



HAL
open science

Comment l'enseignant spécialisé du RASED peut-il accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers dans leur démarche d'appropriation des connaissances et des stratégies en lecture en passant par la production d'écrits ?

Cécile Allaire Place

► To cite this version:

Cécile Allaire Place. Comment l'enseignant spécialisé du RASED peut-il accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers dans leur démarche d'appropriation des connaissances et des stratégies en lecture en passant par la production d'écrits ?. Education. 2021. dumas-03673271

HAL Id: dumas-03673271

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03673271>

Submitted on 20 May 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 2021

Comment l'enseignant spécialisé du RASED peut-il accompagner les élèves à Besoins
Educatifs Particuliers dans leur démarche d'appropriation des connaissances et des stratégies
en lecture en passant par la production d'écrits ?

NOM ET PRÉNOM DE LA DIRECTRICE DE L'ÉCRIT PROFESSIONNEL :

Mme RYCKEBUSCH

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : PLACE CECILE

NOM de naissance (pour les candidates mariées) : ALLAIRE

SOMMAIRE

Introduction

1. Identifier les difficultés et les besoins.
 - 1.1 Présentation de mon secteur d'intervention.
 - 1.2 Identification des difficultés.
 - 1.3 Identification des premiers besoins.
2. Ecrire, un des moyens pour apprendre à lire.
 - 2.1 La situation d'A. en CE1.
 - 2.2 La situation de S. en CE1.
 - 2.3 La situation de J. en CE2.
3. Accompagner les élèves dans leur démarche d'appropriation des connaissances et des stratégies en classe.
 - 3.1 Elaboration d'outils méthodologiques à partir de situations d'écriture.
 - 3.2 Ecrire régulièrement avec l'aide de l'adulte.
 - 3.3 Un travail collectif.

Conclusion

Index des documents cités

- Document n°1, Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse (2018), « L'écriture au cycle 2 ».
- Document n°2, Inspection IEN Avesnes-Valenciennes ASH (2020), « 4 pages de dispositifs aidants sur l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers : démarches, outils et pôles ressources ».
- Document n°3, Desombre. C (2020), MCF à l'INSPE de Villeneuve d'Ascq, diaporama « Les Besoins Educatifs Particuliers », p.6 et p.20.
- Document n°4, trame de P.A.S.
- Document n°5, Ferreiro E. (1977) « Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture, Revue Suisse de psychologie », p.109-130.
- Document n°6, Goigoux. R et Cède. S (2006), « Apprendre à lire à l'école », Retz.
- Document n°7, Ouzoulias.A (2014), « Lecture-écriture, 4 chantiers prioritaires pour la réussite », Retz, p.15 et pp.34-35.
- Document n°8, extraits du B.O. Spécial n°11 du 26 novembre 2015 en lien avec le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, B.O. n°17 du 23 avril 2015.
- Document n°9, extrait de l'EAL CP d'A. du 24/09/2020. Document n°10, extrait du B.O. Spécial n°11 du 26 novembre 2015. Document n°11, extrait de l'EAL CP d'A. du 24/09/2020.
- Document n°12, extraits du P.A.S d'A. (novembre 2020).
- Document n°13, extraits des phrases référentes produites par A..
- Document 14, photographie de classe de S. en CP (juin 2020).
- Document n°15, extrait du compte-rendu Réunion d'Equipe Educative (novembre 2020).
- Document n°16, extraits du P.A.S de S..
- Document n°17, Ministère de l'Éducation Nationale (2017), « L'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes ».
- Document n°18, extraits de productions de S..
- Document n°19, extrait du P.P.R.E de J..
- Document n°20, extraits du P.A.S de J..
- Document 21, extraits de productions et d'outils d'aides de J..
- Document 22, ifé centre Alain Savary (2018), L'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans un réseau d'Education Prioritaire aux Mureaux, dans le cadre d'un projet "Lire Ecrire" piloté par la circonscription et accompagné par André Ouzoulias.
- Document 23, Dehaene. S (diapo 2014), « Comment enseigner la lecture ? »
- Document n°24, Ministère de l'Éducation Nationale (2017), « L'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes ».
- Document 25, extrait du référent des sons de J..
- Document 26, Brigaudiot. M (2006), « Première maîtrise de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé », Hachette Education, p.56.
- Document 27, extraits d'aides à l'écriture d'une phrase pour A..
- Document 28, Forrest-Presley et Waller (1984), Psychologue de l'éducation, volume 24, 1989-Numéro 2, p.p 207-210.
- Document 29, extraits des productions du groupe d'élèves à B.E.P d'A..
- Document 30, Ministère de l'Éducation Nationale (2019), « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 ».
- Document 31, Van Grunderbeeck. N (1994), « Les difficultés en lecture, diagnostic et pistes d'intervention », Gaëtan Morin Editeur.

Introduction

Professeur des écoles depuis 2001, j'ai essentiellement enseigné en maternelle dans des écoles primaires, ce qui m'a notamment permis d'échanger et travailler en équipe sur les trois cycles. J'ai voulu m'investir davantage et j'ai demandé la direction d'une école primaire en REP.

Face à l'hétérogénéité des élèves, j'ai enrichi mes connaissances et mes pratiques pédagogiques avec l'objectif qu'elles profitent à tous les élèves. Dans une démarche personnelle de développement professionnel, j'ai participé à différents stages et formations : « les jeux coopératifs dans la pratique de classe », une formation « T.E.D et bases théoriques de l'ABA », des conférences sur « les troubles Dys ... et des apprentissages » ainsi que sur « les troubles anxieux scolaires (anxiété sociale, phobie scolaire) ». Je cherchais des éléments de réponse pour aider tous les élèves.

Cette année, je me suis engagée dans la formation du CAPPEI car la fonction de l'enseignant spécialisé en RASED a un aspect social qui a du sens pour moi. Il aide les enseignants à l'accueil de tous les élèves quels que soient leurs besoins, il répond aux besoins particuliers des élèves grâce à un projet d'aide spécialisée et cohérent avec l'enseignant(e) de la classe, il promeut une école inclusive pour que chaque élève bénéficie d'un enseignement adapté, il assure une mission de prévention des difficultés d'apprentissage.

En classe de Moyenne et Grande Section, j'ai varié et favorisé les situations de productions d'écrits car elles constituent un excellent stimulateur pour que l'élève accède au principe alphabétique.

L'enseignement de l'écriture reste en classe un objet difficile à mettre en œuvre et trop peu pratiqué au cycle 2. Les raisons en sont multiples. Pourtant, les enjeux sont fondamentaux car l'écriture, pour reprendre un propos de Dominique Bucheton, « est au cœur des pannes de la démocratie scolaire. » Elle est un vecteur majeur de la réussite scolaire, notamment grâce à son pouvoir réflexif.

Document n°1, Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse (2018), « L'écriture au cycle 2 ».

J'ai donc décidé d'approfondir mes connaissances et d'expérimenter des situations de productions d'écrits au cycle 2 qui permettraient aux élèves à besoins éducatifs particuliers d'interroger leurs représentations de l'écrit. J'ai réfléchi aux modalités d'une remédiation par l'écrit dans le cadre de difficultés dans l'apprentissage de la lecture et me suis interrogée sur la façon dont l'enseignant spécialisé du RASED peut accompagner les élèves à Besoins Educatifs

Particuliers du cycle 2 dans leur démarche d'appropriation des connaissances et des stratégies en lecture en passant par la production d'écrits.

1. Identifier les difficultés et les besoins.

1.1 Présentation de mon secteur d'intervention.


Je suis actuellement sur un poste d'enseignante spécialisée RASED dans la circonscription d'Avesnes-Fourmies. Le Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté est composé de trois psychologues de l'Education Nationale, deux enseignantes spécialisées titulaires et d'une autre enseignante en formation CAPPEI parcours RASED. Nous nous concertons chaque semaine et notre Inspectrice de l'Education Nationale, organise une réunion de réseau à chaque période durant laquelle nous évoquons les situations particulières et les priorités du réseau. Nous apportons des réponses concertées aux enseignants. J'interviens dans les écoles du secteur du collège Camille Claudel. Il y a les écoles maternelles Chaperon Rouge et Mogador qui comportent chacune trois classes, et les écoles élémentaires Brassens et Prévert qui comportent chacune six classes, dont deux classes de CP dédoublées depuis cette année.

1.2 Identification des difficultés.

En ce début d'année particulière, notre attention s'est portée sur l'évolution des élèves déjà repérés à besoins ou fragiles avant le confinement. Tous les membres du RASED sont allés à la rencontre des enseignants pour établir leurs besoins et ceux des élèves. J'ai accompagné les enseignants de CE1 pour la passation des évaluations nationales et les tests de positionnement en CE2. J'ai examiné les photographies de classe et les PPRE de l'année antérieure, j'ai participé aux conseils de maîtres et de cycles et j'ai beaucoup observé les élèves en classe.

La demande d'aide au réseau se fait par l'intermédiaire du PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative). Quand l'enseignant le bilante et qu'il constate que les difficultés persistent, que la situation est problématique et qu'il ne trouve pas de solution, il transmet le PPRE au réseau avec une demande d'aide. L'enseignant peut avoir besoin de ressources pédagogiques et didactiques, demander une aide à la différenciation ou pour comprendre le comportement de l'élève, la persistance des difficultés. Il peut aussi suspecter des troubles des apprentissages, avoir besoin d'aide pour la médiation avec la famille.

Dans le document suivant, le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté est défini comme un pôle ressource à visée pédagogique qui apporte une aide directe (auprès de l'enfant) ou indirecte (auprès de l'équipe enseignante) pour développer des compétences scolaires, des stratégies d'apprentissage, des adaptations...

Personnels E.N.	
Qui ?	Aide directe ou indirecte Pôle ressource Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté - R.A.S.E.D. 
Pour qui ?	Elèves en difficulté d'apprentissage. Elèves en difficulté d'ajustement de leurs conduites motrices / émotionnelles. Elèves susceptibles de faire l'objet d'une demande spécifique auprès du PSY-EN.
Quelles missions ?	Renforcer les équipes pédagogiques dans le traitement de la difficulté scolaire. Analyser les situations particulières d'élèves. Prévenir et remédier aux difficultés qui se manifestent dans les écoles afin d'améliorer la réussite scolaire de tous les élèves.
Qui contacter ?	L' équipe pédagogique fait appel au pôle ressource RASED via l'IEN (1er degré)

TEXTES DE REFERENCE :

- ◆ La loi pour une École de la confiance du 28 juillet 2019, chapitre IV
- ◆ Circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019 pour une Ecole Inclusive (BO n°23 du 06-06-2019)



Document n°2, Inspection IEN Avesnes-Valenciennes ASH (2020), « 4 pages de dispositifs aidants sur l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers : démarches, outils et pôles ressources ».

1.3 Identification des premiers besoins.

Tous les dispositifs d'identification des difficultés ont été des points d'appuis fiables pour repérer les élèves dont les difficultés persistent, dégager les besoins spécifiques et organiser les actions pédagogiques. Mais il me fallait comprendre clairement ce que ce sont les Besoins Educatifs Particuliers. Je me suis alors référée à un cours de Mme Desombre qui tente une définition du B.E.P et sa logique d'identification :

Maintenant, une tentative de définition du BEP

L'ensemble des éléments cognitifs, conatifs et sociaux nécessaire aux élèves pour pouvoir accéder aux apprentissages (ex. besoin d'améliorer la prise d'indice pour mieux comprendre, besoin de se sentir compétent pour rentrer dans la tâche, besoin de clarté cognitive pour être motivé, besoin de développer sa mémoire de travail pour accéder au sens, besoin de se représenter mentalement les choses pour réaliser la tâche, etc.)

Logique pour l'identification des BEP

Observations de difficultés - difficultés disciplinaires, transversales, récurrentes ou dans une discipline, etc.

De quoi l'élève a besoin pour dépasser ses difficultés ? Identification du BEP

Mise en lien de ce BEP avec l'objectif d'apprentissage

Adaptation ou compensation pour combler le besoins

Document n°3, Desombre. C (2020), MCF à l'INSPE de Villeneuve d'Ascq, diaporama « Les Besoins Educatifs Particuliers », p.6 et p.20.

Les B.E.P peuvent donc se formuler de cette façon : « l'élève a besoin de pour.... ». Ces besoins individualisés sont inscrits dans le Projet d'Aide Spécialisée, un document écrit qui va donner une trame avec des objectifs à atteindre. Il permet de croiser les regards des différents partenaires éducatifs, d'évaluer les compétences/les points d'appuis et les difficultés de l'élève et de dégager des hypothèses à partir desquelles je vais pouvoir identifier des besoins. Le projet peut être remanié, réajusté selon l'évolution de l'élève. Voici mon document de départ :

PROJET D'AIDE SPECIALISEE SUIVI RASED			
INFORMATIONS DISPOSITIF			
Coordonnées RASED :	Nom de l'enseignante spécialisée :		
Année scolaire :	Date de début de prise en charge :		
INFORMATIONS ELEVE			
Situation scolaire :		Date de naissance :	
Nom :	Prénom :	Enseignant(e) de la classe :	
Classe :	Commune :		
Ecole :			
Parcours scolaire de l'élève :			
Année scolaire			
Niveau de classe			
Ecole			
Prises en charge scolaires spécifiques			
Demande d'aide :			
Motif(s) de la demande d'aide :			
Situation familiale :			
Coordonnées représentants légaux :			
Place dans la fratrie :			
Scolarisation de la fratrie :			
Situation médicale :			
Vision :			
Audition :			
Motricité :			
Pathologies particulières :			
Projet personnalisé de scolarisation :			
Suivis extérieurs :			
Année scolaire			
Type de suivi			
Type de structure			
Partenariats en cours :			
Partenariats à envisager :			
Synthèses des entretiens :			
Avec l'enseignant(e) de la classe	Avec les parents :	Avec les partenaires extérieurs : Personnel de soin Acteurs sociaux	
PRISE EN CHARGE RASED			
Etat des lieux situation initiale :			
Synthèse de l'observation de l'élève en classe	Evaluation enseignant spécialisé - Outils utilisés	Evaluation psychologue EN	
Identification des besoins éducatifs particuliers :			
Résultats évaluations/observations :			
Domaine	Points d'appui	Difficultés	Analyses et hypothèses explicatives
Le fonctionnement cognitif : la mémoire, l'attention, les fonctions visuo-spatiales, les fonctions exécutives, le langage oral, le langage écrit (lecture et écriture), la compréhension			
Les processus d'apprentissages : la prise d'informations, la mobilisation des connaissances, la mise en œuvre stratégique, l'anticipation, la planification, la communication des résultats			
Le fonctionnement socio-affectif : l'estime de soi, l'autonomie affective, la maîtrise des émotions, la projection, le respect des règles, la relation avec autrui, la relation aux apprentissages			
Le fonctionnement sensori-moteur : la coordination, motricité globale, la motricité fine, le langage (parler), l'ouïe (entendre, percevoir les sons), la vue.			
Les conditions de vie familiales : le cadre de vie, le regard des parents sur la scolarité, le projet parental pour l'enfant			
Remédiations :		Période :	
Besoins éducatifs particuliers	Objectifs prioritaires	Adaptations	
Bilan/Réajustement du projet :			
Date :			
Planification de la prise en charge :			
Planification des interventions			
Dates	Période		
Modalités	Regroupement/Co-intervention		
Fréquence/durée des séances	Jours et horaires		
Transfert des apprentissages en classe :			
- Liaison avec l'enseignant(e) :			
- Fréquence :			
- Outils :			
- Outils de l'élève :			
BILAN FIN DE PRISE EN CHARGE			
Bilan avec l'élève :			
Bilan avec l'enseignant(e) :			
Bilan de l'enseignante spécialisée :			

Document n°4, trame de P.A.S.

J'ai rédigé plusieurs P.A.S, notamment pour des élèves qui avaient été identifiés en difficulté pour entrer dans la lecture. Je suis notamment intervenue dans deux classes de CE1

et une classe de CE2 avec des projets de productions d'écrits différents. J'évoquerai dans cet écrit les situations d'A. et S. en CE1 (d'écoles différentes) et la situation de J. en CE2 dans la deuxième partie de mon écrit.

2. Ecrire, un des moyens pour apprendre à lire.

Comme en témoigne les extraits suivants, la production d'écrits, courts ou longs, est une source d'informations précieuse pour évaluer les connaissances du lecteur.

« L'essentiel de l'activité de l'enfant face à l'écrit est d'ordre cognitif, du domaine du travail mental : il convient d'étudier comment l'enfant parvient à connaître et à intégrer l'ensemble des règles constitutives du système de la langue écrite. Ce travail d'appropriation cognitive de l'écrit s'effectue progressivement comme une longue construction : il comporte une évolution. L'approche génétique cherchera à identifier les principales étapes jusqu'à l'acquisition de la lecture ».

Document n°5, Ferreiro E. (1977) « Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture, Revue Suisse de psychologie », p.109-130.

« Chaque fois que l'enfant écrit un mot, il en mémorise les composantes graphiques de manière plus sûre que lorsqu'il le lit ».

"... exercer les élèves à la démarche de synthèse par la mémorisation des principaux assemblages syllabiques entre voyelles et consonnes dans les différentes combinaisons possibles" ;

"c'est par l'écriture plus encore que par la lecture, que ces régularités sont mises en mémoire : production de syllabes à partir d'une consonne ou d'une voyelle, écriture de syllabes sous la dictée, découpage d'un mot écrit régulier en syllabes"

Document n°6, Goigoux. R et Cède. S (2006), « Apprendre à lire à l'école », Retz.

P15 « De nombreux pédagogues recommandent un travail parallèle sur l'oral et l'écrit, notamment à travers des situations de production. C'est alors très clair pour les enfants qu'ils sont en train d'apprendre à lire et à écrire. En outre, en se dotant de connaissances sur l'écrit, ils se trouvent en meilleure situation pour produire les phonèmes. »

P34-35 « La mémorisation des mots écrits est d'autant plus facile que le matériau est analysé, relié à d'autres connaissances et organisé (la graphophonologie, la relation d'analogie, la morphologie). »

Document n°7, Ouzoulias.A (2014), « Lecture-écriture, 4 chantiers prioritaires pour la réussite », Retz, p.15 et pp.34-35.

Les programmes d'enseignement au Cycle 2 soulignent le lien entre la lecture et l'écriture. En lecture :

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

En écriture :

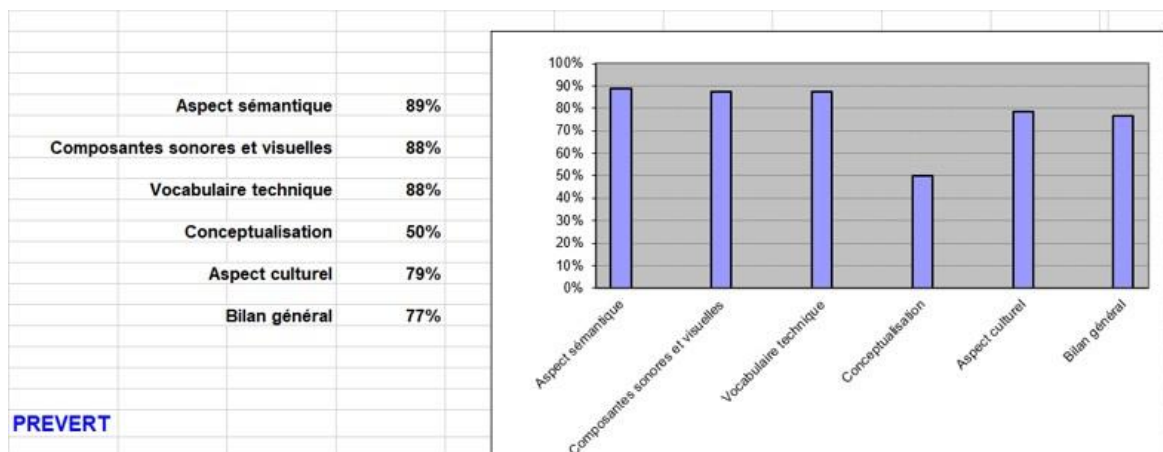
Attendus de fin de cycle	
<ul style="list-style-type: none"> - Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation. - Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire. - Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications. 	
Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<p>Copier de manière experte (<i>lien avec la lecture</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise des gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sûreté croissantes. - Correspondances entre diverses écritures des lettres pour transcrire un texte (donné en script et copié en cursive, ou l'inverse pour une copie au clavier). - Stratégies de copie pour dépasser la copie lettre à lettre : prise d'indices, mémorisation de mots ou groupes de mots. - Lecture (relire pour vérifier la conformité). - Maniement du traitement de texte pour la mise en page de courts textes. 	<p>Activités permettant le perfectionnement des acquis (sûreté et vitesse) et complétant l'apprentissage non achevé à l'issue de la maternelle, après explicitations et démonstrations du professeur, avec son guidage aussi longtemps que nécessaire.</p> <p>Tâches de copie et de mise en page des textes dans des situations variées et avec des objectifs clairs qui justifient les exigences (pouvoir se relire, être lu) : demandes ou informations adressées aux parents ; synthèses d'activités ; outils de référence ; résumés de leçons ; poèmes et chansons à mémoriser ; anthologie personnelle de textes...</p>
<p>Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche (<i>lien avec la lecture, le langage oral et l'étude de la langue</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identification de caractéristiques propres à différents genres de textes. - Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases. - Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...). - Mobilisation des outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue. 	<p>Dans la continuité de ce qui a été pratiqué à l'école maternelle, dictée à l'adulte aussi longtemps que nécessaire pour les élèves peu autonomes pour écrire. Situations quotidiennes pour des écrits courts intégrés aux séances d'apprentissage ; écrits longs intégrés à des projets plus ambitieux moins fréquents. La variation sur la longueur peut être une variable différenciant les attentes selon l'aisance des élèves dans une même situation. Variété de formes textuelles : récits, devinettes, poèmes et jeux poétiques, protocoles et comptes rendus d'expériences, règles de jeu, lettres, synthèses de leçons, questionnaires, réponses à des questions, courriels, contributions à des blogs, etc.</p> <p>Situations d'écriture à partir de supports variés (début de texte à poursuivre, texte à détourner, photos à légender...). Recherche collective des caractéristiques attendues du texte à produire.</p> <p>Pratique du « brouillon » ou d'écrits intermédiaires. Modalités de travail à deux (motivation mutuelle, aides).</p>

Document n°8, extraits du B.O. Spécial n°11 du 26 novembre 2015 en lien avec le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, B.O. n°17 du 23 avril 2015.

2.1 La situation d'A. en CE1.

Déjà en 1957, Vernon notait qu'il semble que la caractéristique fondamentale de la difficulté à apprendre à lire soit la confusion cognitive. L'enfant n'a pas une conscience claire de ce qu'est l'écrit/ses fonctions et de sa constitution/ses règles de codage.

A. est un élève timide, il s'exprime peu. Aux évaluations repères de CE1 en septembre, en lecture à voix haute des mots, A. sait lire 3 mots (à, la, un) et aucun mot du texte de Madame et Monsieur Petit. En lecture : il ne parvient pas à isoler la syllabe d'un mot. Il confond encore certains sons simples. La reconnaissance des mots outils est très difficile. Dans l'Évaluation de l'Apprenti Lecteur, je constate qu'A. rencontre des difficultés dans la conceptualisation de la langue.



Document n°9, extrait de l'EAL CP d'A. du 24/09/2020.

Les compétences travaillées pour comprendre le fonctionnement de la langue sont :

- Comprendre le fonctionnement de la langue**
- Maitriser les relations entre l'oral et l'écrit.
 - Mémoriser et se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens est connu.
 - Identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique.
 - Raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques.
 - Orthographier les formes verbales les plus fréquentes.
 - Identifier des relations entre les mots, entre les mots et leur contexte d'utilisation ; s'en servir pour mieux comprendre.
 - Étendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris.

Document n°10, extrait du B.O. Spécial n°11 du 26 novembre 2015.

A. ne fait pas la relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit. Il ne parvient pas à produire une phrase écrite par copie active et n'est pas capable de proposer une écriture possible et phonétiquement correcte pour un mot régulier. Il retranscrit quelques sons (i, a) mais pas de syllabes et ne sépare pas les mots.

A

4 - d

68 1 9 0
69 1 9 0
70 1 9 0
71 1 9 0
72 1 9 0

Document n°11, extrait de l'EAL CP d'A. du 24/09/2020.

Cet essai d'encodage m'a permis d'évaluer A. sur sa connaissance sonore du code de l'écrit. Il a besoin de comprendre comment fonctionnent les associations graphèmes-phonèmes, prendre conscience que la parole peut être segmentée en unités (mots, syllabes, phonèmes) et que les plus petites de ces unités (phonèmes) ont pour contrepartie des lettres ou des groupes de lettres. Ensuite, j'ai regroupé différentes informations dans le P.A.S, engendrant des hypothèses et des questionnements :

Domaine	Points d'appui	Difficultés	Analyses et hypothèses explicatives
Le fonctionnement cognitif	-A est un élève attentif -il communique et s'exprime correctement à l'oral -il comprend les mots, les phrases, les textes lus -il comprend les consignes -il connaît les différentes composantes sonores et visuelles de la langue -il amorce son projet de lecteur	-il a des difficultés à s'organiser dans l'espace -il se précipite sur la tâche et ne prend en compte qu'une partie de la consigne (<i>impulsivité</i>) -il a des difficultés à se représenter mentalement la langue - il n'est pas capable de proposer une écriture possible et phonétiquement correcte pour un mot régulier (<i>qu'en est-il à l'oral ?</i>)	A est très régulièrement absent depuis le début de sa scolarité, tout comme son frère. Aaron amorce seulement un projet de lecteur. L'écrit est partiellement conceptualisé. Il est peu confronté à la culture écrite à la maison. Il n'y a pas eu de suivi à la maison pendant le confinement et après.
Les processus d'apprentissages	-A se sert des supports d'aide mis en place dans la classe, des référents	-en mathématiques, il n'a pas vraiment de méthode ou il n'emploie pas une stratégie efficace. -en lecture, il n'assemble pas, ou difficilement, les lettres pour former une unité sonore, fait des confusions -il n'anticipe pas la tâche et ne planifie pas	A ne parvient pas toujours à anticiper la tâche ni à s'organiser. Il manque de stratégies efficaces. Il n'a pas mis en place des habitudes de travail. Il n'analyse pas son travail, ne prend pas le temps de relire ou contrôler.
Le fonctionnement socio-affectif	-A est un élève calme et sérieux, respectueux des règles -il communique et interagit avec les autres, enfants et adultes -c'est un élève volontaire		
Le fonctionnement sensori-moteur	-il a de bonnes capacités sportives -il a une écriture soignée -il communique facilement et de façon compréhensible -il a développé une bonne discrimination auditive		
Les conditions de vie familiales	- la maman a conscience des difficultés d'A	-mais elle ne semble pas adhérer aux propositions d'aides de l'équipe -proposition d'une aide à la parentalité refusée par la maman -suspicion d'addiction aux écrans -manque de cadre éducatif -absentéisme scolaire -les parents ne sont pas venus à la dernière REE	Les parents sont très éloignés de l'école. Ils sont dans l'évitement.

Besoins éducatifs particuliers	Objectifs prioritaires	Adaptations
A a besoin de développer sa connaissance du code pour comprendre le fonctionnement de la langue et devenir lecteur.	*Comprendre le fonctionnement de la langue *Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit	-La production d'écrits -Manipuler lettres, syllabes, mots, phrases -Aide gestuelle à la reconnaissance des sons (Borel)
A a besoin d'acquérir des connaissances métalangagières et d'apprendre à les utiliser en situation pour améliorer l'encodage et le décodage.	*Développer ses capacités d'analyse phonémique et les correspondances graphèmes/phonèmes *Identifier des mots de manière de plus en plus aisée *Mémoriser et se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens est connu	-Automatiser et mémoriser les correspondances graphèmes/phonèmes -Utiliser les référents sons de la classe -Construire un jeu de Uno pour développer la mémorisation globale de syllabes, de mots outils et fréquents -Construire une démarche explicite pour l'écriture d'un mot -Utiliser les voies d'assemblage et d'adressage
A a besoin de prendre conscience de son fonctionnement cognitif et d'apprendre à s'autoréguler dans la réalisation de la tâche pour atteindre un niveau d'autonomie cognitive suffisant pour transférer et progresser dans les apprentissages.	Utiliser des méthodes et outils • Organiser son travail personnel • Maîtriser des médias, démarches de recherche et de traitement de l'information	-Conceptualiser : formaliser, représenter et structurer les procédures -Elaborer une procédure pour l'écriture d'un mot, d'une phrase -Suivre un plan de travail : écouter la consigne, la verbaliser, planifier, appliquer et évaluer

Ce sont les situations d'écriture qui permettent aux élèves en difficulté de progresser le plus dans leur acquisition de la langue écrite (Fijalkow). L'écriture oblige à faire un travail analytique et à comprendre comment la langue écrite s'est constituée dans sa relation avec l'oral.

Je mène alors avec A. un projet en petit groupe qui porte sur les mots outils, en collaboration avec l'enseignant (les mêmes mots outils travaillés en classe, en fluence). Je propose une situation motivante à partir du jeu Uno composé dans un premier temps des mots outils : *le, la, les, un, une, des, et, est, c'est, dans*. Les objectifs sont clairs et explicites pour les élèves, créer d'autres cartes avec d'autres mots outils utilisés en classe pour :

- Comprendre le sens de ces mots dans une phrase ou un texte
- Apprendre à écrire des mots qu'ils doivent lire très souvent
- S'entraîner à lire et mémoriser ces mots outils

Pour l'aider à mémoriser les mots outils, je me suis aperçue qu'A. avait besoin de les contextualiser. Pour le mot *DANS*, sa représentation a d'abord été celle des *DENTS*. On crée alors en même temps un petit carnet d'histoires (Pilotis) dans lequel on produit des phrases cohérentes et faciles avec les mots outils. On visualise, on utilise des étiquettes mots et images, on écrit des phrases qui deviendront des références. De même, je lui ai proposé les Alphas qui l'ont aidé à mieux mémoriser les lettres et leurs valeurs sonores ainsi qu'à mieux distinguer les lettres souvent confondues comme d/b. Ce sont des adaptations qui n'apparaissent pas dans un premier temps dans son P.A.S. On s'appuie sur les référents sonde de la classe et on construit aussi ensemble une procédure d'écriture d'une phrase.

The image shows a collection of handwritten cards and a sentence. At the top, there are two rows of cards. The first row contains: 'Il', 'est', 'dans', 'le', and 'château' (with a castle icon). The second row contains: 'C'est', 'une', 'balançoire' (with a swing icon), 'pour', 'les', and 'enfants' (with a child icon). Below these cards, there are two lines of handwriting on a four-line grid. The first line reads: 'je suis un enfant mais j'ai de dents.' The second line reads: 'je suis un enfant mais j'ai de dents.' At the bottom right, there is a sentence: 'Je découpe avec ma paire de ciseaux.' with a scissors icon. The word 'avec' is highlighted in red.

Document n°13, extraits des phrases référentes produites par A..

Le travail en petit groupe a permis à A. de s'exprimer beaucoup plus. Sa participation à l'oral a mis en valeur ses capacités langagières, premier palier vers l'acquisition de la lecture.

2.2 La situation de S. en CE1.

L'écriture peut aussi permettre à des élèves en difficulté en lecture de les motiver et leur donner l'occasion de développer leur sentiment de compétence. S. est un élève qui baisse les bras dès qu'il est confronté à l'écrit. Ses difficultés persistent et il y a peu d'évolution.

Dossier d'absentéisme	ESS	Difficulté d'ordre comportemental	REE	Situation présentée au RASED	APC	PPRE en place	Orientation DRE	Prises en charge extérieures	Elève ciblé fragile DPL3	Elève ciblé en difficulté DPL3	% de réussite éval GS	Elève repéré fragile éval CP	Elève repéré en difficulté éval CP	Difficultés de relations famille	remarques
GS		x		E	x	x	x			x	57	M	F		DRE refusé. EDT compliqué pour la maman.

Document 14, photographie de classe de S. en CP (juin 2020).

EXPOSE DE LA SITUATION JUSTIFIANT LA REUNION :	
<p>S. éprouve de grosses difficultés d'apprentissage. Il semble régresser depuis le début de l'année. Il faut absolument faire le point avec la maman sur les difficultés de S certainement liées à son mal être.</p> <p>Evaluations Nationales : Français 26.7% Mathématiques 41.4%</p>	
SITUATION SCOLAIRE	
<p>Apprentissages</p> <p>Lecture : S. est arrivé en classe en sachant lire quelques mots simples et même quelques phrases simples (lecture saccadée, mais lecture quand même). Très vite, il a fait part de son stress face à l'écrit et le travail a été adapté (police, quantité, code couleur travaillé en APC).</p> <p>Mathématiques : S. éprouve des difficultés en mathématiques, mais cela est également lié à son manque d'intérêt et d'investissement dans la tâche.</p>	<p>Comportement</p> <p>S. est un élève qui peut être perturbateur. Il est souvent en demande d'attention. C'est un élève plutôt triste et s'adresse souvent à moi pour me faire part de son mal être.</p> <p>Il n'est vraiment pas disponible pour les apprentissages.</p>
BILAN DES ACTIONS DEJA MISES EN PLACE :	
<ul style="list-style-type: none"> Le travail S. est adapté à son niveau. Des supports lui sont proposés pour l'aider. APC Stage de réussite 	
PROPOSITIONS D'ACTIONS ET/OU DE DEMARCHES A ENTREPRENDRE :	
<ul style="list-style-type: none"> Proposition de la mise en place d'un PPRE si la rue de madame est éligible : bilan psychologique, aide à la parentalité, atelier parentalité, ouverture culturelle, sophrologie. Si pas éligible se diriger vers le CMP. Vérifier la vue de S. car peut-être besoin de lunettes adaptées. Mettre en place un projet de lecteur avec S. et lui donner un sentiment de compétence, travail avec Mme Place, maître RASED. 	

Document n°15, extrait du compte-rendu Réunion d'Equipe Educative (novembre 2020).

J'ai ensuite établi un Projet d'Aide Spécialisée pour S. :

Domaine	Points d'appui	Difficultés	Analyses et hypothèses explicatives
Le fonctionnement cognitif	S. s'exprime bien. Il comprend les consignes.	Il a des difficultés en calcul mental et pour apprendre une poésie Il ne soutient pas son attention. Il porte les mêmes lunettes depuis deux ans. Il n'écrit pas bien (graphisme). Il baisse les bras dès qu'il se trouve confronté à l'écrit.	Processus de mémorisation défaillant. La correction de ses lunettes n'est peut-être plus adaptée. Manque de sentiment de compétence. Problème de vue, repérage dans l'espace, manque d'entraînement.
Les processus d'apprentissages	Il se sert des référents.	S. n'anticipe pas la tâche. Il ne mobilise pas ses connaissances.	Manque de motivation. Ne sait pas comment faire.
Le fonctionnement socio-affectif	Il a des copains. Il respecte les adultes. Il se confie aux adultes. Il s'intéresse beaucoup aux pompiers.	Il ne participe pas en classe, ne termine pas la tâche sans relance, discute avec ses camarades. Il pense qu'il ne sait pas. Il se décourage face à l'écrit. Il est violent en récréation. Il est en conflit avec sa sœur.	Il a une mauvaise estime de lui-même. Manque de sentiment de compétence. Beaucoup de préoccupations extérieures à l'école. Il manque de cadre.
Le fonctionnement sensori-moteur	Il a une bonne coordination globale. Il parle correctement.	Il porte des lunettes. Il n'écrit pas bien.	Correction inadaptée. Mauvaise discrimination visuo-spatiale. Mauvaise posture.
Les conditions de vie familiales	La maman a conscience des difficultés. Elle l'aide pour ses devoirs.	Il se sent délaissé, s'ennuie. Il ne porte pas le même nom que son père et sa sœur. Les difficultés de S. agacent le papa.	Il ne trouve pas sa place dans la famille reconstituée. Problème d'identité. Est-il dévalorisé ?
Besoins éducatifs particuliers	Objectifs prioritaires	Adaptations	
S. a besoin de développer ses capacités d'analyse phonémique et les correspondances graphèmes/phonèmes pour automatiser et les mémoriser, et améliorer l'encodage et le décodage.	Lire * Identifier des mots de manière de plus en plus aisée * Comprendre un texte * Lire à voix haute	-Manipuler lettres, syllabes, mots, phrases -Aide à la reconnaissance des sons (Borel) -Automatiser les correspondances graphèmes/phonèmes pour améliorer le décodage et l'encodage de syllabes simples puis de mots et de phrases -Utiliser les voies d'assemblage (déchiffrer) et d'adressage (reconnaître) -S'enregistrer en train de lire la phrase produite	
S. a besoin de catégoriser, de structurer ses connaissances pour améliorer sa mémoire à court terme et à long terme.	* Mémoriser et se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens est connu * Garder en mémoire les mots, les phrases, les informations d'une consigne, d'un texte	-Formaliser, représenter et structurer les procédures -Construire une démarche explicite pour l'écriture d'une phrase : produire une phrase à l'oral qui a du sens, réfléchir au nombre de mots dans la phrase, le nombre de syllabes par mot, la ponctuation -Suivre un plan de travail : écouter la consigne, la verbaliser, planifier, appliquer et analyse réflexive	
S. a besoin de développer son sentiment de compétence pour organiser et exécuter les activités	* Développer le sens de l'engagement et de l'initiative	-Mettre en œuvre un projet de lecteur -Participer au projet de groupe : découvrir l'album <u>Le moulin à paroles</u> , se préparer à lire l'histoire aux autres élèves de la classe, et leur proposer les activités produites à partir du livre (en lien avec le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et la compréhension).	

Document n°16, extraits du P.A.S de S..

J'ai sélectionné l'album Le moulin à paroles de Nicolas Bianco Levrin car il parle du rapport à l'autre, des obstacles à la communication et offre comme alternative à la solitude et à l'isolement, l'acte de lire. Nous avons revu les éléments qui composent un livre, le vocabulaire spécifique de la couverture mais également comment est construit le récit.

Lors des séances, S. se confronte à ses représentations de l'acte de lire, qui n'est pas de réciter ou d'inventer. Il entre dans ce principe autant par l'écriture que par la lecture car ces deux activités sont étroitement liées. L'écriture force l'élève à analyser, structurer, fixer et consolider les formes orthographiques. L'appui sur le contexte conforte les procédures de reconnaissance des mots en cours d'acquisition.

« Ecrire est l'un des moyens d'apprendre à lire, en lien avec le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et la compréhension. La multiplicité des entraînements, sous diverses formes, conduit à une automatisation progressive ».

Document n°17, Ministère de l'Éducation Nationale (2017), « L'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes ».

A chaque séance, S. et ses camarades lisent un passage de l'histoire. Je les enregistre. La lecture s'améliore progressivement. Les enregistrements serviront à la lecture de l'histoire aux autres élèves.

Ils construisent également des activités écrites pour leurs camarades de classe en lien avec l'album : chercher des mots cachés dans des grilles, relier un mot ou une phrase à une image, segmenter une phrase en mots.

CREER UNE GRILLE DE MOTS CACHES

- choisir 8 mots cachés (s'aider des images)
- écrire les mots sur les traits
- écrire chaque mot sur une ligne de la grille (une lettre par case et attention au nombre de lettres !)
- compléter les cases vides avec des lettres au hasard (s'aider de l'alphabet)

m	a	r	t	e	a	u	a	l	s	g
t	r	h	o	l	r	u	m	l	d	n
o	u	u	o	m	a	r	o	l	d	e
p	e	u	o	o	e	r	u	u	l	e
l	e	u	r	c	h	e	m	i	n	e

Il y a un...
 Les villageois se concertent.
 Les villageois se concertent.
 Ils menacent de lui clore le bec.
 Les moulinets effrayés.
 Le moulin est effrayé.

Revue les (s) mots qui correspondent à l'image.

Activité réalisée par S et R

Relier la phrase qui correspond à l'image.

Il va au village.
 Les villageois se concertent.
 Il lit des histoires aux villageois.
 Ils sont captivés par la mélodie.

Document n°18, extraits de productions de S..

Lors de la lecture de l'histoire du Moulin à Paroles, S. a été valorisé et félicité pour ses progrès en lecture. Ses efforts ont également été récompensés lorsqu'il a présenté les activités qu'il avait créées en production d'écrits et que ses camarades ont beaucoup appréciées. Il a donné les consignes, il a accompagné ses camarades dans l'atelier, les a aidés quand ils en avaient besoin et les a corrigés.

2.3 La situation de J. en CE2.

L'enseignante de CE2 a fait une demande d'aide au RASED car J. n'est pas encore lecteur et est en décalage par rapport à la classe.

<i>J.</i> présente des difficultés dans		Oui	Ordre de priorité	Précisez (si besoin)
Cf. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015				
• Les langages pour penser et communiquer				
1. Comprendre et s'exprimer à l'oral				
- oser entrer en communication (avec l'adulte et les autres enfants)				
- échanger et réfléchir avec les autres : raconter, reformuler, expliquer...				
- s'exprimer de manière compréhensible (articulation, sens...)	Oui			Problème de prononciation
- comprendre un message oral ou un texte lu par l'adulte	Oui			Ne comprend pas les consignes orales.
- s'exprimer avec un lexique approprié				
- respecter les règles d'échange				
2. Lire				
<u>préciser</u> quels éléments sont non acquis (lettres, sons, mots, confusions...)				
- connaître les lettres				
- « chanter » le phonème				
- manipuler les syllabes (isoler, déplacer, dénombrer)	Oui	2		
- décoder les syllabes simples	Oui			
- décoder les syllabes complexes	Oui	1		Le décodage des syllabes simples reste fragile, le décodage des sons complexes n'est pas acquis.
- décoder les mots simples	Oui	3		Il inverse les sons ou en rajoute.
- nommer les sons complexes	Oui			
- reconnaître les mots-outils et les mots courants	Oui	5		Il reconnaît les mots-outils très simples : le, la, <u>ma</u> ...
- décoder une phrase	Oui			
- comprendre une phrase lue en autonomie	Oui			
- comprendre un texte lu en autonomie (une dizaine de lignes)				
3. Ecrire				
<u>préciser</u> (un mot, une phrase, un court texte...)				
- copier de manière lisible en cursive	Oui	4		Ecriture illisible, il ne respecte pas la hauteur des lettres. Ne sait pas sur quelle ligne écrire. Ecrit lettre par lettre.
- encoder un écrit phonétiquement correct	Oui			Pas de segmentation des mots lors de l'écriture d'une phrase. Sélectionne qu'une partie des sons pour écrire un mot.
- produire un écrit sémantiquement correct				
- produire un écrit orthographiquement correct	Oui			
4. Etude de la langue				
- connaître des concepts et du lexique propres à l'écrit (chiffre, lettre, mot, phrase, texte...)				
- mémoriser l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers	Oui			Malgré la fréquentation de ces mots en classe, <i>J.</i> ne parvient pas à les mémoriser.

Synthèse de l'observation de l'élève en classe	Evaluation enseignant spécialisé Outils utilisés	Entretien avec les parents :
<p>Il est calme. Il se tient correctement sur sa chaise. Il a une attitude d'élève. Il essaie de faire ce que la maîtresse attend de lui mais il ne sait pas bien quoi. Problème de compréhension des consignes à l'oral. Il a écrit la date mais ne sait pas la lire. Il copie lettre par lettre, et n'écrit pas correctement entre les 2 lignes. Interlignes dys, s'entraîner à photographier les mots en entier. Lors de la dictée flash, il est complètement perdu. Il ne sait pas à la fois écouter la correction et recopier. Décomposer la tâche, lui en demander moins. Difficulté en langage oral : J. parle très peu, n'articule pas bien, défaut de prononciation. Relancer les parents pour effectuer un bilan ortho (PRE). J. ne découpe pas le mot en syllabe pour encoder. Il n'entend ou sélectionne qu'une partie des sons.</p>	<p>En CP : J. a des difficultés pour : 1-comprendre un message oral ou un texte lu par l'adulte 2-échanger et réfléchir avec les autres 3-connaître les lettres 4- « chanter le phonème » 5-manipuler les syllabes 6-décoder les syllabes simples Analyse des évaluations nationales CE1 : Elève ciblé en difficulté en français et en maths. EAL le 24 septembre RASED : Les points d'appui : -la connaissance des composantes sonores et visuelles de la langue. Les difficultés : -pour comprendre un texte lu par l'adulte -il n'a pas acquis la lettre et la phrase. - au niveau de la conceptualisation de la langue, J. est au stade alphabétique : il y a des correspondances graphophonétiques mais partielles, avec des confusions (ex : m/n) et des « mots » non séparés par un espace (succession de lettres). -le domaine le plus échoué est l'aspect culturel de l'écrit. Il ne connaît pas les caractéristiques du livre, les différents supports et leur fonction.</p>	<p>Lors de la REE de février 2020, la maman a conscience des difficultés de J. mais ne semble pas adhérer aux propositions d'aides de l'équipe. Réunion d'Equipe Educative le vendredi 16 octobre 2020 mais les parents ne sont pas venus. REE le 4 décembre 2020 : la maman se positionne en tant que partenaire de l'école et accepte l'aide du P.R.E et de la PMI</p> <p>Entretien avec les partenaires extérieurs : Personnel de soin Acteurs sociaux</p> <p>Propositions du P.R.E Mme Evrard : -graphothérapie, -orthophonie, -mercredis récréatifs, -accompagnement scolaire (aide aux devoirs au centre deux fois par semaine, enfants ramenés chez eux), -médiathèque et ludothèque.</p> <p>PMI : suivi du petit frère Donovan avec intervention de la psychologue. Travail sur la place de chacun dans la fratrie.</p>

Besoins éducatifs particuliers	Compétences	Actions, démarches, supports
J. a besoin d'acquérir des connaissances méta langagières et d'apprendre à les utiliser en situation pour améliorer l'encodage et le décodage.	<p>Lire</p> <ul style="list-style-type: none"> *Identifier des mots de manière de plus en plus aisée *Comprendre un texte *Lire à voix haute 	<ul style="list-style-type: none"> -Manipuler lettres, syllabes, mots, phrases -Automatiser et mémoriser les correspondances graphèmes/phonèmes -Contextualiser les mots et les phrases -S'enregistrer en train de lire
J. a besoin de catégoriser, de structurer ses connaissances pour améliorer sa mémoire à court terme et à long terme.	<p>Comprendre le fonctionnement de la langue</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit • Mémoriser et se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens est connu 	<ul style="list-style-type: none"> -Produire des phrases référentes à partir de l'histoire <u>Le lion qui ne savait pas écrire</u> -Les caractéristiques de l'album -S'approprier le vocabulaire (à la façon de <u>Narnamus</u>) -Etudier l'histoire : pistes de lecture -Rédiger une lettre
J. a besoin de développer son sentiment de compétence pour gagner en autonomie cognitive.	<p>Utiliser des méthodes et outils</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiser son travail personnel • Maîtriser des médias, démarches de recherche et de traitement de l'information 	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliser le code son couleur de l'école -S'aider de <u>Borel-Maisonny</u> et des Alphas pour les sons et certaines confusions -Utiliser des cartes de vocabulaire -Construire une démarche explicite pour l'écriture d'une phrase -Interlignes dys

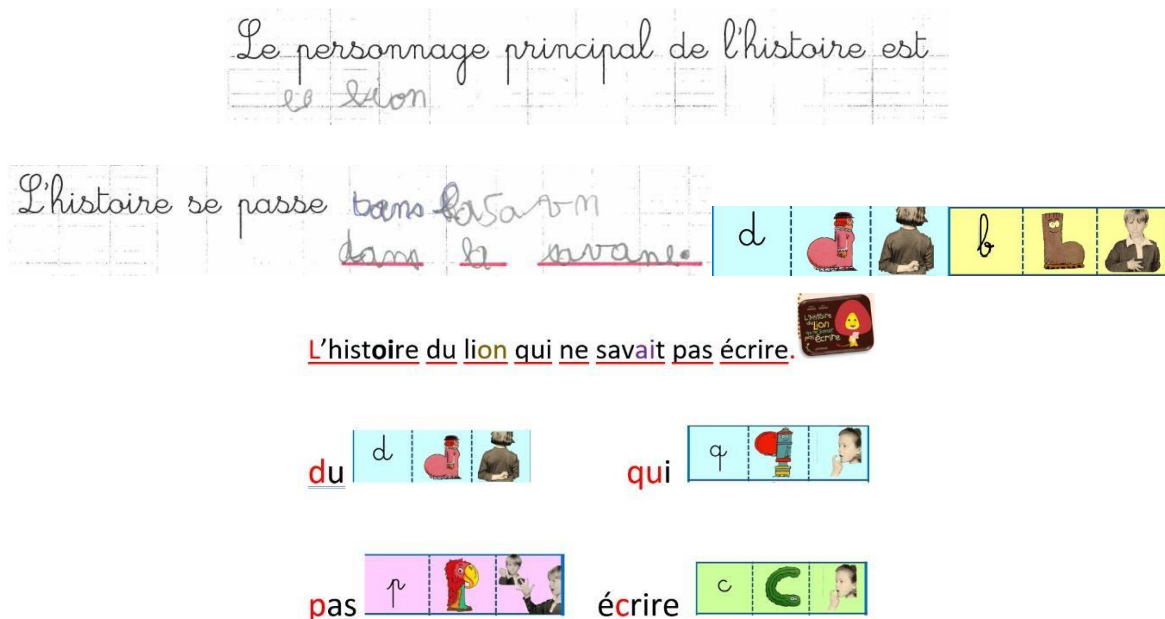
Document n°20, extraits du P.A.S de J..

Pour mettre en œuvre le projet de lecteur de J. et le projet de co-intervention avec l'enseignante, je propose à cette dernière l'album L'histoire du lion qui ne savait pas écrire de Martin Baltscheit et Marc Boutavant. Cette histoire représente bien l'acte d'écrire.

Les séances débutent par la lecture-découverte de l'histoire avec compréhension. Nous travaillons sur les états mentaux des personnages et l'enchaînement des événements.

La lecture se fait par épisodes. A chaque séance, il y a :

- des questions de compréhension pour lesquelles les élèves rédigent une phrase qui devient par la suite une phrase référente.
- la possibilité de lire « seul dans sa tête »
- des activités d'anticipation de la suite de l'histoire
- un travail spécifique sur les mots de vocabulaire. Les mots sont écrits, analysés, reliés à d'autres connaissances et organisés pour être mieux mémorisés. J. s'est appuyé sur les images de vocabulaire, des corrections, des aides mnésiques pour certaines confusions (ici les alphas et gestes Borel) et d'une procédure d'écriture d'une phrase.



Document 21, extraits de productions et d'outils d'aides de J..

Avec J. et les élèves de la classe, nous avons également construit un référent de sons sous forme de porte-clés à partir des mots de vocabulaire rencontrés dans l'histoire, contextualisé, relié au référent sons de la classe et modulable (extrait dans la partie 3.1).

La production d'écrit est une activité qui aide les élèves à construire un réseau de relations entre et oral, nécessaire à la maîtrise de la lecture, mais pas seulement. Elle aide les élèves à prendre conscience de leurs propres connaissances linguistiques mais aussi à comprendre leurs erreurs, facteur déterminant dans leur réussite.

Rien de tel pour apprendre à bien lire que d'écrire beaucoup mais en étant soucieux de l'orthographe. Les élèves sont invités

**à pratiquer de façon intense et régulière l'écriture de textes*

** à ne pas inventer l'orthographe des mots et à utiliser des outils spécifiques*

** à rechercher les occurrences des variations orthographiques*

** à se référer à des listes analogiques*

**à collaborer entre élèves pour les activités liées à l'écrit*

Si nécessaire, c'est le maître qui dépanne.

Le but est d'atteindre un certain degré d'expertise, d'explicitation (lever l'implicite scolaire en mettant en avant les objectifs scolaires).

Document 22, ifé centre Alain Savary (2018), L'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans un réseau d'Education Prioritaire aux Mureaux, dans le cadre d'un projet "Lire Ecrire" piloté par la circonscription et accompagné par André Ouzoulias.

Les sciences cognitives convergent avec les sciences de l'éducation :

L'apprentissage des correspondances graphème-phonème est la manière la plus rapide d'acquérir la lecture et la compréhension. Une fois ces correspondances établies, un auto-enseignement (auto-apprentissage) se produit : l'enfant déchiffre les mots, les reconnaît dans son lexique oral, et accède au sens -entraînant ainsi une seconde voie de lecture.

Document 23, Dehaene. S (diapo 2014), « Comment enseigner la lecture ? »

3. Accompagner les élèves dans leur démarche d'appropriation des connaissances et des stratégies en classe.

3.1 L'élaboration d'outils méthodologiques à partir de situations d'écriture.

Au fil de mes interventions auprès des élèves et des enseignants, nous avons élaboré des outils d'aides à partir des différentes mises en situation : préciser la tâche, planifier, rappeler les outils qu'ils peuvent utiliser, dégager une méthodologie. Je dis « nous » car ces aides ont été établies avec les élèves eux-mêmes et les enseignants à partir des échanges et des entretiens que nous avons pu avoir. Ces aides sont variées.

Proposer aux élèves une diversité de référentiels (visuel, auditif, kinesthésique...) pour favoriser la mémorisation des correspondances graphèmes-phonèmes, en tenant en compte des formes d'intelligences présentes dans la classe :

**auditifs : le phonème associé au référent*

**visuels : le dessin du mot référent, a graphie du mot, la photo du geste Borel-Maisonny, les figurines Alphas, ...*

**kinesthésiques : la gestuelle associée à un son de la méthode Borel-Maisonny, ...*

Utiliser des moyens mnémotechniques divers comme « le O et le U qui se rencontrent dans la forêt et font (uuuuu) parce qu'ils ont peur en rencontrant le LOUP », ...

Document n°24, Ministère de l'Éducation Nationale (2017), « L'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes ».

Le référent des sons dans la classe de CE2 de J. est élaboré à partir des mots rencontrés dans L'histoire du lion qui ne savait pas écrire et le référent des sons de la classe. L'outil se présente sous la forme d'un porte-clés modulable selon l'élève et sa progression.






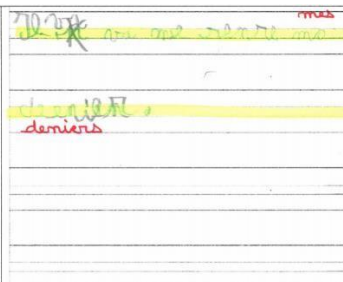
Document 25, extrait du référent des sons de J..

De la même façon, les élèves utilisent les écrits de référence pour en extraire des éléments qui leur sont nécessaires pour écrire. Je me réfère ici à Mireille Brigaudiot :

Parallèlement, pour pouvoir écrire autre chose, ils seront obligés d'aller chercher des éléments de la langue et, là, ils feront aussi des découvertes. Ils découvriront qu'il y a des régularités telles que l'on n'a pas besoin de réinventer à chaque fois que l'on écrit. La régularité est donnée par la valeur « sonore » des lettres.

Document 26, Brigaudiot. M (2006), « Première maîtrise de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé », Hachette Education, p.56.

Le processus de transfert s'opère à partir d'une contextualisation où on multiplie les contextes d'apprentissages, vers une décontextualisation où on formalise et on généralise, pour arriver à une recontextualisation où l'élève transfère, ré-utilise. C'est ce que nous avons fait avec la procédure d'écriture d'une phrase où les élèves se sont entraînés à produire une phrase avec l'aide d'une fiche outil, dans plusieurs contextes, et la réutilisation de la même procédure dans d'autres contextes. Par exemple, avec A. en CE1, cette procédure a été utilisée pour écrire les phrases référentes dans lesquelles les mots outils étaient contextualisés, puis dans la rédaction des règles du jeu UNO avec le code sans couleur, mais aussi en productions d'écrits en petit groupe et en groupe classe à partir d'un album Narramus Les deniers de Compère Lapin.

<p>Pour écrire une phrase :</p> <p>1) Je réfléchis à ma phrase qui a du sens.</p>  <p>2) Je fais un trait pour chaque mot.</p> <p>-----</p> <p>3) Je fais les syllabes des mots qui en ont plusieurs.</p> <p>~~~~~</p> <p>4) J'écris la première syllabe puis la deuxième...</p> <p><u>château</u></p> <p>~~~~~</p> <p>5) Je fais pareil pour tous les mots.</p> <p><u>Il est dans le château.</u></p> <p>~~~~~</p> <p>6) Je mets une majuscule et un point.</p> <p>Il est dans le château.</p>	<p>Les règles du jeu :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Distribuer sept cartes à chaque joueur. -Poser une carte au milieu. -Faire une pioche. -Poser une carte qui a la même couleur ou le même mot. -Piocher si on ne peut pas jouer. -Dire UNO quand on a qu'une carte. <p>But du jeu : se débarrasser de toutes ses cartes.</p>	
<p>Que pensent les personnages ?</p>  		

Document 27, extraits d'aides à l'écriture d'une phrase pour A..


Le lecteur peut formuler et expliciter ses connaissances et stratégies, peut les contrôler ou les utiliser à sa guise. Il est donc en mesure de choisir celles qui conviennent dans une situation donnée, d'évaluer et de modifier ce choix. Il peut sélectionner, planifier, diriger et changer ces stratégies.

Document 28, Forrest-Presley et Waller (1984), Psychologie de l'éducation, volume 24, 1989-Numéro 2, p.p 207-210.

3.2 Ecrire régulièrement avec l'aide de l'adulte.

J'ai prolongé le projet d'aide spécialisée d'A.. Je voulais poursuivre l'accompagnement en proposant d'autres situations de productions d'écrits et voir comment A. allait utiliser les outils d'aide à sa disposition. Dans le cadre d'une co-intervention à partir de la méthode Narramus Les deniers de Compère Lapin (de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux), les élèves travaillent dans la classe en petits groupes. Ils confrontent leurs savoirs et se mettent d'accord sur la phrase à écrire et l'orthographe des mots à épeler au scripteur.

SE METTRE A LA PLACE DE LA POULE, IMAGINER CE QU'ELLE CROIT, PENSE, RESSENT ...
Groupe d'A. → S et H écrit par S



elle a un cœur.

elle lui donne de deux deniers.

deniers

Revoir la lettre "c" en majuscule.

le son "o" de A / donne.

le mot de vocabulaire "denier" : il est écrit au singulier sur la carte car il y a un denier.

se pose la question combien il ya de deniers qui sont demandés à la poule par Compère Lapin.

rencontre de Compère Lapin		Grille d'observation des progrès par séance		
Séance N° 4		A	J	H
Comprendre l'explicite/l'implicite	OK	OK	OK	OK
Lire/Raconter	OK	OK	OK	OK
Correspondances graphiques/phonèmes	Δ VIF et VR	Δ VR	Δ @-VR et DR	Δ @-VR et DR
Produire une phrase correcte à l'oral	Très bien. Il reprend la phrase et propose une phrase.	Elle propose une phrase.	Elle propose une phrase.	OK
Produire une phrase correcte à l'écrit	Très bien. Elle propose une phrase.	Elle propose une phrase.	Elle propose une phrase.	OK
Utiliser les outils d'aide, les référents	OK	OK	OK	OK
Séance N° 5		A	J	H
Comprendre l'explicite/l'implicite	OK	OK	OK	OK
Lire/Raconter	OK	OK	OK	OK
Correspondances graphiques/phonèmes	Δ son ou et T	Δ ouve / en (donne)	Δ ouve / en (donne)	Δ ouve / en (donne)
Produire une phrase correcte à l'oral	OK	OK	OK	OK
Produire une phrase correcte à l'écrit	OK	OK	OK	OK
Utiliser les outils d'aide, les référents	OK	OK	OK	OK

Observations :

- ↳ utiliser des gestes brèves au moment d'écrire la phrase (yeux-trait)
- ↳ revoir la séparation des phrases (production et majuscule)
- ↳ entraînement à la dictée cachée (copier un mot sans faire d'erreur)

Document 29, extraits des productions du groupe d'élèves à B.E.P d'A..

Je suis intervenue pour questionner les élèves sur certains mots (*donne, deux et deniers*) qu'ils ont réussis à corriger ensemble, ou pas... Chaque groupe d'élèves a lu sa production qui a été écrite au tableau et corrigée (comme *donne*). Je complète mes observations dans une grille des progrès.

La qualité du retour sur l'erreur est un facteur déterminant dans la réussite de l'élève :

« La correction des travaux est un véritable temps d'apprentissage au cours duquel l'élève apprend à réviser et à améliorer son écrit avec l'aide du professeur et les outils d'aide. La différenciation a toute sa place lors des entraînements. »

Document 30, Ministère de l'Education Nationale (2019), « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 ».

3.3 Un travail collectif.

L'écriture de textes permet aux élèves de comprendre « comment marche » l'écrit. De nombreux élèves en difficulté sérieuse en lecture ont ainsi pris le chemin de la réussite en écrivant régulièrement avec l'aide de l'adulte. Ce constat, André Ouzoulias l'a fait lors du projet « Lire Ecrire » dans le Réseau d'Education Prioritaire aux Mureaux.

Mais c'est un travail collectif. Il ne faut pas laisser les enseignants seuls avec leurs difficultés. Ils ont besoin d'un autre regard sur les élèves, d'être accompagnés. L'enseignant du RASED propose des outils, aide l'enseignant à s'interroger sur ses pratiques. Ensemble ils réfléchissent sur la nature des difficultés, comment répondre aux besoins, comment lever cet obstacle en particulier. La réponse est plus efficace quand on les a bien identifiés et c'est difficile pour un enseignant seul. Il y a une dynamique et les élèves progressent. C'est une source de motivation pour les élèves eux-mêmes.

La co-intervention permet une véritable complémentarité, un réel partenariat entre l'enseignant de la classe et l'enseignant du RASED en réponse aux besoins de l'élève en grande difficulté. Pour l'enseignant de la classe, il a la possibilité de voir le fonctionnement de l'enseignant RASED et de reprendre, d'utiliser en classe les outils d'aide élaborés. L'élève se trouve alors étayé tout au long de sa démarche et mène le travail à son terme.

Pour l'élève, cela peut faciliter le réinvestissement des compétences travaillées en groupe de remédiation. Il participe aux interactions avec ses pairs et réalise les tâches comme les autres élèves de la classe, ce qui valorise son image d'apprenant. De plus, le transfert des compétences peut se trouver facilité et conduire l'élève vers une plus grande autonomie.

Ce dispositif permet à l'enseignant du RASED de voir fonctionner l'élève en classe et faciliter le réinvestissement des compétences travaillées en groupe de remédiation. C'est un véritable médiateur entre l'élève et le support pédagogique proposé en classe. Ensemble, l'enseignant de la classe et l'enseignant spécialisé du RASED régulent, ajustent.

« Un élève en difficulté, plus qu'un autre, est un élève à qui il faut enseigner de nombreuses connaissances et stratégies, à qui il faut apprendre comment les emmagasiner et les réutiliser quand la situation l'exige. Il faut ensuite l'accompagner dans sa démarche visant l'appropriation de ces connaissances et stratégies et le guider sur la voie de l'autonomie ».

Document 31, Van Grunderbeeck. N (1994), « Les difficultés en lecture, diagnostic et pistes d'intervention », Gaëtan Morin Editeur.

Conclusion

Je me suis beaucoup interrogée sur la formulation de ma problématique. Puis un mot m'est souvent apparu, « accompagnement ». Plusieurs définitions de ce mot sont possibles selon le contexte : « être avec quelqu'un », « servir de guide », « aller avec quelqu'un dans un lieu », « mener, conduire quelqu'un quelque part », « être associé à un acte », « un ensemble des sons qui s'harmonisent avec une ou plusieurs parties » ...

Dans mon rôle d'enseignante spécialisée du RASED, actuellement je me définirais dans un premier temps comme quelqu'un qui accompagne un élève à besoins éducatifs particuliers dans sa démarche d'appropriation des connaissances et des stratégies d'apprentissages. La production d'écrits est l'un des chemins que l'on peut emprunter pour entrer dans la lecture ou l'améliorer. Elle est notamment une façon efficace d'aider l'élève à construire des représentations justes de l'écrit et de l'acte de lire.

Et dans un second temps, je me définirais comme l'un des partenaires éducatifs qui participe à l'harmonisation des actions autour de l'élève. L'enseignant spécialisé du RASED aide l'élève en difficulté en construisant des réponses avec TOUS les partenaires éducatifs. Il essaie de comprendre le fonctionnement de l'élève, détermine les obstacles et identifie ses besoins éducatifs particuliers. Il met en œuvre un projet d'aide spécialisée en favorisant les échanges avec l'élève, avec l'équipe enseignante, avec les parents, avec les partenaires sociaux et de santé. Les actions qui sont mises en place et les outils construits sont le résultat d'un travail collectif, d'un processus dynamique qui profite à TOUS les élèves et où la co-intervention est un levier.

J'ai conscience que ces éléments de définition évolueront encore.

Bibliographie

B.O. n°17 du 23 avril 2015.

B.O. Spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Brigaudiot. M (2006), « Première maîtrise de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé », Hachette Education, p.56.

Ferreiro E. (1977) « Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture, Revue Suisse de psychologie », p.109-130.

Forrest-Presley et Waller (1984), Psychologue de l'éducation, volume 24, 1989-Numéro 2, p.p 207-210.

Goigoux. R et Cède. S (2006), « Apprendre à lire à l'école », Retz.

Inspection IEN Avesnes-Valenciennes ASH (2020), « 4 pages de dispositifs aidants sur l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers : démarches, outils et pôles ressources ».

Ministère de l'Éducation Nationale (2017), « L'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes ».

Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse (2018), « L'écriture au cycle 2 ».

Ministère de l'Éducation Nationale (2019), « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 ».

Ouzoulias.A (2014), « Lecture-écriture, 4 chantiers prioritaires pour la réussite », Retz, p.15 et pp.34-35.

Van Grunderbeeck. N (1994), « Les difficultés en lecture, diagnostic et pistes d'intervention », Gaëtan Morin Editeur.

Dehaene. S (diapo 2014), « Comment enseigner la lecture ? »

Desombre. C (diaporama 2020), MCF à l'INSPE de Villeneuve d'Ascq, « Les Besoins Éducatifs Particuliers », p.6 et p.20.

Ifé centre Alain Savary (2018), L'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans un réseau d'Éducation Prioritaire aux Mureaux, dans le cadre d'un projet "Lire Ecrire" piloté par la circonscription et accompagné par André Ouzoulias.

Epreuve 3 Personne ressource

Comment accompagner les équipes en maternelle dans la démarche de prévention des difficultés d'apprentissage ?

Contextualisation de l'action :

A la rentrée de septembre 2020, le RASED avait parmi ses priorités,

-d'aller échanger avec les différentes équipes pédagogiques pour voir l'évolution des élèves ayant bénéficié d'un PPRE l'année précédente

-d'avoir une vigilance particulière envers les élèves de CP et leurs résultats aux évaluations repères.

Il s'agissait d'établir les besoins au niveau des élèves et des enseignants.

Problématique :

Des équipes pédagogiques ont des difficultés à s'approprier le dispositif du Programme Personnalisé de Réussite Educative.

Public cible :

Mon action s'adresse aux enseignantes du cycle 1 dans le cadre de la prévention sur l'identification des besoins des élèves et l'organisation des réponses faites à leurs difficultés.

Le type d'action :

Le PPRE permet d'avoir une réponse pédagogique concertée à des besoins éducatifs particuliers. Il s'agit alors de recenser les besoins des équipes dans son élaboration afin de les accompagner dans l'appropriation de ce dispositif et faciliter la prévention de la difficulté scolaire chez les élèves les plus fragiles repérés par l'enseignante de la classe et l'équipe.