

# Mémoire Professionnel

## CAPA-SH Option E

# Maître E

Construire son identité professionnelle

en répondant aux difficultés d'apprentissage dans le domaine du

Dire – Lire – Ecrire

## Introduction

Durant les douze années au cours desquelles j'ai enseigné en classe ordinaire, j'ai souvent été amenée à accompagner des élèves en situation de difficulté scolaire. Suppléante en petite section de maternelle, titulaire en CE1 puis en cycle III dans la même école, il m'est arrivé de retrouver plusieurs fois ces mêmes élèves, enlisés dans l'échec scolaire, emprisonnés par des obstacles qu'ils n'avaient pu franchir. Force m'a été de constater que ma passion pour mon métier d'enseignante, toute ma bonne volonté, la connaissance que j'avais de leurs parcours d'apprentissages antérieurs, la pédagogie différenciée que je menais en classe... n'avaient pas suffi pour les sortir de cette situation. Tout au plus ai-je parfois réussi à leur faire acquérir l'une ou l'autre des compétences de base, à leur redonner un peu de confiance en eux et de désir d'apprendre. La volonté est sans aucun doute un tremplin vers la réussite, mais la volonté seule n'apporte pas les clefs.

La remise en question de mes pratiques professionnelles m'a permis de prendre conscience que pour être efficace dans l'aide que je souhaitais apporter aux élèves en situation de difficulté d'apprentissage, je devais m'en donner les moyens... s'en est suivie ma demande de formation au Capa-sh. J'ai ainsi été nommée pour la première fois sur un poste AIS en septembre 2004, le regroupement d'adaptation à l'école X. Durant la première période de l'année scolaire, j'ai pu prendre conscience de la réalité de l'école : C'est essentiellement dans le domaine de la langue, le Dire–Lire–Ecrire (D-L-E) que certains élèves présentent des besoins éducatifs particuliers liés à des difficultés scolaires graves relevant d'aides spécialisées à dominante pédagogique. Et c'est également dans ce domaine du D-L-E que les résultats des évaluations nationales de GS-CP, ainsi que le dialogue avec les enseignantes et mes observations des élèves dans les classes ont révélé que de nombreux enfants présentaient des difficultés pour lesquelles il semblait impératif d'intervenir afin d'en éviter l'aggravation.

Eu égard à ce constat, je me suis interrogée sur la définition du métier de maître E. La mission du maître E ne dépasse-t-elle pas l'objectif d'apporter à quelques élèves une aide spécialisée à dominante pédagogique ? Son statut lui favorisant une prise de recul, une vue d'ensemble sur la scolarité des élèves ne lui permet-il pas d'inscrire sa mission dans une dimension spatio-temporelle plus vaste ? Est-il concevable, pour le maître E, d'élaborer un projet cohérent d'accompagnement de l'élève tout au long de sa scolarité, en travaillant en partenariat avec toutes les enseignantes ?

Et de mon questionnement a émergé cette problématique :

**Etant donné les besoins recensés dans le domaine du Dire–Lire–Ecrire, comment, en tant que maître E, m'est-il possible d'agir de manière cohérente sur l'ensemble de la scolarité des enfants de l'école afin de leur permettre de développer des compétences dans ce domaine ?**

- En agissant en prévention au cycle 1, dans le cadre de la co-intervention ?
- En agissant en re-médiation, en co-intervention dans les classes des cycles 2 et 3, et par la prise en charge de groupes de besoins en regroupement d'adaptation ?
- En sensibilisant mes collègues à ce sujet, en travaillant en co-élaboration ?

C'est ce que j'essayerai de démontrer tout au long de ce mémoire en traitant parallèlement le rôle du maître E et la prévention – remédiation aux difficultés d'apprentissage dans le domaine de la langue.

# PARTIE 1

## VERS UN PROJET PROFESSIONNEL COHERENT

Plongeon dans l'inconnu : nouveau métier, nouvelle école, nouveaux collègues... et beaucoup de questions. J'ignorais tout du métier de maître E... ou, pour être plus précise, j'en avais une vague représentation. Cependant, pour apporter une réponse à ce problème de difficultés dans le domaine du D-L-E dans cette école, pour donner sens à mes actions, il m'a semblé évident qu'il me fallait les mettre en relation dans un projet professionnel dont la cohésion serait clairement établie. Mon intervention devait donc être déterminée par son inscription dans le cadre institutionnel, dans le contexte propre de l'école dans laquelle je suis nommée, mais aussi par son adéquation à une éthique et des valeurs qui sont les miennes.

### 1.1 Le cadre institutionnel

La circulaire n°2002-024 du 31 janvier 2002 précise qu' « *Il apparaît nécessaire de développer dès l'école maternelle des actions de prévention et de repérage des enfants présentant des signes d'alerte pouvant évoquer des troubles spécifiques du langage.* »

Dans la circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002, on peut lire que « *Dès l'école maternelle, certains élèves attirent l'attention des enseignants car leurs attitudes face à l'activité scolaire, leur manière de répondre aux consignes, leur adaptation à la vie collective sont révélatrices de difficultés susceptibles de grever leur avenir scolaire. A l'école élémentaire également, certains élèves manifestent des écarts importants par rapport aux attentes des enseignants (...)* Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté constitue un dispositif ressource complémentaire pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques de mettre en œuvre une différenciation des réponses pédagogiques adaptée à la variété des besoins des élèves. » Elle stipule que « *La collaboration qui doit s'établir entre les enseignants et les intervenants spécialisés renforce la qualité de l'observation et du suivi des élèves. (...) S'il est un domaine qui nécessite une attention plus particulière, c'est celui du langage oral et écrit dans la période des cycles I et II.* » Elle définit précisément, tout comme le rappelle le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du 1<sup>er</sup> degré, deux missions pour les personnels des RASED : la prévention et la remédiation.

Le cadre institutionnel définit deux plans d'action pour le maître E (la prévention et la remédiation) et trois modalités d'action (la co-élaboration et la collaboration avec les enseignants, la co-intervention et l'intervention auprès de groupes de besoin).

## 1.2 Le contexte

L'école X se compose de 9 classes (PS, PS/MS, MS/GS, GS/CP, CP/CE1, CE1/CE2, CE2/CM1, 2 classes de CM1/CM2) et le regroupement d'adaptation. A la rentrée scolaire, j'ai pris connaissance du projet d'école, et j'ai pu constater que l'orientation dans le cadre de l'A.I.S. n'y était pas clairement définie. Je me fais fort de proposer une réflexion à ce sujet lors d'une concertation avec mes collègues afin de préciser cette orientation dans la rédaction d'un avenant au projet d'école.

Nouvellement arrivée, j'ai choisi, au cours de la première période de l'année, de privilégier les prises de contact.

- Avec l'équipe : pour mieux connaître les personnes, les fonctionnements, les habitudes de chacun, les difficultés rencontrées dans chaque classe. Ainsi les échanges, les dialogues se sont installés.

- Avec les enfants : J'ai participé à la passation des évaluations nationales en GS et CP, prenant en charge uniquement les évaluations en passation individuelle de langage oral (lexique et langage d'évocation). J'ai également observé, dans leur classe de référence, dans la cour et lors d'activités sportives, les élèves signalés par leur enseignante comme présentant des besoins éducatifs particuliers. J'ai mené, pour ces élèves, des évaluations plus fines des besoins.

Le contexte spécifique de l'école définit clairement l'orientation que je me dois de donner à mon action : l'apprentissage du Dire–Lire–Ecrire (D-L-E).

Afin de pouvoir m'adapter au mieux aux besoins des élèves, afin de comprendre comment les élèves apprennent dans leurs classes de référence – et ceci pour agir autrement -, je me suis interrogée sur les différents modèles pédagogiques dans le domaine de l'apprentissage du Dire-Lire-Ecrire.

## 1.3 Les modèles pédagogiques de l'apprentissage du D-L-E.

### 1.31 Le modèle d'Uta Frith

Ce modèle, attribué à Uta Frith<sup>[1]</sup>, est « un état des lieux » de ce qui se vit à l'école, il décline les différentes étapes de l'enseignement de la langue, tel qu'il est dispensé aux élèves en cycle II.

- L'étape logographique.

Cette étape globale correspond au tout début du CP, selon la méthode de lecture utilisée. Elle consiste en la mémorisation par l'élève de mots de façon automatique (mots-clefs, noms des personnages de l'histoire,...), appropriation d'un bagage qui permet d'accéder plus facilement à la lecture.

- L'étape dite « alphabétique ».

Il serait plus juste de dire phonographique. Il s'agit d'aborder les sons, du plus simple au plus complexe, puis de mémoriser ces sons ainsi que des mots-clefs contenant ces sons.

Cette étape domine en CP jusqu'à la fin de la première période de l'année scolaire.

- L'étape orthographique.

Au cours de cette étape, l'enfant se met à écrire des éléments non signifiés à l'oral.

Ce modèle traduit une démarche séquentielle très piagétienne de l'apprentissage, qui tente d'aller du plus simple au plus complexe.

Découverte	Découverte	Découverte de
du PARLER	du LIRE	l'ECRIRE

L'enfant serait donc au préalable parleur, puis lecteur et enfin scripteur... Cet ordre établi, ignorant les compétences propres développées par chaque élève, ne peut indiscutablement convenir à tous. Ce modèle, dont chacune des étapes n'est centrée que sur un seul aspect de la langue, n'est pas en cohérence avec la réalité de cette langue qui est, comme le dit Nina Catach, « **inséparablement sens, sons et lettres** ».

### 1.32 Le modèle interactif

Développé par Gérard Chauveau, ce modèle se démarque du modèle linéaire d'Uta Frith. Il s'agit ici de combiner à la fois une problématique du code et une problématique du sens. Ces deux entrées sont menées parallèlement :

*« ... l'enfant en train d'apprendre à lire doit, au minimum, « monter » deux sortes d'automatismes : l'une dans le traitement des éléments phonographiques des mots, l'autre dans le traitement des éléments syntaxico-sémantiques des phrases. L'accès au savoir-lire – en particulier le passage du tout juste savoir-lire au savoir-lire de base- semble dépendre en grande partie de cette double automatisaion : au niveau du déchiffrage (décodage des mots) et au niveau du repérage des connecteurs et de la structure syntaxico-sémantique de l'énoncé (exploration de la phrase). »<sup>[1]</sup>*

Cette dialectique code/sens marque une rupture avec le modèle linéaire. Pour les élèves, il y a ainsi plusieurs voies possibles, plusieurs chemins d'accès dans l'apprentissage du Dire-Lire-Ecrire : Certains accéderont au code pour accéder au sens, d'autres accéderont au sens pour accéder au code.

### 1.33 Le modèle systémique et développemental

Ce modèle a été présenté par Thierry Marot dans sa thèse de Doctorat en Sciences de l'Education « Conscience phonographique et apprentissage du « lire-écrire » : vers un enseignement systémique et développemental », le 7 mars 2002, Université Lyon II – Lumière.

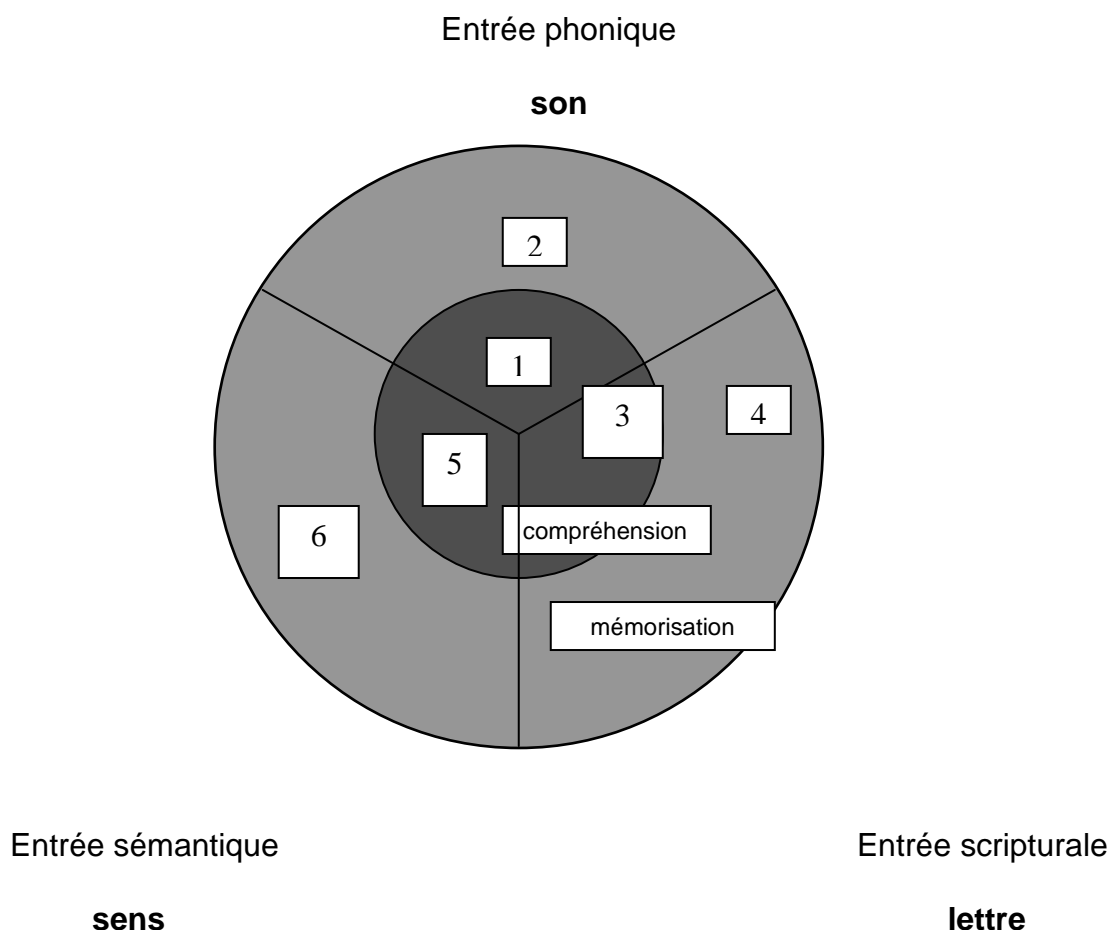
*« La langue française est fréquemment enseignée comme une langue phonétique. Précisons d'emblée qu'une langue est phonétique lorsque son écriture s'appuie totalement sur sa sonorité. Il existe alors une sorte de relation systématique entre l'énoncé oral et l'énoncé écrit. (...) Il convient d'admettre le caractère alphabétique de la langue qui comporte, comme le souligne Nina Catach, 80% de correspondances entre l'oral et l'écrit et non 100%. (...) La langue française, définie comme une langue alphabétique, signifie que l'écrit n'est pas la totale transcription de l'oral. La voie exclusivement phonétique, appréhendée comme un accès simplifié de la découverte, constitue en fait pour le débutant lecteur-scripteur un piège véritablement lourd de conséquences. Il ne met pas en œuvre un esprit de vigilance entre l'oral et l'écrit, ne perçoit pas les concepts spécifiques de l'oral et de l'écrit, ne développe pas d'opérations cognitives autres que celle qui consiste à n'écrire que ce qu'il entend. (...) Notre position consiste à développer l'idée que l'enseignement du « lire-écrire » doit épouser la*

*nature, les caractéristiques et les structures mêmes de la langue de telle sorte que l'apprentissage, chez le débutant lecteur-scripteur, prenne des voies cohérentes au regard de ce savoir. »*

Dans cette conception de l'apprentissage, la langue est mise dès le début dans sa réalité de complexité.

- L'aspect systémique : notre langue est un système.

*« L'apprentissage articulera, dès le départ, la coexistence des trois approches sans considérer l'une comme prioritaire par rapport à une autre. »* Ce modèle développe simultanément les trois approches correspondant aux trois réalités de notre langue : phonique, scripturale et sémantique, visant un équilibre entre ces trois entrées.



1 Conscience phonique  
2 Savoirs phoniques

3 Conscience scripturale  
4 Savoirs scripturaux

5 Conscience sémantique  
6 Savoirs sémantiques



- L'aspect développemental de ce modèle :

Il s'agit ici de s'intéresser au sujet qui apprend, et aux opérations cognitives du sujet dans son appropriation de la langue. Deux opérations vont être exploitées :

#### L'élève comprend :

Il s'agit de compétences de compréhension. L'élève « accède à la clarté cognitive » (Downing et Fijalkow, 1984), « une conscience de la lecture-écriture ».<sup>[1]</sup> Nous nous situons dans la dimension qualitative de la langue :

- La conscience phonique : comprendre la réalité phonique de la langue.
- La conscience scripturale : comprendre la réalité scripturale, alphabétique de la langue.
- La conscience sémantique : comprendre la réalité de sens de la langue.

#### L'élève apprend :

Il s'agit ici de compétences de mémorisation : nous nous situons dans la dimension quantitative de la langue.

- Des savoirs phoniques (apprendre par cœur les 36 sons de la langue française, apprendre les liaisons...)
- Des savoirs scripturaux (apprendre la comptine alphabétique)
- Des savoirs sémantiques (apprendre un vocabulaire précis, un champ sémantique)

La compréhension, peu abordée en comparaison avec la mémorisation, est pourtant l'opération cognitive première, étape devant précéder celle de l'acquisition des compétences de mémorisation, condition sine qua non pour apporter à l'élève un profil autre que celui de répétiteur.

*« Quel que soit l'âge de l'apprenant, la solidité de la découverte d'un savoir ne pourra se réaliser durablement que si celui-ci exerce un sens, une pertinence, une expression de compréhension sur ce savoir. »*

Comme le souligne Thierry Marot [Partie 4 de sa thèse], « *A ce jour, cette position pédagogique inédite n'a pas encore la valeur scientifique qu'un dispositif expérimental pourrait enrichir.* »

### 1.34 Le choix d'un modèle pédagogique

C'est le modèle systémique et développemental, proposé par Thierry Marot, que je souhaite expérimenter auprès des élèves et faire découvrir aux enseignantes de mon école.

Pourquoi ce choix ? C'est le modèle qui me semble offrir le plus de chances aux élèves, le modèle qui ne les enferme pas dans une stratégie unique, en leur ouvrant toutes les portes possibles. Mais c'est au-delà de la diversité des points d'appui qu'il offre aux élèves, au-delà des possibilités de prévention et de remédiation qu'il autorise que ce modèle s'est comme imposé à moi. Pour quelle raison ? J'y ai longuement réfléchi... c'est, sans aucun doute, pour le sens qu'il accorde à la difficulté scolaire qu'il m'a interpellée en tant que maître E. En effet, la difficulté n'est plus ici le résultat de compétences non maîtrisées par l'élève. Dans cette approche du D-L-E, la difficulté de l'apprentissage devient l'expression d'un déséquilibre entre les trois approches (phonique, scripturale et sémantique) et/ou entre les étapes de compréhension et de mémorisation. Je m'autorise à penser que là se trouve la solution de cohérence de mon projet professionnel.

Je fais donc le choix de me baser sur le modèle pédagogique de l'approche systémique et développementale du D-L-E pour lequel la difficulté de l'apprentissage est l'expression d'un déséquilibre entre les trois entrées, pour agir, en tant que maître E, de manière cohérente sur toute la scolarité, en prévention et en remédiation des difficultés, dans des contextes variés (prises en charge de groupes de besoin hors de la classe de référence, temps de co-intervention dans les classes, information et interpellation des enseignantes sur ce sujet).

<p style="text-align: center;">PARTIE 2</p> <p style="text-align: center;"><b>LA MISE EN PLACE DU PROJET</b></p>
--

## **2.1 Définition du contexte de l'expérimentation**

A ce stade de la réflexion, avec comme but premier la réussite scolaire des élèves dans l'apprentissage du D-L-E, il me semble évident que l'application de ce modèle pédagogique nécessite avant tout une continuité et une cohérence sur toute la scolarité. Mon objectif est donc multiple, même si des priorités ont été définies eu égard au peu de temps qui me soit imparti sur le poste durant cette année de formation au capa-sh :

- Tout d'abord interpeller –sans bousculer– les enseignantes sur ce thème de l'approche systémique et développementale du D-L-E, et c'est par la co-intervention dans les classes que je tenterai d'y parvenir.
  
- Prévenir les difficultés d'apprentissage en proposant aux élèves des classes maternelles une approche du D-L-E en veillant à un équilibre constant entre les trois entrées (phonique, scripturale et sémantique), en accordant la priorité à la prise de conscience (compétences de compréhension). Pendant les quatre premières périodes de l'année scolaire, c'est dans la classe de MS-GS de M.F. que je mènerai ce projet de prévention.
  
- Apporter une aide pédagogique aux élèves présentant des Besoins Educatifs Particuliers par une remédiation aux difficultés déjà installées, en évaluant avec précision chacune des entrées afin de déterminer laquelle d'entre elles est sous- ou sur-investie chez ces élèves.

## 2.2 Descriptif des activités mises en place dans le domaine du D-L-E.

### 2.21 Récapitulatif des co-interventions mises en place en novembre 2004

	MS-GS (Classe de M.F.)	GS-CP (Classe de N.)	CP-CE1 (Classe de M.F.)	CE1-CE2 (Classe de C.)
Fréquence	3 séances par semaine	1 séance par semaine	1 séance par semaine	1 séance par semaine
Domaine	Prévention aux difficultés dans le domaine du D-L-E <ul style="list-style-type: none"> <li>- approche phonique</li> <li>- approche scripturale</li> <li>- approche sémantique</li> </ul>	Ecriture  (Production d'écrit)	Lecture - écriture	La compréhension <ul style="list-style-type: none"> <li>- consignes</li> <li>- énoncés de problèmes</li> </ul>
Public	Tous les élèves	CP en difficulté	Tous les élèves	Tous les élèves
Préparation	moi	N.	M.F. et moi  (chacune son atelier)	Co-élaboration
Modalités	Activités « décrochées » de celles de la classe.  Individuellement ou en petits groupes, dans la classe.  Création d'un cahier de lien entre l'enseignante et moi, pour noter les observations.  Compte-rendu hebdomadaire des objectifs et activités.	Les GS sont en travail autonome, les CP en production d'écrit avec des consignes très précises.  J'apporte une aide méthodologique aux élèves qui en ont besoin.  N. s'occupe d'un atelier tournant de phonologie.	3 ateliers tournants, dont un en autonomie.	3 ateliers tournants, dont un en autonomie  et/ou  interventions à 2 avec le groupe classe

## **2.22 Le projet de prévention aux difficultés d'apprentissage du D-L-E dans la classe de MS-GS.**

Parmi les activités mises en place dans les classes dans le cadre de la co-intervention, je choisis de développer celles menées dans la classe de MS-GS de M.F. qui s'inscrivent, comme il est précisé dans le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré, dans une mission de prévention des difficultés d'apprentissage ou de leur aggravation.

Le choix de cette classe de MS-GS comme « lieu d'expérimentation » s'est fait selon plusieurs critères.

Tout d'abord, la section des grands est un virage important dans la scolarité, et les évaluations nationales du début d'année ont révélé plus de difficultés pour les élèves de GS de cette classe que pour ceux de la classe de GS-CP.

Deux d'entre eux, Franck et Norya, présentent déjà des difficultés installées pour lesquelles j'ai mis en place des projets individuels d'aide spécialisée en regroupement d'adaptation. D'autres enfants, comme Fabien, nécessitent une grande vigilance et un soutien constant de la part de leur enseignante, il en va de même pour Valentin, mal-entendant bénéficiant d'un projet d'intégration suivi par le CRESDA, qui de plus manifeste parfois un comportement violent envers ses camarades.

Lorsque je lui ai présenté mon projet basé sur une approche systémique et développementale du D-L-E, M.F. n'a pas hésité à me poser nombre de questions sur ce modèle pédagogique, ainsi que sur les contenus et les modalités de mes interventions. Elle a accepté cette co-intervention ... et avec elle ma présence dans sa classe trois heures par semaine.

Il est alors décidé que les actions de prévention seraient menées sans distinction entre les six élèves de Moyenne Section et les quinze élèves de Grande Section, à raison de trois séances par semaine (approche phonique – approche scripturale – approche sémantique), soit une dizaine de séances pour chaque approche, de novembre 2004 à avril 2005.

Lors de ces séances, j'interviens indépendamment du travail de M.F., qui a aménagé son emploi du temps de façon à ne plus prévoir de séances collectives ni de regroupements sur mes temps de présence dans sa classe. Cette organisation me permet d'intervenir auprès d'un

seul élève ou d'un petit groupe d'élèves (maximum trois) sans perturber le déroulement de la classe. Il est important de signaler que chaque atelier prévu ne dure que quelques minutes, ce qui me permet d'intervenir auprès de tous les élèves de la classe sur une séance.

#### 2.221 Vers une conscience phonique et phonographique

*« Les enfants ne savent pas de manière intuitive que l'écrit marque les sons du langage. La conception grapho-phonologique n'est pas innée, d'où l'importance de l'entraînement dès la Moyenne Section afin d'exercer la sensibilité des élèves en ce domaine. Les entraînements phonologiques sont à poursuivre même en CE1, notamment pour les élèves en difficulté. » <sup>[1]</sup>*

Pour cette activité, je décide d'utiliser l'atelier du PHO-SYLL (voir annexe 1), concept développé par Thierry Marot.

Cet atelier vise à faire prendre conscience des unités sonores d'un mot mais, et c'est sa particularité, en faisant en sorte que cette prise de conscience soit en phase avec les spécificités de l'écrit : sens de l'écriture, horizontalité de la trace écrite, ordre des signes graphiques.

#### 2.222 Vers une conscience scripturale et une conscience sémantique

J'établis pour ces deux approches, avec l'aide d'une collègue également en formation au Capa-sh, une progression d'activités visant prioritairement l'acquisition de compétences de compréhension dont la liste (voir annexe 2), loin d'être exhaustive, tend à montrer l'orientation donnée aux actions de prévention.

### **2.23 Remédiation, aide pédagogique spécialisée aux élèves en difficulté scolaire grave dans le domaine du D-L-E.**

Alexia et Alexandre, élèves de CP, me sont signalés par leur enseignante car ils n'entrent pas dans la lecture, ils semblent ne pas faire d'association entre l'oral et l'écrit. Tous deux ne parviennent ni à montrer le mot qu'ils lisent dans une phrase, ni à retrouver un mot dans un texte. Ils ont des difficultés à retrouver le même mot écrit dans des écritures différentes et ne maîtrisent pas le vocabulaire de l'écrit.

Me basant sur le modèle systémique et développemental de l'apprentissage du D-L-E, je fais passer à Alexandre et à Alexia une épreuve de conscience phonique et une épreuve de conscience scripturale. Celles-ci révèlent notamment un sous-investissement de l'entrée

scripturale, et montrent que tous deux tentent de s'appuyer sur une logique phonique. Cependant, Alexandre présente indiscutablement une manifestation d'altérations phonétiques dans le langage et une méconnaissance de la correspondance phonie-graphie. Quant à Alexia, elle ne repère et ne retranscrit que les phonèmes vocaliques. Je rédige donc pour ces deux élèves, début novembre 2004, un projet individuel d'aide spécialisée en regroupement d'adaptation dans lequel je donne la priorité, pour la période 2, à une aide orientée vers l'approche scripturale du D-L-E, ceci pour tenter de leur apporter une autre entrée possible, mais associée à des activités phonographiques.

Céline, élève de CP, s'exprime correctement du point de vue de la syntaxe. Elle m'est signalée car son vocabulaire très pauvre –fait remarquable notamment dans le lexique relatif aux objets du quotidien- fait obstacle à ses apprentissages de la langue. De plus, j'ai pu le vérifier par une évaluation fine des besoins, la conscience des phonèmes n'est pas installée. Céline, ne pouvant s'appuyer sur une logique phonique, n'utilise aucune autre stratégie.

Je décide de lui apporter une aide spécialisée, en période 2, au sein d'un groupe de besoin pour l'amener à disposer d'un capital lexical suffisant pour lui permettre de s'exprimer dans les situations usuelles pour communiquer, raconter et décrire, et pour lui permettre d'entrer dans la lecture. Parallèlement, je mets en place pour Céline, mais aussi pour Lisa (CP), une remédiation de l'approche phonique par l'atelier du PHO-SYLL.

L'aide spécialisée apportée à ces élèves en regroupement d'adaptation s'inscrit, comme il est précisé dans le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré, dans une mission de remédiation aux difficultés persistantes d'acquisition.

En période 3, ces élèves seront réunis dans un même projet de groupe dont la tâche complexe sera d'écrire le texte d'un album.

Il me semble important de signaler que ces quatre élèves participent, comme tous les élèves de leur classe de référence, aux ateliers hebdomadaires de lecture-écriture pour lesquels j'interviens dans le cadre de la co-intervention. Ceci devrait pouvoir favoriser la transférabilité des acquisitions entre le regroupement d'adaptation et la classe de référence.

## PARTIE 3

### **ANALYSE BI-POLAIRE DU PROJET**

#### **3.1 L'analyse des séances de prévention en MS-GS**

En début d'année scolaire, je n'avais d'évidence pas pris conscience de l'impact de l'alternance entre périodes de formation et périodes en poste. Il est difficile de mener à bien un tel projet de prévention lorsque l'on n'est jamais présente plus de deux semaines d'affilée dans l'école... Les activités semblent décousues, le lien entre chacune des séances n'est parfois pas aisé à faire. De plus, la vie de la classe et celle de l'école qu'il est nécessaire de prendre en considération font que les séances de co-intervention initialement prévues n'ont pas toujours pu avoir lieu. Mon premier constat ayant été que l'entrée scripturale de la langue était incontestablement l'entrée la moins investie chez la majorité des élèves de la classe, c'est celle que j'ai favorisée lorsque j'ai dû me fixer des priorités. Pour les séances de prévention concernant l'approche phonique de la langue, les élèves progressent au rythme de l'atelier du PHO-SYLL de Thierry Marot : La conscience syllabique est à ce jour acquise pour les 6 élèves de Moyenne Section et pour 9 élèves sur 15 en Grande Section. Le travail sur la conscience phonémique a commencé mais semble plus difficile surtout en ce qui concerne les phonèmes consonantiques. Ce sont les séances de prévention dans l'approche sémantique de la langue qui ont été les moins nombreuses. Nous avons surtout travaillé sur les notions de sens ou non-sens d'un message oral, sens ou non-sens d'une histoire et sur la pertinence sémantique de la fin d'une histoire. Je tenterai donc d'analyser les séances de prévention dans l'approche scripturale du Dire-Lire-Ecrire.

##### **3.11 Objectifs de prévention et déroulement des séances dans l'approche scripturale du D-L-E en MS-GS**

Les deux premières séances ont été consacrées à la prise en compte de la linéarité de la transcription graphique et au respect du sens conventionnel (de la gauche vers la droite) de l'écriture et de la lecture. Une instabilité a ainsi été révélée pour deux élèves de MS et deux autres de GS, qui ont dès lors bénéficié d'une vigilance plus particulière de la part de leur



enseignante lors des activités dans ce domaine. Les séances suivantes ont eu pour objectifs la prise de conscience et la construction par les élèves du concept de lettre. Pour mener à bien ce travail, je me suis intéressée à cette notion de concept et aux difficultés que peut rencontrer l'élève qui le construit. Selon Britt-Mari Barth<sup>[1]</sup>, le concept permet d'exprimer et de partager un sens commun. Il s'agit d'une construction culturelle, produite par une démarche d'abstraction qui débute dès le plus jeune âge par la prise de conscience de ressemblances et de différences, rendue possible par la médiation de la culture, principalement grâce au langage. Le concept, ou catégorie, est la relation entre le mot, ce à quoi le mot se réfère et les caractéristiques ou attributs qui permettent d'identifier ce à quoi on se réfère. D'un point de vue didactique, j'ai préparé les différentes séances selon le modèle opératoire du concept dont Britt-Mari Barth nous explique le fonctionnement : Les connaissances peuvent être considérées comme une forme d'attention commune et l'acte pédagogique comme une médiation vers cette attention commune. Dans ce but, il faut à la fois des mots et des actions auxquelles ces mots se réfèrent, des attributs et des exemples. La variété des exemples permet de proposer différents contextes qui peuvent créer des résonances chez les uns ou les autres. Les contre-exemples permettent d'exprimer ce que la chose n'est pas. La fonction la plus importante des exemples et des contre-exemples est, dans le domaine de la métacognition, de donner l'occasion de prendre conscience de leur rôle dans le processus de production de savoir : le savoir ne consiste pas seulement en des mots dans un livre ou dans la tête d'une personne, le savoir se crée à partir d'activités réelles dans une interaction sociale, située dans des contextes différents.

Dans le cadre de ma mission de prévention, mes intentions pédagogiques étaient :

- en construisant le concept de lettre, de prévenir à la difficulté de savoir isoler les signes graphiques dans un mot,
- en prenant conscience que chaque lettre a un nom, en apprenant à nommer quelques lettres en utilisant la dénomination alphabétique, en apprenant à différencier le concept de lettre du concept de phonème, de prévenir aux difficultés inhérentes au principe alphabétique dans la production d'une graphie correcte des mots, à la difficulté de coder.

### **3.12 Analyse didactique des séances de prévention dans l'approche scripturale du Dire-Lire-Ecrire en MS-GS**

Les différentes activités menées lors des séances de prévention laissant penser que le concept de lettre était acquis pour les élèves de grande section (mais pas pour les élèves de

moyenne section), j'ai mis en place, début décembre, une évaluation de l'approche scripturale du Dire-Lire-Ecrire à partir du prénom pour ces élèves.

Chaque élève devait donc m'épeler son prénom, m'indiquer le nombre de lettres qu'il contenait, et enfin l'écrire en utilisant une couleur par lettre.

Prénom	Epeler son prénom	Dénombrer les lettres de son prénom	Ecrire son prénom, une couleur par lettre
Chloé	oui	oui	oui
Antoine	oui	oui	oui
Miranda	m-r-a-[n]-d-a	« 6 »	oui *
Thibaud	oui	oui	oui
Lucie	oui	oui	oui
Chloé	c-h-l-o-é-d	« 6 »	oui **
Julie	oui	oui	oui
Ferdinand	f - ?	« beaucoup »	3 essais***
Fabien	?-a-b-i-e-n	oui	oui
Nicolas	oui	oui	oui
Aïssa	oui	oui	oui
Norya	oui	« Comme ma main »	oui
Gwendoline	g-w-y-z- ?-i-(bâton)-(pont)- ?	« 6 »	Non****
Franck	oui	oui	oui
Valentin	a-e	« 2 »	avec modèle*****

\* Miranda a oublié la lettre i. Je lui ai demandé de me dire son prénom à voix haute. Nous avons dénombré les syllabes, puis isolé la première syllabe « Mi ». Ayant des difficultés à entrer dans la langue par l'approche phonique, Miranda n'est pas parvenue à isoler les phonèmes de cette syllabe : dans « mi » elle entend [m], elle n'entend pas [i]. Nous avons donc comparé sa production avec son étiquette-prénom (étiquette modèle que les enfants ont à disposition dans la classe). « Je me suis trompée, j'ai oublié le i... » m'a-t-elle dit aussitôt. Je lui ai donc demandé de m'épeler à nouveau son prénom, ce qu'elle a fait correctement, et nous avons compté les lettres. De cette façon, Miranda sait maintenant qu'il y a toujours 7 lettres dans son prénom, ce qui pourra l'aider par la suite.

\*\* Il y a dans la classe deux élèves qui s'appellent « Chloé ». Elles ont toutes deux pris l'habitude d'écrire l'initiale de leur nom de famille à la suite du prénom afin de toujours

distinguer leur travail. Cette activité menée autour du prénom m'a permis de constater que Chloé « D. » avait intégré l'initiale de son nom de famille à son prénom. Une simple explication et la reconstitution avec des lettres mobiles de son prénom et de son nom ont suffi à lui en faire prendre conscience.

\*\*\* Ferdinand fait preuve d'une grande maîtrise du langage oral, et d'une culture générale étendue. Ayant toujours quelque chose à dire, à raconter, à expliquer... il pourrait, de par son comportement dans cette classe maternelle, être perçu a priori comme un élève « en grande réussite ». Lors des séances de prévention dans l'approche phonique du Dire-Lire-Ecrire, il a fait preuve d'une bonne conscience syllabique et phonémique. Les activités de l'atelier du Pho-Syll ont cependant révélé des difficultés d'ordre phono-graphique : Ferdinand ne se repère pas sur le carton syllabique (Il ne parvient pas à oraliser les syllabes d'un mot, ne repère pas l'emplacement d'une syllabe énoncée, n'identifie pas la syllabe correspondant à un emplacement). Il montre également des difficultés à lire une planche de dessins en respectant le sens de lecture conventionnel. Dans le cadre des activités menées dans l'approche sémantique de la langue, il lui a été difficile d'ordonner des images séquentielles dans l'ordre de gauche à droite. Mais une fois l'ordre établi, c'est une histoire très élaborée, parfaitement construite et riche en vocabulaire qu'il est capable de produire oralement. J'ai donc attiré l'attention de son enseignante sur le fait que plus on passe à l'écrit, plus il semble être en difficulté, ce qui nécessite une remédiation avant son entrée au cours préparatoire.

\*\*\*\* Gwendoline manifeste des difficultés dans de nombreux domaines. Lors des séances de prévention, elle manque de motivation et montre peu d'intérêt et de concentration pour les activités qui lui sont proposées.

\*\*\*\*\* Valentin progresse à son rythme. Malentendant, il bénéficie d'un projet d'intégration avec un suivi par le CRESDA.

Ainsi, 12 élèves sur 15 ayant globalement bien réussi ces épreuves dans le champ scriptural, les résultats m'avaient alors semblé satisfaisants. Néanmoins, en analysant ce travail avec un peu de recul, je me suis aperçue que tous les élèves, sans exception, avaient utilisé les caractères d'imprimerie (minuscules ou capitales) alors qu'ils écrivent régulièrement leur prénom en écriture cursive, ayant le modèle dans les deux écritures sur leur étiquette. J'ai donc décidé de renouveler cette évaluation en demandant aux élèves d'utiliser cette fois l'écriture cursive.

Prénom	Ecrire son prénom en écriture cursive, une couleur par lettre.
Chloé	oui
Antoine	oui
Miranda	<i>Le prénom en cursive est reproduit, avec modèle, sans erreur, les lettres sont correctement isolées.</i>
Thibaud	<i>Le prénom est reproduit, avec modèle, de façon très malhabile, seuls le t et le h sont isolés correctement.</i>
Lucie	oui
Chloé	oui
Julie	oui
Ferdinand	<i>Le prénom en cursive est produit sans erreur, les lettres sont correctement isolées.</i>
Fabien	<i>Le prénom est reproduit, avec modèle, de façon très malhabile, les lettres ne sont pas isolées correctement, certaines sont même segmentées.</i>
Nicolas	oui
Aïssa	oui
Norya	<i>Norya ne sait pas écrire son prénom en cursive, elle refait le travail en utilisant le script.</i>
Gwendoline	<i>Le prénom en cursive est illisible. Avec modèle, seul le w n'est pas reproduit correctement, les lettres sont isolées 2 par 2.</i>
Franck	<i>Franck ne sait pas écrire son prénom en cursive. Il essaie puis opte pour le script, mais n'utilise pas une couleur par lettre.</i>
Valentin	<i>Valentin écrit son prénom avec modèle, les lettres sont bien isolées, seuls le t et le i sont écrits de la même couleur.</i>

Ainsi donc seuls 7 élèves sur 15 ont réussi à écrire leur prénom en écriture cursive, à l'épeler et à en isoler correctement les signes graphiques. Franck et Norya bénéficient d'une aide spécialisée pour le graphisme : un travail axé sur la motricité fine et la réalisation de l'ensemble des graphies de base devrait aboutir à l'écriture cursive correcte des lettres de leur prénom. Pour Thibaud, Fabien et Gwendoline, le prénom est « dessiné ». Le dialogue entrepris avec eux révèle qu'ils ne font aucun lien entre le mot-prénom en script et le mot-prénom en cursive. Devant son prénom écrit en écriture cursive, à la question « Quelles lettres reconnais-tu ? » Thibaut répond : « Il n'y en a pas. » Il sait pourtant épeler son prénom parfaitement... Je lui montre son prénom en script : « Qu'est-ce qui est écrit ? – *Thibaud.* – Peux-tu l'épeler ? – *t-h-i-b-a-u-d.* » Je lui montre alors son prénom en cursif : « Qu'est-ce qui est écrit ? – *Thibaud.* – Alors, c'est bien le même mot, écrit dans une autre écriture ? – *Oui, c'est Thibaud.* – Ce sont les mêmes lettres dans une autre écriture, dans le même ordre. Peux-tu épeler ton prénom en me montrant les lettres ? » Thibaud épèle son prénom, incapable de pointer les lettres.

Je me suis rendue compte que lors des nombreuses activités proposées, j'avais le plus souvent fait utiliser les lettres mobiles en script, très rarement en cursif. Or ces trois élèves considèrent

leur prénom en cursif comme un dessin, ils ont acquis le concept de lettre, et celui de mot composé de lettres... en script. Pas en cursif. J'ai donc entrepris avec eux une série d'activités de re-médiation visant à leur faire prendre conscience qu'une même lettre peut être représentée de plusieurs façons, mais que c'est toujours la même lettre. Je leur ai proposé des petits jeux simples de manipulation de lettres mobiles (cartes-lettres : recto en script, verso en cursif) qui leur ont permis de reconstituer des mots connus, et de prendre conscience de leur écriture, lettre par lettre, en cursif, simplement en retournant les cartes pour faire apparaître le mot ; ainsi qu'un jeu de loto (chaque joueur a une carte de lettres en script, les lettres mobiles correspondantes à placer sont en cursif). J'aurais souhaité pouvoir leur faire utiliser l'ordinateur, une police cursive permet de voir directement sur l'écran la correspondance entre la capitale d'imprimerie tapée sur le clavier et la lettre cursive qui s'affiche... la classe n'est malheureusement pas dotée de matériel informatique.

Fin janvier, une nouvelle évaluation a permis de mettre en évidence les progrès de ces trois élèves dans la prise de conscience du concept de lettre quelle que soit l'écriture utilisée. (voir annexe 3)

### **3.13 Analyse de la modalité d'action : la co-intervention**

N'étant jamais intervenue auparavant dans la classe d'une autre enseignante en sa présence, c'est avec beaucoup de craintes que je suis entrée la première fois dans la classe de M.F.. Dès la première séance, dans l'approche phonique du D-L-E avec l'atelier du PHO-SYLL, je me suis sentie rassurée : Les élèves ont tout de suite intégré le principe de mon intervention dans la classe, et c'est dans le plus grand calme qu'ils sont venus à l'atelier à tour de rôle, pour ensuite retourner à leurs activités. Ainsi donc mon intervention ne perturbait ni les enfants ni le fonctionnement de la classe.

M.F. et moi ne nous connaissions pas du tout, et pourtant elle m'a accordé toute sa confiance. Pour l'une comme pour l'autre, la peur d'être jugée a été vite effacée grâce à un dialogue très constructif qui s'est rapidement installé entre nous. Il était essentiel que les choses soient dites et entendues de part et d'autre :

- Je suis enseignante, en formation pour devenir enseignante spécialisée, je ne suis ni « un spécialiste », ni un inspecteur...
- Je n'interviens pas en prévention dans sa classe parce qu'elle n'est pas « une bonne enseignante »... je ne suis pas là pour combler des manques qui lui seraient imputables...

- J'ai conscience, pour l'avoir vécu, que l'enseignant de classe ordinaire, même s'il repère des difficultés chez certains élèves, même s'il met en place une différenciation pédagogique, même s'il propose un soutien personnalisé... ne peut accorder un temps suffisant et nécessaire à chaque élève, individuellement, en ayant constamment l'œil sur l'ensemble de son groupe-classe. Il semble inévitable que tous les élèves « à risque » ne soient pas repérés, d'où la nécessité des actions de prévention.
- Après avoir repéré différents nœuds d'apprentissage, je propose aux élèves d'autres approches, d'autres façons de faire, afin de prévenir aux éventuelles difficultés.

Chaque jour, hors temps scolaire, nous avons pris le temps de parler ensemble. Nous avons alors beaucoup échangé sur nos pratiques et sur les élèves. J'ai mis en place un classeur contenant une fiche par élève. A la fin de chaque séance de prévention, pour chaque élève, j'ai noté toutes les observations éventuelles que j'avais pu faire, par rapport à l'activité menée mais également par rapport au comportement, aux altérations du langage oral, au vocabulaire... toute information pouvant être utile à M.F... Ce classeur restait dans la classe, ce qui permettait à M.F. de le consulter lorsqu'elle le souhaitait. Certaines « petites choses » qui me semblaient anodines lorsque je les écrivais prenaient parfois tout leur sens dans la confrontation avec d'autres observations faites par M.F.. Ceci lui a permis de mettre en place très rapidement des activités de remédiation pour certains élèves, avant que la difficulté ne s'installe ou ne s'aggrave. On peut donc dire que le bilan de cette co-intervention est positif.

Je voudrais m'arrêter un instant sur ce terme de co-intervention. Au moment de me lancer dans ce projet, je me suis questionnée sur les modalités de mon intervention, me demandant si je me situais réellement dans la co-intervention : en effet, j'intervenais seule face à un enfant, ou à un petit groupe, pour des activités « décrochées » de celles menées dans la classe... où le « co » prenait-il donc son sens ? Ma première réponse, comme pour me justifier, a été de dire que M.F. et moi intervenions auprès des mêmes enfants, dans un même cadre espace-temps. Depuis, j'ai compris que la co-intervention prenait tout son sens grâce à la collaboration. C'est, avant tout, le travail en équipe que nous avons mené qui a porté ses fruits. Dialogue, échanges très riches, climat d'écoute et de confiance mutuelles, le tout pour aller vers un objectif commun : la réussite scolaire de tous les élèves.

Alors que nous faisons un premier bilan de ces séances de prévention qui prendront fin au mois d'avril, M.F. m'a fait part de ses inquiétudes. En effet, le poste de regroupement d'adaptation de notre école, remis en question depuis quelques années, a été réévalué et sera

ramené à un mi-temps l'an prochain. Un projet comme celui-là ne pourra plus être mené faute de temps, mon intervention sera réduite. « Ce que tu as fait, c'est très bien ! Mais avec toute la bonne volonté du monde, l'année prochaine, je ne pourrai pas tout faire ! » m'a dit M.F..

C'est donc mon rôle de personne-ressource que je mets en oeuvre maintenant, afin d'accompagner M.F. dans une continuité au projet mené cette année dans sa classe : la sensibiliser à l'approche systémique et développementale du Dire-Lire-Ecrire, modèle pédagogique sur lequel je me suis basée pour mener les actions de prévention. Cette sensibilisation sera d'autant plus facile que les activités menées dans la classe se posent en exemples concrets pour étayer la théorie. La prise de conscience de l'existence de trois entrées dans l'apprentissage de la langue (phonique, scripturale et sémantique) permet à elle seule de prévenir de nombreuses difficultés.

En effet, je pense que l'enfant a, de façon innée, une sensibilité toute personnelle à l'une ou l'autre de ces trois entrées. Il a sa propre prédisposition, qui sera ou non accentuée par son environnement familial. C'est le rôle de l'école, et ce dès la maternelle, de développer simultanément les trois entrées dans l'apprentissage du Dire-Lire-Ecrire, d'amener l'enfant à développer une autre entrée en inhibant l'entrée peut-être déjà surinvestie, tout en sachant que l'enfant va vers ce qu'il connaît, ce qu'il maîtrise, et qu'il est très difficile de se déshabituer de son propre mode de fonctionnement pour aller vers un autre.

En début d'école maternelle, l'approche sémantique est souvent favorisée, l'élève peut alors reconnaître un mot mémorisé, globalement. Mais très vite, cette stratégie de « lecture » montre ses limites. En croyant simplifier les choses, on risque de mettre les élèves en situation de difficulté. C'est pourquoi il me paraît nécessaire, par exemple, que le concept de lettre soit clair dès la maternelle. L'enfant doit avoir pleinement conscience qu'une lettre a un nom et un son. Quand on écrit, on écoute le son des lettres ; quand on épelle, on dit le nom des lettres.

L'enfant qui apprend à lire son prénom le reconnaît de manière globale, c'est l'approche sémantique [ex : Julien]. Il serait bénéfique qu'il apprenne à épeler le mot, dans une approche scripturale [J – u – l – i – e – n], et simultanément de lui faire remarquer que les lettres i – e – n vont ensemble pour faire le son [iɛ] comme dans « chien », « rien »... on se situe ici dans l'approche phonique.

La co-intervention a sans aucun doute sensibilisé l'enseignante, et le message est passé : faire varier au plus tôt les activités de façon à offrir toutes les approches possibles aux

élèves, mais également leur faire prendre conscience de leur propre fonctionnement, leur donnera sans aucun doute le maximum de chances d'entrer dans la lecture et l'écriture.

De mon côté, les séances de prévention en co-intervention m'ont également permis de découvrir le fonctionnement propre de la classe. Ainsi nous sera-t-il possible de préparer, dans un travail en co-élaboration, les séances de prévention pour l'année prochaine : de cette façon – et les objectifs visés restant les mêmes - les activités menées pourront être intégrées aux projets de la classe, et non plus « décrochées ».

### **3.2 L'analyse des séances de remédiation – Groupes de besoin**

C'est, ici encore, et au risque de me répéter, le peu de semaines de présence dans l'école qui a été le principal obstacle au bon déroulement des différents projets de groupes. Pour ma part, j'avais pensé ces projets « en séances continues », et une simple relecture de mes documents et des observations faites lors des séances précédentes m'a permis, à chaque retour de session de formation, d'entrer à nouveau facilement « dans le projet ». Mais cela n'a pas été le cas, surtout au début, pour les élèves qui ne me connaissaient que très peu, compte tenu de mon arrivée très récente dans l'école, et du manque de régularité des séances... Les activités menées, trop étalées dans le temps, ont parfois perdu de leur sens et de leur efficacité. On peut ajouter à cela, pour le clin d'œil, les élèves absents pour maladie... justement pendant ma semaine de présence !!

#### **3.21 Analyse didactique des séances de remédiation à l'apprentissage du Dire-Lire-Ecrire**

Les activités de remédiation menées pour Alexia et Alexandre sont très similaires de celles menées lors des séances de prévention en maternelle, avec néanmoins une application plus systématique à la lecture et à l'écriture de mots ou de phrases.

##### Alexia :

A ce jour, dans le domaine scriptural, Alexia maîtrise le concept d'alphabet, récite la comptine alphabétique avec ou sans support, avec une confusion m-n. Elle est capable de donner la dénomination alphabétique de vingt lettres. Elle utilise l'approche phonique pour les lettres d, f et p, ne reconnaît pas les lettres g, y et h (qu'elle nomme « che »). Alexia est capable d'épeler son prénom et quelques mots simples sans support. Elle a également pris conscience des différentes écritures d'une même lettre, sait reconnaître son prénom et d'autres mots dans ces



trois écritures. Elle sait repérer les lettres qui composent son prénom qu'elle peut reconstituer ou écrire dans les trois écritures en utilisant la majuscule. Dans le domaine phonographique, Alexia a pris conscience d'une correspondance entre phonème et graphème, et également de l'existence d'éléments non signifiés à l'oral, comme les lettres muettes. La lecture et la transcription de mots simples deviennent possibles, avec aide uniquement (sans aide, seuls les phonèmes vocaliques sont transcrits). De retour après une absence prolongée en janvier pour raisons de santé, Alexia se remet au travail lentement, mais semble avoir conservé les acquis.

### Alexandre :

Dans le domaine scriptural, Alexandre réussit à repérer les lettres qui constituent son prénom, peut les nommer, reconstituer et écrire son prénom sans erreur. Il maîtrise la comptine alphabétique avec support (confusion j-g) mais ne peut la réciter sans support. Il connaît la dénomination alphabétique de dix-huit lettres, il utilise l'approche phonique pour les lettres b, c, p et v. Une interruption de l'aide spécialisée durant quinze jours semble chaque fois effacer les progrès : il ne semble pas y avoir de stabilité des apprentissages. De plus, Alexandre montre de grosses difficultés de compréhension de consignes simples et de règles du jeu (principe du jeu de l'Oie). Il semble très souvent agir par mimétisme, passivement. En ce qui concerne la correspondance entre l'oral et l'écrit, malgré les activités phonographiques menées autour des syllabes et des phonèmes composant un mot, Alexandre continue à associer un mot à une seule syllabe, et une syllabe à deux lettres et deux seulement. Pour lire un mot, il déchiffre la première syllabe [consonne-voyelle] et en déduit un mot d'après le contexte: ainsi tout mot commençant par [pa] pourrait être lu « parapluie », « parachute », « panier »... Si la première syllabe est complexe [consonne-consonne-voyelle], il associe une consonne de son choix dans le mot à la voyelle, sans tenir compte de l'ordonnement : ainsi le mot « pratique » pourra être lu comme n'importe quel mot commençant par [ta] ou [ra] en fonction du contexte. A chaque fin de séance, Alexandre semble pourtant avoir compris, un jour l'importance de l'ordonnement, un autre l'existence de syllabes contenant plus de deux lettres, un autre encore la nécessité de lire toutes les syllabes d'un mot... il peut même reformuler ce qu'il a appris au cours de la séance. Mais tout est à recommencer lors de la séance suivante. J'ai demandé une rencontre commune avec son enseignante, la psychologue scolaire et l'orthophoniste qui le suit depuis plusieurs années pour faire un bilan et trouver ensemble une solution aux difficultés d'Alexandre : le rendez-vous est fixé.

Céline :

Le travail sur le lexique a porté ses fruits. Céline sait nommer avec précision de plus en plus d'objets, animaux..., elle sait catégoriser, trouver l'intitulé d'une catégorie, trouver l'intrus dans une catégorie et justifier ses choix. L'imagier thématique qu'elle a construit au fur et à mesure des séances est riche et varié. Sur le plan phonographique, elle progresse lentement, le repérage des phonèmes reste encore un exercice difficile. Son enseignante confirme un petit progrès en classe.

Lisa :

L'atelier du Pho-Syll a permis à Lisa de progresser dans l'acquisition des compétences phonographiques, mais ce travail se poursuit. Son enseignante souligne qu'en classe, Lisa ne réinvestit pas ce qu'elle apprend en regroupement d'adaptation. J'ai effectivement pu le constater lors des séances de co-intervention hebdomadaires en production d'écrit dans sa classe de référence.

Quatre élèves : un projet commun (voir annexe 4)

En début de période 3, je réunis comme prévu ces quatre élèves issus de groupes différents pour un seul et même projet : écrire le texte d'un album. J'utilise pour ce faire l'album « PLOUF ! » de Philippe Corentin. Le projet, action que l'on envisage dans sa finalité, va aider à donner du sens à ce que l'on fait. Mon intention pédagogique est ici d'utiliser la production d'écrit pour permettre à ces élèves d'entrer dans la lecture. Il s'agit là, j'en suis bien consciente, d'une tâche complexe à accomplir pour des enfants non-lecteurs. La médiation de « l'écriture à plusieurs mains » sera donc nécessaire pour éviter toute surcharge cognitive. Le partage des tâches d'écriture permettra en effet de traiter le trop de complexité de la production, tout en permettant à chacun de progresser dans ses apprentissages de la langue. Le projet de groupe est articulé autour des projets individuels d'aide spécialisée de chacun, et des compétences de communication (écouter autrui, demander des explications, justifier ses réponses, expliciter ses choix) et de langage d'évocation sont travaillées simultanément.

Dès la mise en projet, la motivation est grande : Découverte de l'album, de ses illustrations et des personnages, premières hypothèses de sens... Mais Lisa exprime très vite ses craintes : « Je ne sais pas écrire ». Ensemble, nous listons tous les moyens de trouver de l'aide pour écrire : référents de la classe, panneaux des sons, matériel de l'atelier du Pho-Syll, lettres mobiles... La première activité consiste à lister les personnages, et à ma grande

surprise, c'est Lisa qui, la première, lève la main pour essayer d'écrire « le loup ». Après avoir décomposé en phonèmes, hésité un instant pour la transcription du son [u], elle écrit « le lou ». Alexia intervient aussitôt : « Je l'ai écrit l'autre jour dans le jeu, il y a un [p] qui ne chante pas, au bout. » J'explique à Lisa qu'il s'agit de la lettre p, lettre muette dans le mot loup. Elle corrige et ajoute : « Tu me le diras, quand il y a des lettres muettes pour écrire les mots ? »

Depuis, l'histoire se construit et s'écrit lentement, le projet n'en est qu'à ses débuts.

### **3.22 Analyse de la modalité d'action : l'intervention auprès d'un groupe de besoins**

C'est en travaillant avec ces élèves que je réalise vraiment à quel point le conflit socio-cognitif est fondamental. Je fais référence ici au modèle de Vygotsky, pour qui l'apprentissage est un fait social. Les activités réalisées en collaboration favorisent le développement cognitif. La médiation, en particulier de l'adulte, permet de passer de ce que l'enfant sait faire à ce que l'enfant ne sait pas faire. Ce processus du passage constitue ce que Vygotsky désigne par zone proximale de développement, c'est à dire les développements accessibles à l'enfant dans son stade de développement actuel. « Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser »<sup>[2]</sup>. Le rôle de l'adulte consiste à permettre à l'élève de réussir en collaboration ce qu'il sera capable de réussir demain tout seul. Il doit stimuler les activités sans se substituer à l'enfant. L'apprentissage procède par intériorisation progressive de l'action.

Dans notre projet, la tâche à effectuer est complexe, mais je peux d'ores et déjà constater que l'organisation de ce travail de groupe favorise les nombreuses interactions verbales.

Ainsi chaque enfant se ré-étalonne par rapport aux interactions avec ses pairs. De plus, l'élève qui veut aider son camarade passe par l'évocation : pour expliquer, il doit dire ce que lui-même a compris. Chacun prend ainsi conscience de son propre mode de fonctionnement pour apprendre : l'élève prend peu à peu conscience de son fonctionnement cognitif.

Je ne peux malheureusement pas à ce jour évaluer, ni sur le plan du projet de groupe lui-même, ni sur un plan individuel. Fidèle au modèle pédagogique proposé par Thierry Marot, ce projet d'écriture offre aux élèves une approche systémique de la langue : simultanément sémantique, phonique et scripturale. Par ce choix, j'espère réussir à permettre à chacun d'entrer dans la lecture-écriture.

## CONCLUSION

En menant ce travail depuis le début de l'année scolaire pour répondre aux difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves de mon école dans le domaine de la langue, et ceci en alternance avec les sessions de formation, c'est progressivement l'identité professionnelle du maître E que j'ai tenté de construire : j'ai découvert un métier passionnant.

Défini dans le référentiel comme un « *enseignant spécialisé intervenant auprès des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à des difficultés scolaires graves* », le maître E exerce ses compétences dans l'analyse de plus en plus fine des difficultés de l'élève et met en œuvre les aides appropriées : c'est sa mission de re-médiation. A ce titre, je suis intervenue en co-intervention lors d'ateliers de lecture, de compréhension et d'écriture dans les classes des cycles 2 et 3. Pour les élèves dont la situation relevait d'une aide spécialisée à dominante pédagogique, j'ai rédigé des projets individuels et mené des activités de re-médiation au sein de groupes de besoin en regroupement d'adaptation.

Mes recherches quant aux différents modèles pédagogiques m'ont aidée à préciser les différents nœuds du parcours d'apprentissage, m'ont éclairée sur le sens à donner aux difficultés d'apprentissage, et sur les moyens d'y remédier. C'est le fait d'appréhender le parcours dans sa globalité, sur l'ensemble de la scolarité de l'élève, qui m'a permis d'être très vite sensibilisée à la nécessité des actions à mener en amont : c'est la mission de prévention du maître E. Dans ce cadre, je suis intervenue en co-intervention dans la classe de moyenne et grande sections de maternelle.

En cours d'année, des élèves m'ont été signalés en situation de difficulté en mathématiques, en cycle 2 et en cycle 3. J'ai alors entrepris une démarche identique : cibler les difficultés, « remonter » le parcours pour déterminer les nœuds d'apprentissage et ceci avec deux objectifs : remédier aux difficultés installées des élèves qui m'avaient été signalés, mais également prévoir des activités à mettre en place dans le cadre de la prévention dans le cas de difficultés récurrentes.

C'est cet autre regard, passant les murs d'une classe ou d'un cycle, posé sur l'ensemble du parcours scolaire, qui fait une des particularités du maître E.

Au-delà de ces deux missions de prévention et de remédiation, le métier de maître E est avant tout un travail en partenariat. La prise en compte des difficultés d'apprentissage par toute l'équipe, par tous les partenaires, permet la rencontre de pratiques différentes, et la co-intervention de l'enseignant spécialisé et de l'enseignant de la classe offre un cadre privilégié à cette possibilité de rencontre.

Au sein de l'école, de façon transversale, le maître E permet la cohérence de toutes les actions menées pour aider les élèves en situation de difficulté : Personne-ressource à l'écoute de chacun, et agissant à tous les niveaux de la scolarité, il semble être le lien nécessaire entre tous les enseignants, il travaille avant tout en collaboration avec ses collègues. Soucieux de répondre de manière adaptée aux besoins éducatifs particuliers des élèves, il « *participe à l'élaboration progressive et adaptée du parcours scolaire des élèves.* » et établit également des liens étroits au sein d'une équipe pluri-catégorielle.

Cet aspect essentiel du métier de maître E, j'en ai aujourd'hui pleinement conscience. Les temps de partage et d'échanges, de réflexions et de recherches communes, la collaboration qui s'est peu à peu établie entre les enseignantes et moi, les différentes rencontres avec la psychologue, avec l'orthophoniste, avec les parents, sont autant de faits qui ont considérablement accru l'efficacité des actions menées. Il me semble donc indispensable de multiplier et systématiser ces rencontres entre partenaires, et c'est dans ce sens que nous avons décidé, entre maîtres E du secteur, d'instaurer des temps de travail en commun, temps de synthèses... peut-être un premier pas vers l'organisation d'un réseau d'aides spécialisées, un dispositif d'actions concertées impliquant chacun des partenaires, avec un seul et même objectif : apporter ensemble une aide efficace à l'élève en situation de difficulté scolaire.

[1] Britt-Mari Barth, Le savoir en construction [RETZ] Deuxième partie : La médiation.

[2] Vygotsky L. – Pensée et langage – Paris – Editions sociales - 1985

[1] Conférence de Jean-Emile Gombert, université de Rennes – Cruseilles le 16.04.2003

[1] Gérard CHAUVEAU, Comprendre l'enfant apprenti lecteur [RETZ] p34

[1] Gérard CHAUVEAU, Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture [RETZ] p116

[1] « A developmental framework for developmental dyslexia » Annals of Dyslexia, 1986, vol.36, p69-81 in : Marc Delahaie, L'évolution du langage chez l'enfant : De la difficulté au trouble [inpes] p35