



HAL
open science

La démarche de projet peut-elle améliorer les compétences en lecture et en écriture des élèves de CE1 en grande difficulté scolaire ?

Emmanuelle Salomon

► To cite this version:

Emmanuelle Salomon. La démarche de projet peut-elle améliorer les compétences en lecture et en écriture des élèves de CE1 en grande difficulté scolaire ?. Education. 2020. dumas-03324337

HAL Id: dumas-03324337

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03324337>

Submitted on 30 Mar 2022

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 : RASED
SESSION 2020**

La démarche de projet peut-elle améliorer les compétences
en lecture et en écriture des élèves de CE1
en grande difficulté scolaire ?

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS : VINCENT Emmanuelle

NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : SALOMON Emmanuelle

NOM de naissance (pour les candidates mariées) :

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
<u>I. Contexte d'exercice et de prise en charge</u>	2
<i>I.1. Le RASED</i>	2
<i>I.2. La prise en charge des élèves</i>	2
<u>I.2.1. Le protocole</u>	2
Document 1 : Extrait de la réunion de pré-rentrée des directeurs du 30/08/2019	2
<u>I.2.2. Les évaluations</u>	3
Document 2 : Items des évaluations diagnostiques de circonscription	3
<u>I.2.3. Analyse des résultats</u>	3
Document 3 : Résultats des évaluations de trois élèves	3
<i>I.3. Le repérage des besoins éducatifs particuliers</i>	4
Document 4 : Extrait de « Observer et évaluer l'élève en difficulté d'apprentissage pour connaître ses besoins », Bruno EGRON	4
Document 5 : Observations faites en classe	4-5
<u>II. Des projets pour améliorer les compétences des élèves</u>	6
<i>II.1. Le projet qu'est ce que c'est ?</i>	6
Document 6 : Extrait de l'ouvrage « Des projets au quotidien », Fabienne RAMOND	6
<i>II.2. Les projets réfléchis par l'enseignant</i>	6
<u>II.2.1. Le projet d'aide spécialisée</u>	6
Document 7 : Extrait de l'ouvrage « Aider les enfants en difficulté scolaire », J. SIAUD FACCHIN	7
Document 8 : Extrait des PAS : Besoins éducatifs particuliers des élèves	7
<u>II.2.2. Le projet de groupe</u>	7
Document 9 : Synthèse de « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ?, comment ? », Philippe PERRENOUD	8
Document 10 : Favoriser la réussite en lecture : les MACLE, André OUZOULIAS	8
Document 11 : Programme du cycle 2, ressources EDUSCOL	8

Document 12 : Projet de groupe	9-10
II.3. Le projet du point de vue de l'élève	10
Document 13 : Conduire un projet-élève, Michel HUBER	10
Document 14 : Extrait de l'ouvrage « Pour une pédagogie du projet », Isabelle BORDALO et Jean-Paul GINESTET	11
<u>III - Mise en place de la démarche de projet pour améliorer les compétences en lecture et en écriture</u>	12
III.1. Ecrire pour mieux lire	12
Document 15 : Extrait de « Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention », Nicole VAN GRUNDERBEECK	13
Document 16 : Extrait des évaluations collectives	13
III.2. La métacognition pour mieux écrire et mieux lire	14
Document 17 : Programme du cycle 2, ressources EDUSCOL	14
Document 18 : Extrait de « La métacognition, une aide au travail des élèves », Coordonné par Michel GRANGEAT, académie de Grenoble	14
Document 19 : Fiches mémos pour écrire une phrase et un mot	15
Document 20 : Fiche de préparation	16
III.3. Développer le conflit socio-cognitif pour mieux écrire et mieux lire	17
Document 21 : Extrait de l'ouvrage « Mots-clés de la didactique des sciences », JP ASTOLFI, E. DAROT, Y. GINSBURGER-VOGEL et J. TOUSSAINT	17
Document 22 : Fiches de préparation	19-20
Document 23 : Productions individuelles des trois élèves	20
Document 24 : Productions par binôme	21
III.4. Evaluation finale du mieux écrire et mieux lire	22
Document 25 : Extrait des évaluations de fin de prise en charge	22
CONCLUSION	25

BIBLIOGRAPHIE

Introduction :

Professeure des écoles titularisée en 2003, l'administration m'avait proposée pour ma seconde année sur le terrain un poste, à titre provisoire, de maître E. Il me fallait donner une réponse rapidement. Toujours soucieuse d'accomplir au mieux mon travail mais ne sachant pas à cette époque qu'elles étaient les attentes d'un maître E et devant être inspectée pour la première fois cette année-là, j'avais préféré refuser ce poste. Suite à cela j'ai occupé durant six ans un poste de remplaçante, me permettant de travailler avec de nombreuses équipes et de découvrir diverses façons de travailler. Puis, en 2012, j'ai fait le choix de demander une affectation fixe. J'ai malheureusement été obligée de changer de lieu d'affectation à deux reprises consécutivement, suite à des mesures de carte scolaire.

Durant ces années d'enseignement, j'ai d'une part, pris le temps de me renseigner sur le fonctionnement d'un RASED et des maîtres E et G qui le composent et d'autre part, j'ai eu aussi l'occasion de rencontrer dans les écoles ces enseignants spécialisés. Il s'est avéré que cette fonction suscitait grandement mon intérêt mais selon moi demandait, avant de s'y engager, une certaine expérience dans l'enseignement en classe. Très vite, j'ai alors envisagé qu'un jour je m'engagerai dans la formation pour accéder à la certification.

Confrontée, ces dernières années, de plus en plus à des élèves en difficulté d'apprentissage je souhaitais les aider et être au plus près de leurs besoins mais je me sentais désarmée. J'ai alors repensé au projet que je m'étais fixée quelques années auparavant et je me suis rendu compte qu'il me fallait entreprendre concrètement les démarches pour donner une nouvelle orientation à ma carrière. Il était clair que le moment était venu de me former pour aider les élèves en grande difficulté d'apprentissage.

Vouloir réaliser un projet est une chose très motivante et qui donne envie de tout mettre en œuvre pour y arriver. Je me demandais alors s'il en était de même pour des élèves en grande difficulté scolaire. Au cours de lectures, cette phrase de Célestin FREINET a retenu mon attention : « Le groupe est utilisé comme accélérateur des procédures d'apprentissage. Le travail se fédère autour d'un projet de production qui fait sens pour l'élève, et qui s'inscrit dans le milieu social comme outil de communication. ».

Pour les séances de remédiation, j'ai donc décidé d'organiser le travail des élèves en suivant une démarche de projet. La question que je me posais alors était de savoir si cette démarche de projet allait permettre d'améliorer les compétences en lecture et en écriture des élèves de CE1 en grande difficulté scolaire.

I. Contexte d'exercice et de prise en charge

1.1. Le RASED

Pour cette année de formation, je suis affectée dans la circonscription de Lille1/Hellemmes.

L'équipe du RASED se compose de deux psychologues de l'Education Nationale, ainsi que d'une stagiaire, d'un poste d'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante rééducative, actuellement en congé longue maladie, le poste est donc inoccupé durant cette année scolaire et de cinq postes d'enseignants spécialisés chargés de l'aide à dominante pédagogique.

L'équipe d'enseignants spécialisés se retrouve en réunion de synthèse chaque semaine et avant chaque période de vacances, l'équipe complète du RASED (psychologues et enseignants spécialisés) se réunit.

1.2. La prise en charge des élèves

1.2.1. Le protocole

Les directives, de Monsieur HOURRIEZ, inspecteur de la circonscription, concernant les prises en charge des élèves en difficulté sont les suivantes :

- 1er trimestre : priorité aux élèves de CE1
- 2e trimestre : priorité aux élèves de CP
- 3e trimestre : élèves de GS et CP.

Néanmoins, une prise en charge exceptionnelle d'élèves de niveaux autres que ceux priorisés est envisageable de manière particulière.

Quand un enseignant repère des élèves en difficulté dans sa classe, il lui est demandé de mettre tout d'abord en place de la différenciation, si cela n'est pas suffisant d'établir un Projet Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) et si les difficultés persistent d'informer le RASED par le biais de la fiche de demande d'aide.

Document 1 : Extrait de la réunion de pré-rentree des directeurs du 30/08/2019

Pour le premier trimestre, afin de mettre en place, le plus rapidement possible, des séances de remédiation pour les élèves de CE1 en grande difficulté, le protocole est différent. Tous les élèves de CE1 de la circonscription passent des évaluations de circonscription. C'est l'analyse des résultats de ces évaluations qui permet d'établir la liste des élèves qui nécessitent l'aide des enseignants spécialisés. Il s'agit en général des élèves pour qui un PPRE avait été établi en CP et qui avaient bénéficié de l'aide du RASED. L'équipe du RASED demande tout de même aux enseignants de compléter une fiche de demande d'aide afin d'avoir connaissance des points d'appuis et des points faibles repérés en ce début d'année.

I.2.2. Les évaluations

Les évaluations diagnostiques de CE1 se composent de deux parties.

La première concerne tous les élèves de CE1, c'est une évaluation faite en classe, les consignes sont données de manière collective par l'enseignant.

La deuxième étape ne concerne que les élèves ayant le score le moins élevé à la première partie. Il s'agit alors d'une évaluation individuelle réalisée par l'enseignant spécialisé.

Items de l'évaluation collective	Items de l'évaluation individuelle
<ul style="list-style-type: none">- décodage de mots- connaissance du code (item 7 du médial)- reconnaissance des sons proches- reconstitution de phrases (item 4 du médial)- production d'écrit à partir de 3 images.	<ul style="list-style-type: none">- projet de lecteur- test de lecture individuel (évaluation Bat Elem A)- anticipation de la fin d'une phrase- lecture (chronométrée) et compréhension d'un album- mémoire verbale d'une phrase qui finit l'histoire- dictée de cette phrase.

Document 2 : Items des évaluations diagnostiques de circonscription

I.2.3. Analyse des résultats

L'analyse des résultats se fait en deux étapes.

La première est l'analyse des résultats de la partie collective des évaluations. L'équipe du RASED a décidé que les élèves ayant un total inférieur à 20 sur 28 seront amenés à passer la partie individuelle des évaluations. L'analyse des résultats de la seconde partie s'effectuera en réunion de synthèse afin de décider quels sont les élèves qui bénéficieront de l'aide du RASED. Le score faible au test de lecture de la Bat-Elem, plus exactement une lecture qui se situerait avant avril CP ou un temps de lecture très lent et une mauvaise compréhension de l'album, sont les critères retenus pour la prise en charge de l'élève.

Voici les résultats de trois élèves :

	Évaluations collectives	Evaluations Individuelles	
		Bat-Elem	Album : lecture, compréhension
I	12/28	29/40 niveau mi-mars CP	Lecture hachée, lente, rajoute des sons, confusions de sons, ne cherche pas de sens, compréhension moyenne
F	14/28	28/40 niveau début mars CP	Lecture hachée, confusions et inversions de sons, compréhension moyenne
A	14/28	26/40 niveau fin février CP	Lecture hachée, très très lente, confusions de sons, invente des mots, ne cherche pas de sens, compréhension moyenne

Document 3 : Résultats des évaluations de trois élèves

L'analyse de ces résultats en réunion de synthèse a mis en évidence que ces trois élèves répondaient aux critères retenus pour la prise en charge en groupe de remédiation.

I.3. Le repérage des besoins éducatifs particuliers

Puisqu'en ce début d'année les prises en charge découlent des résultats des évaluations de circonscription et non pas des demandes d'aide faites par les enseignants, je n'avais en ma possession pour chaque élève, essentiellement, que des informations disciplinaires. Avant de m'atteler à la mise en évidence des BEP, je me devais de collecter d'autres renseignements notamment transversaux, je suis donc allée observer en classes, F, I et A lors d'une séance de lecture, de mathématiques et durant des récréations.

Pour l'enseignant qui souhaite accompagner efficacement l'élève en difficulté d'apprentissage, c'est la capacité à apprendre, et les obstacles aux apprentissages, qui lui sont nécessaires de connaître. La reconnaissance du niveau d'acquisition scolaire est rapide et facile pour la grande majorité des enseignants, ils disposent pour cela d'outils d'évaluation nombreux, construits individuellement, par cycle ou par école, ou nationaux... [...] Leur identification nécessite une observation du fonctionnement de l'élève pour, dans un premier temps, identifier avec précision sur quoi porte la difficulté, ensuite pour déterminer les causes de cette difficulté. Ces causes sont multiples et ont leurs sources dans les fonctionnements cognitifs, sociaux, familiaux, psychiques, institutionnels ..., qui souvent s'entremêlent, ce qui rend le diagnostic difficile.

Document 4 : Extrait de « Observer et évaluer l'élève en difficulté d'apprentissage pour connaître ses besoins », Bruno EGRON

J'avais en effet en ma possession les résultats des évaluations, il fallait que j'oriente mon observation essentiellement sur le fonctionnement de l'élève. J'ai pour cela construit la grille d'observation suivante :

	I	F	A
LE COMPORTEMENT			
<u>Le relationnel</u> : - avec ses pairs - avec son enseignant - avec les autres adultes présents dans la classe	-Ne communique pas tellement spontanément mais semble volontaire, participe	-Très sociable, parle facilement -Attitude scolaire, -Participe, volontaire	Très discrète, parle peu et doucement
<u>Le respect</u> : - des règles - du matériel	-Respecte les règles de la classe -Pas très soigneux avec son matériel	-Respecte les règles de la classe -Prend globalement soin du matériel	-Respecte les règles de la classe -Très soigneuse avec son matériel et celui de la classe
LE FONCTIONNEMENT COGNITIF			
- mémorisation des consignes : auditive/visuelle - attention, concentration	-Concentration difficile, bouge beaucoup, joue beaucoup avec son matériel, écrit sur ses mains	-Persiste même si face à une difficulté -Cherche à se corriger -Cherche les référents -Attention parfois	-Peu sûre d'elle, hésite beaucoup - Assez autonome, sait aller s'auto-évaluer -Cherche les référents

- rapport à l'erreur : persiste/corrige - réinvestissement des connaissances acquises - fonctionne au hasard - utilise les référents - persévère devant une difficulté	-Utilise ses doigts pour compter en maths -Anticipe les consignes, veut aller plus vite que demandé -Vite perdu	diffuse -Dynamique en classe -Ne prend pas toujours le temps, veut parfois aller trop vite	-Lente dans les activités
LANGAGE ORAL			
- Echolalie - utilise le « je » - syntaxe - prononciation - clarté du discours	Langage oral correct : syntaxe correcte, utilise le « je »	Langage oral correct : syntaxe correcte, discours clair, utilise le « je »	Langage oral correct : syntaxe correcte, utilise le « je » mais très timide
MOTRICITE			
<u>Globale :</u> - coordination des mouvements - tonicité	Coordination semble parfois difficile	Dynamique, bonne coordination des mouvements	Bonne coordination des mouvements
<u>Fine :</u> - tenue du crayon - fluidité de l'écriture	Bonne tenue → écrit gros, pas fluide, lettres mal formées	Tenue à 3 doigts → écriture fluide, forme bien ses lettres	Bonne tenue → écriture fluide, forme bien ses lettres
REPERAGE SPATIAL			
sur feuille, dans cahier	Difficile	Se repère facilement	Se repère facilement

Document 5 : Observations faites en classe

Afin de compléter toutes les données recueillies lors des évaluations et des observations, j'ai également rencontré les enseignants des classes et les familles.

Pour rédiger le Projet d'Aide Spécialisée de chaque enfant je me suis basée sur ces données pour relever leurs points forts et leurs points faibles et ainsi mettre en évidence leurs Besoins Educatifs Particuliers.

Lors des deux premières semaines de prise en charge, je n'avais pas encore clairement mis en évidence leurs BEP de ce fait, les activités que j'ai proposées relevaient alors beaucoup plus de l'APC que de la remédiation. Comme j'avais repéré chez chacun d'eux de nombreuses confusions de sons j'avais travaillé cet aspect mais il s'agissait d'activités détachées ne relevant d'aucun projet. Il fallait absolument que je parvienne à analyser les données que j'avais collectées jusqu'à présent pour mieux mettre en évidence leurs BEP mais également

que je réfléchisse à un projet qui les motive et qui permettrait d'améliorer leurs compétences en lecture et en écriture.

II. Des projets pour améliorer les compétences des élèves

Même si je n'avais pas correctement identifié leurs BEP, ce début de prise en charge m'a permis de découvrir un peu plus les élèves du groupe et a été le point de départ de grandes réflexions et de beaucoup de questionnements concernant la démarche de projet et notamment la rédaction des PAS et du projet de groupe.

II.1. Le projet qu'est ce que c'est ?

Il existe de nombreux sens au mot « projet ».
Le sens premier est : « l'image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre ». [...] Viennent enfin le « programme » et le « plan » qui installent le projet dans une matérialité bien plus affirmée, concrètement et matériellement.
Dans l'Education Nationale, dès la loi d'orientation, les enseignants sont incités à cette approche qui permet d'introduire de nouveaux objectifs dans la prise en compte des élèves et notamment l'impact de la motivation dans les apprentissages.

Document 6 : Extrait de l'ouvrage « Des projets au quotidien », Fabienne RAMOND

Dès lors que cette notion de projet a pris place dans le système pédagogique français, l'élève a été clairement mis au centre des préoccupations et des apprentissages. Même si je le savais déjà et que c'est ce que j'essayais de faire au maximum dans ma classe, je devais, de par ma nouvelle fonction, encore plus avoir cela à l'esprit.

Le projet pouvait alors être défini, selon Gaston MIALARET comme « l'idée que l'on se fait d'un objet à créer, d'un résultat à obtenir ». En tant qu'enseignante spécialisée, le résultat que je voulais alors obtenir était l'amélioration des compétences en lecture et en écriture des élèves en grande difficulté. C'était ma mission !

II.2. Les projets réfléchis par l'enseignant

Toutes les données que j'avais en ma possession à propos de chaque élève, m'ont permises de mettre en évidence leurs points d'appuis et leurs difficultés afin de dégager leurs BEP et à partir de cela de construire un projet pour le groupe.

II.2.1. Le projet d'aide spécialisée

Lors de la rédaction de mes PAS, j'ai essayé d'avoir toujours à l'esprit ceci :

Mal-être, manque de confiance en soi, problème affectif envahissant qui empêche de penser, de travailler, il est essentiel de bien comprendre ce qui se passe pour aider l'enfant à sortir de la difficulté scolaire.

Document 7 : Extrait de l'ouvrage « Aider les enfants en difficulté scolaire », J. SIAUD FACCHIN

<p>I demande de maintien en CP refusée, Suivi par le RASED en CP Il est suivi par l'orthophoniste une fois par semaine depuis juillet 2019 et au CMP par un psychomotricien. Une réunion d'équipe éducative a été réunie en avril 2019 afin qu'un dossier auprès de la MDPH soit établi.</p>		
BEP	Objectifs	Adaptations
Besoin de planifier ses actions pour	- écrire des mots - écrire des phrases	- Mettre en place des procédures d'écriture de mots et de phrases - Développer les stratégies d'apprentissage
Besoin de conceptualiser l'écrit pour	- installer la relation oral/écrit	- Manipuler syllabes, mots, phrases - Introduire une schématisation spécifique pour chaque notion
Besoin de supports spécifiques pour	- développer son activité de production écrite en allégeant l'écriture	- Lui servir de scripteur pour certaines phases - Fournir un format <u>seyès</u> agrandi - Donner des repères pour faciliter l'écriture - Laisser choisir l'outil scripteur
<p>F demande de maintien en CP refusée, Suivi par le RASED en CP Elle a été suivie six mois l'an dernier chez l'orthophoniste puis le suivi a été arrêté suite à une incompatibilité de planning entre l'orthophoniste et la famille. Faisant de nombreuses confusions de sons, les enseignants de la classe ont conseillé de reprendre contact avec l'orthophoniste afin d'envisager une reprise des séances.</p>		
BEP	Objectifs	Adaptations
Besoin de gagner en confiance en elle pour	- oser réaliser une activité seule	- Valorisation régulière - Prendre le temps de m'assurer que le message est bien compris pour la laisser en autonomie. - Rappeler que l'on a le droit de se tromper
Besoin de s'approprier le lien entre l'oral l'écrit pour	- écrire des mots - écrire des phrases	- Mettre en place des procédures d'écriture de mots et de phrases - Développer les stratégies d'apprentissage
Besoin de supports mnésiques pour s'approprier les correspondances grapho/phonologiques pour	- lire - écrire	- Proposer des référents sons - Proposer les référents sons avec geste Borel-Maisonny
<p>A demande de maintien en CP refusée, Suivi par le RASED en CP Elle est suivie par l'orthophoniste une fois par semaine depuis un an.</p>		
BEP	Objectifs	Adaptations
Besoin d'un cadre rassurant pour	- oser dire qu'elle ne sait pas - prendre conscience de sa capacité à réussir	- Valorisation très régulière - Prendre le temps de m'assurer que le message est bien compris pour la laisser en autonomie. - Encourager les essais - Rappeler que l'on a le droit de se tromper
Besoin de s'approprier le lien entre l'oral l'écrit pour	- écrire des mots - écrire des phrases	- Mettre en place des procédures d'écriture de mots et de phrases - Développer les stratégies d'apprentissage
Besoin de consolider ses connaissances grapho/phonologiques pour	- lire - écrire	- Proposer des référents sons - Proposer les référents sons avec geste Borel-Maisonny

Document 8 : Extrait des PAS : Besoins éducatifs particuliers des élèves

II.2.2. Le projet de groupe

Philippe PERRENOUD a travaillé sur cette démarche de projet dans le cadre scolaire. Selon lui, cette procédure peut viser un ou plusieurs des dix objectifs suivants :

Apprentissage par essais/erreurs	Apprendre à s'auto-évaluer	Développer la coopération
Former à la conception et à la conduite de projets	Les 10 objectifs de la démarche de projet selon P. PERRENOUD	Donner du sens aux apprentissages
Découvrir de nouveaux savoirs dans une perspective de « motivation »		Mobiliser savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences
Découvrir de nouveaux savoirs	Aider chaque élève à prendre confiance en lui	Développer l'autonomie

Document 9 : Synthèse de « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ?, comment ? », Philippe PERRENOUD

Je devais avoir à l'esprit les objectifs de Philippe PERRENOUD et les BEP des trois élèves pour construire mon projet de groupe.

En écrivant souvent, l'enfant acquiert, avant même de savoir lire, toutes sortes de connaissances utiles à l'apprentissage de la lecture.

- 1- L'écriture de texte éclaire l'acte de lecture : en effet, le fait d'écrire un texte installe l'enfant [...] en position d'émetteur [...]
- 2- La production de textes favorise la compréhension du fait que l'écriture note le langage et l'accès à la notion concomitante de mot [...]
- 3- L'écriture aide l'enfant à découvrir la grapho-phonologie et à apercevoir de premières régularités [...]
- 4- L'écriture de textes va aider l'élève à mémoriser des mots hyper fréquents [...]
- 5- L'écriture de textes aide l'enfant à concilier voie directe et indirecte [...]
- 6- L'écriture favorise les apprentissages en lecture parce qu'elle favorise la mémorisation des connaissances.

Document 10 : Favoriser la réussite en lecture : les MACLE, André OUZOULIAS

Il me semblait que les objectifs de Philippe PERRENOUD et les idées d'André OUZOULIAS pouvaient être la base de mon projet de groupe dont l'objectif premier était d'améliorer les compétences en lecture et en écriture de ces trois élèves et cela en réponse aux exigences du socle commun.

Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer
Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit
 Au cycle 2, l'apprentissage de la langue française s'exerce à l'oral, en lecture et en écriture. L'acquisition d'une aisance à l'oral, l'accès à la langue écrite en réception et en production s'accompagnent de l'étude du fonctionnement de la langue et permettent de produire des énoncés oraux maîtrisés, des écrits simples, organisés, ponctués, de plus en plus complexes et de commencer à exercer une vigilance orthographique. Tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue.

Document 11 : Programme du cycle 2, ressources EDUSCOL

Je savais que la construction de mon projet de groupe devait reposer sur l'analyse des BEP des élèves et à ce titre permettre l'expression des représentations, le repérage des acquis, des difficultés, la prise en compte des différences et la réalisation de conflits socio-cognitifs. Cependant, analyser les besoins ne peut se limiter à révéler des déficits, c'est surtout être capable de, selon Philippe MEIRIEU, « repérer à un moment donné ce qui va faire progresser mieux et plus vite un élève. »

Alors en essayant de tenir compte au maximum de tout cela, voici le projet de groupe que j'ai construit pour répondre aux BEP de mes trois élèves :

PROJET DE GROUPE		
CE1		
Ecriture à la manière de « J'ai rêvé que... » de Françoise et Armand KAERCHER		
Composition du groupe :		
I	F	A
Période : du 25/11 au 14/02/19		
Modalités d'intervention :		
du 25/11 au 20/12 → 3 séances par semaine de 1h (lundi, mardi, jeudi)		
du 06/01 au 14/02 → 2 séances par semaine de 1h (lundi, mardi)		
Critères de constitution du groupe :		
Sphère instrumentale (savoirs)	Ces élèves ont des connaissances sur le décodage de syllabes simples mais celles pour les sons complexes, c'est compliqué. Ils commettent beaucoup de confusions pour les sons proches. Par ailleurs, il y a une non automatisation de la voie orthographique qui ne leur permet pas de lire de façon fluide un texte. Ils ne sont pas centrés sur le sens de ce qu'ils lisent.	
Sphère cognitive (savoir-faire)	Ces élèves utilisent des procédures, mais elles ne sont pas forcément efficaces. Ces élèves n'ont pas toujours conscience des connaissances mises en jeu et des procédures utilisées → clarté cognitive et flexibilité mentale.	
Sphère socio affective (savoir-être)	Ces élèves sont volontaires, ont envie de bien faire et de progresser mais ils manquent de confiance en eux. Ils ont besoin régulièrement de l'approbation de l'adulte.	
Objectifs généraux :		
<ul style="list-style-type: none"> - Lire - Ecrire - Comprendre le fonctionnement de la langue 		
Objectifs spécifiques au regroupement :		
<ul style="list-style-type: none"> - Développer des compétences métacognitives afin de développer et d'acquérir des stratégies de lecture et d'écriture 		
Les objectifs spécifiques :		
Domaine	Compétences	Mise en œuvre
Savoirs	<ul style="list-style-type: none"> - Lire seul à haute voix un texte comprenant des mots connus et inconnus (compétence 1 socle) - Prendre conscience de la correspondance entre l'oral et l'écrit, isoler les mots d'une phrase simple, être capable d'identifier à l'oreille et à l'écrit des éléments simples composant un mot 	<p>Lancement : présenter aux élèves le projet axé sur la lecture et l'écriture et ses modalités</p> <p>Activités : Mémoriser et stabiliser la connaissance des cgp et développer son stock orthographique en produisant un écrit.</p>
Savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> - Pour devenir acteur de ses apprentissages et être autonome il faut être conscient des connaissances utilisées et des procédures mises en œuvre → place de la métacognition = Adopter une attitude d'autocontrôle. - Donner du sens aux savoirs mémorisés (ne pas rester dans l'application mécanique/ le par cœur) → Utiliser ses connaissances pour traiter une situation problème - Transférer ses connaissances dans des contextes variés et faire des liens entre les différentes activités réalisées en groupe d'aide et celles à réaliser en classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reformuler les consignes - Verbaliser ses stratégies (formuler oralement, avec l'aide du maître, un raisonnement rigoureux) : → avant la tâche : anticipation, planification. → après la tâche : retour réflexif → pendant la tâche (pause réfléchissante pour ajustements) - Discuter la pertinence ou la vraisemblance d'une solution : participer à un débat et échanger des arguments à propos de la validité d'une solution. (Conflit socio-cognitif) → Ecouter et accepter d'autres démarches que les siennes : flexibilité mentale

Savoir-être	-Renforcement de son estime de soi -Statut de l'erreur : Accepter l'erreur et la dépasser (se rendre compte de ses erreurs, accepter de remettre en question ses représentations initiales.)	<u>Elève</u> : Auto-évaluations et bilans <u>Enseignant</u> : Feed-back positifs, relances
-------------	---	---

Pistes de travail retenues pour ce groupe :

Passer par l'écriture pour mémoriser les correspondances graphophonologiques (voie d'assemblage) et augmenter son stock orthographique (voie d'adressage) → élaboration d'une phrase, la mémoriser, l'encoder

Outils et supports :

- Album « J'ai rêvé que ... » de Françoise et Armand KAERCHER
- Référents pour les sons complexes et les sons proches
- Fiche guide pour encoder une phrase
- Fiche guide pour encoder un mot

Transfert en classe :

- Référents pour les sons complexes et les sons proches
- Fiche guide pour encoder une phrase
- Fiche guide pour encoder un mot
- Album que chacun a réalisé
- Séance de co-intervention : Les élèves expliquent leur travail et demande à chaque enfant de la classe d'écrire à leur tour une phrase qui raconte un de leur rêve → réalisation d'un livre des phrases de la classe

Modalités d'individualisation (le questionnement favorisera...)

I	Écriture : -Sons proches : b/d, m/n -Sons complexes : eu/en -Développer la discrimination auditive -Formation des lettres -Segmentation en syllabes	Lecture : -Sons CCV -Sons proches : b/d, m/n -Sons complexes : eu/en -Segmentation en syllabes
F	Écriture : -Sons proches : v/f, p/t, m/n -Sons complexes : ou/on, ou/oï -Développer la discrimination auditive -Segmentation en syllabes	Lecture : -Sons CCV, sons VC -Sons complexes : eu/en -Sons proches : v/f, p/t, m/n -Segmentation de digramme et trigramme
A	Écriture : -Sons proches : j/ch, b/d, m/n, k/g -Sons complexes : ou/on, ou/oï, ... -Développer la discrimination auditive -Segmentation en syllabes	Lecture : -Sons CCV -Sons complexes : oin, ail -Segmentation de digramme et trigramme -Segmentation en syllabes

Document 12 : Projet de groupe

II.3. Le projet du point de vue de l'élève

Qu'est-ce qu'un projet-élèves ?

On appelle projet-élèves une action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisable valorisant, qui, en même temps qu'elle transforme le milieu, transforme aussi l'identité de ses auteurs en produisant des compétences et des savoirs nouveaux à travers la résolution des problèmes rencontrés.

Document 13 : Conduire un projet-élève, Michel HUBER

Ceci confirme le fait que pour les élèves, l'objectif final est véritablement important, il doit leur être exposé dès le début du projet et être rappelé à plusieurs reprises lors de son élaboration. Cette finalité donne une mesure temporelle, une échéance, un but à atteindre à

une certaine date. Cette perspective temporelle va jouer un rôle de repère et créer une attente, une impatience, des satisfactions.

Pour l'élève, il s'agit, à travers une alternance de travaux collectifs et d'activités personnelles, d'aboutir à une réalisation motivante dont les différentes étapes de l'élaboration auront provoqué des perturbations, des remises en cause, des réflexions, des confrontations ; sources de conflits socio-cognitifs et de progrès intellectuels.

Document 14: Extrait de l'ouvrage « Pour une pédagogie du projet »,
Isabelle BORDALO et Jean-Paul GINESTET

Chez les élèves en difficulté, l'image d'eux-mêmes est si souvent dégradée qu'ils n'osent parfois plus se projeter dans l'avenir. Le projet-élève contribue à rehausser l'image de soi, il est un tremplin pour oser à nouveau. C'est pourquoi, il me semblait important que chaque enfant se sente intéressé, motivé et acteur dans la réalisation et l'aboutissement du projet.

La découverte de l'album « J'ai rêvé que... » a été très bien accueillie par le groupe. Ils ont apprécié cet album simple et à la fois amusant et qui leur permettait de se projeter. Lorsque je leur ai proposé d'écrire à leur tour leurs rêves, ils étaient de suite enthousiastes. En revanche lorsque je leur ai suggéré qu'à l'issue du projet, ils pourraient partager leur travail avec les enfants de leur classe, ils n'étaient pas aussi partants que je ne l'avais pensé. F n'avait pas envie de partager ses rêves avec tout le monde. A, très réservée, disait qu'elle était d'accord mais je sentais une certaine gêne, je n'arrivais pas à savoir si la cause était le non désir de partager ses rêves ou, compte tenu de sa timidité, la crainte de prendre la parole devant la classe. I quant à lui ne s'exprimait pas vraiment sur son envie. J'ai perçu alors qu'il y avait à la fois la pudeur de garder cette part d'eux rien que pour le groupe mais également la peur de s'exprimer devant la classe. J'ai donc réfléchi à une autre manière de valoriser leur travail et en même temps de le transférer en classe. Souhaitant en parallèle du projet d'écriture, travailler la lecture à partir de l'album « C'est moi le plus beau » de Mario RAMOS, j'ai pensé qu'ils pourraient écrire les rêves de certains personnages et que cela leur poserait moins de problèmes pour le partage. Par ailleurs, je leur ai proposé que les élèves de leur classe respective écrivent à leur tour un de leurs rêves. Cette nouvelle finalité de projet leur convenait, elle avait du sens et avait reçu l'approbation du groupe. Nous pouvions maintenant poursuivre la démarche dont l'objectif était d'améliorer les compétences en lecture et en écriture.

III - Mise en place de la démarche de projet pour améliorer les compétences en lecture et en écriture

III.1. Ecrire pour mieux lire

Selon Jacques FIJALKOW, « apprendre à lire demande à être actif, tout comme apprendre à écrire, mais dans un cas le texte est fourni alors que dans l'autre il est construit. »

Par ailleurs, André OUZOULIAS propose lui d' « écrire pour apprendre à lire » et souligne que « dans les tâches d'écriture, plus que de lecture, l'élève doit mobiliser son attention en permanence sur le texte. Quand il écrit son texte, celui-ci l'absorbe entièrement. »

Notre projet d'écriture a cependant démarré par la lecture de l'album « J'ai rêvé que... ». Cet album est une succession de phrases commençant par la structure répétitive « J'ai rêvé que », chacune d'elle est illustrée.

Durant la lecture de cet album, afin de ne pas rendre actif uniquement le lecteur, j'avais donné un rôle aux enfants. L'un d'entre eux lisait à voix haute, un autre était chargé de lui venir, s'il le souhaitait, en aide s'il était confronté à une difficulté de lecture et un troisième, qui n'avait pas le texte sous les yeux, était chargé de répéter la phrase qui venait d'être lue par son camarade et de trouver la bonne illustration. Je voulais lors de cette étape rendre tous les enfants acteurs mais aussi commencer à mettre en place un esprit de groupe et de coopération. Par ailleurs, cela me permettait aussi, en plus d'évaluer leur lecture de phrases accompagnées d'illustrations de voir si cette dernière pouvait avoir une incidence sur la lecture et de tester la mémoire à court terme de chaque élève. J'ai pu constater que la mémorisation immédiate des phrases n'était un problème pour aucun des élèves. Ceci ne serait donc pas une difficulté à laquelle il allait falloir palier pour l'écriture des phrases de l'album que les élèves allaient réaliser. J'ai aussi pu remarquer qu'il avait du mal à suivre le texte lorsqu'il était chargé de venir en aide au lecteur principal.

A ce sujet, André OUZOULIAS affirme que « c'est la main du jeune écrivain qui structure le regard du jeune lecteur ». Aussi, selon Jacques FIJALKOW, il y a un avantage pour l'enseignant: « le savoir-écrire, à la différence du savoir-lire est un reflet réaliste des connaissances. ». En effet, certains élèves sont capables de lire des mots sans savoir les écrire. Inversement, si un élève sait correctement écrire un mot, c'est qu'il le maîtrise. L'écriture permet donc d'évaluer au mieux les connaissances d'un élève. Mais ils ne sont pas les seuls à penser cela.

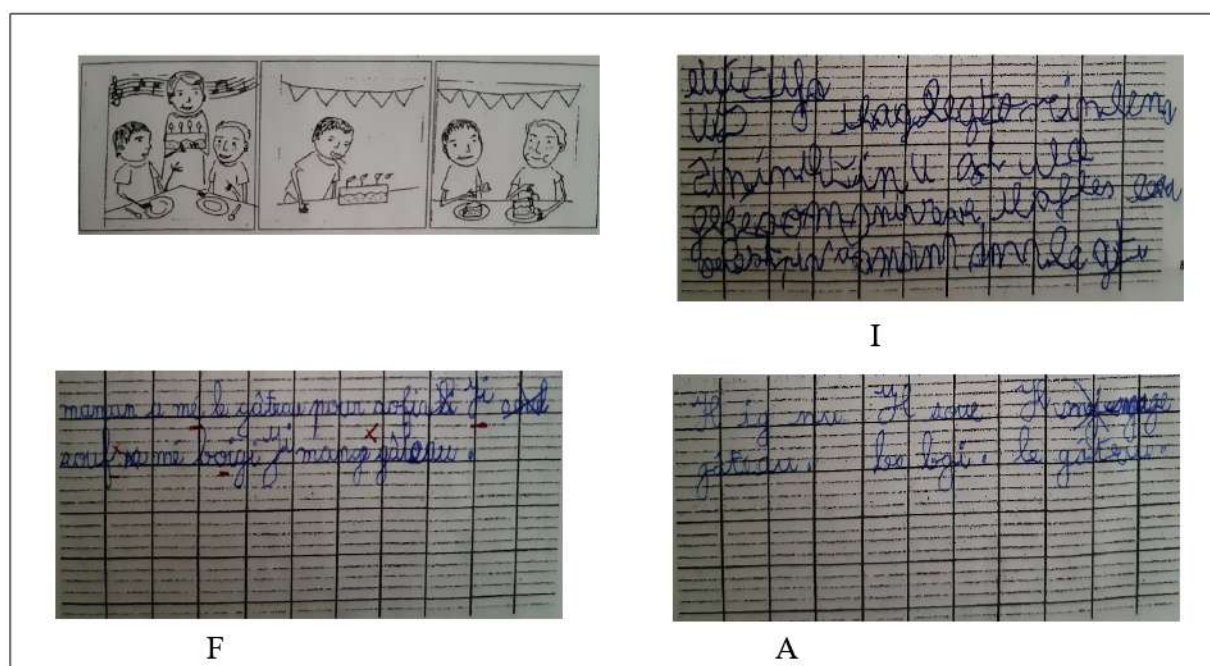
L'écrit peut confirmer des choses observées lors de la lecture ou faire apparaître des difficultés qui n'ont pas été détectées à la lecture, car l'enfant peut compenser par le sens. Dans la lecture, l'écrit est donné, alors que dans l'écriture, il doit être créé.

Document 15: Extrait de « Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention »,
Nicole VAN GRUNDERBEECK

En soulignant cela, elle pense que l'évaluation diagnostique de lecture d'un élève doit être accompagnée d'une production d'écrit. Cette dernière donne plus de renseignements quant au niveau de conceptualisation de l'écrit. Elle s'appuie sur les travaux d'Emilia FERREIRO qui a montré par ses travaux que « les tentatives d'écriture de l'élève sont révélatrices du stade où il se trouve dans le développement de sa conscience de l'écrit. »

Les évaluations diagnostiques collectives de circonscription étaient composées d'une production d'écrit. Les élèves devaient écrire pour raconter l'histoire de l'anniversaire.

Voici les productions des trois élèves du groupe :



Document 16: Extrait des évaluations collectives

Ces productions m'ont permis de découvrir chez I un texte presque illisible de part l'écriture mais aussi de la non segmentation des mots.

Pour F et A, j'ai relevé des confusions de sons, une segmentation de mots correcte mais des oublis de mots ce qui implique des phrases qui ne sont pas syntaxiquement correctes.

Alors puisque l'objectif principal était d'améliorer les compétences en lecture et en écriture et que pour y parvenir le projet choisi était l'écriture d'un album, je les ai rapidement lancés dans cette activité.

III.2. La métacognition pour mieux écrire et mieux lire

Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre

Tous les enseignements concourent à développer les compétences méthodologiques pour améliorer l'efficacité des apprentissages et favoriser la réussite de tous les élèves.

Document 17 : Programme du cycle 2, ressources EDUSCOL

Selon D.L. FORREST-PRESSLEY et T. Gary WALLER (1984), l'activité métacognitive constitue un cadre de référence à l'intérieur duquel se trouvent les connaissances et les stratégies avec d'une part, le fait de les formuler et de les expliciter et d'autre part, le fait de les contrôler ou de les utiliser.

Alors afin de relever quelles étaient les compétences méthodologiques de chaque élève pour écrire une phrase, j'ai proposé, suite à la lecture de l'album, à chaque élève d'écrire une phrase qui racontait un de ses rêves. A l'issue de cette phase individuelle de production d'écrit, j'ai demandé à chacun comment il avait fait pour écrire sa phrase afin d'expérimenter chez eux leurs compétences du point de vue de la métacognition.

Les études sur les élèves en difficulté montrent que ces métaconnaissances leur manquent ou qu'elles leur sont inaccessibles: ces élèves « ne savent pas ce qu'ils savent, ni en connaissances, ni en compétences, ni en stratégies. [...] ces enfants ne s'attribuent pas leurs échecs, pas plus que leurs succès, la cause en est attribuée à des facteurs incontrôlables par le sujet, ce qui inhibe toute recherche personnelle de stratégie et toute persévérance dans la recherche de solution.

Document 18 : Extrait de « La métacognition, une aide au travail des élèves », Coordonné par Michel GRANGEAT, académie de Grenoble

Justement, les réponses proposées étaient très simplistes et terre à terre telles que « j'ai pris mon crayon et j'ai écrit », ou alors « j'ai réfléchi et j'ai écrit ». C'est vrai que c'était des étapes de la production d'écrit mais ce n'était pas les seules et sans doute pas les principales.

Je pouvais constater que les phrases ne commençaient pas par une majuscule en revanche il y avait pour la plupart un point final, que la segmentation en mots et de certains mots était incorrecte et aussi beaucoup de confusions de sons. Ce que j'avais relevé sur les productions








d'écrit des évaluations se confirmait. La production d'I étant néanmoins davantage déchiffrable.

Ceci m'a amené, à partir de phrases de l'album mais aussi de phrases sans segmentation, à mettre en place avec le groupe un protocole pour aider les élèves à écrire des phrases. Cette démarche avait pour but de mettre en évidence les différentes étapes, de les lister et de les ordonner.

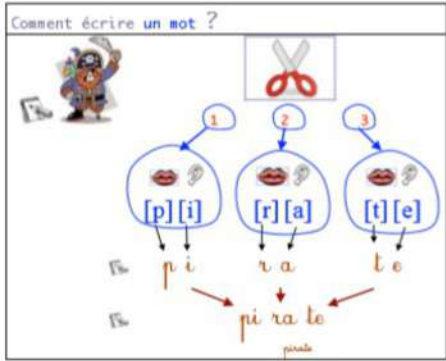
Pour les mots, afin de les aider à développer des stratégies d'écriture, j'ai pris en référence les stratégies développées par Nicole VAN GRUNDERBEECK ainsi, les élèves avaient à disposition des pictogrammes :

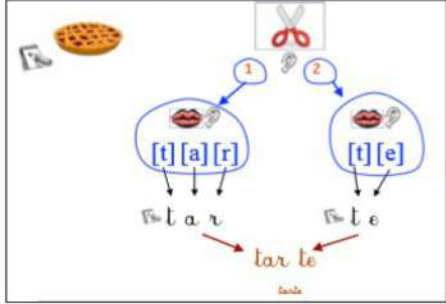
- un appareil photo → pour symboliser les mots qu'ils connaissent
- une paire de ciseaux → pour symboliser les mots qu'ils ne connaissent pas et qu'ils vont devoir découper en syllabes pour écrire, ainsi pour l'encodage d'un mot une fiche mémo a également été élaborée.

Je les ai formalisées ainsi :

Pour écrire une phrase	
1 	Je dis la phrase dans ma tête.
2 	Je prends le temps de réfléchir pour vérifier que ma phrase a du sens.
3 	Je découpe la phrase en mots.
4 	J'écris le 1er mot. Je pense à mettre une majuscule.
5 	J'écris le mot suivant jusqu'au dernier.
6 	Je mets un point.
7 	Je relis ma phrase pour vérifier que je n'ai pas oublié de mots.

Comment écrire un mot ?





Document 19 : Fiches mémos pour écrire une phrase et un mot

Il fallait maintenant apprendre à se servir de ces fiches car elles seraient des référents importants pour la plupart des séances.

Voici un exemple de séance à ce sujet :

Séance 7	Ecrire une phrase commençant par « j'ai rêvé que ... »		
Domaine	Les langages pour penser et communiquer → Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit		
Objectifs	principaux : Ecrire une phrase complète	transversaux : S'approprier du vocabulaire Verbaliser ses actions	
Matériel	Classeur de référents, ardoise, velleda, fiche mémo écriture phrase+pince		
Besoins éducatifs particuliers			
I	F	A	
- Besoin de planifier ses actions pour écrire des mots et des phrases - Besoin de conceptualiser l'écrit pour installer la relation oral/écrit - Besoin de supports spécifiques pour développer son activité de production écrite en allégeant l'écriture	- Besoin de s'approprier le lien entre l'oral l'écrit pour écrire des mots et des phrases - Besoin de gagner en confiance en elle pour oser réaliser une activité seule - Besoin de supports mnésiques pour s'approprier les correspondances grapho/phonologiques pour lire et écrire	- Besoin de s'approprier le lien entre l'oral l'écrit pour écrire des mots et des phrases - Besoin d'un cadre rassurant pour oser dire qu'elle ne sait pas et prendre conscience de sa capacité à réussir - Besoin de consolider ses connaissances grapho/phonologiques pour lire et écrire	
Durée	Orga	Déroulement	Objectifs/ Adaptations
5'	C	<u>Rappel séance précédente :</u> <i>Qu'avions-nous fait la dernière fois ?</i> → écris notre 2e rêve → écrire une phrase pour raconter notre rêve <i>Pourquoi écrivez-vous des phrases pour raconter vos rêves ?</i> → pour fabriquer un livre comme celui qu'on a lu	- Se remémorer les activités liées au projet <u>A</u> la solliciter en premier
10'	C	<u>Phase d'appropriation :</u> <i>Comment avions-nous fait ?</i> → rappel de la procédure de construction d'une phrase : énumérer les étapes dans l'ordre, valider en lisant l'étape sur la fiche mémo	- Se remémorer le protocole d'écriture - <u>A</u> : les solliciter pour qu'ils proposent
20'	I	<u>Ecriture de la phrase :</u> <i>Recherche individuelle :</i> → chaque élève a à sa disposition le référent avec les étapes à suivre → observation des procédures utilisées dans la recherche afin de voir si la démarche est respectée → l'élève écrit sa phrase sur sa feuille en suivant les étapes → quand il a terminé, il appelle l'enseignant pour correction	<i>Inventer et écrire une phrase qui a du sens</i> <u>I</u> - Lui faire rappeler la consigne et la différence mot/syllabe - Lui rappeler d'utiliser la fiche mémo et la pince <u>F</u> - Lui rappeler d'utiliser les référents sons si elle doute - L'inciter à essayer même si elle n'est pas certaine
		<i>Phase de validation :</i> → M demande à l'élève de relire sa phrase en pointant chaque mot avec son doigt → M relève les erreurs : celles que l'élève peut corriger avec ses référents d'une couleur et les autres d'une autre couleur → l'élève prend un temps pour corriger lui-même ses erreurs puis explique comment il a fait	<u>A</u> - Lui rappeler d'utiliser les référents sons si elle doute - L'inciter à essayer même si elle n'est pas certaine - L'inciter à demander si elle n'a pas compris
5'	I	<u>Phase de structuration :</u> Lorsque la phrase est correcte, l'élève la réécrit sur l'autre feuille	<i>Recopier sa production</i> <u>I</u> - Fournir un format seyès agrandi - Lui copier la phrase ou en partie si signe de fatigue
5'	C	<i>Qu'avons nous fait aujourd'hui ?</i> → On a écrit une phrase. Une phrase est composée de mots. <i>Explicitation des procédures :</i> → Comment a-t-on fait pour écrire la phrase ? → Pour corriger ses erreurs ?	<i>Verbaliser ce que l'on a appris</i>

Document 20 : Fiche de préparation

Cette séance faisait partie d'une série de plusieurs séances permettant à chacun de s'approprier le protocole d'écriture de phrase élaboré ensemble. J'étais satisfaite de cet outil car il semblait répondre aux attentes que j'avais et surtout aux besoins des élèves.

Je les sentais plus compétents, plus confiants et je voyais les comportements commencer à changer.

Pour I, qui manque de repères visuo-spatiaux, le fait de marquer la progression dans la procédure lui permettait visuellement de se repérer dans les différentes étapes de son travail.

Pour F, cela lui permettait de ne pas se précipiter dans les activités comme j'avais pu le voir lors de mes observations en classe et aussi répondre à son besoin de gagner en confiance en soi pour oser réaliser une activité seule.

Quant à A cela lui servait en cas de doute, car ainsi elle avait ce support à portée de main pour se rassurer, cet outil répondait donc à son besoin de cadre rassurant pour oser dire qu'elle ne sait pas et prendre conscience de sa capacité à réussir.

Par ailleurs, je prenais régulièrement le temps de demander aux élèves de m'expliquer comment ils avaient procédé pour écrire leur phrase ou un mot de la phrase. Nous relisions les différentes étapes. Ainsi au fil des séances, les élèves s'approprièrent les outils de mieux en mieux.

III.3. Développer le conflit socio-cognitif pour mieux écrire et mieux lire

Cependant lors de ces séances, même si chaque élève donnait du sens à ce qu'il faisait, comprenait la démarche, était acteur de son apprentissage en revanche, il n'échangeait pas suffisamment avec ses camarades pour confronter ses idées ou ses doutes. Il fallait que je développe beaucoup plus chez eux le conflit socio-cognitif.

Chez Piaget, l'idée de conflit cognitif s'insère dans la théorie de l'équilibration, selon laquelle le développement de l'intelligence se fait par paliers successifs. Le passage d'un palier à un autre s'opère à la suite d'une perturbation déclenchée par une confrontation : confrontation entre la structure mentale actuelle du sujet et des éléments qui lui sont hétérogènes.

Document 21 : Extrait de l'ouvrage « Mots-clés de la didactique des sciences »,
J.P. ASTOLFI, E. DAROT, Y. GINSBURGER-VOGEL et J. TOUSSAINT

Par ailleurs, les chercheurs piagéticiens Willem DOISE et Gabriel MUGNY se sont appuyés sur les travaux de Jean PIAGET et Lev VYGOTSKI sur l'importance des relations sociales dans l'apprentissage. Le conflit socio-cognitif est défini par Willem DOISE et Gabriel MUGNY, comme « la confrontation entre des avis divergents qui est constructive dans l'interaction sociale ». Le côté conflictuel de l'interaction favorise l'apprentissage des participants.

Ce concept est remis au goût du jour avec l'ascension des techniques pédagogiques dites coactives. Ainsi travailler en petit groupe ou sous-groupe permet de renforcer les relations intra-apprenants.

En effet, le fait que chaque élève écrive sa propre phrase racontant son rêve était dans un premier temps très rassurant pour eux. Ainsi, chacun produisait vraiment ce qu'il avait envie mais j'ai remarqué que cela avait aussi ces limites. En effet, I avait une imagination très

développée et de ce fait imaginait des phrases assez longues et complexes alors que les filles produisaient des phrases courtes et simples.

Néanmoins, j'avais avec ces premières façons de procéder, réussi à développer un climat socio-affectif qui serait selon moi favorable aux interactions entre élèves et ainsi favoriser le conflit socio-cognitif.

Les élèves avaient davantage confiance en eux, étaient impliqués et motivés par le projet et leur lien avec la lecture et l'écriture semblait plus clair.

Alors afin de développer davantage le conflit socio-cognitif, mais aussi d'essayer de construire des phrases un peu plus complexes avec un vocabulaire plus riche mais aussi des mots plus complexes à écrire tels que ceux du type CCV pour lesquels j'avais remarqué notamment lors des évaluations qu'ils avaient des difficultés de lecture et d'écriture, j'ai proposé un autre type de séance.

En parallèle du projet d'écriture, nous avons découvert et lu l'album « C'est moi le plus beau » de Mario RAMOS. Ils avaient beaucoup apprécié cette histoire et j'ai voulu la lier à notre projet en réalisant d'abord un questionnement à propos des rêves des personnages. Les élèves ont alors pu s'exprimer et ont pu se décentrer. L'objectif était maintenant non plus d'écrire leurs rêves mais les rêves qu'avez pu faire les personnages de l'album. Le choix s'est porté sur le personnage principal « le loup » mais également sur « Blanche-Neige » afin d'avoir un personnage masculin et un autre féminin. Avant de passer à la phase d'écriture, j'ai présenté une image d'un loup qui vole. Chaque élève a proposé sa phrase, ce qui a été l'occasion de discussions concernant la structure de phrase car dans ce cas elle ne serait plus comme au début du projet : « J'ai rêvé que... ».

Voici les propositions faites par les élèves :

I et F → Le loup a rêvé que il vole.

A → J'ai rêvé que le loup vole.

Les réponses proposées n'étaient pas toutes les mêmes, il allait falloir échanger pour expliquer son choix. J'étais face à un conflit socio-cognitif.

Ceci a été l'occasion d'un échange très intéressant. Je cherchais à ce que chaque élève s'exprime sur le choix de structure qu'il avait fait.

Chaque élève a fait part de sa phrase et écrit le début de la phrase au tableau. Les élèves ont remarqué qu'il y avait plusieurs propositions différentes. Nous avons discuté à propos de chaque phrase en commençant par celle d'A. Les autres élèves n'étaient pas d'accord. Je

voulaient qu'ils expliquent à A pourquoi. L'échange permit d'aboutir à la formulation correcte de la phrase, qui serait la base de la suite du travail.

Afin de poursuivre le projet, de continuer de développer le conflit socio-cognitif mais aussi d'améliorer leurs compétences en lecture et en écriture, j'ai proposé un autre type de séance. Cette fois chaque élève écrirait la même phrase pour raconter le rêve d'un des personnages de l'album. Pour les orienter dans l'invention de la phrase, j'ai fabriqué 3 dés, un symbolisant des lieux, un autre des accessoires et le troisième des personnages.

J'avais alors fait le choix de « mots CCV » tels que : trésor, cartable, glace, fleur, fromage, cravate pour les accessoires et prison, théâtre, grotte, montagne, plage, trou pour les lieux. Sur le dé « personnages », on retrouvait les autres personnages de l'album.

J'ai alors proposé la progression suivante :

- étape 1 : échange, choix de la phrase, écriture individuelle
- étape 2 : confrontation des phrases par 2 et réécriture de la phrase par 2 puis confrontation collective des phrases réécrites.

Voici le détail du déroulement de ces séances :

Première partie :

Durée	Orga	Déroulement	Objectifs/ Adaptations
5'	C	<u>Rappel séance précédente :</u> Qu'avions-nous fait la dernière fois ? → Ecris une phrase pour raconter le rêve de Blanche-Neige Pourquoi écrivez-vous des phrases pour raconter les rêves ? → pour fabriquer un livre comme celui qu'on a lu	- Se remémorer les activités liées au projet A la solliciter en premier
10'	C	<u>Choix de la phrase :</u> - Lancement des 3 dés pour décider des mots qu'on retrouvera dans la phrase - Rappel des critères pour inventer la phrase → avoir du sens et utiliser les mots des dés - Proposition, échange de phrases → critères sont-ils respectés ? - Choix d'une phrase commune → validation par M → faire répéter la phrase à chaque élève	- Inventer une phrase qui a du sens, en tenant compte des contraintes -A les solliciter pour qu'ils proposent -E : Lui rappeler qu'on lève la main pour faire part de sa proposition
5'	I	<u>Segmentation de la phrase en mots :</u> - Sur l'ardoise symboliser chaque mot → 1 mot = 1 trait	I Lui faire rappeler la consigne et la différence mots/syllabe
5'	C	<u>Segmentation de la phrase en mots :</u> - Comparaison/confrontation/validation	-A : les solliciter
15'	I	<u>Écriture de la phrase :</u> - Chaque élève répète la phrase - On relève ensemble les petits mots outils que l'on doit savoir écrire - Puis chaque élève écrit la phrase que l'on a décidé collectivement	→ Renvoyer si besoin aux outils (fiche mémo phrase/mot, référents sons) E ; -L'encourager A -L'encourager, la valoriser, lui dire qu'on a droit de faire des erreurs J -Le laisser choisir son outil -L'encourager dans ses gestes d'écriture -Veiller à ce qu'il suive la procédure d'écriture de la phrase
5'	C	<u>Bilan de séance :</u> - Qu'avons nous fait aujourd'hui ? → On a écrit une phrase pour raconter le rêve de Blanche-Neige - Qu'allons-nous faire demain ? → comparer notre phrase avec un camarade pour essayer d'écrire ensemble les mots qu'on ne sait pas ou pour lesquels on n'est pas sûr	- Verbaliser ce que l'on a appris - Verbaliser les actions futures : se projeter, planifier

Deuxième partie :

Durée	Orga	Déroulement	Objectifs/ Adaptations
5'	C	<u>Rappel séance précédente :</u> Qu'avons-nous fait la dernière fois ? → Ecris seul une phrase pour raconter le rêve de Blanche-Neige	Se remémorer les activités liées au projet A solliciter en premier
10'	2	<u>Confrontation :</u> - Les élèves se mettent par 2 et vont comparer la phrase qu'ils ont écrite → rappel: on regarde d'abord le 1er mot, si on est d'accord on le réécrit sur la nouvelle feuille sinon, on discute pour savoir comment l'écrire, on écrit quand on est tous les 2 d'accord	Echanger/confronter/argumenter par 2 A les solliciter pour qu'ils proposent/argumentent E lui rappeler qu'il faut être d'accord tous les 2 pour écrire sur la 2e feuille
20'	C	<u>Confrontation :</u> - Les 2 phrases d'après confrontation sont affichées au tableau - On regarde ensemble si les 2 binômes ont écrit de la même façon chaque mot - Les mots seront repris un par un → on rappelle les stratégies, les outils à utiliser pour écrire sans erreur le mot - Au fur et à mesure de l'analyse, chaque mot sera écrit au tableau par les élèves afin d'obtenir la phrase correctement orthographiée	Echanger/confronter/argumenter en groupe Valoriser les bonnes réponses, la participation I Lui faire rappeler la consigne et la différence mot/syllabe
5'	I	<u>Copie de la phrase :</u> - Chaque élève copie la phrase sur la fiche de son livret <u>Correction de sa phrase initiale :</u> - Chaque élève corrige les erreurs qu'il avait fait lors de l'écriture individuelle de la phrase	Copie de la phrase Les encourager à copier sans erreur E - Lui rappeler de bien s'asseoir pour écrire
			I -Le laisser choisir son outil -L'encourager dans ses gestes d'écriture -Lui fournir un modèle individuel
5'	C	<u>Bilan de séance :</u> Qu'avons-nous fait aujourd'hui ? → On a écrit une phrase pour raconter le rêve de Blanche-Neige A quoi faut-il faire attention pour bien écrire une phrase ? → Quelle ait du sens, que chaque mot soit bien séparé et bien écrit	Verbaliser ce que l'on a appris

Document 22 : Fiches de préparation

Voici les productions obtenues au cours des deux séances :

I

Blanche neige a rêvé q' elle avr un dragon
Blanche-Neige qu un dragon
avec son trésor dans la prison.
avec son une prison

F

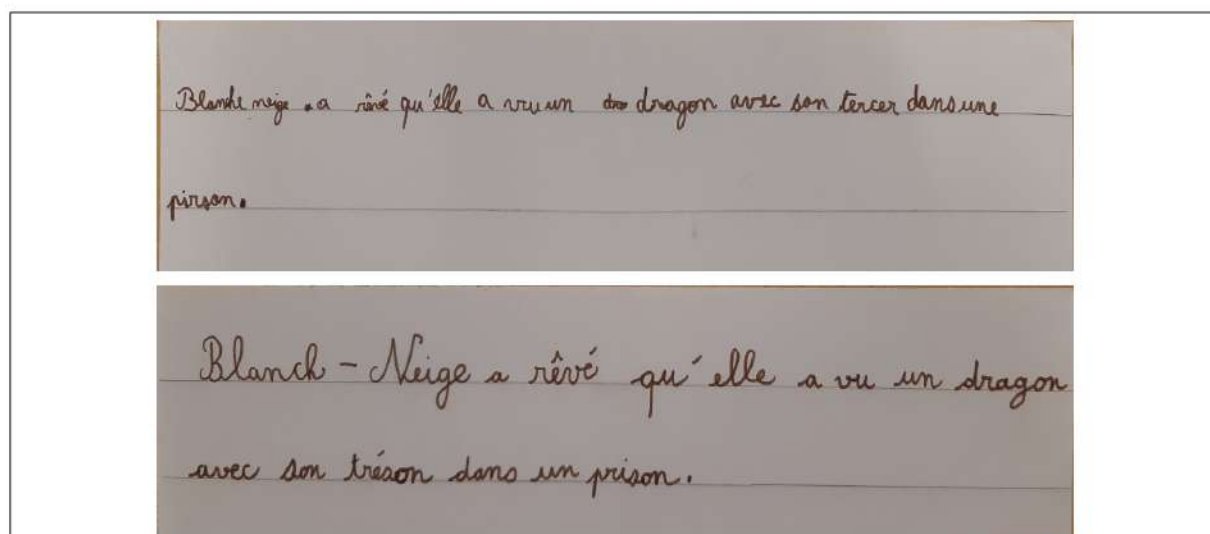
Blanche-Neige a rêvé qu'elle a vu
un dragon avec son trésor dans la prison.
dragon trésor une prison

A

Blanche neige a rêvé qu'elle a vu un dragon
dragon avec son trésor dans la prison.
dragon une prison

Document 23 : Productions individuelles des trois élèves

Productions suite à la confrontation par 2 :



Document 24: Productions par binôme

Ces deux séances ont été beaucoup plus riches que celles où les élèves décidaient seuls de leur phrase et l'encodaient sans aucun échange simplement en suivant la procédure. Je pense que néanmoins, elles avaient été nécessaires pour que chacun s'approprie le protocole et se sente personnellement impliqué dans le projet.

Lors de la première étape de ces séances, j'ai pu remarquer que chaque élève s'était approprié le mémo pour l'écriture d'une phrase. Par ailleurs la phase de confrontation par deux a permis à A d'oser plus facilement proposer et de prendre davantage confiance en elle. Pour I, cela lui allégeait la phase d'écriture puisqu'à ce moment c'était l'élève avec qui il était en binôme qui écrivait, libérant ainsi son attention pour le conflit socio-cognitif. Par ailleurs, F, gagnait en confiance pour avancer dans la démarche sans avoir besoin de l'approbation de l'enseignant.

La seconde étape permettait de nouveau un échange socio-cognitif mais cette fois-ci avec le groupe et non pas en relation duelle. Ayant déjà pu réfléchir, discuter, argumenter de son travail préalablement avec un camarade, les élèves étaient, pour cette deuxième phase de confrontation, impatients de savoir si leur phrase serait validée. A cette étape, j'affichais les phrases ré-écrites par chaque binôme afin que puisse commencer la lecture collective avec justification de l'écriture de chaque mot. C'était alors l'occasion pour moi de solliciter les élèves en fonction des difficultés que j'avais pu observer lors de l'écriture individuelle ou de la confrontation par binôme. Ces deux phases d'écriture étaient très importantes pour moi, elles me permettaient d'observer les élèves dans leurs démarches et d'adapter ainsi pour chacun durant la phase collective un étayage au plus près de ses BEP et de ses besoins du moment.

Cette confrontation collective était l'occasion d'insister sur les stratégies et de les faire appliquer aux élèves.

III.4. Evaluation finale du mieux écrire et mieux lire

Les enseignants des classes avaient, au fil des séances de remédiation, observé des changements dans les comportements de leurs élèves mais aussi des progrès dans la lecture et la production d'écrit. Par exemple A osait maintenant à certains moments lever la main pour lire, chose qu'elle ne faisait jamais auparavant. I produisait des phrases dans lesquelles les mots étaient mieux segmentés et son écriture s'était améliorée. Quant à F, elle se lançait plus facilement dans l'activité sans avoir besoin de l'approbation de l'adulte.

Une fois le projet arrivé à son terme, j'ai fait passer aux élèves du groupe l'évaluation de circonscription de fin de prise en charge qui est composée à la fois de certains items des évaluations nationales mais également de la production d'écrit de l'évaluation diagnostique.



Document 25: Extrait des évaluations de fin de prise en charge

En comparant avec l'évaluation diagnostique, j'ai constaté les progrès suivants :

I:

J'ai pu remarquer de suite que sa production est lisible. Lors de la phase d'écriture j'avais constaté qu'I prenait le temps d'écrire et qu'il réfléchissait avant d'écrire un mot. Même si le texte qu'il a produit n'est pas correctement segmenté en phrases, il est compréhensible.

Lorsqu'à l'issue de la production, j'ai remarqué l'absence de majuscule en début de phrase, alors que le point est présent et que nous avons beaucoup insisté sur cette notion de « une phrase commence par une majuscule et se termine par un point », j'ai questionné I à ce sujet. Il m'a alors répondu qu'il ne savait pas faire la majuscule.

La segmentation en mots quant à elle est correcte, exceptée pour le mot « soufflé ». On constate cependant encore des oublis de phonèmes comme dans le mot « revient » et « mange ».

Alors si je me réfère aux stades d'écriture d'Emilia FERREIRO, suite à mes constatations, je dirais qu'I a dépassé le stade alphabétique même s'il lui reste encore des progrès à réaliser, notamment en orthographe, pour maîtriser le système écrit.

Par ailleurs, à la fin de la prise en charge, la famille d'I venait de recevoir une notification de la MDPH afin qu'il puisse bénéficier d'une AESH. Elle l'accompagnera notamment pour poursuivre la mise en place des stratégies développées lors des séances de remédiations. J'ai d'ailleurs échangé avec elle et avec l'enseignant de la classe à ce propos.

F :

Je constate que la production de F est syntaxiquement plus correcte. Elle a acquis la structure de phrase et ainsi ne place plus de mots avec une majuscule en milieu de phrase, excepté pour le nom propre.

F a conscience de la notion de pluriel mais ne la maîtrise pas encore. Elle a semble-t-il des difficultés à encoder les longs mots, tel que « anniversaire » et les sons plus complexes comme le « fle » de « souffle » et le « por » de « apporte ». Néanmoins, même s'il n'y a pas de confusions de sons dans cet écrit, F reste encore fragile sur ce point et les référents comme l'oiseau dbqp ou la palette des sons couleurs lui sont encore utiles et elle pense à s'y référer.

F se lance plus facilement dans l'activité et n'attend plus l'approbation de l'adulte comme elle le faisait au début de la prise en charge.

Par ailleurs, les parents de F ont réussi à s'organiser afin le suivi orthophonique puisse reprendre une fois par semaine.

A:

Lorsque j'ai lu la production d'A, j'ai remarqué que ses phrases étaient plus longues et plus riches. Elle a notamment tenu compte du fait que les images présentaient plusieurs personnages qui avaient un rôle dans l'histoire et a employé prénom et groupe nominal pour les évoquer. Sa production est plus précise et donne plus de détails.

Elle a écrit plusieurs phrases, sans oublier les caractéristiques de base de cette dernière : la majuscule et le point. Elle a écrit des phrases longues qu'elle a très bien segmenté et n'a pas oublié de mots ce qui rend ses phrases syntaxiquement correctes.

Elle a encore des difficultés dans l'encodage des sons CCV comme dans « frère », « prend » et « souffle ».

J'ai aussi pu remarquer au fil des séances qu'A osait beaucoup plus prendre la parole, pour partager son point de vue ou dire qu'un de ses pairs avait fait une erreur. Lors de la restitution du travail à la classe, même si je la sentais un peu stressée, elle s'est exprimé parfaitement devant ses camarades, ce que n'a pas hésité à valoriser son enseignante mais aussi ses camarades du groupe. A était ravie.

CONCLUSION :

Dès le début de ce projet, j'ai pu mesurer l'importance pour I, F et A d'être les acteurs d'une activité qu'ils allaient pouvoir partager avec leurs camarades mais aussi avec leurs familles. Ils avaient envie d'apprendre, de progresser et de dépasser leurs difficultés. Ils ont au fil des séances évolué et s'en sont rendu compte.

Les étapes, les échanges, nécessaires au bon déroulement du projet, sont source de motivation, d'efficacité et de progrès intellectuel incontestable.

En cela, la démarche de projet est une réponse positive pour améliorer les compétences des élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle n'efface pas les difficultés auxquelles ils doivent faire face mais elle donne l'envie de s'investir, de s'engager, de les confronter. Cette démarche renforce donc la richesse du groupe qui fait que l'on avance ensemble en répondant à ce besoin de clarté cognitive qu'il est important de développer avec ces élèves.

Alors passer du cognitif au socio-cognitif pour réaliser un objet socialisable qui est l'aboutissement de la démarche est motivant et devient une véritable victoire pour les élèves.

Ce projet a été le premier que j'ai mené durant ma formation CAPPEI. Il m'a fait clairement prendre conscience de l'importance qu'à la démarche de projet dans l'implication, la motivation, l'investissement et la progression des élèves en grande difficulté d'apprentissage. Cela m'encourage fortement à poursuivre ma réflexion et mon investissement pour utiliser les projets comme prétexte pour favoriser des situations d'apprentissage par les interactions en étant bien sur au plus près des besoins éducatifs particuliers de ces élèves en grande difficulté.

BIBLIOGRAPHIE

Documents officiels :

- Programme du cycle 2, ressources EDUSCOL (2018)

Ouvrages :

- « Des projets au quotidien » de Fabienne RAMOND, SCEREN-CRDP Bourgogne (2009)
- « Conduire un projet-élève » de Michel HUBER, Hachette éducation (2005)
- « Pour une pédagogie du projet » de Isabelle BORDALO et Jean-Paul GINESTET, Hachette éducation (2006)
- « Aider les enfants en difficulté scolaire » de J. SIAUD FACCHIN, Editions Odile JACOB (2006)
- « Mots-clés de la didactique des sciences » de Jean-Pierre P ASTOLFI, Eliane DAROT, Yvette GINSBURGER-VOGEL et Jacques TOUSSAINT, Editions De boeck (2008)
- « Favoriser la réussite en lecture : les MACLE » de André OUZOULIAS, Éditions RETZ (2004)
- « L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider » de André OUZOULIAS, Éditions RETZ (1996)
- « Entrer dans l'écrit » de Jacques FIJALKOW, Editions Magnard (1993)
- « Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention » de Nicole VAN GRUNDERBEECK, Gaëtan Morin Editeur (1994)
- « L'écriture avant la lettre » de Emilia FERREIRO, Hachette éducation (2000)

Ressources internet :

- « Observer et évaluer l'élève en difficulté d'apprentissage pour connaître ses besoins » de Bruno EGRON

- « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ?, comment ? » de Philippe PERRENOUD

- « La métacognition, une aide au travail des élèves », Coordonné par Michel GRANGEAT, académie de Grenoble

SALOMON EMMANUELLE
EPREUVE 3 :
PERSONNE RESSOURCE

D'après le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé paru dans le BO n°7 du 16 février 2017, l'une des compétences est d'exercer une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses.

Pour exercer cette fonction, il me paraît important d'être attentif, à l'écoute et disponible.

Dès ma prise de fonction sur le poste d'enseignante spécialisée au sein du RASED, j'ai fait en sorte de l'être le plus possible. Ainsi, j'ai pu remarquer à différents moments chez des enseignants des manques de connaissances ou des confusions concernant les différents projets, leur fonction, leur but, leur mise en place mais aussi les diverses aides extérieures dont peuvent bénéficier les élèves en grandes difficultés ou en situation de handicap. Les collègues ont évidemment entendu parler de toutes ces notions mais n'ont pas forcément retenus tous les aspects car à ce moment là, ces informations ne leurs semblaient peut être pas utiles.

Mais lorsqu'on en a besoin, où trouver ces renseignements? Sur le net, oui certainement mais c'est souvent confus car on ne sait pas où aller chercher. Il est alors fréquent de devoir consulter plusieurs sites et au final on y passe beaucoup de temps pour trouver des explications qui ne sont pas toujours présentées clairement et simplement en allant à l'essentiel.

C'est pourquoi, suite à mes diverses constatations et après en avoir discuté avec des collègues, j'ai décidé de créer, pour les enseignants, un outil ressource rassemblant diverses informations relatives à l'éducation inclusive.

En effet, créer un tel document me paraissait être une réponse à un besoin du terrain.