



HAL
open science

Impact (s) d'une correspondance scolaire sur la motivation des élèves de CLIS vis-à-vis de la production d'écrit

Olivier Bouteille

► To cite this version:

Olivier Bouteille. Impact (s) d'une correspondance scolaire sur la motivation des élèves de CLIS vis-à-vis de la production d'écrit. Education. 2011. dumas-00686615

HAL Id: dumas-00686615

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00686615>

Submitted on 10 Apr 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Nom : Boutoille

Prénom : Olivier

**Impact(s) d'une
correspondance scolaire sur la
motivation des élèves de CLIS
vis-à-vis de la production
d'écrit.**

Sommaire

Introduction	2
I. Eléments de cadrage	3
1. Présentation générale de l'école, de la classe et des élèves.....	3
1.1. L'école et la circonscription	3
1.2. La classe	3
1.3. Les élèves	3
2. Troubles importants des fonctions cognitives et démotivation scolaire	5
2.1. Deux grands types de motivation	5
2.2. Résignation apprise et attributions.....	7
2.3. Relation entre estime de soi, motivation et apprentissages.....	7
2.3.1. Les composantes de l'estime de soi.....	8
2.3.2. Estime de soi et apprentissage.....	9
2.4. Motivation, attention et mémoire	10
3. La production d'écrit	11
3.1. La pédagogie de projet	12
3.2. Le texte libre de Freinet.....	13
3.3. L'analyse cognitive de l'écriture.....	13
3.4. Le cadre constructiviste	13
3.5. Quelles situations d'écriture ?.....	14
3.6. Sur quoi s'appuyer pour produire ?	15
3.7. La réécriture.....	16
II. Eléments pratiques.....	17
1. Besoins éducatifs particuliers en écriture	17
2. Présentation du projet	18
2.1. Présentation générale	18
2.2. Programmation	19
2.3. Une séquence de travail	21
3. Bilan	24
3.1. Bilan général	24
3.2. Le cas de T.	26
3.2.1. Hypothèse 1	26
3.2.2. Hypothèse 4	26
3.3. Le cas de M.....	26
3.4. Le cas de K.	28
III. Conclusion.....	28

Bibliographie

Annexes

Je suis sur un poste de CLIS depuis ma première année de titularisation et c'est donc la troisième année sur ce poste. Je me suis rendu compte que beaucoup de mes élèves ont un déficit au niveau de la mémorisation (garder une information en mémoire de travail, récupérer l'information en mémoire à long terme) mais également dans l'organisation du travail à effectuer.

J'ai, au fil des expériences, réussi à mettre en place des situations adaptées aux différents élèves de ma classe mais il se trouve que, de plus, mes élèves ne veulent souvent pas « entrer » dans les tâches scolaires, en particulier à l'écrit.

J'ai pu émettre plusieurs hypothèses :

- une possible démotivation due à un grand nombre d'échecs durant leur parcours et peut-être une peur d'échouer alimentant une éventuelle estime de soi scolaire faible,
- les situations scolaires ne sont peut-être pas porteuses de sens pour eux ni de projection à court ou long terme, manquent de « clarté cognitive »,
- Il y a peut-être une altération des sentiments d'autodétermination et de compétence perçus, vivent-ils les tâches scolaires comme contraignantes, imposées ? ...

Ce constat est d'autant plus flagrant lorsqu'il s'agit de situations de production d'écrit ou encore de lecture.

Ainsi, je me suis posé un certain nombre de questions :

En quoi leurs difficultés de mémorisation et d'organisation dans la tâche entravent-elles leurs apprentissages ? De quelle nature sont-elles ? Comment faire entrer mes élèves dans les apprentissages concernant l'écrit ? Quelles sont les relations entre la motivation et les deux fonctions cognitives (mémorisation et planification) précédemment citées ? Quel est l'impact des échecs passés, de leur représentation plus ou moins contrainte des tâches scolaires sur la motivation des élèves au travail ?

Quelles situations mettre en place afin de faire progresser tous mes élèves ?

I. Éléments de cadrage.

1. Présentation générale de l'école, de la classe et des élèves.

1.1. L'école et de la circonscription.

Je suis en poste à l'école Lavoisier de Tourcoing. La circonscription de Tourcoing est la troisième circonscription la plus faible du département aussi bien concernant les critères sociaux que pour les résultats aux évaluations nationales. L'école Lavoisier quant à elle est classée deuxième à l'enquête sociale et est classée en RAR (réseau ambition réussite). C'est une petite école qui ne comporte que des classes de cycle 3. Elle se compose de trois CE2, 2 CM1, 2 CM2, une CLIN¹ et ma CLIS. Le niveau général de l'école est relativement faible (cf résultats aux évaluations nationales.).

1.2. La classe.

La CLIS a été intégrée à l'école en septembre 2007. Elle se trouvait autrefois au sein de l'établissement Gustave DRON. Cet établissement n'était composé que de CLIS. Lors de sa fermeture, une CLIS fut affectée à l'école Lavoisier et une autre à l'école Hériot.

Grâce à ce passé, je dispose d'une équipe psycho-éducative, composée d'un psychologue, une orthophoniste, une éducatrice spécialisée et une psychomotricienne, à mi-temps sur l'école.

Ma classe se compose en majorité d'enfants en attente d'une place en établissement de type ITEP ou IME ou encore en attente d'une prise en charge du SESSAD.

1.3. Les élèves.

J'ai neuf élèves, quatre filles et cinq garçons âgés de neuf à douze ans. Le niveau scolaire s'étale de la petite section de maternelle au CE2. Quatre élèves sont en attente d'une prise en charge SESSAD et une élève est déjà suivie. Deux autres élèves ont des notifications pour des établissements (IME et ITEP). Comme le prévoient les textes officiels, les élèves de ma classe ont une déficience intellectuelle et des troubles des fonctions cognitives. On remarque particulièrement des déficits dans le champ de la mémorisation avec un empan mnésique très faible qui varie de deux à quatre éléments pour la mémoire auditive et qui est un peu plus faible pour la mémoire visuelle.

¹ Dispositif d'accueil des élèves primo-arrivants.

L'attention et la concentration nécessaires au travail, en particulier dans les tâches à réaliser en autonomie, sont également très faibles et s'étalent de zéro à vingt minutes mais cela entraîne une grande fatigabilité.

Un autre point qui apparaît comme essentiel dans la présentation de mes élèves concerne leur motivation pour les tâches scolaires. En effet, de manière générale, les élèves semblent peu ou pas motivés par les apprentissages. IL s'agit donc de rechercher les causes de cette démotivation. On peut orienter notre recherche dans le rapport qu'ils entretiennent avec les tâches scolaires voire avec l'école en général. Il faudra interroger le champ des attributions causales mais également analyser les tâches en elles-mêmes.

Voici une première description de trois élèves de ma classe lors d'une tâche de production d'écrit concernant leurs vacances.

T. est un élève introverti qui peut vite passer inaperçu dans une classe, il a 11 ans, c'est sa troisième année en CLIS et il a fait deux CE1 auparavant. Il a une très belle écriture et fait très peu d'erreurs d'orthographe. Il produit des phrases correctes mais, en revanche, respecte rarement les consignes d'écriture et a beaucoup de mal à organiser son discours ainsi qu'à mobiliser ses connaissances. En effet, *T.* réussit très bien à appliquer des règles de grammaire et de conjugaison en situations distancées (exercices d'applications et de systématisations sur une règle ou encore en dictée) mais il ne transfère pas ces connaissances dans les situations de production d'écrit. On peut se demander si son objectif n'est pas de faire du remplissage de la feuille pour me faire plaisir.

M. a 10 ans c'est sa première année dans ma classe, il a fait deux CP et deux ans dans une CLIS niveau 1. Il apparaît comme complètement démotivé et très triste d'être à l'école, il est d'ailleurs très souvent absent. Son geste graphique est mal maîtrisé. Son discours oral se retrouve dans ses écrits qui sont peu structurés avec une mauvaise segmentation des mots et peu d'organisation temporelle. Il voit très peu d'intérêt à produire des écrits.

Enfin, *K.* a 10 ans et effectue sa première année dans ma CLIS, elle vient d'une CLIS de Villeneuve d'Ascq et elle était suivie par le SESSAD de l'ITEP de Croix. Elle refuse souvent de produire un écrit en prétextant qu'elle n'a rien à dire ou qu'elle ne sait pas faire. Elle produit de manière « phonétique », mais oublie régulièrement une partie des syllabes. Elle a beaucoup de mal à se concentrer sur son écriture et beaucoup de mal à mobiliser ses connaissances (se rappeler les événements à décrire).

2. Troubles importants des fonctions cognitives et démotivation scolaire.

Pourquoi un enfant refuse-t-il « d'entrer dans une tâche »? La réponse à cette question est complexe. En effet, on a très vite tendance à répondre « qu'il n'est pas motivé » mais le champ de la motivation est très large. On peut s'interroger sur le type de motivation mis en cause et il semble important de définir d'autres champs de réponses en lien avec celle-ci : le rapport à l'école, les attributions causales, l'estime de soi...

2.1. Deux grands types de motivation.

D'après la définition de Vallerand & Thill, (1993) « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. »

La motivation étant l'ensemble des causes, conscientes ou inconscientes, qui sont à l'origine du comportement individuel, on peut se demander ce qui pousse un enfant à apprendre. On pensera très vite à la curiosité personnelle (plaisir de faire une activité pour elle-même) ou encore au fait de faire plaisir à ses parents ou à son professeur. Ces deux types de motivation sont nommées motivation intrinsèque (MI) pour la première et extrinsèque (ME) pour la seconde. Cette théorie a tout d'abord été développée par Deci en 1975 puis par Deci et Ryan en 1985.

La motivation intrinsèque se définit comme une motivation qui vient de l'activité en elle-même. On pratique celle-ci pour le plaisir qu'elle nous apporte sans attendre autre chose en contre partie. Il y a donc bien une notion de volontariat et d'intérêt pour l'activité-même. Elle est connue pour être la motivation la plus puissante pour engager le sujet dans une activité.

Plusieurs critères déterminent de la motivation intrinsèque :

L'*autodétermination* est le besoin de tout sujet de se percevoir comme la cause principale de son comportement. On peut donc en déduire que tout projet dont l'enfant ne se sentirait pas porteur peut diminuer la motivation intrinsèque et donc amener celui-ci à ne pas s'investir pleinement dans la tâche. On peut aussi envisager qu'un enfant connaissant le but à long terme d'une tâche s'investira plus, même si celle-ci est difficile, s'il est motivé intrinsèquement. (cf. Vallerand chez l'adulte.)

Le *sentiment de compétence* est un autre critère déterminant de la MI. En effet, celui-ci influence l'engagement dans une tâche, la persistance face aux difficultés ainsi que les réactions

émotives lors des apprentissages (Bandura : 1995)² . Nous devons donc toujours avoir à l'esprit l'importance des feedbacks que nous donnons et donc exploiter l'outil qu'est l'évaluation formative.

Enfin, *la conscience des buts à atteindre* permet de maintenir la motivation durant la réalisation de l'activité en attribuant l'attention à la tâche, en mobilisant les efforts sur celle-ci, en augmentant la persévérance et permettant de définir des stratégies de réalisation. Là encore, nous devons prendre conscience de l'importance d'énoncer des buts clairs, réalisables, même s'ils peuvent être difficiles. Vallerand (1996) nous dit que « les buts difficiles et accessibles ont un effet motivationnel important, dans la mesure où ils induisent un sens d'accomplissement personnel. », ce qui rejoint la notion de sentiment de compétence. C'est un critère qu'il ne faut pas négliger sachant que nos élèves ont des capacités attentionnelles limitées et qu'ils ont du mal à construire des stratégies de réalisation.

A l'opposé de la motivation intrinsèque, on trouve *la motivation extrinsèque*. Celle-ci peut se définir comme une motivation complètement détachée de l'activité. En effet, l'élève réalisera une tâche pour avoir une bonne note ou ne pas en avoir une mauvaise, pour faire plaisir à son professeur et à ses parents. Dans les classes, le fonctionnement par bon point peut fonctionner un temps mais des études ont montré que lors d'une activité pratiquée pour le plaisir, l'intégration de la notion de compétition et de récompense entraîne une diminution de la motivation intrinsèque pour cette activité.

On distingue trois sortes de motivation extrinsèque (ME):

- ME par régulation externe : la motivation se fonde sur des éléments externes (punition ou récompense)
- ME par régulation introjectée : les activités sont réalisées par intériorisation des contraintes, elles ne sont plus extérieures à l'individu. Il ressent de la culpabilité s'il ne fait pas.
- ME régulation identifiée : la pratique devient importante, fondée sur une liberté de choix. L'individu prend conscience de l'intérêt qu'il a à pratiquer cette activité.

Enfin, Deci et Ryan ont mis en avant un troisième état : *l'amotivation* qui exprime une absence de motivation. Cet état est souvent associé à un sentiment d'absence de contrôle sur ce qui va se passer.

² **Le sentiment de compétence et l'apprentissage chez l'adulte** Par François Ruph

Fenouillet (1999) lors d'une conférence associe également les attributions causales à la motivation.

2.2. Résignation apprise et attributions causales.

Il s'agit de s'interroger sur les raisons perçues par l'individu de ses réussites ou de ses échecs.

Il y a trois critères principaux :

- L'attribution est soit interne, soit externe, soit partagée. Lors de la réalisation d'une tâche, une personne attribuera le résultat à des causes internes (de grandes capacités pour une réussite, ou une incapacité pour un échec) ou à des causes externes (situation facile pour une réussite, de mauvaises conditions extérieures pour un échec), ou une causalité partagée (un évènement pouvant être dû à des causes internes et externes (Lachal, Gouzien -Desbiens et coll, 2004)). La résignation sera d'autant plus importante que les échecs seront attribués à des causes internes (sentiment de compétence faible) et les réussites à des causes externes comme la chance ou l'aide d'un tiers.
- La résignation peut être globale lorsqu'on la retrouve dans tous les domaines ou spécifique lorsqu'elle est présente dans une seule matière, les mathématiques par exemple.
- On parlera également d'attributions stables ou temporaires. Une attribution sera stable lorsque la personne attribue ses échecs à des causes internes comme le manque de compétence (durable) et on parlera d'attribution temporaire si par exemple on attribue son échec à un manque d'efforts, ponctuel.

On peut remarquer chez plusieurs de mes élèves ayant un parcours scolaire difficile une tendance à développer des attributions internes lors des échecs et externes pour les réussites. Ces attributions ont un impact négatif sur la confiance en soi et l'engagement dans les apprentissages.

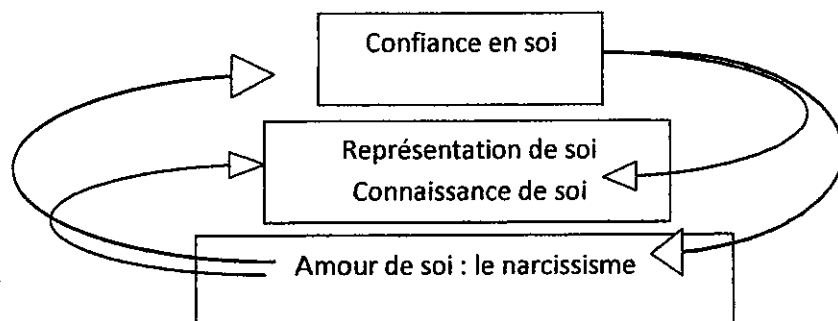
2.3. Relation entre estime de soi, motivation et apprentissages.

D'après Legendre (1993) (cf. notes de cours de la formation CAPASH, cours de Mme Duhalde), l'estime de soi est « la valeur qu'un individu s'accorde globalement, résultat d'une auto-évaluation où le sujet est en capacité de percevoir à la fois ses compétences et ses limites. ». En mettant en relation cette définition et les caractéristiques de mes élèves, on peut s'interroger sur plusieurs termes : l'auto-évaluation et la perception de ses compétences.

Mes élèves ont beaucoup de difficultés à auto-évaluer objectivement leurs compétences et, comme on l'a vu précédemment, ont tendance à attribuer leurs réussites à des causes externes et leurs échecs à des causes internes. De plus, durant leur parcours, ils ont souvent été en échecs et ils ne se rendent pas compte de leurs compétences transversales ou extra scolaires. Il faut donc faire attention car c'est souvent à partir des retours ou des jugements extérieurs que les élèves bâtissent leur estime de soi scolaire.

2.3.1. Les composantes de l'estime de soi.

Selon Lelord et André (2001) (ibidem), l'estime de soi repose sur trois composants qui interagissent entre eux:



L'amour de soi prend naissance dans les relations d'attachement dès la petite enfance.

Nous développerons plus les deux autres composantes car nous pouvons avoir un impact direct lors des activités de classe.

La représentation de soi s'élabore, d'après Perron et L'Ecuyer (ibidem), à partir d'un système de valeurs personnelles et va évoluer, à mesure que l'enfant grandit, par les relations qu'il a avec les autres (camarades, enseignants, parents...). Lorsque la connaissance de soi est positive, on peut facilement renvoyer aux élèves des feedbacks à la fois positifs ou négatifs car ils seront capables de les utiliser pour progresser. En revanche, si la connaissance de soi est négative, alors il y aura peu d'autodétermination, de persévérance et un manque d'assurance, ce qui risque d'entraîner une diminution de la motivation intrinsèque. Il sera donc intéressant de mettre en avant les compétences des élèves afin et de les amener à construire des stratégies d'auto-évaluation afin d'améliorer leur représentation de soi scolaire.

Enfin la confiance en soi est la composante active de l'estime de soi. C'est celle qui s'applique aux actes. D'après Mazé (ibidem), elle permet de :

- dépasser les difficultés en mobilisant ses ressources
- d'explorer l'inconnu.

La confiance en soi reposant sur la représentation de soi, il faudra donc travailler en amont en amenant les élèves à mieux évaluer leurs compétences afin « d'oser » essayer. Un climat de classe, définissant l'erreur comme une source d'apprentissage, devrait développer la confiance en soi.

Il s'agit maintenant d'analyser l'impact de ces composantes sur l'apprentissage.

2.3.2. Estime de soi et apprentissage

Si l'on s'appuie sur la définition de Tozzi (ibidem) « apprendre, c'est prendre un risque, c'est assurer une déstabilisation à la fois affective et cognitive, prendre le risque de rencontrer l'erreur, c'est donc se transformer et accepter de devenir un autre ». Comme nous l'avons vu plus haut, si la confiance en soi est faible, il sera presque impossible pour un enfant d'explorer et l'erreur sera vécue négativement et diminuera encore la représentation de soi, il est donc dans ces conditions très difficile d'apprendre. On voit ici l'importance de travailler sur le statut de l'erreur et la confiance en soi afin que les élèves qui ont peu d'estime de soi entrent dans l'acte d'apprendre. Il s'agit de bien réfléchir aux feedbacks renvoyés aux élèves et ne pas hésiter à valoriser les points forts, car l'estime de soi s'organise dans la temporalité, en fonction de l'endroit (école, maison ou club de sport...), à un moment précis et dans certaines situations. L'élève peut donc être en échec dans un domaine mais garder confiance en lui grâce à une réussite dans un autre. On peut envisager un cahier de bord contenant ses réussites, ce qui lui permettra de valoriser son travail à la fois dans la classe mais aussi auprès de sa famille.

Premières conclusions :

La mise en place d'un climat serein et cadrant avec un statut de l'erreur comme bénéfique pour l'apprentissage seront propices pour développer la confiance en soi et les apprentissages de mes élèves. De plus, en informant régulièrement les élèves sur leurs progrès, leurs efforts, le pourquoi de leurs échecs et réussites nous participerons à améliorer leur estime de soi mais également leur sentiment de compétences et ainsi leur motivation intrinsèque. Celle-ci doit être visée en travaillant sous forme de projet dont les enfants seront acteurs afin d'améliorer leur persévérance mais également, comme nous le précise Vallerand(1993), leur attention sur la tâche.

Il s'agit de s'interroger sur l'effet de la motivation sur les fonctions cognitives telles que l'attention et la mémorisation.

2.4. Motivation, attention et mémoire.

La mémorisation c'est la capacité d'un individu à enregistrer, stocker et surtout récupérer des informations. La mémoire, elle, se compose de plusieurs structures :

- La mémoire épisodique correspond à la mémoire des évènements que l'on vit.
- La mémoire sémantique stocke les connaissances générales sur le monde et correspond à l'abstraction de la mémoire épisodique.
- La mémoire procédurale stocke les procédures telles que : rouler à vélo.
- La mémoire de travail est une mémoire à court terme qui permet de garder une ou plusieurs informations pendant qu'on fait appel à des connaissances en mémoire à long terme afin de réaliser une tâche. Elle a une capacité limitée de sept plus ou moins deux informations chez l'adulte.

En quoi la motivation peut-elle intervenir sur la mémorisation qui est une fonction indispensable à l'apprentissage ?

Lieury (1992) explique que l'effet du contexte d'apprentissage serait primordial avant que les associations, entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances, ne deviennent fortes. On peut donc en déduire qu'une situation ayant du sens et pour laquelle l'élève serait motivé aurait plus de chance d'être stockée en mémoire épisodique. Mais plus que le stockage lui-même, c'est surtout dans l'organisation et la récupération des informations en mémoire à long terme que la motivation interviendrait. Fenouillet(2003) explique que la *motivation jouerait non pas sur les structures mais sur l'organisation volontaire des informations*. En effet, l'individu aurait une meilleure organisation des informations puisqu'elles sont *associées à une situation ayant du sens*.

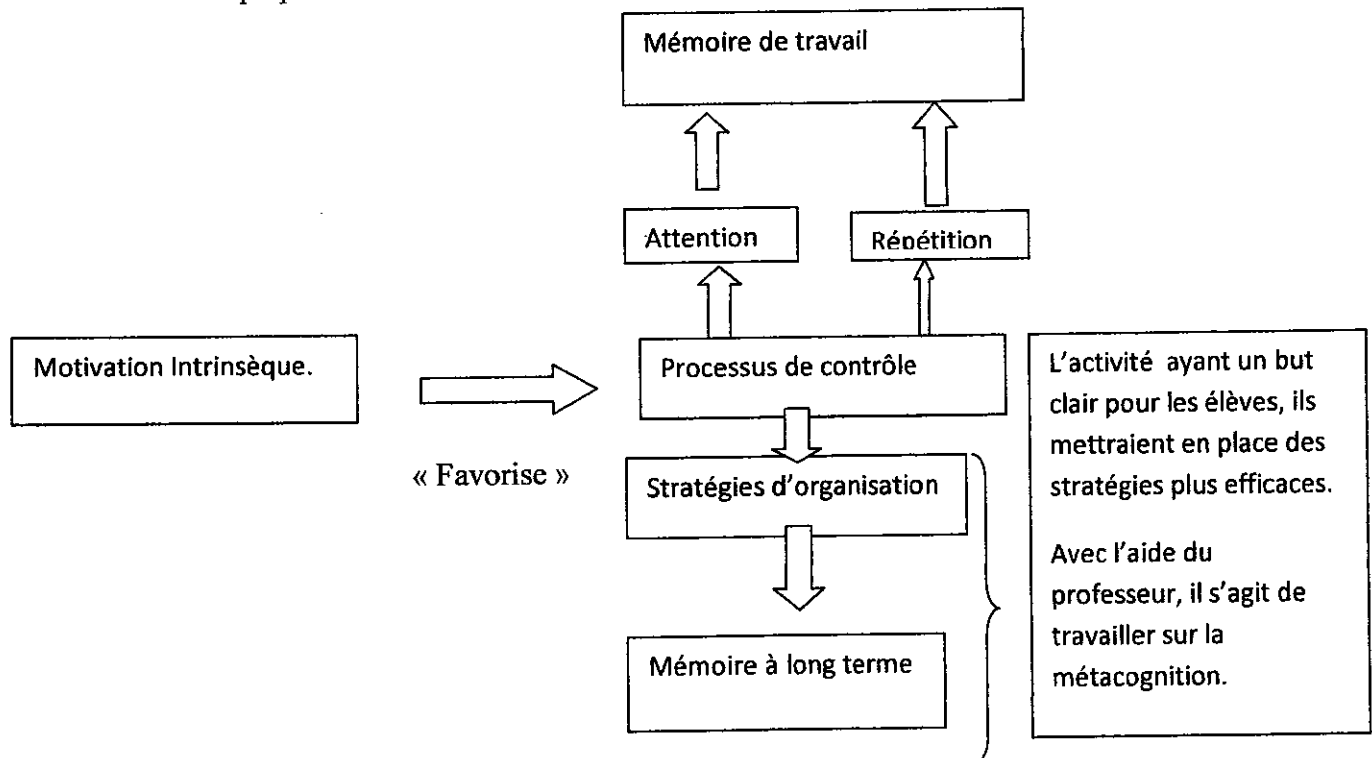
D'autres études telles que celle de Lieury et Al(1996) montrent que des individus motivés intrinsèquement, c'est-à-dire acteurs de leurs apprentissages retiennent 80% des connaissances contre 45% pour le groupe témoin lors d'une épreuve de rappel de mots.

L'élève acteur serait donc capable de mieux stocker en mémoire les informations mais Fenouillet(2003) nous fait remarquer que l'intérêt des meilleurs peut diminuer s'il y a peu de

nouvelles connaissances à assimiler. Il me semble que l'on peut interpréter ce résultat comme une incitation à la différenciation à l'intérieur même des projets que nous mettons en place avec nos élèves.

Pour conclure, nous pouvons définir la motivation comme un élément intervenant sur les processus de contrôle qui permettant une meilleure attention et une meilleure persévérance sur la tâche entraînant une meilleure utilisation de la mémoire de travail. De plus, la motivation permettrait une meilleure organisation en mémoire à long terme donc une meilleure récupération de l'information. Enfin, la motivation impliquerait l'élève dans la tâche en augmentant ses capacités d'attention et de concentration sur celle-ci.

Voici un schéma qui permet de mieux visualiser l'influence de la motivation. Fenouillet(2003)



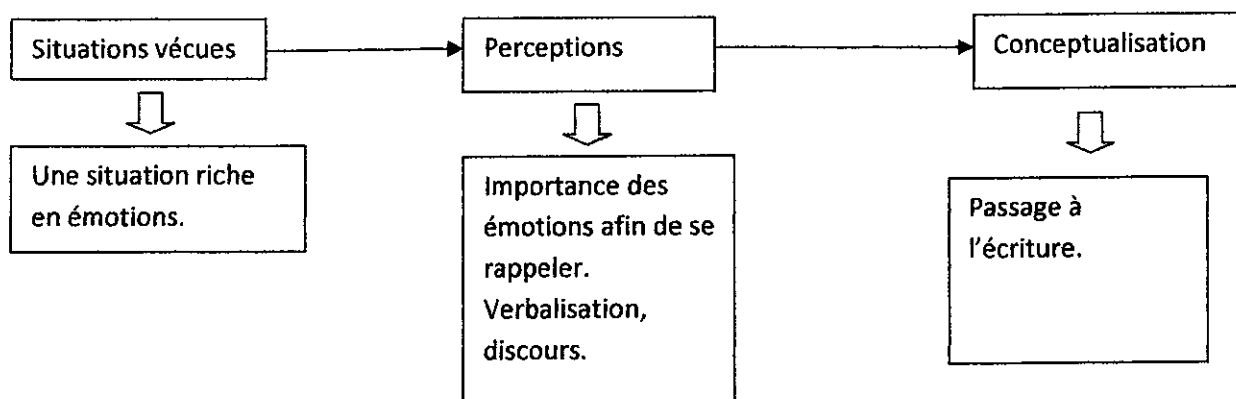
3. La production d'écrit.

Au regard des observations menées en classe, j'ai remarqué que mes élèves, lorsqu'ils acceptaient de produire (texte libre, résumé d'une histoire), ne savaient pas quoi écrire et avaient beaucoup de difficultés à structurer leur récit.

De ce fait, il me semblait important de m'appuyer sur des situations vécues. M. Nagel (formateur IUFM), en s'appuyant sur les travaux de Wallon, m'a conforté dans mon idée. En effet, il présente la conceptualisation en partant des situations vécues riches en émotions afin de pouvoir faire appel à

celles-ci pour : se remémorer les choses, pouvoir les dessiner ou les expliquer et enfin pouvoir les nommer.

Il me semble plus simple de présenter les étapes sous forme de schéma :



En m'appuyant sur ce principe et différentes lectures sur la motivation, il me semblait indispensable de m'intéresser à la pédagogie de projet en lien avec les situations de production d'écrit.

3.1. La pédagogie de projet

Reuter(1996) met en avant que la pédagogie de projet a en effet plusieurs intérêts.

- Elle permet un travail d'écriture plus long grâce à l'aspect motivant.
- Elle s'appuie sur des expériences vécues et communes ce qui peut permettre des déblocages face à l'écrit.
- Elle permet une meilleure structuration globale des productions grâce à une meilleure organisation en mémoire.
- Les activités d'écritures sont finalisées.
- Elle permet enfin une pratique différenciée.

On peut donc retenir que la pédagogie de projet permet de maintenir un état motivationnel important.

3.2. Le texte libre de Freinet.

Le but est bien l'expression des enfants. Ce texte correspond à une écriture libre des enfants avec des temps prévus ou non prévus mais en revanche, il s'agit bien de donner une date butoir pour rendre le texte.

Le maître propose d'écrire un texte dont le thème reste complètement libre. A la date butoir, les élèves lisent leur texte à la classe ou en petit groupe. A partir de cette lecture, il y a un vote pour garder un texte en ayant au préalable établi des critères de vote. Ensuite, on vote un titre pour le texte et on commence l'étape de réécriture.

Ce genre de pédagogie demande énormément de temps libre pour l'écriture. En revanche, elle apparaît attractive pour des élèves qui refusent d'entrer dans les tâches d'écriture.

Il semble donc très important d'étudier les différentes étapes de production d'un écrit.

3.3. L'analyse cognitive de l'écriture.

M. Charolles et C. Garcia-Debanc(1996)³ (citer par Reuter) différencient quatre étapes dans la production :

- L'étape de planification qui concerne le but de l'écrit à produire.
- L'étape de conception qui correspond à l'activation des informations en mémoire.
- L'étape d'organisation où l'écrivain met en ordre et hiérarchise les informations.
- L'étape de recadrage.

Cette conception nous permet de mieux comprendre les difficultés de nos élèves au moment de la production. En effet, ils ont souvent une mémoire de travail limitée et, de plus, ils ont beaucoup de mal à organiser les informations en mémoire à long terme, ce qui entraîne une grande difficulté à retrouver ces informations. Or, on voit bien que la deuxième étape, lors de la production, est l'activation des informations en mémoire. On peut donc s'appuyer sur cette analyse afin de construire une démarche de production avec les élèves en réalisant une affiche par exemple.

3.4. Le cadre constructiviste.

D'après cette théorie, le sujet construit activement ses savoirs en s'appuyant sur ses compétences dans le cadre d'interactions sociales où l'erreur est donc source d'apprentissage.

³ n°49 revue Pratique « les activités rédactionnelles » 1986

Vigostky (1934, 1985) considère que l'intelligence se construit grâce à des outils psychologiques tels que le langage. Le langage qui chez l'adulte peut être intériorisé est un outil de construction des concepts. On peut alors considérer qu'il est important d'aider les élèves à verbaliser cette réflexion intérieure. Vigostky propose également de faire travailler les élèves dans une zone proximale de développement. En effet, cette zone correspond à ce que l'enfant peut apprendre avec l'aide de l'adulte ou toute autre personne compétente. L'adulte sera là pour permettre à l'élève de verbaliser sa démarche et pour l'aiguiller dans ses recherches. Il paraît intéressant d'utiliser cette démarche lors de production de textes en aidant l'élève à organiser ses idées, en passant par une phase orale avant d'écrire sa phrase. Ce qui correspond souvent à la zone de difficultés pour les élèves.

Bruner, pour sa part, incite l'enseignant à mettre en place une interaction de tutelle avec une personne « spécialiste », ce qui aurait pour effet :

- l'enrôlement (engager l'intérêt et l'adhésion des apprenants);
- la réduction des degrés de liberté (simplifier la tâche);
- le maintien de l'orientation (avec motivation)
- la signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche (souligner celles qui sont pertinentes);
- le contrôle de la frustration (dédramatiser les erreurs...)
- la démonstration.

Il s'agit donc de créer un climat de classe où l'erreur est dédramatisée et est source d'apprentissage.

3.5. Quelles situations d'écriture ?

Reuter définit deux types de situations :

- La situation distancée où l'élève ne produit pas forcément, il décortique et analyse l'acte d'écrire. Elle correspond souvent à une analyse grammaticale afin d'en faire ressortir une règle. Cela peut se rapporter également à des exercices de systématisation sur une règle.
- La situation d'écriture qui elle se caractérise en quatre points :
 - o Elle est plus ou moins contrainte. (du texte imposé au texte libre en passant par le projet)
 - o Elle est plus ou moins ouverte.
 - o Elle est plus ou moins finalisée pour les élèves (Y a-t-il un but concret ou non ?)

- Le contrôle sur l'évaluation.

Il me semble que les deux derniers points sont nécessaires pour qu'il y ait apprentissage. En effet, afin qu'il y ait un sens pour l'élève il faut que la production soit finalisée mais également que les élèves aient des moyens d'évaluer leur production pour construire leurs compétences. Le rôle des pairs lors des relectures mais également le maître auront un rôle très important.

Pour que les situations distanciées aient du sens pour les élèves, il est primordial qu'elles soient associées aux situations d'écriture.

3.6. Sur quoi s'appuyer pour produire ?

Habituellement on propose de s'appuyer sur 2 champs (Reuter, 1996):

- L'histoire du sujet
- L'imaginaire

Or, lorsque nous voulons nous appuyer sur l'histoire du sujet, nous sommes souvent confrontés à « je n'ai rien à raconter » et, de plus, nous n'avons pas beaucoup de contrôle sur le texte. C'est d'ailleurs le danger que souligne Reuter (1996). En effet, on pourrait vite tomber dans des travers psychanalytiques (événements personnels « lourds » psychologiquement) que nous ne pourrions pas maîtriser.

Il nous reste alors l'imaginaire. Mais malheureusement, nous nous heurtons encore plus à l'éternelle « je ne sais pas quoi dire... ».

Je suis donc plutôt parti sur l'idée d'une histoire commune ou d'évènements communs qui aient du sens pour le sujet, il me semble donc important que les élèves vivent des moments importants sur lesquels nous pourrions nous appuyer pour produire des textes narratifs qui auront un but pour les élèves puisque les textes seront à visée de communication.

Un type de texte qui semble intéressant de par ses caractéristiques est le discours. En effet, l'accent est mis sur la fonction et l'organisation de l'écrit. On doit donc se poser les questions suivantes : Qui parle ? A qui ? Dans quelle intention ?... On est bien dans le pendant communicationnel de l'écrit. On peut donc mettre en avant les différents temps d'écriture : la planification comportant l'activation des idées, la hiérarchisation et l'organisation et la

textualisation avec l'explicitation de l'information, la progression et la cohérence. Il me semble que le brouillon est donc un outil indispensable. Ce même brouillon peut donc contenir plusieurs étapes :

- Un brouillon où l'on met toutes ses idées
- Un brouillon où l'on organise ses idées
- Un premier brouillon d'explicitations des idées...

Cette question du brouillon n'est pas anodine comme nous allons le voir dans la partie suivante qui concerne la réécriture.

3.7. La réécriture.

La réécriture est en lien direct avec la notion de brouillon. Il est très difficile comme le souligne Delamotte-Legrand et Penloup(2000) de réécrire puisque cela diffère le terme de la tâche. Or, nos élèves veulent souvent en finir au plus vite avec la tâche. C'est aussi accepter de modifier un travail qui leur semble souvent bon pour eux mêmes.

De plus, la référence sociale qu'ont les élèves de l'écrit sont les textes littéraires et finis. Reuter suggère de montrer que même les auteurs passent par l'étape du brouillon et de la réécriture.

Il semble important selon lui de diminuer la surcharge cognitive que provoque la réécriture. Pour cela, on préconise de revoir une chose à la fois. On peut par exemple effectuer un premier toilettage du texte à l'aide de l'outil informatique et du correcteur d'orthographe. Pour la forme, il sera beaucoup plus facile de retravailler le texte à partir d'un document tapé plutôt que sur le document manuscrit. Mais Reuter insiste sur le rôle de l'enseignant qui doit absolument montrer le décalage entre l'écrit initial et l'écrit final puisque ce décalage correspond à l'apprentissage.

Pour conclure, on remarque l'importance de la planification et de la mémoire dans les tâches de productions d'écrit. Il semble primordial que les écrits aient du sens pour les élèves et qu'ils soient donc finalisés. La pédagogie de projet apparaît comme incontournable afin de préserver la motivation des élèves qui, nous l'avons vu, a un impact sur la mémoire et la persévérance.

Cet éclairage théorique m'amène à problématiser le lien entre motivation, pédagogie de projet et la production d'écrit.

En quoi un projet de correspondance scolaire, aboutissant à des rencontres et une classe de découverte, permet à des élèves souffrant de troubles importants des fonctions cognitives de modifier leur motivation pour l'écrit et de développer leurs compétences de scripteur ?

II. Eléments pratiques.

1. Besoins éducatifs particuliers en écriture.

Je m'appuie sur les définitions précédentes des fonctions de la mémoire et de la motivation pour présenter trois profils d'élèves différents à partir de grilles d'observations fournies en annexe (Annexe 1,2 et 3).

T. est motivé de manière extrinsèque introjectée (Cf. : questionnaire motivation annexe 4), son but est de me faire plaisir et non de réaliser la tâche en elle-même. Il fait une attribution interne et stable de ses échecs et de ses réussites. Ces éléments entraînent une peur de l'échec et une estime de soi qui oscille beaucoup, en particulier dans les tâches d'écriture. En effet, T. réussit très bien les exercices de systématisation rattachés aux règles de grammaire et conjugaison mais il se considère comme très peu compétent lorsqu'il doit produire un texte. T. a des difficultés importantes à planifier une tâche, ce qui se retrouve dans ses productions, décousues et mal organisées. De plus, il a une faible capacité d'attention (résultat aux tests psychométriques pratiqués par la psychologue) et sa mémoire de travail est assez faible (empan mnésique de 4 sur des tâches visuelles et 3 pour des tâches auditives). Enfin, il a beaucoup de difficultés pour récupérer des informations en mémoire à long terme.

On peut envisager qu'en essayant de modifier le type de motivation de T. (d'une motivation extrinsèque à une motivation intrinsèque avec une connaissance précise du but de la tâche) qu'il puisse être plus concentré et qu'il organise et mobilise mieux les informations en mémoire.

M. ne montre aucune motivation au regard de son comportement, les résultats au questionnaire sur la motivation montrent une motivation extrinsèque introjectée (annexe n°5). Il le démontre par l'attitude mais également verbalement : « ce travail est trop difficile » ou « ne m'intéresse pas ». Il ne remet jamais en cause son travail et ne veut pas le retravailler. M. a une très bonne mémoire et est tout à fait capable de mener une activité à son terme en se concentrant. Il est très difficile de proposer une évaluation diagnostique de ses productions car, en général, il accepte de produire une phrase ou deux. Ses phrases simples ont une syntaxe correcte mais les mots ne sont

pas toujours segmentés correctement. Le contrôle du geste graphique est très difficile pour M. mais lorsqu'on lui propose de produire à l'ordinateur, la motivation n'est que de courte durée. Il semble que ce soit bien la tâche de production d'écrit qui ne l'intéresse pas.

K. est une élève qui peut passer d'une timidité extrême à l'euphorie. Elle a énormément peur d'échouer et attribue ses échecs à ses capacités. Elle est donc souvent très motivée pour raconter ou faire de la dictée à l'adulte mais elle ne veut jamais produire seule alors qu'elle en est capable avec certaines aides (Tableau de syllabes, référents son...). En revanche, ses productions sont souvent déstructurées et elle a beaucoup de difficultés à fixer les informations en mémoire ou en tout cas à les récupérer.

On peut donc en conclure que les besoins éducatifs particuliers communs à ces élèves sont :

- Un *besoin de sécurité* : instaurer un climat de classe rassurant qui présentera l'erreur comme étant source d'apprentissage.
- Un *besoin de s'impliquer et de persévérer dans les tâches* pour aller au bout du travail : Développer la motivation des élèves en les amenant à être porteurs de projet afin d'augmenter l'auto-détermination et d'évoluer d'une motivation extrinsèque ou bien d'une amotivation à une motivation intrinsèque, ce qui aura un impact sur la mémorisation et l'attention.
- Développer les capacités d'organisation des informations en mémoire à long terme afin de les récupérer de manière plus efficace.
- Développer les capacités de planification.

2. Présentation du projet.

2.1. Présentation générale.

Ce projet de correspondance est mis en place dans ma classe depuis la rentrée de septembre 2008. La première année, il s'agissait uniquement de s'envoyer des messages durant l'année et de se rencontrer pour se donner un contexte d'écriture porteur. Dès l'année suivante, nous avons eu l'envie de mettre en place une classe de découverte en commun, ce qui rendait la correspondance encore plus concrète. Nous avons donc relancé ce projet cette année. Quand je dis « nous », j'inclus les élèves. En effet, ma classe s'est renouvelée dans sa quasi-totalité à l'exception de deux élèves qui ont été très vite demandeurs pour continuer la correspondance. Ce fut un avantage indéniable

puisque ces deux élèves expliquèrent le projet de l'an passé et ils étaient donc porteurs du projet. En effet, le projet étant apporté par des pairs, et non par le professeur, semblait plus motivant.

Il s'agit donc de correspondre avec une classe de pairs de l'école Pantigny à Libercourt, le premier but étant de prendre plaisir à écrire. Toutes les semaines, nous allons deux fois en salle informatique afin de vérifier les e-mails (la classe a une adresse e-mail) et afin d'en envoyer. Les élèves ont la possibilité d'écrire autant de messages qu'ils le veulent (une vérification de l'orthographe sera effectuée par l'enseignant ou l'assistant d'éducation). Dans un deuxième temps, nous espérons que la correspondance soit un prétexte et une source de motivation pour produire des écrits finalisés. En effet, nous pensons qu'une correspondance sans but finirait par perdre son sens. Il s'agit donc de la rendre plus concrète au travers de rencontres. Celles-ci permettront de tisser des liens entre les élèves mais surtout de travailler sur des écrits plus formels comme une lettre de demande, des comptes-rendus, la finalité du projet étant une semaine de classe de découverte en fin d'année.

Ce projet permet un travail pluridisciplinaire (cf. annexe n° 7) :

- Le français au travers du langage oral et écrit.
- La découverte du monde : du quartier à la région.
- Les compétences relevant du B2i.
- Les mathématiques : résolution de problèmes autour du coût des sorties.

Nous faisons plusieurs hypothèses au regard de l'éclairage théorique :

- Une *pédagogie de projet* augmenterait la motivation des élèves vis-à-vis des productions d'écrits. (Hypothèse 1)
- Le fait que cette correspondance aboutisse à des rencontres donne une finalité aux écrits, ce qui permettrait de *donner du sens aux écrits*. (H2)
- Le fait de vivre des rencontres riches en *émotions* permettrait de *mieux retrouver les informations en mémoire* épisodique grâce aux émotions et donc de les verbaliser lors d'un récit oral *avant de les écrire*. (H3)
- Une motivation intrinsèque entraînerait une plus grande persévérance et donc mes élèves accepteraient plus facilement de retravailler leur texte. (H4)

2.2. Programmation.

Voici la programmation en production d'écrit pour l'année. Les productions en italique correspondent à des productions initiées par les élèves.

Programmation production d'écrit.

Période 1	<p>Lors de cette période nous avons lancé le projet de correspondance en nous appuyant sur les anciens élèves qui étaient demandeurs.</p> <p>Nous avons envoyé des mails collectifs et individuels (annexe n°8) pour demander si la classe de Libercourt voulait toujours correspondre avec nous.</p> <p>Ensuite afin de nous présenter, nous avons eu l'idée de créer un jeu « de présentation ». Il s'agissait d'associer à une photographie un portrait de lui-même écrit par les élèves.</p>
Période 2	<ul style="list-style-type: none">- Nous avons continué à écrire des messages afin de prendre des nouvelles. <p>Ces messages étaient écrits par les élèves et je ne vérifiais que l'orthographe.</p> <p><i>L'impact du projet « correspondance » a commencé à se faire sentir puisque les élèves ont voulu faire, d'eux-mêmes, un petit résumé d'une sortie pour l'envoyer à nos correspondants.</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Nous avons répondu à leur invitation.- Afin de nous rendre à Libercourt nous avons travaillé sur la lettre officielle adressée au directeur de l'école.- Présentation d'une lettre officielle.- Différences entre une lettre à un ami et une lettre officielle
Période 3	<p>Compte rendu de la sortie à Libercourt :</p> <ul style="list-style-type: none">- Résumé de la sortie (cf. annexe n°9, 10 et 11)- Légènder des photos et les ordonner chronologiquement.- Création d'affiches. <p>Ecrire une carte de vœux.</p>
Période 4	<p>La recette :</p> <ul style="list-style-type: none">- L'écrit comme outil de mémoire.- Ecrire pour faire.- Album « écho » : stabilisation du « je », acquisition des prépositions « avec » et « dans » pour N. et Ké.. <p>Ecrire une invitation.</p> <p>Compte rendu de la visite de nos correspondants.</p>
Période 5	<p>Préparation de la classe de découverte :</p> <ul style="list-style-type: none">- Produire des fiches outils pour préparer son sac.- Ecrire des lettres de demandes <p>Compte rendu de la classe de découverte :</p> <ul style="list-style-type: none">- Résumé des journées.- Légènder des photographies et les ordonner chronologiquement.

2.3. Une séquence de travail.

La séquence que j'ai choisi de vous présenter a eu lieu en période 3. Il s'agit de l'écriture du compte rendu de notre sortie à Libercourt.

Pourquoi avoir choisi cette séquence ?

Il me semblait qu'elle était intéressante à plusieurs titres. D'abord, elle était porteuse de sens pour mes élèves et permettait de fournir des éléments relatifs à mes hypothèses 3, 4 et 5 (cf. pages 19 et 20).

De plus, ce travail, ayant pour but d'écrire un texte d'une dizaine de lignes, est très ambitieux. Il me permettra de vérifier l'impact de cette pédagogie de projet sur la motivation des élèves, en particulier dans leur capacité de persévérance et d'attention. De plus, s'agissant de raconter l'intégralité d'une journée, cette production sollicite de façon importante la mémoire et demande aux élèves de planifier leurs écrits pour qu'il y ait une cohérence temporelle dans le texte. Enfin, la finalité du texte étant de « raconter » notre sortie aux autres élèves de l'école et à leurs familles, les élèves vont devoir construire correctement les chaînes d'inférences en prenant en compte le fait que les personnes à qui est destiné le texte n'ont pas vécu la journée. Le texte sera collé dans le cahier de bord des élèves afin de présenter notre sortie à leur famille. Ce texte sera aussi affiché lors de l'exposition de fin d'année.

Domaine Français	Durée
Compétences La maîtrise de la langue française L'élève devra être capable : <ul style="list-style-type: none">- de structurer son récit.- de faire appel à sa mémoire épisodique.- De construire et écrire une phrase simple puis plusieurs seul ou avec l'aide de l'adulte.- Légender des photos.- Acquérir le vocabulaire lié aux transports.	

Séance 1 : Recherche

Phase	Durée	Déroulement	Remédiations
Co.	20'	<p>Consignes :</p> <p>« Les enfants, nous allons faire un compte-rendu de la sortie pour notre cahier de bord mais également pour présenter nos correspondants aux autres élèves et professeurs de l'école. »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le maître vérifiera que la notion de « compte-rendu » est claire pour tous. <p>« Dans un premier temps, nous allons essayer de nous rappeler dans l'ordre les grands moments de la journée.</p> <p>Ké. et N. vont bien écouter afin de remettre les photos dans l'ordre. »</p> <p>Le maître note les grandes idées sur une affiche.</p> <p>« Maintenant, avant de faire le résumé, nous allons écrire un message à nos correspondants.</p> <p>Réfléchissons à ce que nous pouvons mettre dans le message. »</p> <p>Le maître collecte les grandes idées.</p> <p>Individuellement M., K., L., R., H. et T. produisent un texte.</p> <p>N., I. et Ké. produisent en dictée à l'adulte.</p> <p>« Pour une fois nous allons envoyer un message par la poste. » (Auparavant nous n'avions communiqué que par mail)</p> <p>« Que faut-il ? »</p> <p>Réponse attendue : une enveloppe, une feuille de papier et un timbre.</p>	<p>Pour tous : vérifier la bonne organisation en mémoire des événements ainsi que la bonne structuration temporelle de ceux-ci.</p> <p>Mise en place de stratégies pour écrire : faire un plan. Nécessaire pour tous</p> <p>Faire appel aux émotions pour se remémorer les événements.</p>
Ind	15'	« Que faut-il noter sur l'enveloppe ? »	
Co	10'	Réalisation d'une affiche afin de garder une trace pour d'autres envois	

Séance 2 et... : Production.

Phase	Durée	Déroulement	Remédiations
Co	10'	<p>« Rappelons-nous la journée dans ses grandes étapes. Sur quoi pouvons-nous nous appuyer pour ne rien oublier ? »</p> <p>Réponse attendue : le plan que nous avons fait en</p>	

Ind / groupe	20'	première séance, notre mémoire... On divise la classe en deux groupes : - Groupe 1 : K. et L. Vous allez raconter toute la matinée. - Groupe 2: M. et I. vous allez nous raconter l'après midi. - H., R. et T. produisent un texte sur l'intégralité de la journée. - Enfin N. et Ké. vont légender les photos.	ASEH accompagne K. et L. Son rôle consiste à faire oraliser la phrase par les élèves avant qu'ils ne l'écrivent. Permettre un débat pour que l'écrit soit un consensus entre les élèves.
Co	10'	Bilan : lecture des premiers textes.	

Séance : Réécriture.

Phase	Durée	Déroulement	Remédiations
Groupe		Bilan et corrections à apporter sur le fond. Afin de vérifier qu'il n'y a pas d'erreurs ou d'oubli. Le maître lit les textes aux élèves et demande s'il y a des commentaires, compléments à apporter.	
Ind.		Réécriture : K. et L. avec l'ASEH. M. et I. avec l'enseignant. Les textes individuels sont tapés à l'ordinateur afin de mettre en avant les erreurs d'orthographe et effectuer une première correction. Une correction sur la syntaxe sera effectuée individuellement avec le maître à partir du texte tapé. Dictée à l'adulte pour finir la légende des photos. (pendant la réalisation de la carte de vœux)	
Ind.		Réalisation de la carte de vœux : Un dessin et le message écrit lors de la première séance. (Ké. et N. durant le temps de production avec le groupe)	

Séance : Réalisation de l'affiche

Phase	Durée	Déroulement	Remédiations
Co		Nous allons vérifier que vos textes peuvent être mis ensemble. Le maître aura préalablement mis sur transparent les deux	

		<p>textes.</p> <p>Nous effectuerons les corrections ensemble.</p> <p>Discussions autour des répétitions, des inférences, l'utilisation des pronoms.</p> <p>Après s'être mis d'accord sur le texte, nous réaliserons l'affiche qui aura pour but d'exposer notre sortie aux autres élèves de l'école.</p> <p>Les élèves se mettront d'accord sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'organisation de l'espace : où mettre les photos ? - Comment écrit-on les légendes ? - Quel titre ? - Où allons-nous mettre le texte ? 	
--	--	--	--

Séance 5 : Réalisation du cahier de bord

Phase	Durée	Déroulement	
Co	10'	<p>Choix individuel des photos : écriture des légendes.</p> <p>Après avoir sélectionné leurs photos, les élèves les collent dans leur cahier de bord.</p> <p>Le maître leur propose d'écrire une légende par photo.</p>	<p>N. travaillera en dictée à l'adulte avec l'enseignant.</p>
Ind.	15'	<p>Consigne : Sur une feuille de brouillon, vous aller écrire une phrase pour légender vos photos.</p> <p>Est-ce que vous vous souvenez ce que veut dire « légender » ?</p> <p>C'est une petite phrase qui décrit ou explique la photo.</p> <p>Bilan individuel du travail effectué par chaque élève.</p>	<p>L'ASEH accompagnera K. dans sa production, en faisant oraliser sa phrase avant l'écriture. Combien y a-t-il de mots ?</p> <p>Découpage des mots en syllabes et en phonèmes.</p>

3. Bilan

3.1. Bilan général

Les élèves sont immédiatement motivés par l'idée de faire un compte rendu. En effet, le fait de présenter un texte et des photographies à leur famille apparaît comme très attrayant.

La sortie a eu lieu le 14 décembre 2010. Cette séquence a été mise en place après les vacances de Noël c'est-à-dire trois semaines après la sortie. Ce délai allait me permettre de vérifier l'effet ou non du rôle des émotions dans la mémorisation et surtout la récupération des informations

en mémoire. (*Confère Hypothèse 3 : Le fait de vivre des rencontres riches en émotions permettrait de mieux retrouver les informations en mémoire épisodique grâce aux émotions et donc de les verbaliser lors d'un récit oral avant de les écrire.*)

En général, lors de la première séance, on remarque que les élèves rappellent rapidement les éléments qui les ont touchés. Ils parlent spontanément du voyage en train, car pour la majeure partie d'entre eux, c'était la première fois. Ils évoquent aussi la séance de tir à l'arc. Pour les autres événements, j'ai essayé de faire remonter les informations en parlant des émotions que les élèves avaient ressenties en reprenant le fil de la journée. Lorsque nous sommes arrivés à Libercourt, nous avons attendu nos correspondants à la gare. Mes élèves ont su décrire la scène de manière très précise. Quand je leur ai demandé ce qu'ils avaient ressenti, ils expliquent qu'ils étaient très pressés de les rencontrer et qu'ils étaient très contents de les voir en vrai. En comparaison, à une activité de lecture d'album, où les élèves ont très souvent des difficultés à rappeler la totalité des personnages (3 personnages sur 6 pour le Petit Poucet), mais surtout à se rappeler l'enchaînement des événements (4 épisodes sur les 8 dégagés lors de la lecture) le récit de la journée a été complètement restitué, et dans le bon ordre événementiel. En effet, chaque moment de la journée a été associé à une émotion :

- Le voyage en train : l'excitation ou l'appréhension.
- L'arrivée à Libercourt : l'excitation de rencontrer les correspondants.
- Le tir à l'arc : c'était la première fois pour beaucoup d'enfants.
- La cantine : un moment convivial.
- La récréation : la curiosité (découverte d'une autre école).
- Dans la classe : le classement du tir à l'arc était très important, la joie d'H., L. et Johanna qui composent le podium.
- Le retour en train (le plaisir d'avoir à raconter au retour un événement inhabituel aux familles, le sentiment de cohésion pour avoir vécu avec ses camarades un événement inhabituel)

L'émotion permettrait peut être de mieux fixer les informations en mémoire à long terme et de récupérer celles-ci.

3.2. Le cas de T.

3.2.1. Hypothèse 1 : *Une pédagogie de projet augmenterait la motivation des élèves vis-à-vis des productions d'écrits.*

Du point de vue motivationnel, il est très difficile de dire si T. est motivé par la tâche ou encore de manière extrinsèque introjectée comme au début d'année. D'après le questionnaire d'évaluation du projet (annexe n°14) il aurait pris beaucoup de plaisir à réaliser le projet et aussi à écrire un texte aussi long. Ce que j'ai pu remarquer, c'est qu'il semblait plus enclin à mener à terme son travail mais surtout à le retravailler. Il est en tout cas très fier de pouvoir raconter et expliquer le projet à sa classe d'inclusion. On peut donc penser que ce projet et surtout le travail à effectuer pour le mener à un impact sur son sentiment de compétence (scolaire) à réaliser l'activité puisqu'il persiste. Cela a pour résultat qu'il s'investit dans la production d'écrit.

3.2.2. Hypothèse 4 : *Une motivation intrinsèque entrainerait une plus grande persévérance et donc mes élèves accepteraient plus facilement de retravailler leur texte.*

T. a voulu très vite entrer dans la tâche. Il a rapidement produit un texte d'une quinzaine de lignes. Son attention était soutenue, ce qui n'est pas négligeable car il a beaucoup de mal à se concentrer et est souvent « tête en l'air ». Lors de la lecture de sa production, on a remarqué qu'il ne respectait par l'ordre chronologique de la journée. Je lui ai demandé ce que nous avions construit afin de ne pas nous tromper dans l'ordre des informations. Il m'a montré l'affiche (annexe 13) mais il ne l'a pas utilisée. On remarque que T. a une tendance à entrer de manière impulsive dans la tâche. Malgré l'outil préparé, T. a encore des difficultés à planifier ses idées avant de produire. Cependant, il a accepté de s'appuyer sur l'affiche afin de corriger sa production.

T. produit également sans tenir compte du destinataire. En effet, il écrit comme si le lecteur était présent dans la journée. Il ne respecte pas la chaîne d'inférence. Mais lors de la relecture de son texte, il en prend conscience et effectue les corrections correctement. Il remplace le premier « ils » de son texte par « nos correspondants ».

3.3. Le cas de M.

M. qui est l'élève le plus difficile à engager dans les tâches d'écriture, s'est montré le plus motivé (*validation de l'Hypothèse 1⁴*), il dit d'ailleurs avoir pris beaucoup de plaisir à produire ce texte (cf. Evaluation projet ; annexe n°15). Contrairement au début d'année, sa posture ainsi que

⁴ Une pédagogie de projet augmenterait la motivation des élèves vis-à-vis des productions d'écrits.

son comportement ont changé. Il ne souffle plus et ferait même preuve au contraire d'impulsivité cognitive.

Dès la deuxième période, c'est lui qui a réclamé pour faire un résumé de notre sortie au Grand Mix et de l'envoyer aux correspondants. Ce point conforte l'hypothèse 2 qui porte sur le sens des écrits. En effet, l'écrit n'est plus une tâche strictement scolaire mais est finalisé par l'envoi aux correspondants. L'impact de la pédagogie de projet au travers de cette correspondance est flagrant. M. a su travailler en binôme et a accepté la critique sur son travail. On remarque donc bien l'effet d'une motivation intrinsèque sur l'acceptation des feedbacks même lorsqu'ils sont négatifs. Mais le plus important c'est qu'il ait accepté de retravailler plusieurs fois son texte. Sa motivation était telle que M. a même eu tendance à se lancer dans la réécriture de manière impulsive et donc sans chercher nécessairement à respecter les consignes précises.

Il a su fixer son attention durant un long moment et il a respecté les consignes. Il a beaucoup utilisé l'affiche de planification que nous avons faite lors de la première séance. En effet, il effectuait des allers-retours pour valider l'ordre de ses phrases et vérifier qu'il n'avait pas oublié des étapes à résumer.

Il produit des phrases simples. On peut remarquer qu'il en est encore à un stade phonétique avec quelques confusions (cf. annexe 10). On remarque que plus on avance dans son premier jet, plus il a de difficultés à produire des phrases correctes. Il manque des mots et la segmentation des mots dans la phrase n'est plus correcte. Il est dans l'accumulation d'idées et n'indique plus la ponctuation. Mais, contrairement au début d'année, il accepte de produire et surtout de retravailler son texte.

Afin de pouvoir retravailler sur son texte, j'ai demandé à M. (comme aux autres d'ailleurs) de taper son texte à l'ordinateur. Il en ressort plusieurs avantages :

- Une correction orthographique plus aisée.
- Une relecture et une clarté de travail plus agréable et facilitatrice.

Lors de ce travail de réécriture, il a su rajouter les mots manquants mais également segmenter son texte en de plus petites phrases afin d'améliorer la syntaxe.

Je retiendrai le changement radical de M. face aux apprentissages mais également sa pugnacité face aux difficultés.

3.4. Le cas de K.

K. s'est montrée très motivée durant la phase orale du travail. En revanche, elle a très peur de se lancer dans la production du résumé de la matinée. Ce qui l'a motivée, c'est que le texte serait dans son cahier de bord et qu'elle pourrait le montrer à ses parents le week-end. On pourrait se dire que la motivation reste extrinsèque mais elle répond avoir pris beaucoup de plaisir et être très fière de son texte dans le questionnaire d'évaluation de fin de projet. Cependant, au regard des autres activités de productions d'écrits proposées depuis le début de l'année, on peut observer un attrait différent car il me semble que cette journée lui a beaucoup plu et qu'elle a donc envie de la raconter. De plus, lorsqu'il fallait écrire de manière individuelle les légendes des photographies, K. s'est montrée particulièrement efficace et active en fixant son attention sur la tâche qu'elle avait à effectuer alors qu'elle refusait catégoriquement de produire en début d'année. K. a su mettre à profit les outils que nous avons construits. En effet, elle utilise les affichages « son » mais également un tableau de syllabes que nous construisons tout au long de l'année et qui permet de diminuer la surcharge cognitive. Lors de ses productions de début d'année elle découpait oralement ses mots en syllabes mais lors de la phase écrite, il manquait des morceaux de syllabes voire des syllabes entières (cf. : tableau d'observations ; annexe n°17 et 18). Ce tableau lui permet de se concentrer sur la production.

III. Conclusion.

Il apparaît que ce projet de correspondance a eu plusieurs impacts.

Un impact sur la motivation des élèves vis-à-vis de la production d'écrits ; les élèves ont pris beaucoup de plaisir à produire ce texte. On peut toujours se demander si le plaisir a été de produire le texte ou plutôt la fierté de montrer leur travail à leur famille. Néanmoins, cette motivation s'est bien ressentie dans leur engagement à retravailler leur texte (trois à quatre fois au minimum contre une fois maximum au début de l'année) et ce projet a eu un impact sur leur estime de soi dans le champ de la production d'écrit. De plus, les élèves produisent plus volontiers des textes lorsqu'ils sont rattachés à ce projet. En effet, ces textes ne sont pas destinés à rester uniquement dans le cadre scolaire mais ils ont une finalité. Il me semble que si M. propose de faire le résumé d'une activité afin de l'envoyer à nos correspondants c'est parce que cela a un sens pour lui, plus que le fait de l'écrire afin de l'afficher dans la classe.

Le fait d'aboutir à des rencontres nous donne un support d'écriture très intéressant. En effet, la production s'appuie sur une mémoire commune. Nous pouvons donc débattre sur la chronologie des

événements et écrire un texte relativement long (10 à 15 lignes). Je peux également aider les élèves à récupérer les informations en mémoire épisodique en m'appuyant sur des faits voire sur les émotions que j'ai pu observer le jour de la sortie.

Enfin, les élèves ont pu améliorer leurs qualités de scripteur à plusieurs niveaux :

- La planification de l'écrit : ils ont pu se rendre compte de l'importance d'un brouillon, d'un plan afin de produire plus facilement.
- K. est passée d'une production de mots à la construction de phrases.
- M. a accepté de produire.
- Nous avons travaillé sur les mots de liaisons, la cohérence du texte et les répétitions.
- Enfin, T. a spécifiquement progressé dans l'organisation de son texte et dans l'utilisation des pronoms.

La pédagogie de projet permet, de mon point de vue, une plus grande motivation des élèves, ce qui les amène à produire, à y prendre du plaisir et à accepter de retravailler leur texte. Cette correspondance donne du sens aux écrits et permet d'écrire toutes sortes de textes : du message personnel à la lettre de demande, des comptes rendus, des résumés de livres pour donner à nos correspondants envie de les lire, des listes pour préparer notre classe de découverte... Nous prolongeons même le projet dans d'autres disciplines en nous envoyant des défis Mathématiques ou encore des descriptions de « Drôles de Bobines ». Nous pouvons certainement dire que cela est valable même dans l'ordinaire mais le constat que je fais en début d'année est que l'un des besoins éducatifs prioritaires de mes élèves est de retrouver goût aux apprentissages et ce projet l'a permis. Les élèves sont très heureux de voir les différences entre l'écrit initial et l'écrit final ce qui correspond aux apprentissages. Je suis également conscient qu'il faudra réussir à transférer ce goût pour l'écriture, à l'intérieur d'un projet, à toutes les tâches d'écriture.

Il serait intéressant d'analyser le rôle des capacités d'inhibition des informations non pertinentes sur les difficultés de production de mes élèves ainsi que sur leurs compétences de compréhension en lecture. Je me demande également si les compétences, construites lors de ce projet (ordonner ses informations, avoir un projet d'écriture, cohérence de la chaîne d'inférences, cohérence temporelle...), dans le domaine de la production d'écrit peuvent avoir un impact sur leurs compétences de lecteur.

Bibliographie.

Blanc, N. (2009) *Lecture et habilités de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.

Fenouillet, F. (2003). *Motivation, Mémoire et Pédagogie*. Paris : L'Harmattan.

Gaudreau, A. *La pédagogie du projet dans le contexte de l'intégration scolaire d'un élève présentant une déficience intellectuelle*, in Les cahiers de l'actif, Janvier-Avril 2003

André, C. et Lelord, F. (2001). *L'estime de soi S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob

Calame-Gippet, F., Delamotte-Légrand, R., Jorro, A., et Penloup, M-C. (2000). *Passages à l'écriture, Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF

F. Fenouillet, *La motivation à l'école* in Apprendre autrement aujourd'hui ? 10e Entretiens de la Villette, 1999

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy - The Exercise of Control*. New York: Freeman & Co.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique*. Paris : E.S.F.

Vallerand, R. et Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris : Vigot.

Annexes	
Annexe 1	Grille d'observations sur la motivation en début d'année
Annexe 2	Grille d'observations sur l'écriture en début d'année
Annexe 3	Grille d'observations sur la lecture en début d'année
Annexe 4	Questionnaire motivation début d'année de T
Annexe 5	Questionnaire motivation début d'année de M
Annexe 6	Questionnaire motivation début d'année de K
Annexe 7	Compétences visées lors du projet.
Annexe 8	Mails collectifs
Annexe 9	La production de T
Annexe 10	La production de M
Annexe 11	La production de K
Annexe 12	Affiche planification.
Annexe 13	Affiche : le plan du résumé.
Annexe 14	Questionnaire d'évaluation personnelle sur la réalisation du projet (T)
Annexe 15	Questionnaire d'évaluation personnelle sur la réalisation du projet (M)
Annexe 16	Questionnaire d'évaluation personnelle sur la réalisation du projet (K)
Annexe 17	Observations en production d'écrit début d'année.
Annexe 18	Observations en production d'écrit durant le projet.

Annexe 1 : Grille d'observations sur la
motivation en début d'année

	T y	K	M		
Soupir / souffle	Non	Oui	Oui		
Position / posture	Tête appuyée sur une main	Neutre	Avachi sur sa table		
Refuse de faire sans donner de raison	Non	Non	Non		
Refuse de faire par peur d'échouer. Attribution Int de l'échec.	+	-	Non		
Refuse de faire car c'est trop difficile. Attribution Ext. De l'échec.	-	++	++		
Demande de l'aide avant d'avoir essayé.	non	Oui	Non		
Cherche à faire seul	+	--	++		
Remplissage : faire pour faire.	++	Non	Non		
Cherche des feedbacks.	++	++	Non		
Recommence volontiers lors d'un échec.	--	--	--		
Persistance lors d'échec répéter	--	--	--		
Impulse une production personnelle.	--	--	non		

Annexe 2: Grille d'observations sur l'écriture en début d'année

	Tc...y	Kc...y	M...e		
Produit des mots seul en respectant la correspondance graphème / phonème	+++	-+ Début et fin de mot, oubli de syllabes. Difficultés avec les phonèmes complexes	+-		
Utilise des étiquettes outil	Non(pas besoin)	Non (en a besoin)	Non (en a besoin)		
Produit des phrases simples.	++	-	+		
Segmente correctement les mots dans une phrase.	++	-	-		
Respecte le sens de la lettre reçue lors de l'écriture de la réponse.	--	--	--		
Adapte la forme aux différents types d'écrits	--	--	--		
Adapte le fond aux différents types d'écrits	--	--	--		
Geste graphique	+++	--	--		

Annexe 3: Grille d'observations sur la lecture
en début d'année.

	T y	K /	M		
Connait la correspondance entre le graphème et le phonème.	++	+ difficultés avec des phonèmes complexes	+		
Décode seul des mots inconnus	++	-	+		
Reconnaît globalement des mots courants.	++	+	+		
Lit en syllabant	Non	Oui	Oui		
Lit mot à mot	Oui	Oui	Oui		
Lit par groupe de sens	Non	Non	Non		
Respecte la ponctuation	Non	Non	Non		
Décode une phrase et la répète une fois pour donner du sens	Non	Non	Non		
Déchiffre le début puis invente la fin.	Non	Oui	Non		
Repère les inférences	+ -	--	+		
Repère les marques temporelles.	-	--	+		
Repère les liens de causalités.	-	--	-		
Projet de lecteur	Non	Non	Non		
Attention	--	--	+ -		
Mémorisation	-	+	+		

L'ÉCOLE ET MOI

Pour chacune des raisons ci-dessous, encercle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de 1 à 5.

Presque jamais pour cette raison	Rarement pour cette raison	Généralement pour cette raison	Souvent pour cette raison	Presque toujours pour cette raison
1	2	3	4	5

A) Habituellement, je fais mes travaux scolaires ou mes devoirs ...

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire. 1 2 3 4 5

B) Habituellement, je vais à l'école ...

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire. 1 2 3 4 5

C) Habituellement, j'écoute ce que disent mes professeurs en classe ...

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire. 1 2 3 4 5

M. ...

L'ÉCOLE ET MOI

Pour chacune des raisons ci-dessous, encerle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de 1 à 5.

Presque jamais pour cette raison	Rarement pour cette raison	Généralement pour cette raison	Souvent pour cette raison	Presque toujours pour cette raison
1	2	3	4	5

A) Habituellement, je fais mes travaux scolaires ou mes devoirs ...

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire. 1 2 3 4 5

B) Habituellement, je vais à l'école ...

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire. 1 2 3 4 5

C) Habituellement, j'écoute ce que disent mes professeurs en classe ...

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire. 1 2 3 4 5

L'ÉCOLE ET MOI

Pour chacune des raisons ci-dessous, encercle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de 1 à 5.

Presque jamais pour cette raison	Rarement pour cette raison	Généralement pour cette raison	Souvent pour cette raison	Presque toujours pour cette raison
1	2	3	4	5

A) Habituellement, je fais mes travaux scolaires ou mes devoirs ...

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire. 1 2 3 4 5

B) Habituellement, je vais à l'école ...

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire. 1 2 3 4 5

C) Habituellement, j'écoute ce que disent mes professeurs en classe ...

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3 4 5
2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. 1 2 3 4 5
3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3 4 5
4. ... pour le plaisir de le faire. 1 2 3 4 5

Annexe 7 : Les compétences visées lors du projet.

Français. ECRITURE	Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente, puis plusieurs.
	Comparer sa production écrite à un modèle et rectifier ses erreurs.
	Produire un travail écrit soigné ; maîtriser son attitude et son geste pour écrire avec aisance ; prendre soin des outils du travail scolaire.
	Copier un court texte (par mots entiers ou groupes de mots) en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation.
LANGAGE ORAL	S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié.
	Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication.
DECOUVERTE DU MONDE : se repérer dans l'espace et le temps	Élaborer des représentations simples de l'espace familial : la classe, l'école, le quartier, le village, la ville.
	Comparer ces milieux familiers avec d'autres milieux et espaces plus lointains.
	Découvrir des formes usuelles de représentation de l'espace : photographies, cartes, mappemondes, planisphères, globe.
DECOUVERTE DU MONDE : découvrir le monde du vivant, de la matière et des objets	Repérer des caractéristiques du vivant : naissance, croissance, reproduction ; nutrition et régimes alimentaires des animaux.
	Comprendre les interactions entre les êtres vivants et leur environnement.
	Apprendre à respecter l'environnement.
MATHÉMATIQUES : grandeurs et mesures	Connaître et utiliser l'euro.

	Résoudre des problèmes de vie courante.
	Utiliser un calendrier pour comparer des durées.
Mathématiques : Nombres et calculs.	Connaître et utiliser les techniques opératoires de l'addition et commencer à utiliser celles de la soustraction voire de la multiplication.
	Résoudre des problèmes simples à une opération ou plusieurs.
LA MAITRISE DES TECHNIQUES USUELLES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION -s'approprier un environnement informatique de travail - - adopter une attitude responsable - créer, produire, traiter, exploiter des données - communiquer, échange	Connaître et maîtriser les fonctions de base d'un ordinateur et de ses périphériques : fonction des différents éléments, utilisation de la souris.
	Prendre conscience des enjeux citoyens de l'usage de l'informatique et de l'internet et adopter une attitude critique face aux résultats obtenus.
	Produire un document numérique : texte, image, son.
	Échanger avec les technologies de l'information et de la communication.
	Lire un document numérique.

Re:

De : clispantigny <clispantigny@laposte.n...> Voir le contact
À : Boutoille Olivier <clislavoisier@yahoo.fr>
photo correspondants.odt (149Ko)

Nous avons complété votre jeu, on espère avoir tout bon!!!
à bientôt les correspondants

> Message du 29/09/10 14:02
> De : "Boutoille Olivier"
> A : "clispantigny"
> Copie à :
> Objet : (pas d'objet)

>
>

Bonjour à tous!

> Nous espérons que votre rentrée s'est bien passée!
> Nous espérons aussi que vous voudrez bien continuer
à correspondre avec nous.
> Nous avons fait un petit jeu pour nous présenter.
> Nous avons écrit un texte chacun pour nous décrire et
maintenant c'est à vous d'associer notre description à
notre photo.
> Nous espérons avoir vite de vos nouvelles.
> Les élèves de la CLIS de Tourcoing.

>
>

>>

De : clispantigny <clispantigny@laposte.n...> Voir le contact

À : clislavoisier yahoo fr <clislavoisier@yahoo.fr>

photo de classe.jpg (1265Ko) Afficher l'image

Bonjour à tous,

Nous sommes tous contents de vous écrire un message et de correspondre avec vous.

Nous avons reçu votre jeu et nous sommes contents d'y jouer: ça nous permet de vous connaître un peu plus.

Vous allez recevoir notre photo de classe avec un jeu.

Nous sommes pressés de vous rencontrer.

Au revoir à tous et à toutes.

A bientôt

La clis de Libercourt

Notre Invitation

Invitation

...

Boutoille Olivier <clislavoisier@yahoo.fr>

De : ...

Voir le contact

À : clis pantigny <clispantigny@laposte.net>

Bonjour les correspondants.

Nous voudrions vous inviter le vendredi 25 mars.

A bientôt

Kelly et les élèves de la clis de M. Boutoille

Réponses

Re:Invitation

...

clispantigny <clispantigny@laposte.net>

De : ...

Voir le contact

À : Boutoille Olivier <clislavoisier@yahoo.fr>

Bonjour la clis de M. Boutoille

Merci pour l'invitation.

On est disponible le 25 mars 2011 A bientôt.

Alicia

Bonjour les corespondants

Merci pour l'invitation.

On est disponible le 25 mars.

A bientôt.

Madison.

Bonjour les correspondants. On a lu votre invitation. On sera là le vendredi 25 mars.

A bientôt.

Dylan.

La visite a Libercourt

le 14 décembre , nous sommes allés à Libercourt pour rencontrer nos correspondants. Nous nous sommes rendu à la gare de Tourcoing. nous avons pris le train pour allés à la gare Lille Flandres . Ensuite nous avons changer de train pour allés a Libercourt .

Nous sommes allés à la salle de sport pour faire du tir à l'arc. (Ils) nous ont expliqué comment faire du tir à l'arc et nous avons fait un premier essai. Puis nous avons fait un deuxième jeu, il fallait tirer dans les ballons .

Après nous sommes allés à la cantine, c'était délicieux !

Ensuite nous sommes partis à la récréation où je me suis fait des copains. ~~elles~~ ^{elles} partis à l'école ^{Pontigny} . Quand nous sommes allés dans la classe nous avons fait le classement du premier jeu de tir à l'arc. Johanna a fini première (du classement). Après nous avons joué aux jeux de société. Nous avons dits , au revoir à tout le

monde. (Nous avons du attendre le train.)

Nous avons repris le train jusqu'à la gare Lille Flandres.

(Ensuite nous avons descendu du train. Nous avons du

trouver le tramway. Ensuite nous avons fait le reste à pied

jusqu'à l'école. ^{Enfin,} ^{sommes allés} Nous avons repris le train jusqu'à la gare Lille

Flandres.

La visite à Libercourt

Le 14 décembre , nous sommes allés à Libercourt pour rencontrer nos correspondants . Nous nous sommes rendus à la gare de Tourcoing. Nous avons pris le train pour aller à la gare Lille Flandres . Ensuite nous avons changé de train pour aller à Libercourt .

Nous sommes allés à la salle de sport pour faire du tir à l'arc. Christophe et la dame nous ont expliqué comment faire du tir à l'arc et nous avons fait un premier essai. Puis nous avons fait un deuxième jeu. Il fallait tirer dans les ballons .

Après nous sommes allés à la cantine, c'était délicieux !

Ensuite nous sommes partis à l'école Pantigny où je me suis fait des copains. Quand nous sommes allés dans la classe nous avons fait le classement du premier jeu de tir à l'arc. Johanna a fini première. Après nous avons joué au jeux de société. Nous avons dit au revoir à tout le monde.

Nous avons repris le train jusqu'à la gare Lille Flandres. Puis nous avons pris le tramway . Enfin, nous sommes allés à pied à l'école.
La journée était bien!

Le mardi 14 décembre, nous sommes allés à libercourt pour rencontrer nos correspondants.

On ^{est} donné rendez-vous ^à la gare de Tourcoing. On a pris le train jusqu' ^à Lille puis on a changé ^{de train} pour aller à Libercourt. Nos correspondants sont ^{revenus} nous chercher pour aller ^à la salle de sport. ^{un} monsieur nous a expliqué le danger ^{de l'activité} lorsqu'on tire à l'arc (et nos correspondants on tirer a l'arc) au milieu de la cible pour avoir plus de points. ^{Il} fallait tirer ^{au} milieu de la cible pour avoir plus de points. ^{On} a fait des équipes (pour le tire au ballons possible) ^{pour le deuxième jeu.}

(nos correspondants nous inviter à la cantine.)

Il fallait éclater le plus de ballons possible.

Ensuite, nos correspondants nous ont invité à la cantine.

Le mardi 14 décembre nous sommes allés à Libercourt pour rencontrer nos correspondants .
On s'est donné rendez – vous à la gare de Tourcoing. On a pris le train jusqu'à Lille puis on a changé de train pour aller à Libercourt. Nos correspondants sont venus nous chercher pour aller jusqu'à la salle de sport. Un monsieur nous a expliqué les dangers de l'activité tir à l'arc. Pour le premier jeu, il fallait tirer au milieu de la cible pour avoir le plus de points possible. Après, on a fait des équipes pour le deuxième jeu. Il fallait éclater le plus de ballons possible. Ensuite, nos correspondants nous ont invité à la cantine.

Annexe 11

Après la cantine mous avons jouer dans la cour. Nous

mous joué

somme allé dans la classe pour faire le classement du

sommes allés

tir à l'arc, c'est Johanna qui a gagné. on ~~va~~ a fait des

jeux de société . nous avons dit au revoir à nos

correspondants. Nous avons pris le train jusque Lille.

Puis nous avons pris le tramway jusque tourcoing .

Tourcoing.

Enfi on est allé à pied jusqu'à l'école.

Enfin, nous sommes allés

C'était une très bonne journée!

Après la cantine avons joué dans la cour. Nous sommes allés dans la classe pour faire le classement du tir à l'arc, c'est Johanna qui a gagné. Puis on a fait des jeux de société . Nous avons dit au revoir à nos correspondants. Ensuite, nous avons pris le train jusque Lille. Puis nous avons pris le tramway jusque Tourcoing . Enfin on est allé à pied jusqu'à l'école. C'était une très bonne journée!

Compte rendu de la visite:

Affiches:

- Texte : résumé de la sortie
- Légender les photos

Cahier de bord:

- Résumé:
Tony:
Rachel:

Habib:

Par deux

Maxime & Ismaël: La matinée

Laura & Kelly: L'après-midi

- Légender les photos:
Nabila & Kevin.

Tony:

Habib:

Rachel:

Maxime:

Ismaël:

Laura:

Kelly:

Nabila:

Kevin

Les grandes étapes de la sortie:

→ Voyage en train.
→ à la gare de Tourcoing
→ changement à Lille

→ Le tir à l'arc
→ explication
→ premier jeu
→ deuxième jeu

→ La cantine

Jeu dans la cour.

Dans la classe:

→ les scores du tir à l'arc

→ Jeux de Société

Voyage retour

→ train

→ traway.

→ pied.

Evaluation de notre projet.

Date :

2011/12

OUI NON

Mon projet :

- J'ai eu du plaisir à faire ce projet 1 2 3 4
- J'ai réussi facilement à le planifier.
- J'ai fourni le meilleur travail que je pouvais.
- J'ai été obligé de me renseigner.
- Je me suis organisé pour réaliser mon travail à temps.
- Je suis fier de moi.

Ce que j'ai aimé, ce qui a bien fonctionné, ce dont je suis fier.

→ remporter mon ticket et prendre le train.

→ Je suis fier de mon texte

Travail d'équipe :

- Je suis satisfait de ma participation.
- Je suis satisfait de la participation des autres
- Nous avons réussi à nous mettre d'accord.

Ce que j'ai trouvé difficile ce que j'envisage comme solution.

→ Soigner mes entrées

Les objectifs d'apprentissages :

Lecture.

- Saisir le sens d'une phrase simple.
- Soutenir sa motivation.

Ecriture

- Choisir un type de texte en fonction d'une intention d'écriture.
- Prévoir le contenu de son texte.
- Structurer son texte.
- Structurer ses phrases selon les règles.
- Employer un vocabulaire précis et varié
- Assurer les liens entre les propositions d'une phrase ou entre les phrases.
- Soigner son travail
- Réviser son texte

Ce que j'ai appris, ce qui m'a étonné, ce qui m'a fasciné.

→ l'ordre de la ponctuation

→ l'ordre en ordre mes idées.

Evaluation de notre projet.

Mr

Date :

Oui non

Oral :

- Choisir et organiser ses idées.
- Enoncer et échanger ses idées de façon cohérente.
- Se rendre disponible à l'écoute
- Reconstituer un message dans son ensemble.

Ce que j'ai aimé, ce qui a bien fonctionné, ce dont je suis fier.

(Je pour mes correspondants et li)
 j'ai aimé rencontrer mes correspondants.
 j'ai été fier de prendre le train.
 Je suis fier d'avoir réussi à
 écrit mon texte.

Ce que j'ai trouvé difficile ce que j'envisage comme solution.

j'ai trouvé difficile de devoir aller
 à la gare à 7h.
 c'était difficile d'écrire le résumé.

Ce que j'ai appris, ce qui m'a étonné, ce qui m'a fasciné.

Et prendre le train et lire un
 plan.
 Avant d'écrire un texte, on doit
 écrire un ~~texte~~ plan.

1 2 3 4

Oui non

Travail d'équipe :

- Je suis satisfait de ma participation.
- Je suis satisfait de la participation des autres
- Nous avons réussi à nous mettre d'accord.

Les objectifs d'apprentissages :

Lecture.

- Saisir le sens d'une phrase simple.
- Soutenir sa motivation.

Ecriture

- Choisir un type de texte en fonction d'une intention d'écriture.
- Prévoir le contenu de son texte.
- Structurer son texte.
- Structurer ses phrases selon les règles.
- Employer un vocabulaire précis et varié
- Assurer les liens entre les prépositions d'une phrase ou entre les phrases.
- Soigner son travail
- Réviser son texte

Evaluation de notre projet.

Kr''

Date :

oui non

- Oral :**
- Choisir et organiser ses idées.
 - Enoncer et échanger ses idées de façon cohérente.
 - Se rendre disponible à l'écoute
 - Reconstituer un message dans son ensemble.

1 2 3 4

- Mon projet :**
- J'ai eu du plaisir à faire ce projet
 - J'ai réussi facilement à le planifier.
 - J'ai fourni le meilleur travail que je pouvais.
 - J'ai été obligé de me renseigner.
 - Je me suis organisé pour réaliser mon travail à temps.
 - Je suis fier de moi.

Oui non

- Travail d'équipe :**
- Je suis satisfait de ma participation.
 - Je suis satisfait de la participation des autres
 - Nous avons réussi à nous mettre d'accord.

Les objectifs d'apprentissages :

- Lecture.**
- Saisir le sens d'une phrase simple.
 - Soutenir sa motivation.

Écriture

- Choisir un type de texte en fonction d'une intention d'écriture.
- Prévoir le contenu de son texte.
- Structurer son texte.
- Structurer ses phrases selon les règles.
- Employer un vocabulaire précis et varié
- Assurer les liens entre les propositions d'une phrase ou entre les phrases.
- Soigner son travail
- Réviser son texte

Ce que j'ai aimé, ce qui a bien fonctionné, ce dont je suis fier.

- Prendre le train et le tramway
- Rencontrer les correspondants
- Montrer mon cahier de bord à mes parents.

Ce que j'ai trouvé difficile ce que j'envisage comme solution.

- Corriger mon texte.
- Écouter les autres

Ce que j'ai appris, ce qui m'a étonné, ce qui m'a fasciné.

- A écrire un long texte.
- Le tic à l'arc.

Observations de début d'année.

Compétences	T c y	K /	M:
Correspondre c'est : envoyer un message : - indépendamment du sens - en rapport avec le sens.	Tony ne prend pas en compte ni le destinataire ni le sens du message reçu	idem	idem
faire des phrases syntaxiquement correctes : - Liées aux échanges - Non liées aux échanges	oui non oui	Oui mais phrases très simples. non	Très difficilement
Planifier ses idées pour obtenir un message cohérent :	Les idées ne sont pas organisées. Il n'y a pas de mots de liaison entre les phrases. Les pronoms sont utilisés à mauvais escient comme si le destinataire du texte avait vécu la situation racontée.	Pas de planification. Kelly refuse de produire et se limite à une phrase.	Pas de planification. Maxime ne veut pas produire. Lorsqu'il accepte, il se précipite et ses phrases ne sont pas structurées.
Accepter de retravailler son texte.	non	non	non
Ecrire c'est :			
Segmenter correctement les mots	oui	non	non
Pouvoir produire tous les phonèmes	oui	non	Confusion de plusieurs phonèmes proches
Pouvoir convertir à l'écrit tous les phonèmes en graphèmes :			
- manuellement	oui	oui	Très difficilement
- sur ordinateur	oui	oui	oui
- avec référents	Pas utile	Très utile	Utile pour certains phonèmes complexes.
Associer des phonèmes pour construire des syllabes.	Pas de problème.	C'est très compliqué pour Kelly, elle écrit souvent l'entame de la syllabe	
Associer des syllabes pour produire des mots.	Pas de problème	mais n'écrit pas le deuxième phonème qui la compose. Ex : bateau va s'écrire « bto » ou « bo »	

Observations durant le projet.

Compétences	T r y	K.	Mz
Correspondre c'est : envoyer un message : - indépendamment du sens - en rapport avec le sens.	Tony prend en compte la différence entre répondre à un message et envoyer un message.		Maxime prend plaisir à envoyer des messages. Il prend des nouvelles et répond aux questions des correspondants
faire des phrases syntaxiquement correctes : - Liées aux échanges - Non liées aux échanges	Oui oui	Oui avec l'aide de l'ASEH et tant que les phrases restent simples. oui	Au début d'un texte et tant qu'il s'agit de phrases simples. C'est plus difficile lors de longue production. oui
Planifier ses idées pour obtenir un message cohérent :	L'affiche « plan » l'a beaucoup aidé. Cependant on remarque sur la fin du texte que Tony a plus de mal à structurer son texte. Il semble qu'il oublie de s'appuyer sur l'affiche.	Kelly et Maxime se sont très vite appropriés l'affiche « plan » et se sont régulièrement appuyés sur celle-ci pour vérifier l'enchaînement des idées. Le deuxième jet, après un premier nettoyage du texte à l'ordinateur, a permis de travailler sur les mots de liaison et sur les répétitions.	
Accepter de retravailler son texte.	Oui	oui	Oui avec beaucoup de plaisir
Ecrire c'est :			
Segmenter correctement les mots	Une erreur de liaison : « on na » au lieu de « on a ».	Encore quelques erreurs sur des unités de sens comme « tiralarc » au lieu de « tir à l'arc »	oui
Pouvoir produire tous les phonèmes	oui	Oui mais des confusions persistent telles que [f] vs [v]. Elle utilise les référents son de la classe.	Moins de confusions
Pouvoir convertir à l'écrit tous les phonèmes en graphèmes : - manuellement - sur ordinateur - avec référents	Oui Oui Pas utile	Oui oui Kelly et Maxime utilise régulièrement les différents référents de la classe.	Cela reste très difficile pour maxime d'écrire mais il a fait beaucoup d'efforts. oui
Associer des phonèmes pour construire des syllabes.	oui	Kelly utilise régulièrement le tableau de syllabes qui lui permet de se concentrer sur la production.	oui
Associer des syllabes pour produire des mots.	oui		oui