lien entre les activités de structuration et à percevoir leur intérêt dans des situations de lecture ou d'écriture.

2/Un deuxième projet d'écriture

En période 3, je leur ai proposé d'écrire « Un carnet de voyages en Europe ». L'idée de ce projet est de le relier avec le travail réalisé en classe. Le projet de classe est bâti autour de l'Europe. Depuis le début de l'année, ils étudient chaque semaine un pays d'Europe, ainsi que

ses caractéristiques (paysages, monuments, ...), reprises dans leur « Cahier de l'Europe ».

<p>LE PROJET : UNE SITUATION D'ECRITURE POUR DEVELOPPER LES STRATEGIES ET LES COMPETENCES EN LECTURE - ECRITURE</p> <p>Finalités pour le groupe:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Soutenir son attention jusqu'au bout de la tâche *Echanger au sein du groupe : prendre la parole – écouter l'autre *Améliorer ses stratégies de lecture – écriture et sa compréhension de la langue écrite *Enrichir son lexique orthographique 														
<p>ELEVE 2</p> <p>Mobiliser son attention Donner du sens aux écrits Mémoriser et orthographier les mots fréquents Gérer sa prise de parole au sein du groupe Développer une stratégie efficace et consciente d'écriture de phrase pour éviter l'impulsivité</p>	<p>COMPETENCES DISCIPLINAIRES :</p> <p>domaine 1 du socle commun de compétences : les langues pour penser et communiquer</p> <ul style="list-style-type: none"> *participer avec pertinence à un échange *identifier des mots rapidement *lire avec fluidité, après préparation un texte d'1/2 page *maîtrise du tracé des lettres *orthographier les mots les plus fréquents et les mots invariables mémorisés <p>COMPETENCES TRANSVERSALES :</p> <p>domaine 2 du socle commun de compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> *développer des stratégies de lecture-écriture *utiliser des outils pour devenir autonome *améliorer les stratégies de mémorisation des mots fréquents et des sons complexes *mener à bien une activité en coopérant avec les autres <p>domaine 3 du socle commun de compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> *se référer à des règles et adapter un comportement adéquat 													
<p>ELEVE 1:</p> <p>Mémoriser et orthographier les mots fréquents Oser prendre la parole au sein du groupe Avoir envie de s'intéresser à l'écrit Améliorer son sentiment de compétence pour persévérer dans la tâche Développer une stratégie efficace et consciente d'écriture de phrase pour être autonome dans la tâche</p>														
<table border="1"> <thead> <tr> <th>DEMARCHE PEDAGOGIQUE</th> <th>SUPPORTS - ADAPTATIONS</th> <th>OUTILS DE L'ELEVE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>Projet d'écriture d'un carnet de voyage en utilisant son cahier "Europe" de la classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> *découverte du projet *création d'une procédure d'écriture de phrase *enrichissement du vocabulaire à partir de l'album *catégorisation du lexique fréquent *production de phrases en s'aidant du cahier "Europe" pour identifier une ou des caractéristiques *enrichir les productions à partir de photos *lecture du carnet de chacun en classe et à la maison (carnet individuel) </td> <td> <p>Découverte de l'album : "Le loup qui voulait faire le tour du monde"</p> <ul style="list-style-type: none"> *donner du sens aux apprentissages *utilisation du cahier "Europe" pour créer un lien avec la classe et aide à l'écriture *favoriser les échanges pour verbaliser, donner son avis, justifier, faire émerger des stratégies Ania: duo avec Amine pour oser prendre la parole, donner son avis Amine : pour apprendre à écouter l'autre *Laure : tutorat (Efé) pour améliorer son sentiment de compétences *favoriser la prise de conscience des stratégies *utilisation d'affichages de la classe pour favoriser la mémorisation et s'habituer à les réutiliser en classe *utilisation d'outils aides à l'autonomie *production de phrases en s'aidant du cahier individuel « Europe » élaboré en classe *valorisation des réussites, prises de parole (Laure, Ania, Efé) et gestion de prise de parole (Amine) </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> *affiches sons complexes + portes clé individuels cartes sons complexes *boite + affichage catégorisé de mots fréquents + porte clé individuel *fiche individuelle procédure d'écriture +Efé : bâtons->mots pictos->déterminants, ...(aide à la mémorisation de phrase) *porte clé valeur sonore des lettres "c"/"s"/"g" (en lien avec l'affiche de classe) *affichage conjugaison au passé composé des verbes proposés (en lien avec code couleur de la classe) </td> </tr> <tr> <td colspan="3"> <p>TRANSFERT DANS LA CLASSE</p> <ul style="list-style-type: none"> -faire référence et utiliser un affichage commun au travail en regroupement -réutilisation des outils en co-intervention, puis de manière autonome </td> </tr> <tr> <td colspan="3"> <p>EVALUATION</p> <ul style="list-style-type: none"> *test Batelem R : savoir orthographier les mots d'usage savoir encoder correctement un mot inconnu en utilisant les correspondances grapho-phonétiques savoir segmenter une phrase en mots *fluence : "Le géant égoïste" améliorer sa fluence de lecture </td> </tr> </tbody> </table>			DEMARCHE PEDAGOGIQUE	SUPPORTS - ADAPTATIONS	OUTILS DE L'ELEVE	<p>Projet d'écriture d'un carnet de voyage en utilisant son cahier "Europe" de la classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> *découverte du projet *création d'une procédure d'écriture de phrase *enrichissement du vocabulaire à partir de l'album *catégorisation du lexique fréquent *production de phrases en s'aidant du cahier "Europe" pour identifier une ou des caractéristiques *enrichir les productions à partir de photos *lecture du carnet de chacun en classe et à la maison (carnet individuel) 	<p>Découverte de l'album : "Le loup qui voulait faire le tour du monde"</p> <ul style="list-style-type: none"> *donner du sens aux apprentissages *utilisation du cahier "Europe" pour créer un lien avec la classe et aide à l'écriture *favoriser les échanges pour verbaliser, donner son avis, justifier, faire émerger des stratégies Ania: duo avec Amine pour oser prendre la parole, donner son avis Amine : pour apprendre à écouter l'autre *Laure : tutorat (Efé) pour améliorer son sentiment de compétences *favoriser la prise de conscience des stratégies *utilisation d'affichages de la classe pour favoriser la mémorisation et s'habituer à les réutiliser en classe *utilisation d'outils aides à l'autonomie *production de phrases en s'aidant du cahier individuel « Europe » élaboré en classe *valorisation des réussites, prises de parole (Laure, Ania, Efé) et gestion de prise de parole (Amine) 	<ul style="list-style-type: none"> *affiches sons complexes + portes clé individuels cartes sons complexes *boite + affichage catégorisé de mots fréquents + porte clé individuel *fiche individuelle procédure d'écriture +Efé : bâtons->mots pictos->déterminants, ...(aide à la mémorisation de phrase) *porte clé valeur sonore des lettres "c"/"s"/"g" (en lien avec l'affiche de classe) *affichage conjugaison au passé composé des verbes proposés (en lien avec code couleur de la classe) 	<p>TRANSFERT DANS LA CLASSE</p> <ul style="list-style-type: none"> -faire référence et utiliser un affichage commun au travail en regroupement -réutilisation des outils en co-intervention, puis de manière autonome 			<p>EVALUATION</p> <ul style="list-style-type: none"> *test Batelem R : savoir orthographier les mots d'usage savoir encoder correctement un mot inconnu en utilisant les correspondances grapho-phonétiques savoir segmenter une phrase en mots *fluence : "Le géant égoïste" améliorer sa fluence de lecture 		
DEMARCHE PEDAGOGIQUE	SUPPORTS - ADAPTATIONS	OUTILS DE L'ELEVE												
<p>Projet d'écriture d'un carnet de voyage en utilisant son cahier "Europe" de la classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> *découverte du projet *création d'une procédure d'écriture de phrase *enrichissement du vocabulaire à partir de l'album *catégorisation du lexique fréquent *production de phrases en s'aidant du cahier "Europe" pour identifier une ou des caractéristiques *enrichir les productions à partir de photos *lecture du carnet de chacun en classe et à la maison (carnet individuel) 	<p>Découverte de l'album : "Le loup qui voulait faire le tour du monde"</p> <ul style="list-style-type: none"> *donner du sens aux apprentissages *utilisation du cahier "Europe" pour créer un lien avec la classe et aide à l'écriture *favoriser les échanges pour verbaliser, donner son avis, justifier, faire émerger des stratégies Ania: duo avec Amine pour oser prendre la parole, donner son avis Amine : pour apprendre à écouter l'autre *Laure : tutorat (Efé) pour améliorer son sentiment de compétences *favoriser la prise de conscience des stratégies *utilisation d'affichages de la classe pour favoriser la mémorisation et s'habituer à les réutiliser en classe *utilisation d'outils aides à l'autonomie *production de phrases en s'aidant du cahier individuel « Europe » élaboré en classe *valorisation des réussites, prises de parole (Laure, Ania, Efé) et gestion de prise de parole (Amine) 	<ul style="list-style-type: none"> *affiches sons complexes + portes clé individuels cartes sons complexes *boite + affichage catégorisé de mots fréquents + porte clé individuel *fiche individuelle procédure d'écriture +Efé : bâtons->mots pictos->déterminants, ...(aide à la mémorisation de phrase) *porte clé valeur sonore des lettres "c"/"s"/"g" (en lien avec l'affiche de classe) *affichage conjugaison au passé composé des verbes proposés (en lien avec code couleur de la classe) 												
<p>TRANSFERT DANS LA CLASSE</p> <ul style="list-style-type: none"> -faire référence et utiliser un affichage commun au travail en regroupement -réutilisation des outils en co-intervention, puis de manière autonome 														
<p>EVALUATION</p> <ul style="list-style-type: none"> *test Batelem R : savoir orthographier les mots d'usage savoir encoder correctement un mot inconnu en utilisant les correspondances grapho-phonétiques savoir segmenter une phrase en mots *fluence : "Le géant égoïste" améliorer sa fluence de lecture 														

Document 33. Extrait du projet de groupe

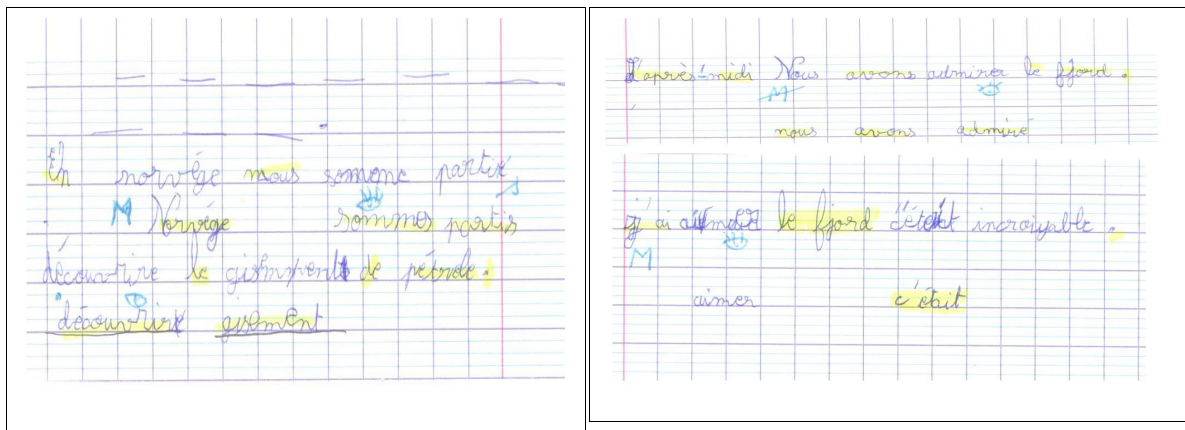
Voici le déroulement d'une de ces séances :

Durée :	Déroulement :	Activités de l'élève :		
2 min collectif oral photos	PHASE 1 : CE QUE VOUS AVEZ FAIT A LA DERNIERE SEANCE ->faire rappeler *la dernière histoire écrite *l' objectif du travail ->projet	Se remémore et verbalise : *le dernier pays « visité » *la finalité du projet->carnet de voyage =>lire en classe et à la maison		
	élève 3 : photo musée (support de mémoire)	élève 1 : poser question de la finalité		
2 min oral collectif	PHASE 2 : PRODUCTION ECRITE consigne : « aujourd'hui vous allez écrire une phrase pour expliquer la suite de votre « voyage » ^M fait verbaliser les étapes -> par 2 ->placer punaise sur carte Europe pour indiqué le pays choisi par 2 ->lire les caractéristiques du pays dans le cahier Europe pour trouver des idées ->vous mettre d'accord sur la phrase à écrire ->écrire le phrase => quels outils d'aide ? ->donner son avis sur l'écriture de la phrase du copain et justifier	*Écoute de manière active pour comprendre ce qu'on attend de lui ds la séance ->se crée un image mentale faisant référence à leurs « voyages » écrits précédemment *verbalise pour se mettre d'accord sur : -le pays -les caractéristiques du pays dont ils vont parler -la phrase à écrire *écrit la phrase en utilisant les outils : procédure, mots outils, cartes sons, affiches, cahier « Europe », tableau de conjugaison des verbes : encode mot par mot en segmentant la phrase en mots prends en compte les signes de ponctuation *lit la production écrite du pair : repère ou non des mots pour lesquels il lui semble qu'il y a des erreurs justifie sa procédure d'encodage en s'appuyant sur ses connaissances et ses représentations =>réécrit le mot si besoin / ajoute ponctuation		
	élève 3 : faire reformuler le travail du jour en montrant les étapes au tableau avec pictos *travailler avec lui la mémorisation de phrase *bâtons « mots » (nbre de mots) + pictos déterminants *fiche individuelle d'écriture de phrase	élève 2 : *faire verbaliser les étapes d'écriture ->planification *fiche individuelle d'écriture de phrase	élève 1 : *encouragements pour qu'elle donne son avis à l'élève 2 *fiche individuelle d'écriture de phrase	élève 4 : *encouragements pour aider Efé s'il en exprime le besoin *fiche procédure d'écriture de phrase
5 min collectif oral individuel	PHASE 3 : BILAN DE LA SEANCE A tour de rôle faire le bilan de la séance : « qu'est-ce qui était facile ? Difficile ? « Qu'est-ce que tu as appris auj. ? »	Verbalise en s'aidant de sa production écrite, et prend conscience des apports de la séance, de ses progrès		
	élève 3 : *utilisation des outils pour mémoriser la phrase à écrire ? =>valoriser ses réussites (mémorisation de phrase, mots écrits correctement, utilisation d'outils)	élève 2 : *utilisation procédure sans oublier d'étape (relecture?) =>valoriser les réussites *enlever les étapes jugées par l'élève 2 comme plus nécessaire =>visualisation des progrès	élève 1 : *échanger avec l'élève 2 pour se mettre d'accord, dder aide, vérifier de sa production et justifier? *utilisation de la procédure comme outil d'aide ? =>valoriser les échanges avec l'élève 2 + réussites	élève 4 : *aide auprès e l'élève 3 ? *utilisation de la procédure comme outil d'aide ? =>valoriser son aide auprès de l'élève 3 + utilisation d'outils pour écrire purple
5 min collectif oral	PHASE 4 : PROCHAINE SEANCE ^M indique à chacun son travail de la prochaine séance : *recopier lisiblement la phrase *écrire seul une phrase pour exprimer son émotion *par 2 : choisir un nouveau pays pour écrire une nouvelle phrase	* se projette		
	élève 3 : faire reformuler	élève 4 : reformuler si l'élève 3 a besoin d'aide		

Document 34. Extrait de la fiche de préparation de la séance

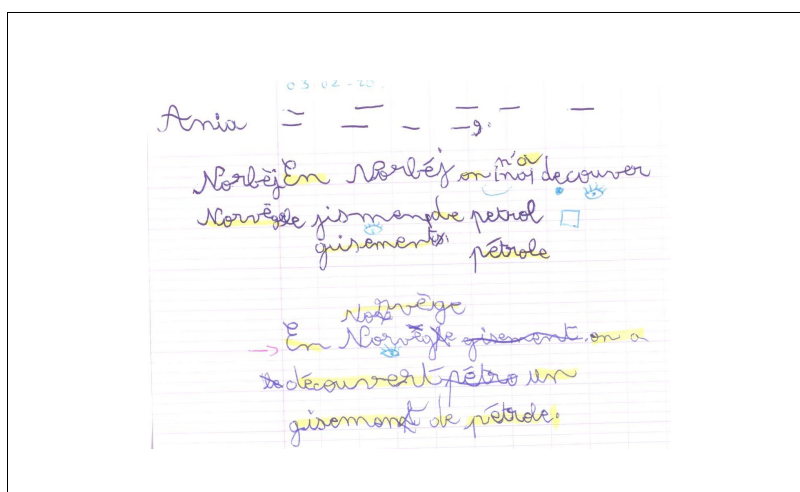
Afin d'enrichir leur production, j'apporte, à partir de la 2ème séance, des photos des caractéristiques de certains pays qu'ils envisageaient d'évoquer dans leurs écrits, comme l'intérieur du musée des Habsbourg, ou des paysages de Norvège. Cela a permis à l'élève 2 qui avait progressé dans l'utilisation de la procédure d'écriture, de parler de ses émotions ressenties à la vue des images. En effet, il était devenu autonome pour la gestion de certaines parties de la procédure.

Il en avait d'ailleurs pris conscience, car il l'a évoqué au moment du bilan. Suite à cela, j'ai découpé les parties dont il n'avait plus besoin afin d'indiquer concrètement ses progrès.



Document 35. Productions de l'élève 2

Il a participé activement à l'élaboration de la phrase, en donnant son avis lors de la phase de production orale de la phrase. Son implication a été entière. On observe qu'elle utilise la procédure d'écriture, toutefois la partie relecture et utilisation d'outils reste à conforter.



Document 36. Production de l'élève 1

VI – BILAN

1/ Evaluation des actions

Afin de mesurer les progrès en écriture et en lecture, courant février, j'ai refait passer la dictée BATELEM R, ainsi que le test de fluence.

→ En ce qui concerne l'élève 2 :

J'ai établi le tableau ci-dessous dans l'optique d'y percevoir d'éventuels progrès dans les productions de cet élève entre novembre et février.

légende : réussi dans l'item confusion de son lettre en trop

Dictée Batelem R	Orthographe phonétique	Orthographe de mots d'usage		orthographe grammaticale		
Novembre	u-i-é-co-ti-ga-cou (sou)-mon-pin-dul	partiron	chat	centre	elle	sort
		moins				
	magasin	girce (cirque)	noir	aéré		
	cabin (Sabine)	care	avec	magasin	joué	tous
	vu	canre (centre)				
	chat	Aérere (aéré)	au	sportif	partirons	jours
	mare (noir)	travaie (travaille)			dans	à
	joué	dartice (d'article)	mois	jour		
	luie	sportife	mai	moins	travaille	est
	au	sore (sort)	nous	rue	d'articles	très
moie	trére (très)	cirque	déjà			
déjà	animere (animée)	car	animé	sportifs	animée	
Février	u-i-é-co-ga-sou- mon-pin-dul	circle (cirque)	chat	centre	elle	sort
		déjae				
	Sabine	care	avec	aéré	joué	tous
	vue	santre (centre)	noire	magasin	partirons	jours
	chat	aérere (aéré)	au	sportif	dans	à
	noire	travail	mois	jour		
	joué	magasin	mai	moins	travaille	est
	lui	darticle (d'articles)	nous	cinq	d'articles	très
	au	spaurtife (sportif)	cirque	rue		
	mois	saur (sort)	car	déjà	sportifs	animée
partiron	moins		animé			
très	animer					

On peut constater qu'il analyse plus finement les mots au niveau des phonèmes.

On ne note plus de confusion sur la valeur des lettres s et c en fonction de leur position dans le mot, ni de confusion de son s/c, m/n et c/g. La graphie « ail » est connue, mais encore fragile car s'il semble qu'il ait hésité à cet endroit puisqu'on observe une rature dans sa

production. La graphie « oin » reste inconnue.

En ce qui concerne l'orthographe des mots d'usage, 3 sont correctement écrits en novembre, et 10 en février.

En orthographe grammaticale le mot « très » est correctement orthographié en février. Ceci peut peut-être s'expliquer par le fait qu'il ait été travaillé au même titre que les mots d'usage (observation des pièges dans le mot, cartes flash, mémorisation). Par contre les accords ne sont pas traités. Cette dernière observation recoupe celle faite lors du travail en regroupement : L'élève 2 a encore besoin de la partie « APRES AVOIR ECRIT » de la procédure d'écriture afin de l'aider à s'auto - corriger, notamment en ce qui concerne les accords.

En février, dans toute sa production, il indique les majuscules et points, alors qu'ils étaient absents en novembre. Cela peut signifier qu'il donne du sens à la notion de phrase. Le tableau ci- dessous présente ses résultats en fluence.

	mots lus en 1 minute	erreurs	mots lus correctement en 1 minute	autocorrection
novembre	38	2	36	0
février	49	1	48	1

On note des progrès en nombre de mots lus correctement en 1 minute, ainsi qu'en nombre d'erreur, Celle-ci « de belles fleurs », lu « des belles fleurs » peut s'expliquer par une formulation orale plus courante. « de belles fleurs » relève en effet un langage plus élaboré. Je suppose que cela explique qu'il n'y ait pas eu d'auto – correction, car le sens n'est pas impacté. Toutefois on note 1 autocorrection qui semble indiquer qu'il contrôle de sa lecture. L'oralisation reste saccadée, mais des progrès sont observés quant au respect de la ponctuation. Les liaisons ne sont pas oralisées.

→ En ce qui concerne l'élève 1 :

légende : □ réussi dans l'item confusion de son ----- graphème manquant X mot manquant

	Orthographe phonétique		Orthographe de mots d'usage		orthographe grammaticale			
Novembre	u-i-é-co-ti-ga-sou-mon-pen-dul	partron (partirons)	chat	centre	elle	sort		
	macin	(magasin)	sirc	(cirque)	noir	aéré		
	sabin	(Sabine)	X	(car)	avec	magasin	joué	tous
	vu		sentr	(centre)				
	chat		arée	(aéré)	au	sportif	partirons	jours
	nouar	(noir)	travai	(travail)			dans	à
	joux	(joué)	X	(d'article)	mois	jour		

	leui (lui)	sportif	mai	moins	travaille	est
	o (au)	X (sort)	nous	rue	d'articles	très
	ma (mois)	té (très)	cirque	déjà		
	déjà	amin (animée)	car	animé	sportifs	animée
Février	u-i-é-co-ga-sou-mon-pin-dul	sirc (cirque)	chat	centre	elle	sort
		déjà				
	sabin (Sabine)	car	avec	aéré	joué	tous
	vu	sentre (centre)	noir	magasin	partirons	jours
	chat	airé (aéré)	au	sportif	dans	à
	noir	travaille	mois	jour		
	joué	maginsin (magasin)	mai	moins	travaille	est
	lui	darticl (d'articles)	nous	cinq	d'articles	très
	o (au)	sportif	cirque	rue		
	moi (mois)	sor (sort)	car	déjà	sportifs	animée
	partiron	moi (moins)		animé		
	très	animé				

On observe moins de confusion de sons et d'oublis de mots en février qu'en novembre. Elle semble analyser plus finement les mots au niveau des phonèmes et fait appel au sens. Elle a également progressé dans l'orthographe des mots d'usage.

Enfin, elle a tenu compte de la ponctuation de début et de phrase, dans l'une d'elle, alors qu'elle ne l'avait pas fait en novembre.

Le tableau ci-dessous présente ses résultats en fluence.

	mots lus en 1 minute	erreurs	mots lus correctement en 1 minute	autocorrection
novembre	33	2	31	0
février	52	2	50	2

On note des progrès en nombre de mots lus correctement en 1 minute, avec un même nombre d'erreur, « Une » lu « un douce herbe verte » aurait pu être corrigée par le sens.

Toutefois on note 2 autocorrections qui semblent indiquer que l'élève 1 contrôle parfois sa lecture. L'oralisation reste saccadée, mais des progrès sont observés quant au respect de la ponctuation. Les mêmes liaisons qu'en novembre sont oralisées,

L'analyse des séances et des résultats des évaluations menées à plusieurs mois d'intervalle me permettent d'observer des progrès à la fois dans les situations de lecture et dans les situations d'écriture.

L'élève 1 a gagné en assurance tout au long des séances. Son expression devient de plus en plus

spontanée et affranchie. De plus, elle s'est impliquée dans les projets sans rejet de l'écrit. Les activités lui ont permis de prendre conscience des stratégies de mémorisation de mots et de phrases, ainsi que d'affiner son analyse fine des mots au niveau des phonèmes. Enfin, elle commence à s'approprier, à l'aide d'outils aidant à l'autonomie, des stratégies en lecture/écriture rendues explicites.

L'utilisation d'une stratégie d'écriture a très vite permis à l'élève 2 de gérer son impulsivité et son autonomie dans la tâche. Les situations d'écriture ont favorisé sa mémorisation des mots fréquents et limité les confusions de sons.

Les progrès observés sont cependant à stabiliser au niveau de la classe.

Bien qu'ils commencent tous deux à donner du sens à ce qu'ils écrivent et lisent, il leur faudra encore mettre en place des stratégies de compréhension afin de développer un véritable comportement de lecteur.

VII – CONCLUSION

En raison de leurs difficultés en lecture et de mes lectures, j' ai proposé aux élèves du RASED une pédagogie basée sur la production d'écrits afin de leur permettre de développer leurs compétences en lecture. Toutefois l'importance d'une observation la plus fine possible, enrichie d'un regard croisé des différents partenaires, m' apparaît maintenant indispensable à l'identification de besoins éducatifs particuliers de chacun. Ces derniers sont déterminants dans la mise en place des situations d'apprentissages et des adaptations nécessaires pour remédier aux difficultés.

J'ai bien conscience que la réponse ne peut se limiter à une entrée par l'écrit. L'approche doit être articulée à la lecture. Les activités de lecture et d'écriture sont nécessaires simultanément. Comme l'indique Fijalkow (2003), chacune ayant des fonctions distinctes, en vue d'un apprentissage de la langue écrite.

Pour ma part, cette investigation m'a permis d'approcher timidement la fonction de l'enseignant spécialisé en m'efforçant de focaliser mon regard sur les procédures de chacun, d' apporter un questionnement visant la métacognition et des adaptations en lien avec leurs besoins éducatifs particuliers. Pas simple !! C'est un point de départ qui m'a apporté des connaissances et une réflexion quant à ma pratique, à enrichir afin de les mettre au service de futurs élèves à besoins éducatifs particuliers.

LISTE DES DOCUMENTS

LISTE DE DOCUMENTS	TYPE DE DOCUMENTS	INTITULE DES DOCUMENTS	PAGE
Document 1	Référence théorique	Extrait Le rôle des situations d'écritures dans l'apprentissage de la lecture. A. Ouzoulias - Conférence au colloque de la FNAME – Rouen 2011	2
Document 2	Document de circonscription	Extrait du projet de réseau Samain	3
Document 3	Document de circonscription	Extrait du projet Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté de la circonscription de Roubaix Est – Année scolaire 2019/2020	3
Document 4	Document de travail	Extrait de la demande d'aide pour l'élève 1	4
Document 5	Document de travail	Extrait de la demande d'aide pour l'élève 2	4
Document 6	Compte rendu d'entretien	Compte rendu de l'entretien avec le papa d'e l'élève 1	5
Document 7	Compte rendu d'entretien	Compte rendu de l'entretien avec la maman de l'élève 2	5
Document 8	Référence théorique	Extrait L'apprenti lecteur en difficulté – évaluer – comprendre - aider A. Ouzoulias _ Rubrique 1 : Le projet lecteur	6
Document 9	Référence théorique	Extrait Lire – écrire à l'école comment s'y apprennent-ils ? - Emilia Ferreiro - introduction XV.	6
Document 10	Document de travail	Analyse des résultats de l'élève 2	7
Document 11	Document de travail	Analyse des résultats d'e l'élève 1	8
Document 12	Document de travail	Extrait de PAS de l'élève 2 – constats et analyses	9
Document 13	Document de travail	Extrait de PAS de l'élève 1 – constats et analyses	10
Document 14	Document de travail	Extrait de PAS de l'élève 2 – identification des Besoins Educatifs Particuliers	11
Document 15	Document de travail	Extrait de PAS de l'élève 1 – identification des Besoins Educatifs Particuliers	11
Document 16	Document officiel	Extrait Programme du cycle 2. En vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018/2019 - volet 1 : Les spécificités des apprentissages fondamentaux	12
Document 17	Document officiel	Extrait Programme cycle 2. En vigueur à compter de l'année scolaire 2018/2019 – volet 3 : Les enseignements / Français / Lecture et compréhension de l'écrit	12
Document 18	Document officiel	Extrait Document d'accompagnement Eduscol – Les écrits courts : Introduction	12
Document 19	Référence théorique	Extrait Conférence de consensus – Fijalkow (2003) – site Bienlire.education.fr	13
Document 20	Référence théorique	Extrait La production d'écrits courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier – André Ouzoulias (Journée nationale des maîtres E, Antony, 21 novembre 2003)	13
Document 21	Référence théorique	Extrait La production d'écrits courts pour prévenir les	14

		difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier – André Ouzoulias (Journée nationale des maîtres E, Antony, 21 novembre 2003)	
Document 22	Référence théorique	Extrait Conférence de consensus – Fijalkow (2003)– site Bienlire.education.fr	14
Document 23	Référence théorique	Extrait La production d'écrits courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier – André Ouzoulias (Journée nationale des maîtres E, Antony, 21 novembre 2003)	14
Document 24	Référence théorique	Extrait de la Conférence de consensus – Fijalkow (2003) – site Bienlire.education.fr	14
Document 25	Référence théorique	Extrait La production d'écrits courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier – André Ouzoulias (Journée nationale des maîtres E, Antony, 21 novembre 2003)	15
Document 26	Référence théorique	Extrait La production d'écrits courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier – André Ouzoulias (Journée nationale des maîtres E, Antony, 21 novembre 2003)	15
Document 27	Référence théorique	Extrait La production d'écrits courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier – André Ouzoulias (Journée nationale des maîtres E, Antony, 21 novembre 2003)	15
Document 28	Référence théorique	Mireille Brigaudiot - conférence du 7 novembre 2005, maîtriser l'écrit au cycle II	16
Document 29	Production d'élève	Production de l'élève 2	17
Document 30	Productions d'élève	Productions de l'élève 1	17
Document 31	Référence théorique	Extrait Les difficultés en lecture - Diagnostic et pistes d'intervention – N. Van Grunderbeeck (1994) – p128	18
Document 32	Fiche outil	Fiche individuelle de procédure d'écriture	19
Document 33	Document de travail	Extrait du projet de groupe	20
Document 34	Document de travail	Extrait de la fiche de préparation de la séance	21
Document 35	Productions d'élève	Productions de l'élève 2	22
Document 36	Production d'élève	Production de l'élève 1	22

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles lus :

Van Grundenbeek, N., (1994) - Les difficultés en lecture. Diagnostics et piste d'intervention.
G. Morin éditeur

Fijalkow, J., (2003) - Entrer dans l'écrit – Magnard

Ouzoulias, A., Médial CP/CE1 – Moniteur pour l'évaluation de l'apprenti lecteur – Retz

Ouzoulias, A., (2014) - Lecture-Ecriture, Quatre chantiers prioritaire pour la réussite – Retz

Ferreiro, E., (2000) - L'écriture avant la lettre – Paris, Hachette

Ouzoulias, A., (2002) - La production de textes courts pour prévenir les difficultés de l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier dans comprendre et aider les enfants en difficultés scolaires – FNAME – RETZ

Conférences :

Fijalkow, J., Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? - conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire du 4 et 5 décembre 2003

Brigaudiot M.- Maîtriser l'écrit au cycle II - conférence du 7 novembre 2005

Ouvrage consulté :

Ferreiro, E., (1993) – Lire, écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?

Documents officiels :

Programme du cycle 2. En vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018/2019 - volet 1 : Les spécificités des apprentissages fondamentaux

Programme cycle 2. En vigueur à compter de l'année scolaire 2018/2019 – volet 3 : Les enseignements / Français /Lecture et compréhension de l'écrit

Document d'accompagnement Eduscol – Les écrits courts : Introduction

EPREUVE PERSONNE RESSOURCE

Mon action porte sur la prévention dans le domaine de l'entrée dans l'écrit vers des enseignantes de Grande Section.