

Activités mises en place, recueil des données et limites de l'étude

3.1. Hypothèses

Ce travail s'articulera autour de deux hypothèses :

- une maîtrise insuffisante de l'espace gêne l'élève dans ses apprentissages et plus particulièrement celui de la lecture.
- A contrario, les difficultés que l'élève présente au niveau de l'apprentissage de la lecture l'empêchent d'appréhender la notion d'espace.

En effet, nous nous sommes aperçus que cet élève présentait des difficultés en terme de repérage dans l'espace. Pour lui, se repérer, dans l'espace de sa page lui demande un effort important. Chaque matin, je lui prépare son cahier du jour. Je lui indique des repères d'écriture. Malgré cela, il commet encore des erreurs.

Pour parvenir à valider ou invalider cette hypothèse, il faut travailler la lecture pouvant améliorer ou non l'appréhension de l'espace.

Quant à l'apprentissage de l'espace, les supports qui lui sont présentés sont très souvent adaptés. Dans le micro-espace, en effet, l'élève possède un guidage pour l'écriture. Chaque ligne est surlignée et des points servant de repères sont présents constamment dans chaque cahier de l'élève. Il ne perçoit pas encore la différence entre les lignes et les interlignes. Je remarque des efforts et des progrès mais la marge de progression reste encore importante.

En ce qui concerne l'exploitation de ces informations sur l'écriture, nous pouvons faire une comparaison entre le début et au fur à mesure de l'année. Cette comparaison doit être analysée en lien avec la progression de l'élève dans le domaine de la lecture car ce sont les deux apprentissages qui nous intéressent pour ce mémoire.

Certaines questions pourraient apparaître : Est-ce que le fait de savoir ou de commencer à savoir lire améliore-il le repérage de l'élève sur sa feuille ?

Existe-il une évolution dans le repérage de l'élève dans son micro-espace sans qu'il n'est amélioré son apprentissage de la lecture ?

Seul l'entraînement et le temps pourront répondre à ces questions.

3.2. Activités mises en place et recueil des données

Le recueil de données se situe ici dans une démarche qualitative : observations, une comparaison dans l'évolution de l'écriture et pour finir la création d'un livre.

Nous emploierons la méthode clinique car nous faisons une étude approfondie sur un cas en particulier. En effet, c'est une méthode qui met en jeu des rapports humains, ce qui convient tout à fait au thème de la recherche. Dans une étude s'appuyant sur l'analyse de gestes professionnels, cette méthode permettra d'utiliser les outils nécessaires pour mener à bien cette enquête et ainsi obtenir des données pertinentes à la question de départ. Cette méthode est le plus souvent utilisée pour étudier le fonctionnement d'un individu et l'analyser pour mieux le comprendre.

Cette méthode travaille dans la relation. Le point commun de toute recherche de ce type, c'est le fait que l'objet de la recherche est toujours une personne, un sujet individuel ou collectif. L'avantage de cette méthode est de laisser le plus possible e place au sujet, de le laisser parler le plus librement possible, en essayant d'intervenir le moins souvent possible. L'approche clinique donne pour cela, une posture intéressante au chercheur qui se trouve alors proche de son sujet d'étude et l'observe ainsi d'une plus grande intériorité.

Dans une recherche sur les gestes pédagogiques, il est tout à fait pertinent d'opter pour cette proximité. L'analyse et l'interprétation d'un problème par la méthode clinique se centre sur la singularité et sur l'histoire du sujet. Don objet est l'étude de la conduite humaine incluant les dimensions sociales ou l'impact de l'environnement.

Les limites sont relatives à la quantité et au tri d'informations nécessaire : un grande nombre ne sont pas directement utilisables. Enfin l'inconvénient principal est le faible échantillonnage. Ici, nous nous intéressons qu'à un seul

élève. Les conclusions pourraient être totalement différentes d'un élève à l'autre.

3.2.1. L'apprentissage de la lecture

L'élève de notre étude présente de grandes difficultés concernant la lecture. Nous lui avons fait passé quelques tests pour situer ses compétences en la matière. Le premier est une lecture de syllabes et mots très simples, ne présentant pas de difficultés. Le deuxième est la dictée de quelques syllabes très simples que l'enfant devait retranscrire sur son cahier. Nous nous sommes rapidement aperçus que notre élève ne connaissait pas toutes les lettres de l'alphabet. Il a fallu reprendre les bases.

Pour ce faire, nous avons demandé l'aide d'une collègue de CP pour reprendre, avec l'élève, la meilleure méthode de lecture à adopter. Les heures d'APC ne suffisant pas pour améliorer ses compétences, notre collègue de CP nous a proposé de l'accueillir dans sa classe à raison de deux matinées par semaine pendant la première période. Un Projet personnalisé de réussite éducative (PPRE) a été mis en place. L'accord de l'élève et de ses parents fut nécessaire.

Dans sa conférence « Pratiques différenciées et explicites pour enseigner », Anne Gombert nous rappelle l'importance d'une pédagogie différenciée, qui est un levier pour une école inclusive. Ici, nous avons fait le choix de décrocher ces séances de lecture pour que l'élève se sente plus à l'aise. Mais nous l'avons rapidement réintégré en classe. Dans sa conférence, A. Gombert nous explique la différence entre la différenciation pédagogique qui consiste à une variation des dispositifs d'apprentissage, et l'individualisation qui consiste à mettre en place une pédagogie différenciée. Ici, l'enseignant modifie le contenu d'enseignement. En lecture, nous avons dû opter pour l'individualisation car le retard était trop important.

En parallèle, beaucoup de temps est consacré, en plus des heures effectives en classe et des activités pédagogiques complémentaires (APC) pour la lecture.

a) Méthode de lecture syllabique

Notre collègue de CP nous a conseillé de travailler avec le manuel « Taoki et compagnie ». L'élève est plutôt demandeur et comprend rapidement l'intérêt de savoir lire. Cependant, son temps de concentration est très limité, 5 minutes environ. Au-delà, il cherche du regard, les autres élèves, venus en APC également, en autonomie, eux, sur un jeu de numération. Dans ce cas-là, il est impossible de récupérer l'attention de l'élève pour le maintenir dans la tâche. Il est préférable de le laisser sortir. Les premières séances d'APC sont extrêmement courtes mais on sent que l'élève est actif. Au fur et à mesure de la période, l'élève se rend compte de l'utilité de ces séances mais les efforts sont en dents de scie.

Une équipe éducative est organisée pendant la période 2. Les parents, dans le déni l'an dernier dû en partie aux mauvaises relations avec le maître, se rendent compte de l'importance d'agir rapidement pour aider leur enfant.

On remarque une relative amélioration dans l'apprentissage de la lecture grâce à une forte mobilisation de l'équipe éducative de l'école (professeur de l'élève, celui du CP, psychologue scolaire et directrice) ainsi qu'une aide extérieure (orthophoniste et psychologue) dont les démarches de prise en charge ont été faites par les parents.

Notre élève rentre progressivement dans la lecture, c'est pour cela que nous avons décidé de lui proposer d'autres activités de lecture, plus ludiques. Notre élève rentre de plus en plus dans la lecture. Outre le déchiffrage syllabique, il serait intéressant qu'il rentre dans la lecture-compréhension.

b) Lecture-compréhension à partir d'un jeu

De fait, nous avons créé le jeu : « tu lis, tu dessines ».

Le but est simple. L'élève doit lire la fiche donnée et dessiner le portrait du personnage en fonction des descriptions.

Dans un premier temps, les fiches sont extrêmement simples. Elles vont du niveau 1 à 3 selon leur complexité. (cf. annexes)

L'élève adhère rapidement à l'activité. Le dessin est, ici, un moyen détourné pour obliger l'élève à lire et surtout comprendre les informations. En effet, notre élève déchiffre de mieux en mieux les mots mais nous aimerions désormais mettre l'accent sur la compréhension.

Les textes proposés sont plus longs que ceux donnés en première et deuxième période mais l'élève ne se rend pas vraiment compte tant il est captivé par l'activité. L'objectif est pleinement rempli. Cependant, l'élève a un temps de concentration ici aussi très court. Il faut sans cesse l'encourager, l'aider et le guider pour parvenir à créer le personnage décrit.

Nous avons fait le choix de complexifier les personnages tout au long de la période et d'y intégrer au fur et à mesure un vocabulaire lié à l'espace. Pour le niveau 1, « Peppa le cochon » (cf. Annexe 1) cette fiche descriptive n'a pas réellement posé de problème, mis à part « la queue en tire-bouchon ». Il a fallu la mimer à notre élève. Ici, nous avons intégré les notions spatiales suivantes : « au milieu », « de chaque côté » et « entre ».

Pour le niveau 2, « Minou le chat », cet exercice a posé plus de problèmes de compréhension. En effet, dans ce cas, on demande à l'élève de faire les contours des oreilles et du nez en noir et de les colorier d'une autre couleur. Il a eu tendance à se précipiter sur le dessin. Il a fallu réorienter l'élève et lui demander de relire calmement la phrase. La notion de triangle a également posé problème. Nous avons revu ceci au tableau sous forme d'explications décrochées. Pour ce niveau de difficulté, nous avons intégré quelques nouvelles notions spatiales : « vers le bas », « à gauche » et « à droite ». Nous avons aiguillé notre élève pour la latéralité. Nous avons dessiné un « D » sur sa main droite et un « G » sur sa main gauche. Concernant le vocabulaire, le mot de « nœud papillon » n'était pas connu.

Pour le niveau 3, « Babou le chien », nous avons les notions de « gauche » et de « droite » mais nous avons complexifié en combinant deux termes : « Sous l'œil gauche ».

Pour aller plus loin, nous aurions pu proposer à notre élève de créer son propre portrait pour nous le proposer par la suite pour vérifier si l'objectif de l'exercice était assimilé. Cela aurait permis à notre élève de réfléchir sur un portrait d'animal, de respecter les étapes de réalisation et d'écrire.

Nous alternons les séances d'APC avec de la lecture-compréhension avec ce jeu et des séances d'écriture sur un cahier dédié à cela.

L'apprentissage de la lecture est assez lent mais les progrès sont importants depuis le début de l'année. Ce petit jeu de lecture-dessin a permis de remettre notre élève dans l'activité « lecture » et lui a permis de trouver un but.

Notre deuxième préoccupation étant l'apprentissage de l'espace, nous allons y exposer notre travail.

3.2.2. L'apprentissage de l'espace

Le cycle 2 permet un apprentissage spécifique de la représentation graphique de l'espace. Il est mis en œuvre en conservant la dynamique amorcée au CP et en maternelle tout en consolidant et développant ses acquis.

L'élève de CE1 affine sa manière de se situer et de s'orienter dans l'espace. Pour, in fine, être capable de le représenter.

Pour ce faire, nous allons présenter la progression mise en place dans la classe pour appréhender l'espace. Après un conseil de cycle en première période, nous nous sommes, avec mes collègues de cycle 2, partagés les notions à aborder.

Il était nécessaire de se renseigner également sur ce qui avait été fait dans les classes de CP de l'année précédente.

Dans ce présent mémoire, nous allons nous intéresser sur deux échelles de l'espace, celles privilégiées au cycle 2 : le micro et le méso-espace.

- le micro-espace : l'espace de la feuille.

a) Facteur de développement des notions spatiales

Pour que l'écriture se développe de façon adéquate⁵, divers facteurs entrent en jeu. Il est notamment nécessaire qu'au point de vue de la psychomotricité, l'enfant soit capable de coordonner ses mouvements mais également de les freiner, afin de pouvoir suivre la précision et la rapidité qu'entraîne l'écriture.

Sur le plan mental, la fonction symbolique doit être développée chez l'enfant, l'écriture requiert, en effet, de comprendre ce que représentent les signes. La fonction la plus importante de l'écriture étant de transcrire le langage oral, il va de soit que celui-ci doit-être développé. On constate d'ailleurs que, plus il le sera, plus le développement de l'écriture sera aisé. Ce constat pourrait expliquer, en partie, les difficultés que rencontre notre élève. En effet, il rentre

⁵ Joly F. & Labes G (2009). *Julian de Ajuriaguerra et la naissance de la psychomotricité* (Volume 2). Editions du Papyrus : Noisel, France.

tout juste dans la lecture et possède un vocabulaire faible pour un élève de CE1. Le fait que l'oral est retranscrit grâce à l'écrit n'est pas forcément une évidence pour lui.

Dans ce même ouvrage, les auteurs nous informent également qu'ils ont analysé les liens entre différents facteurs et l'écriture, chez les enfants présentant des troubles ; ici des enfants dysgraphiques. Parmi ces facteurs, les auteurs ont pu mettre en évidence l'association fréquente de difficultés spatiales avec des difficultés d'écriture. On constate également que chez les enfants dysgraphiques « l'aspect psychologique le plus souvent déficitaire est l'organisation spatiale ». La plupart du temps les troubles de l'écriture sont liés à plusieurs de ces facteurs.

Cependant, les facteurs spatiaux ne sont pas les uniques prérequis à l'apprentissage de l'écriture. Ainsi, selon Thoulon-Page⁶, la connaissance du schéma corporel est importante afin de pouvoir intégrer les différentes zones d'écriture, de comprendre la façon dont le graphisme peut prendre sa place dans la page. Elle explique que le corps dans son entier est acteur dans l'acte d'écrire : « la main qui écrit est reliée au bras, qui est relié à l'épaule, qui est reliée au torse. »

Aussi, le niveau de langage écrit de l'enfant interviendrait également : « l'écriture est langage écrit »⁷. Elle précise que les difficultés orthographiques vont augmenter la présence d'arrêts, de retouches, de doublons, d'hésitation, rendant ainsi l'écriture moins harmonieuse. Selon elle « tant que le langage écrit est mal maîtrisé, sa traduction écrite est évidemment malaisée. »⁸

En effet, c'est ce que nous avons remarqué rapidement chez notre élève. Lors de la copie, il lève très souvent la tête, ne retient pas le mot en entier. Il nous demande constamment de lui montrer où il en est sur le tableau car il a tendance à « perdre le fil ». Il n'a pas réellement conscience de l'utilité des espaces entre les mots ni du sens de ces derniers. (cf. Annexe 4)

⁶ Toulon-Page C. (2009). *La rééducation de l'écriture de l'enfant : pratiques de la graphothérapie*. Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.

⁷ Idem

⁸ Idem

Au début, nous pensions que ses troubles de concentration l'empêchaient d'écrire sur les lignes et le long de la marge. Mais les difficultés étaient plus profondes.

b) La gestion de « l'espace-feuille »

En effet, avant de s'orienter sur la feuille, l'élève doit en percevoir les limites. Or, lorsqu'il y a des difficultés spatiales, il n'identifie pas forcément les quatre coins et ne va pas explorer l'espace entièrement. Il ne perçoit pas les dimensions, les limites, la disposition et les éventuels obstacles (les lignes et les marges). Aussi ne va-t-il pas pouvoir en disposer selon ses besoins car sans une analyse précise de ces éléments, ni la possession du vocabulaire spécifique, l'organisation de l'espace sera difficile pour lui. Il ne peut pas planifier son mouvement car il ne considère pas sa feuille comme un espace limité. Ainsi, nous pouvons affirmer que lorsque notre élève dessine ou écrit, il n'occupe pas la totalité de l'espace disponible ou, au contraire, il sort de la feuille car il ne limite pas sa production écrite à l'espace donné. Ces difficultés résultent du fait que l'enfant ne maîtrise pas encore une des premières notions d'orientation spatiale, à savoir la conceptualisation des notions « d'intérieur » et « d'extérieur ».

c) Le respect des proportions entre les lettres

De plus, sa faiblesse en terme de vocabulaire lié à l'espace ne lui permet pas d'identifier le haut et le bas. De fait, il a du mal à prendre conscience des différences de hauteur entre les lettres. Dans ce cas, il confond les lettres « basses » et les lettres « hautes » comme le « e » et le « l » en écriture cursive.

Les proportions ne sont pas toujours respectées entre les majuscules et les minuscules. La régularité ne pourra être acquise qu'en habituant l'enfant à observer et à percevoir l'espace de la feuille.

d) Tracer de gauche à droite et de haut en bas

On retrouve dans le geste d'écriture la notion de trajectoire : le geste est réalisé en suivant une direction spatiale, de gauche à droite. Pour comprendre et appliquer ce sens du tracé, l'enfant doit être latéralisé, avoir accès aux

notions gauche/droite sur lui-même. Ici, notre élève avait tendance à dépasser sur l'autre feuille et ne comprenait pas forcément l'utilité de revenir à la ligne et le long de la marge. Moczadlo S.⁹ explique d'ailleurs que la latéralité et la conscience de la droite et de la gauche sont indispensables pour que l'enfant apprenne à écrire, puisque ce sont ces notions maîtrisées qui permettront à l'enfant de se repérer dans l'espace feuille et de comprendre comment est organisé l'écriture. L'essentiel n'est pas d'acquérir la maîtrise lexicale de ces termes gauche/droite mais d'en prendre conscience.

e) La tenue de la ligne

Afin d'écrire en respectant une ligne, la notion d'horizontalité doit également s'être développée chez l'enfant. Il s'agit de suivre une ligne droite, ce qui est d'ailleurs souvent problématique chez notre élève. (cf. Annexe 5)

Il n'automatise pas la perception mentale d'une ligne horizontale. Sur une feuille blanche, ni la ligne, ni la dimension des espaces ne sont mentalisées. Cependant, l'enfant doit comprendre où se trouve la gauche de sa feuille pour imaginer un repère de l'endroit où sa ligne d'écriture doit commencer et un repère droite pour imaginer le repère de l'endroit où sa ligne d'écriture doit s'achever.

Dans un premier temps, des conseils ont été demandés aux collègues de CP. Ils avaient soupçonné éventuellement des problèmes de vue. De fait, nous avons fait le choix de mettre en couleur, à l'aide d'un surligneur, les lignes du cahier du jour de l'élève. (cf. Annexe 4)

En effet, nous avons remarqué que notre élève avait tendance à commencer ses phrases au milieu de la ligne malgré les repérages au tableau quand bien même l'enseignant trace la marge au tableau et rappelle son utilité. Nous prenons soin de répéter à chaque fois que lorsque nous avons besoin de retourner à la ligne, les élèves doivent « coller » leur écriture le long de la marge.

⁹ Moczadlo, S. (2010). *Vers une nouvelle approche de la prise en charge de la dysgraphie : l'apport des théories dynamiques et de l'étude du mouvement*. Mémoire dans le cadre la licence de psychomotricité, Université Paul Sabatier de Toulouse

N'ayant pas encore pris conscience de cette horizontalité, nous avons fait le choix de marquer systématiquement, par une marque rouge, le point de départ de l'écriture.

Nous avons rapidement remarqué des efforts et des progrès de la part de notre élève. De fait, il nous a demandé d'enlever ces marques en fluo mais les relâchements sont soudains. En fin de période 4, l'élève a encore besoin de ces marques pour guider son écriture. Nous nous sommes aperçus que notre élève suivait, sans vraiment réfléchir les rails en fluo que nous avions préalablement tracé sur son cahier et qu'il était perdu quand elles n'y étaient pas, mais nous avons fait l'expérience pour savoir si des progrès avaient été faits mais cette tâche paraît trop compliquée pour notre élève à ce stade de l'année. (cf. Annexe 6)

Nous nous forçons à pointer du doigt, la ligne sur laquelle il devait écrire : « tu dois écrire sur la ligne violette. » C'était presque à se demander s'il ne faisait pas exprès. En définitive, l'élève ne percevait pas la différence de couleur entre les lignes et les interlignes.

C'est pourquoi, nous avons décidé de mettre en place un deuxième PPRE, exclusivement réservé à l'écriture.

Nous avons fait le choix de prendre un cahier de CP avec des interlignes plus grosses où la perception des couleurs était plus évidente et celle de l'horizontalité également. En effet, l'élève nous affirme avec une certaine naïveté : « Oh regarde maitresse, les lignes ne sont pas de la même couleur ! » L'élève dispose de ce petit cahier d'écriture qu'en APC. Il doit faire une page d'écriture tous les jeudis et vendredis.

Cependant, il ne faut pas crier « Victoire » trop vite car même si nous remarquons des progrès notables lorsque l'élève retourne sur son cahier aux interlignes plus petites, pour effectuer le travail en classe entière, le problème ressurgit. Les lettres sont plus petites qu'au début de l'année mais il est nécessaire de faire une marque pour orienter son écriture. Par manque d'inattention, l'élève commence à écrire parfois au milieu de la ligne. En APC, la classe est totalement silencieuse et l'élève se retrouve seul face à son cahier. (cf. Annexe 7)

En classe entière, les moments pour se disperser sont plus importants ce qui influe fortement la qualité de son travail d'écriture ou autre.

Le repérage sur l'espace de la feuille n'est pas encore totalement acquis puisque même sur le cahier d'écriture, l'élève manque parfois d'application.

(cf. Annexe 8 et 9)

- Le méso-espace

Selon Gardini Perraud¹⁰, commencer à appréhender l'espace en repérant différents éléments d'un espace, de flécher un déplacement ne doit pas constituer la première phase de l'apprentissage du plan.

C'est pourquoi, durant la première période, nous avons fait le choix de commencer sur la perception qu'avaient les élèves de leur milieu scolaire et de savoir comment ils représentaient spontanément cet espace. Pour y parvenir, nous leur avons demandé de dessiner leur classe. Ici, les objectifs sont de prendre conscience de l'espace familier environnant, de commencer à représenter l'environnement proche et de permettre de faire émerger les représentations des élèves.

Il était primordial de formuler ce qu'on attend d'eux et de refaire formuler les attendus pour être sûr que la tâche demandée soit comprise de tous.

Nous avons demandé à l'élève de notre étude concernant la reformulation. Cependant même si ce présent mémoire s'interroge sur son apprentissage de l'espace, il est important que l'élève ne se sente pas stigmatisé par les questions de l'enseignant. Ce dernier prendra soin de prendre plusieurs « élèves-témoins » pour vérifier si les attendus sont compris.

Durant la séance, l'enseignant n'intervient pas et ne donne pas plus d'indications dans les éléments à dessiner. Néanmoins, il doit vérifier avec ses élèves si la délimitation de l'espace à représenter, est comprise, pour éviter trop de dispersions.

A l'issue de cette séance, nous nous sommes aperçus que leur observation était liée à l'affectivité. Beaucoup d'entre eux ont été bloqués par l'idée de représenter un espace sur une feuille.

¹⁰ M. GARDINI-PERRAUD, Découverte du monde : espace et temps cycle 2, Bordas Pédagogie, 2002

Pendant la séance suivante, l'enseignant propose à ses élèves d'observer quelques travaux, sélectionnés au préalable. Pour faire ce choix, il choisit les dessins de notre élève, en difficulté et d'autres dans ce cas, pour les canaliser, les responsabiliser et leur permettre de mettre des mots sur ce qu'ils ont fait. L'enseignant choisit également les élèves peu présents à l'oral, leur offrant l'occasion de s'exprimer.

A l'issue de cette séance, nous remarquons que certains éléments sont incontournables, en lien direct avec leur affectivité comme nous avons pu le voir précédemment. En effet, le tableau occupe une place centrale car ils représentent pour eux un élément important de la classe. On pourrait expliquer cette place car il se situe directement dans leur champ de vision.

On remarque que les dessins sont très différents selon les élèves. Ceux n'ayant pas de difficulté, représentent les bureaux, le tableau... Les éléments que nous attendons pour effectuer un futur plan. Certains d'entre eux, représentent leur dessin avec une vue du dessus. Sans forcément leur avoir donné plus d'indication, on dirait qu'ils comprennent rapidement l'objectif de l'enseignant.

Les élèves plus en difficulté vont davantage s'attarder sur des détails en dessinant, leur camarade de classe, les cartables...

Lors de la séance suivante, l'objectif est de travailler sur un premier type de représentation spatiale : la maquette.

Cette dernière a été réalisée par l'enseignant. Ce détail nous semble regrettable. Cette maquette aurait pu être réalisée par les élèves à partir de leur dessin par exemple. Le manque de temps a empêché l'enseignant de mettre en place cette séance.

Après avoir rappelé ce qui avait été fait lors des séances précédentes, l'enseignant présente la maquette à la classe, sans leur préciser le lieu. Les compétences développées sont de décrire oralement et de localiser les éléments d'un espace organisé. La première séance avec la maquette était très bruyante et peu productive. L'enseignant a fait le choix de faire la séance suivante en demi groupe : un groupe, en autonomie, avec un travail de français ne présentant pas de difficultés pour les élèves, pour éviter d'interrompre l'autre groupe qui était avec l'enseignant.

Les élèves se trouvant en petits groupes au fond de la classe étaient plus attentifs. Dans un premier temps, la maquette est positionnée de travers, et l'enseignant demande aux élèves de l'orienter correctement.

Ensuite, il leur demande, en s'appuyant de la réalité d'identifier correctement les différents éléments de la maquette. L'enseignant reprend les remarques faites lors des séances précédentes sur l'observation des productions : « Est-ce que la maitresse est présente ? Est-ce que nous apercevons des crayons, les pots de colle ? »

Cette étape permet une première approche vers le plan, défini comme une simplification de la réalité.

L'étape suivante est celle qui a sûrement posé le plus de problèmes à notre élève. Il est demandé aux élèves du demi-groupe de chercher l'étiquette portant son nom que l'enseignant a éparpiller par terre. Il demande ensuite de se positionner dans la classe et de verbaliser sa position dans la classe et son orientation par rapport à ses camarades. Notre élève présente, lors de cette phase, de grosses difficultés. D'une part, il manque de vocabulaire lié à l'espace, et d'autre part, il n'a pas conscience d'être devant quelqu'un ou à côté d'un autre camarade. Il est aidé par son tuteur pour le guider. Cette étape de la séance est reprise en APC.

Concernant le méso-espace, l'enfant possède de grandes difficultés concernant les déplacements dans la classe ou dans l'école. En effet, pour rentrer en classe, bien que sa table se trouve juste à droite près de la porte, l'élève prend l'habitude de faire le tour de la classe pour venir d'asseoir. Dans un premier temps, je pensais qu'il profitait de cet instant pour aller discuter ou embêter ses camarades, ce qui doit être un de ses objectifs mais pas seulement... A plusieurs reprises, nous avons demandé à cet élève de sortir de la classe et de trouver le chemin le plus court pour aller s'asseoir. Il fut perdu dans un premier temps mais si nous mettons l'accent chez cet élève à chaque rentrée de classe, il y pense et ne commet plus d'erreur. Nous avons repris cet exercice en APC avec un travail sur des plans. L'enfant disposait d'un plan de ville factice et devait à partir d'un point A et d'un point B, trouver le chemin le plus court pour relier les deux points. Ce travail a porté ses fruits et son repérage dans l'espace de la classe était facilité.

Cette notion d'espace est très complexe à appréhender pour les enfants. Nous avons vu précédemment qu'elle était à mettre en lien avec le développement. En ce qui concerne les séquences à mettre en place pour l'apprentissage de l'espace, elles sont, pour le moment, encore un peu floues tant elles sont nombreuses et présentes dans diverses disciplines : questionner le monde, la géométrie, l'éducation physique et sportive...

3.2.3. Lier la lecture et l'espace: la création de l'album

Pour lier les deux apprentissages précédemment développés, nous avons décidé de proposer à notre élève de mettre en pratique ce qu'il avait appris au cours de l'année. Pour ce faire, nous avons décidé, avec l'accord de ce dernier, de créer de A à Z un album dont il aura inventé l'histoire. L'objectif ici, est de faire comprendre à notre élève l'importance de savoir lire et de savoir écrire. Nous réinvestirons le vocabulaire spatial appris tout au long de l'année en Questionner le monde, en vocabulaire et même en Education physique et sportive. Pour ces séances liées à la création de l'album, nous avons décidé de faire travailler notre élève en binôme avec un camarade de classe qui présente les mêmes difficultés concernant la lecture et l'écriture.

a) Appropriation d'un album de référence

Avant même de commencer à rédiger, nous avons travaillé sur l'album de Michael Rosen et Helen Oxenbury, « La chasse à l'ours ». C'est l'histoire d'un père de famille et ses quatre enfants qui décidèrent d'aller à la chasse à l'ours. La famille, très enthousiaste à l'idée de partir à l'aventure, rencontra quelques obstacles. L'auteur décide alors d'employer des mots en lien avec l'espace « à l'intérieur, au-dessus, en-dessous, sur, entre... »

L'objectif est double. En effet, le premier est de créer un livre mais il est nécessaire de mettre en lien la lecture et l'espace. Après la lecture offerte de l'enseignant, les élèves devront à leur tour, créer une histoire impliquant des personnages dans une aventure en employant du vocabulaire lié à l'espace.

Le livre est aussi laissé à disposition des élèves dans la classe pour qu'ils le lisent seul ou à plusieurs.

b) Présentation du projet d'écriture

Lors des séances d'APC avec ces deux élèves, la lecture et l'écriture sont privilégiées, deux domaines qui leur posent encore beaucoup de problèmes. Nous expliquons à ces derniers qu'avec les progrès importants qu'ils ont fait en lecture et en écriture, ils sont désormais capables de créer un livre. Les étapes seront développées lors de la présentation du projet.

Pour ce faire, la création de ce livre se fera en trois étapes : écrire le texte, créer les illustrations et enfin relier les pages pour créer un véritable livre.

Pendant la création du livre, l'enseignant revient sur les fonctions d'auteur, d'illustrateur, et d'imprimeur.

Lorsque le projet sera fini, les deux élèves devront présenter leur livre à la classe entière et expliquer, dans la mesure du possible, les différentes étapes nécessaires pour la création de leur livre.

c) Compétences mobilisées pour ce travail

Selon le Bulletin Officiel n°11 du 26 novembre 2015 présentant le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux, cet exercice de création mobilise de nombreuses compétences et notamment dans le domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer ».

Lors de la lecture offerte, l'élève devra être capable « d'écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte avec une attention portée au vocabulaire et à la mémorisation. »

Le livre sera mis à leur disposition dans la classe lorsqu'ils auront un temps libre, ils pourront le lire. Cela implique les compétences suivantes « identifier des mots de manière de plus en plus aisée », « comprendre un texte : mobilisation de la compétence de décodage », « mobilisation de connaissances lexicales et de connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes. »

Concernant l'écriture de l'histoire, d'autres compétences sont mobilisées : « produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche mise en œuvre d'une démarche de production de textes : trouver et

organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchainent avec cohérence, écrire ces phrases. »

L'essentiel du travail porte sur la création d'une histoire à partir d'un thème déjà vécu par les élèves : la course d'orientation.

Les élèves concernés mobilisent d'autres compétences à mettre en œuvre, « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et de corps » pour la création des illustrations. Ils devront articuler le texte et l'image à des fins d'illustration de création.

d) Production individuelle d'une phrase

Lors de cette phase de travail, les élèves écrivent, dans la mesure du possible, l'histoire sur leur cahier de brouillon. C'est ce qui était prévu au début du projet. Mais cette étape fut très compliquée pour les élèves. Nous leur avons demandé d'écrire certains mots pour lesquels ils étaient capables. Pour le reste, les phrases sont dictées à l'enseignant.

La formulation est libre, et à ce stade, plusieurs phrases sont acceptées. Le travail individuel est important à ce niveau-là, cela permet à chacun de partir dans une direction personnelle sans être trop influencé par les idées de l'autre. Ensuite, l'enseignant relit les propositions des élèves. Cette première relecture en groupe permet à l'élève le moins à l'aise de resituer l'activité par rapport au projet et de mieux comprendre la consigne de production d'écrit grâce à la production de l'autre l'élève sans s'en inspirer complètement mais pour y trouver des pistes.

L'élaboration de ce livre permet un travail sur le langage : trouver le bon mot, ne pas se contenter de décrire mais bien d'expliquer.

En me voyant écrire ce qu'ils me dictent, nous attendons d'eux une certaine concentration pouvant leur permettre de s'approprier le sens conventionnel de la lecture-écriture : chaque mot peut être retranscrit, des blancs existent entre chaque mot. Le scripteur écrit de gauche à droite, de haut en bas. Ici, le lien avec l'espace est primordial. Il faut accentuer sur la manière dont l'enseignant a d'écrire.

e) Réécriture collective des phrases

L'enseignant relit les propositions des élèves. Il est demandé à l'élève de choisir une unique phrase parmi ses propositions antérieures. Pour chaque phrase choisie, le travail de réécriture se fait en deux étapes :

- enrichissement de la phrase : apporter des détails, des précisions, demander aux élèves de faire des phrases de plus en plus complexes.
- travail sur la forme de la phrase

Chaque phrase est validée collectivement : « La phrase vous convient-elle ? »

Les élèves ne sont pas choisis au hasard. Ils présentent des difficultés de langage. Cette activité pourrait permettre d'accroître leur vocabulaire et d'améliorer leur perception de l'espace.

Nous pensions au début du projet que cette étape pourrait être entièrement réalisée par les élèves. Cependant, cette phase de réécriture demande un effort très important pour nos deux élèves qui présentent de réelles lacunes malgré leur progrès. Nous avons alors décidé de leur écrire quelques phrases pour leur alléger un peu le travail.

f) Illustrer le livre

L'objectif principal de la création de ce livre est la réalisation du texte. Celle de l'illustration vient en second plan, mais il est très utile de travailler en parallèle en arts plastiques.

Pour éviter de lasser les élèves pendant la phase d'écriture qui leur demande un gros effort de concentration et de mobilisation des connaissances en tous genres (lecture, geste graphique, orthographe...), nous pouvons alterner avec des phases dédiées aux illustrations.

De fait, l'enseignant propose aux élèves de regarder d'autres albums pour répondre aux deux questions suivantes :

- Quelles sont les différentes techniques d'illustration utilisées dans les albums ?
- Où placer le texte par rapport à l'illustration ?

Il est important de mettre en avant le rapport entre le texte et l'image. L'enseignant présente aux élèves les différentes dispositions du texte par rapport aux images : texte et image en vis à vis, texte inscrit dans des illustrations, textes au début du lire en préambule, textes dans des cadres ou dans des bulles...

3.3. Limites du travail mené et perspectives d'amélioration

3.3.1. Des observations et résultats basés sur un échantillon restreint

Mis à part la création de l'album avec deux des élèves de la classe, toutes les autres séances ont été menées en conditions de classe réelles. Néanmoins, les données n'ont été recueillies qu'auprès d'un élève car la base de notre travail était une étude de cas. Cela est donc un inconvénient notable qui a pu biaiser les résultats obtenus. En effet, l'échantillon retenu n'est pas assez significatif pour être réellement représentatif. C'est un aspect du travail qu'il faut considérer afin de nuancer les résultats qui mériteraient d'être vérifiés à plus grande échelle pour être considérés comme étant fiables.

Dans notre cas, nous pouvons observer un lien entre l'amélioration de l'apprentissage de la lecture et celui de l'espace, encore que, les conclusions ne sont pas définitives. Cependant, si nous avions pris un autre élève de la classe présentant les mêmes difficultés de départ, nous aurions pu émettre une autre conclusion.

3.3.2. Un protocole imparfait

Nous observons des progrès dans l'apprentissage de la lecture et de l'espace chez notre élève. Il était au début de l'année non-lecteur. Aujourd'hui, il déchiffre de mieux en mieux et commence à comprendre ce qu'il lit même si ce n'est pas toujours le cas.

En revanche, notre travail effectué avec l'élève n'est pas le seul facteur de son amélioration. En effet, depuis cette année et à la demande de l'équipe éducative, il effectue deux séances par semaine chez l'orthophoniste et chez un psychologue. Ces aides extérieures précieuses sont à prendre en considération concernant l'évolution de notre élève dans ses apprentissages. Notre travail n'est pas le seul à contribuer à ses progrès. Même si nous n'avons pas connaissance de ce qui est fait ou dit durant ces séances, nous imaginons à quel point cela renforce ce qui est fait en classe.

Un autre point est à prendre également en compte concernant les progrès observés, est la maturité de notre élève. En effet, ce facteur joue un rôle important. Nous avons précédemment expliqué que l'apprentissage de l'espace était étroitement lié au développement de l'enfant. De fait, le retard pris durant les années précédentes se comble au fur et à mesure du développement de l'élève. Grâce à notre travail, nous essayons de combler ce retard. Mais la maturité aide également à mieux percevoir l'espace et à l'appréhender.

3.3.3. Les perceptives de modifications

Au niveau de la lecture, étant l'objectif primordial pour notre élève, nous avons pris le problème à la base pour revoir avec lui ce qu'il avait manqué pendant son année en cours préparatoire.

Néanmoins, concernant la compréhension de l'espace et plus particulièrement le micro-espace (l'espace-feuille), nous aurions pu, en APC, reprendre avec lui, la mise en page d'une page de cahier : la position de la marge, la différence de couleur entre les lignes et les interlignes... Naïvement, nous pensions que ces notions étaient « innées » ou en tout cas, acquises. Mais nous nous sommes aperçus seulement en période 3, en changeant de cahier et en prenant un cahier de CP avec des interlignes plus grosses, que l'élève n'avait pas perçu la différence de couleur entre les lignes et les interlignes. Nous avons perdu deux périodes...

Le temps imparti pour faire ce travail de mémoire professionnel est relativement restreint. Les idées de départ s'affinent, se modifient parfois et certaines idées nouvelles arrivent trop tardivement.

En effet, nous voulions, en ce qui concerne la création de l'album par les élèves intégrer des séances de courses d'orientation. En quatrième période, nous avons prévu de leur faire faire cette activité en Education Physique et Sportive. Le but était de créer un livre et d'y incorporer des notions vues pendant la course d'orientation. Cependant, cette idée nous est venue trop tard, nous n'avions pas assez de temps pour mettre en place ces séances. Le Bulletin Officiel n°11 du 26 novembre 2015 présentant le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux explique que tout au long du cycle les activités d'orientation doivent se dérouler dans des espaces de plus en plus vastes et de moins en moins connus. Néanmoins, l'environnement proche de l'école n'offre pas d'espace pour accueillir la classe lors des courses d'orientation. Ce projet nous a paru trop ambitieux et nous avons décidé d'orienter notre travail autrement. De fait, nous avons décidé à l'aide de l'album de référence, de créer avec notre élève, un livre mettant en lien une histoire d'aventures et le vocabulaire spatial étudié lors des séances d' « Espace » dans Questionner le monde.

Nous aurions aimé mener à bien ce projet de course d'orientation mettant directement notre élève dans un espace autre que celui de la classe. Cela nous aurait permis de voir si celui-ci, à l'issue des quatre périodes était davantage capable de se déplacer ayant en parallèle amélioré sa lecture et son approche de l'espace.