



HAL
open science

Comment développer l'autonomie en production écrite chez les élèves de CLIS ?

Mathilde Raffray

► **To cite this version:**

Mathilde Raffray. Comment développer l'autonomie en production écrite chez les élèves de CLIS ?. Education. 2009. dumas-00695250

HAL Id: dumas-00695250

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00695250>

Submitted on 7 May 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.

MEM 09

ASH-D

05

RAFFRAY Mathilde

CAPA-SH option D

Comment développer l'autonomie
en production écrite
chez les élèves de CLIS ?



IUFM 59-62 - Villeneuve d'Ascq



000000184238

Session juin 2009

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif
D'une part

et
Mme né(e) le 23/07/82 à Brest
Melle M. RAFFRAY Mathilde
d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

Mme Melle M. RAFFRAY Mathilde

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ² *Comment développer l'autonomie en production d'écrits chez les élèves de CLIS ?*

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Diffusion par intranet	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Diffusion par intranet et extranet	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Prêt	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Prêt entre bibliothèques	<input checked="" type="checkbox"/>	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

De même, l'auteur demeure responsable du contenu de son œuvre.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à *Lille* le *01/04/09*

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
La Responsable Pédagogique du Site IUFM de Lille,

L'auteur⁴,



Christine Desmaret



⁴ Signer.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
I. LA PRODUCTION D'ECRIT EN CLIS 1	3
<i>A. Qu'est-ce que l'écrit ?</i>	3
<i>B. Qu'est-ce qu'écrire ?</i>	4
<i>C. Les fonctions cognitives mises en oeuvre dans l'acte d'écrire</i>	6
<i>D. L'écriture et les troubles de la fonction cognitive</i>	6
<i>E. Le rôle de l'enseignant option D:</i>	7
<i>F. Les aspects conatifs dans les apprentissages:</i>	8
1. Les aspects conatifs:	8
2. La pédagogie de projet :	9
II. L'EVALUATION DES ACQUIS ET DES DIFFICULTES DES ELEVES DE CLIS ET L'ANALYSE DE LEURS TROUBLES DES FONCTIONS COGNITIVES	13
<i>A. présentation de la CLIS</i>	13
1. La CLIS 1 en général	13
2. La CLIS de Descartes -Montesquieu	14
3. Le profil des élèves de la CLIS de Descartes-Montesquieu	14
<i>B. L'évaluation diagnostique</i>	15
1. L'évaluation diagnostique en général	15
2. L'évaluation diagnostique en production écrite	16
3. L'évaluation des aspects conatifs	17
<i>C. Les élèves et leurs projets individualisés</i>	17
III. LA PRODUCTION ECRITE EN CLIS : DEMARCHES ET ANALYSE	19
<i>A. Les démarches pour développer l'autonomie en situation d'écriture</i>	19
1. Les objectifs de la production d'écrits en CLIS	19
2. Les étapes d'une situation d'écriture	20
3. Quels outils mettre en place ?	21
4. Quelle aide pour quel élève ?	22
a) Aide à l'élaboration du message :	22
b) Aide à la transcription du message	23
c) Le problème de la correction	27
<i>B. Une situation de production d'écrit en CLIS</i>	28
1. La situation	28
2. Les élèves en situation	29
3. L'analyse de la situation : intérêts et limites	34
CONCLUSION	35

INTRODUCTION

Depuis ma première année d'enseignement en Classe d'Intégration Scolaire accueillant des enfants souffrant de troubles importants des fonctions cognitives (CLIS 1), j'ai été confrontée aux difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture des élèves. Mon rôle d'enseignant de CLIS s'est alors révélé compliqué mais passionnant : évaluer les besoins particuliers de chaque élève, comprendre leurs difficultés, envisager ce qui pouvait perturber les processus d'apprentissage, faire évoluer leurs stratégies.

Après trois années d'enseignement en CLIS, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture reste une source de questionnements importants; c'est pourquoi mon choix s'est naturellement porté sur ces thèmes de recherche et davantage sur la production écrite qui pose encore plus de problèmes aux élèves de CLIS.

Au début de ma réflexion, j'imaginai que l'essentiel de mon travail allait porter sur le sens que les élèves accordaient à l'écrit, sur leurs motivations à produire de l'écrit... C'est pourquoi j'avais envisagé de développer mes recherches autour de la pédagogie de projet. Cependant, après quelques mois d'analyse de productions d'élèves et surtout, après avoir cerné le mieux possible les Besoins Educatifs Particuliers des enfants, il m'a semblé que ce n'était pas le problème essentiel. Bien sûr la question du sens accordé aux apprentissages est nécessaire, et notre tâche d'enseignant est de faire en sorte que les enfants, en production écrite comme dans toute autre tâche scolaire, donnent une signification à leur travail. Il m'a semblé que le principal problème était le manque d'autonomie des élèves.

En effet, **la priorité en CLIS n'est-elle pas de rendre les élèves en situation de handicap mental autonomes par rapport à la production d'écrits ?** Etre autonome, c'est être capable d'agir par soi-même en se donnant sa propre loi ; l'autonomie est une liberté intérieure, une capacité à choisir de son propre chef, sans se laisser dominer par ses tendances, ni se laisser dominer de façon servile par une autorité extérieure. Cependant, l'autonomie est à construire dans l'éducation : aucun humain ne saurait être autonome "naturellement". La première forme d'autonomie consiste, pour un enfant, à devenir capable de se conduire en tenant compte des règles fixées par l'environnement social. Etre autonome en situation d'écrit signifie donc être capable de produire seul un écrit qui a

du sens et qui pourra être lu et compris par autrui. Alors, notre rôle d'enseignant spécialisé option D n'est-il pas de construire des outils adaptés à chacun de nos élèves, outils qui pourraient évoluer au cours des mois, voire des années et qui leur permettraient d'être capables de produire de l'écrit et ainsi d'être le plus possible autonomes dans notre société de « lecteurs-scripteurs » ? Mais comment faire ? Comment évaluer les besoins particuliers des élèves ? Comment construire des outils adaptés à leurs besoins et à partir de quels supports ? Quelles sont les stratégies que nous devons chercher à développer chez ces élèves pour développer leur autonomie dans la production d'écrit ? Comment faire en sorte que les élèves de CLIS puissent se passer de l'adulte pour transmettre un message écrit compréhensible par autrui ?

Tout d'abord, je définirai l'acte d'écrire et les processus mis en oeuvre durant cette activité. Le fonctionnement cognitif des élèves en situation d'écriture est complexe et il est important d'en connaître les particularités afin de pouvoir y repérer les dysfonctionnements et remédier aux difficultés rencontrées par les élèves ou compenser leur handicap en situation d'écriture. J'exposerai les caractéristiques des élèves de CLIS 1 dans le domaine de l'apprentissage de l'écriture ainsi que le rôle de l'enseignant spécialisé option D. Ensuite, je présenterai la CLIS dont j'ai la charge cette année et les élèves qui la composent. J'expliquerai les évaluations diagnostiques que j'ai mises en place et qui m'ont permis de repérer les besoins éducatifs particuliers des élèves et de construire leur projet individuel. Je développerai ensuite les pistes et les démarches d'interventions privilégiées et adaptées au fil de l'année. Enfin, je proposerai une analyse d'une situation de production d'écrit effectuée en mars 2009 en définissant les intérêts et les limites des outils mis en place.

I. La production d'écrit en CLIS 1

A. Qu'est-ce que l'écrit ?

Dans la vie de tous les jours, dans les magasins, dans la rue, à la télévision, dans les jeux vidéos..., les enfants sont confrontés à l'écrit, même s'ils n'en ont pas toujours conscience. Les enfants qui ne sont pas encore autonomes en lecture et en écriture ont une vision erronée des fonctions de l'écrit. Ils ont souvent développé des stratégies d'adaptation pour comprendre le monde qui les entoure: lecture d'images, de logos, de couleurs...

Dans ma classe, à la question: « Où voit-on des écritures ? », dix élèves sur douze ont répondu directement: « Dans la classe!» Et à la question : « A quoi ça sert d'écrire ? », cinq enfants ont évoqué la nécessité de l'écrit dans leurs futurs métiers. Trois autres ont répondu : « Pour faire les exercices ». Cependant certains élèves, les plus grands, ont une conscience floue de la nécessité de lire et écrire dans la vie sociale : « Il faut savoir lire et écrire pour envoyer ou recevoir des courriers ... ». Ces élèves correspondent souvent à ceux qui sont déjà entrés dans l'écrit, ce qui semble confirmer l'importance des aspects conatifs dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : quel rapport ont-ils avec l'écrit ? Ont-ils établi une relation positive avec l'écrit ? Ou au contraire, l'écrit évoque-t-il quelque chose du domaine de l'inconnu ? Qu'est-ce que l'écrit évoque pour eux ? En connaissent-ils les fonctions ?

L'enseignant spécialisé doit se poser ces questions pour chaque élève afin d'évaluer le Projet Personnel de Lecteur de chacun d'eux. Si l'élève n'a pas encore mis en place ce Projet Personnel, il faut l'aider à le concevoir: « Vouloir maîtriser l'écrit, c'est être persuadé pour plus tard, mais surtout, dès aujourd'hui de partager le secret des adultes, d'être de plus en plus autonome » (Jean-Marie Besse¹)

L'enseignant doit faire prendre conscience à l'enfant du pourquoi et du comment de l'écrit, en lui posant des questions, en le faisant s'interroger sur ses représentations et sur ses stratégies actuelles. Si le Projet Personnel de Lecteur a longuement été étudié par les spécialistes qui ont proposé une grille de questions à poser aux enfants (annexe 1), peu d'outils sont accessibles en ce qui concernerait un projet personnel de producteur de texte. C'est pourquoi j'ai tenté d'en construire un et de le présenter aux élèves de CLIS (annexe 2). Les enfants doivent prendre conscience de la nécessité de savoir écrire. Mais qu'est-ce l'acte d'écrire exactement ?

1 Jean-Marie BESSE, *L'accès au principe phonographique : ce que montrent les écritures approchées*, in CHAUVEAU, G. *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Paris, Retz, 2000

B. Qu'est-ce qu'écrire ?

Savoir écrire, c'est savoir établir la correspondance entre les sons et les signes écrits. L'écriture, c'est la transformation d'éléments sonores (phonèmes) en éléments écrits (graphèmes). C'est traduire un code phonétique (parole) en code graphique. Mais écrire ne se limite pas à cette action mécanique, il s'agit de coder un message qui ait du sens pour qu'il puisse être compris par quelqu'un d'autre ou par soi-même à un autre moment.

Gérard Chauveau² retient trois caractères essentiels de l'écrit:

- « L'écriture est une représentation graphique linguistique [...]. C'est de la langue qui est écrite »
- « L'écriture est un outil de communication. Elle transmet un message verbal d'un émetteur vers un récepteur. »
- « L'écriture est un système mixte qui se compose de deux types de codes: un code phonographique (des sons vers l'écrit) et un code sémiographique, c'est-à-dire un ensemble de procédés graphiques, sans relation avec l'oral, qui indiquent du sens (majuscules, marques grammaticales...). »

Ecrire est un acte complexe qui repose sur différents concepts : la communication, la représentation graphique et l'encodage d'une parole, au niveau phonographique et au niveau sémiographique. Ce dernier niveau fait appel à une capacité de conceptualisation et d'abstraction qui fait souvent défaut aux élèves de CLIS.

Mais ce difficile travail est extrêmement important car, comme le souligne J. Fijalkow,³ écrire a trois avantages majeurs:

→ Ecrire place l'enfant dans une situation de production alors que l'acte de lire exige une activité plutôt de réception : l'enfant se sent davantage acteur de son apprentissage.

→ Le second avantage est relatif à la clarté cognitive. Considérant que l'enfant se trouve confronté à un objet, la langue écrite, dont il ne comprend ni la fonction ni les structures, le problème cognitif majeur qu'il a à résoudre pour s'approprier cet objet est de le comprendre : cela permet de démystifier l'écrit, de s'interroger sur les paramètres de la production : qui écrit ? Pourquoi ? Où ? Quand ? Comment ? Ainsi, l'enfant accède à une compréhension de ce qu'est

² Gérard CHAUVEAU, *Comment l'enfant devient lecteur*, Retz, 1997

³ Jacques FIJALKOW, *Entrer dans l'écrit*, ed. Magnard, 1993

l'écrit. Il s'aperçoit alors qu'écrire consiste d'abord à coder d'une autre façon ce que l'on dit. Il peut alors trouver des réponses à ces mêmes questions pour les écrits qui lui sont proposés à la lecture.

→ Ecrire permet une confrontation directe au code grapho-phonologique, permettant à l'élève de comprendre qu'il existe des relations systématiques entre les phonèmes et les graphèmes. Cet apprentissage de la correspondance graphèmes-phonèmes prend alors tout son sens.

Ce point de vue est partagé par G. Chauveau⁴ qui précise que « l'ossature du français écrit est phonique... le code phonographique rend compte de 80% de l'écriture d'un texte »

Enfin, cette confrontation au code donne à l'élève le moyen de comprendre l'unité phonème ainsi que la notion de mot : deux éléments du langage écrit qui ne dérivent pas de l'oral et qui demandent une conceptualisation importante.

D'autres points intéressants concernant les activités de production d'écrits nous sont apportés par le groupe de recherche d'Ecouen⁵. Il indique qu'il est important que chaque élève fasse l'expérience:

- de l'utilité et des fonctions diverses de l'écrit
- du pouvoir que donne une maîtrise suffisante de l'écrit
- du plaisir que procure la production.

Chaque enfant producteur se dotera, au fur et à mesure, d'une connaissance des divers écrits ainsi que des stratégies pour les produire. Il accèdera ainsi à une vision plus large du monde qui entoure l'écrit : un monde social, culturel, économique...

Comme on l'a vu, écrire est un acte complexe qui suppose l'activation de nombreuses fonctions cognitives, mais lesquelles ?

4 Gérard CHAUXEAU, *Comment l'enfant devient lecteur*, Retz, 1997

5 Groupe de recherche d'Ecouen, Josette JOLIBERT, *Former des enfants producteurs de textes*, ed Hachette, Paris, 1991

C. Les fonctions cognitives mises en oeuvre dans l'acte d'écrire

Afin de pouvoir écrire (donner du sens, transmettre un message, respecter les codes graphique, phonographique et sémiographique), l'élève doit être capable de mettre en oeuvre différentes fonctions cognitives et des pré-requis scolaires. En effet, l'acte d'écrire fait appel à :

- la conscience phonétique (ex: transformer le phonème [m] en graphème :« m »)
- la capacité d'abstraction spatio-temporelle (comprendre que la position de la feuille et la lecture des graphèmes de gauche à droite correspond à une succession de phonèmes dans le temps et qu'il s'agit d'un ordre défini à respecter)
- la capacité à conceptualiser le code sémiographique, c'est-à-dire la traduction par des signes écrits, de composantes orales (ex: les points de suspension qui marquent une hésitation...)
- la capacité de représentation mentale d'un message à transmettre
- la capacité d'imagination (être capable de créer un message, d'abord oral qui ait du sens)
- la mémoire de travail : il s'agit de garder en mémoire le message à coder tout en codant celui-ci par des unités graphiques:
 - un message = une ou plusieurs phrases cohérentes
 - une phrase = plusieurs mots ordonnés d'une façon cohérente
 - un mot = plusieurs syllabes
 - une syllabe = plusieurs lettres
- la mémoire à long terme (le stockage des mots connus globalement, la connaissance et l'application des règles grammatico-lexicales formelles...)

Après avoir défini ce qui est en jeu dans l'acte d'écrire, nous allons tenter de mettre en évidence les problèmes que cela peut poser pour des élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives.

D. L'écriture et les troubles de la fonction cognitive

Les élèves de CLIS 1 souffrent de **troubles des fonctions cognitives** (voir p.13). Les troubles des fonctions cognitives touchent principalement la perception, l'attention, la mémorisation, le raisonnement logique et la communication.

Ces troubles sont si importants chez ces élèves qu'ils sont « en situation de handicap ». La notion de handicap est définie par la **loi du 11 février 2005** comme « *toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société en raison d'une altération substancielle durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physique, sensorielle, mentale, cognitive ou psychique, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé évident* ».

Chez les élèves de CLIS, le handicap apparaît principalement dans la gestion de l'écrit imposée par la vie en société : même s'ils savent déchiffrer, ils rencontrent souvent des problèmes au niveau de la compréhension. De la même façon, même s'ils savent écrire, ils auront souvent des difficultés à transcrire un message qui ait du sens et qui soit décodé par un récepteur, tel que l'enfant l'aurait souhaité.

E. Le rôle de l'enseignant option D:

Le rôle de l'enseignant spécialisé option D, qui s'occupe des élèves de CLIS, est précisé dans le **BO spécial n°4 du 26 février 2004** : « *L'enseignant spécialisé exerce auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, une maladie ou des difficultés scolaires graves, en recherchant pour chacun d'eux les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux* ».

Le rôle du « maître D » se manifeste dans :

- « l'identification et l'analyse des diverses manifestations des troubles et l'élaboration de stratégies éducatives pour faire face aux situations difficiles »
- la définition des BEP (besoins éducatifs particuliers) de chaque élève en prenant en compte les troubles des fonctions cognitives des élèves et des compétences plus « scolaires »
- l'adaptation consécutive des pratiques
- un travail de partenariat (avec les parents, les collègues, les professionnels, le maître référent...)

Si la priorité de l'enseignant spécialisé option D est l'analyse des troubles cognitifs dans les acquisitions scolaires des élèves, il doit également s'assurer que les aspects conatifs chez ces enfants soient de nature à leur permettre l'accès aux apprentissages et de progresser dans la pratique de l'écrit.

F. Les aspects conatifs dans les apprentissages:

1. Les aspects conatifs:

Les aspects conatifs sont les aspects relatifs à l'impulsion déterminant un acte, un effort quelconque.

Exemples: la motivation extrinsèque (contrôlée par les renforcements, les notes, les prix...) ou intrinsèque (recherche de l'activité pour l'intérêt qu'elle procure en elle-même : la curiosité, l'envie, l'intérêt...), l'estime de soi, le rapport à l'échec, les relations entre les enfants, les relations entre l'élève et le maître...

Chez nos élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives, l'aspect conatif dans les apprentissages est essentiel. En effet, ces élèves qui doivent fournir davantage d'efforts que les autres pour lire, écrire, compter, sont parfois découragés devant la tâche à accomplir, et par conséquent ne sont plus motivés par les apprentissages.

Les difficultés de motivation peuvent être d'ordres différents et peuvent être cumulées chez un seul élève. Elles peuvent être d'ordre :

→ comportemental :

- l'enfant évite les prises de risque
- l'enfant manque de persévérance
- l'enfant manque de confiance en lui
- l'enfant est résigné avant même d'avoir essayé

→ cognitif :

- Les stratégies de l'élève sont peu efficaces et demandent beaucoup de temps et d'efforts
- L'enfant ne comprend pas l'objectif d'apprentissage de l'activité

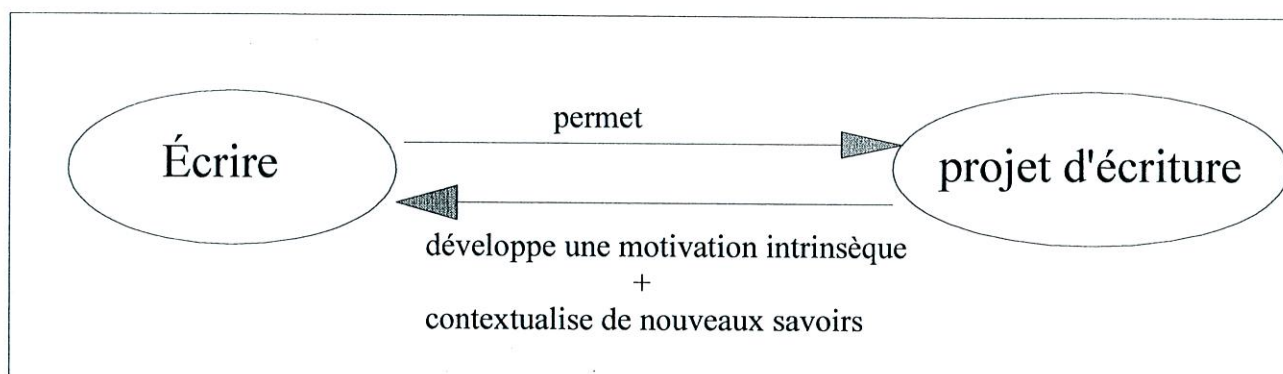
→ affectif :

- L'enfant souffre d'une grande anxiété (« je suis nul »)
- L'enfant est sur la défensive et dit qu'il sait déjà le faire ou que c'est trop facile

Alain Lieury et Fabien Fenouillet⁶ nous indiquent quelques pistes pour motiver les élèves :

- L'attitude de l'enseignant doit être encourageante en dédramatisant l'échec et en recherchant la valorisation des points forts de l'élève
- rendre l'enfant acteur de ses apprentissages en lui donnant la possibilité d'initiative et de choix, en lui confiant des responsabilités
- expliciter précisément la compétence à atteindre et n'évaluer qu'elle, pas l'individu
- présenter clairement l'activité
- avoir un but d'apprentissage raisonnablement difficile, à la hauteur des capacités de l'élève.

Josette Jolibert⁷ résume l'importance des aspects conatifs dans les productions d'écrit : « *En définitive, il faut que, pour chaque enfant, écrire soit, non pas synonyme de corvée, blocage, échec, mais évoque plutôt des projets réalisés grâce à l'écrit, ou des projets d'écriture de fiction aboutie...* ». Elle évoque ainsi l'interdépendance entre l'apprentissage de l'écriture et les projets que l'on peut proposer pour développer cette compétence. En effet, les projets d'écriture permettraient l'éveil d'une motivation intrinsèque et contextualiseraient de nouveaux savoirs.



2. La pédagogie de projet :

Comme nous venons de le voir, les aspects conatifs sont très importants. Il faut à la fois rassurer certains enfants, donner du sens aux tâches proposées et rendre le travail attrayant. La pédagogie de projet à travers laquelle un projet d'écriture peut naître, semble l'idéal.

La pédagogie de projet permet de donner du sens aux apprentissages des élèves. Dans un projet de correspondance, par exemple, les élèves se voient contraints de maîtriser quelques règles liées à ce type de texte, s'ils désirent se faire comprendre par leurs correspondants. D'eux-mêmes, ils se soucient de leur orthographe, de leur syntaxe et de leur mise en page. Ils sollicitent

6 Alain LIEURI, Fabien FENOUILLET, *Motivation et réussite scolaire*, éditions Dunod, coll. Psycho Sup, 2006

7 Josette JOLIBERT, *Former des enfants producteurs de textes*, éditions Hachette, coll. Pédagogie Pratique, 2007

fréquemment le maître ou un de leurs camarades afin d'améliorer leur production écrite, et consultent parfois spontanément les ouvrages de référence.

Dans une pédagogie de projet, le maître n'est plus le détenteur du savoir. Il organise les activités et tente d'y apporter un éclairage didactique dans le but d'enclencher des apprentissages. Ainsi, il trouvera, lors de l'élaboration d'une pièce de théâtre, des moyens permettant d'améliorer l'expression orale des élèves. Ce médiateur peut également apporter des idées et encourager l'ensemble de la classe. Quoi qu'il en soit, il a également un rôle fondamental qui est de relancer les élèves ou les groupes d'élèves « en panne », et enfin, d'institutionnaliser les apprentissages. Cette dernière mission lui permet de faire le lien entre le projet à proprement parler et les différentes notions à acquérir à l'école primaire.

Au cours de mes trois années en CLIS, j'ai pu mener avec les élèves divers projets proposant des travaux d'écriture dont voici quelques exemples :

- Récrire un album de jeunesse (en liaison avec les arts plastiques) d'une façon collective ou individuelle (cette année, les élèves ont écrit, de façon individuelle, un album à la manière du livre d'Isabelle Bami, *Les Petits riens* (annexe))
- Ecrire des lettres aux correspondants (carte d'invitation, carte de voeux...)
- Ecrire un article ou un jeu pour le journal de l'école (Cette année, nous avons écrit collectivement un article pour le journal de l'école : « Qu'est-ce que la CLIS ? »)
- Ecrire un recueil de poèmes
- Ecrire un journal de classe
- Produire une affiche pour un spectacle d'école
- Construire un abécédaire

L'enseignant spécialisé a un rôle essentiel dans la création d'un projet : il doit, en plus d'organiser et de faire les liens entre les apprentissages scolaires, construire des objectifs particuliers pour chaque enfant. Pour ceci, l'enseignant option D doit établir une relation entre les Besoins Educatifs Particuliers (BEP) des élèves et le projet mis en place.

Si le projet est commun à tous les élèves de la CLIS, chaque enfant, seul ou en groupe de besoin, travaillera une compétence adaptée à ses capacités. Et même si, au sein d'un même groupe de besoin, la compétence travaillée est la même, les outils, les aides, les supports, le niveau d'exigence doivent être adaptés en fonction des Besoins Educatifs Particuliers.

Exemple:

Cette année, dans le cadre d'un projet de jeu de la marchande en partenariat avec les classes de CP et de CE1, tous les élèves ont travaillé l'utilisation de la monnaie et du calcul réfléchi. Cependant certains élèves ont travaillé sur l'utilisation des pièces de 1 et 2 euros, d'autres ont appris à manipuler les pièces et les billets d'euros. D'autres, enfin, ont appris à se servir des euros ET des centimes. Certains pouvaient manipuler les pièces (ceux qui ont des capacités d'abstraction plus limitées), certains pouvaient faire des schémas, d'autres enfin devaient trouver des stratégies de calcul mental. Les élèves les plus à l'aise ont pu jouer à être la marchande et rendre la monnaie aux élèves de CP ou de CE1. Les élèves qui avaient le plus de difficultés ont pu jouer à être les clients en se servant des outils construits en classe.

D'autre part, la pédagogie de projet peut permettre à l'enseignant de mettre en valeur les compétences spécifiques de certains élèves.

Exemple:

L'année dernière, dans le cadre d'une réécriture d'album, l'un des élèves, Morgan, 10 ans, non-lecteur a été très sollicité par les autres enfants pour illustrer l'album écrit par la CLIS. Bien sûr, lui aussi a dû produire un texte (en dictée à l'adulte avec la possibilité d'écrire seul certains mots). C'était un enfant qui se rendait compte du décalage entre ses capacités et celles des autres élèves de son âge et l'image qu'il avait de lui-même était assez négative. Mais, il possédait un certain talent pour dessiner et tous les autres élèves lui demandaient de l'aide pour illustrer l'histoire. Ainsi, il a gardé un souvenir positif de ce projet et a demandé tout le reste de l'année à faire des productions d'écrit pour pouvoir les illustrer par la suite.

Enfin, la pédagogie de projet permet également de contextualiser les apprentissages, c'est-à-dire de replacer un apprentissage dans une circonstance particulière, pour que l'élève s'en souvienne et y accède plus facilement.

Exemple :

L'année dernière, dans le cadre de la rédaction d'un compte-rendu de visite pour le journal de la classe, nous avons abordé le passé composé. Par la suite, à chaque fois que je proposais aux enfants de faire un exercice ou de corriger une erreur portant sur cette notion, ils répondaient: « Ah oui, c'est comme quand on a raconté la sortie à Phalempin! ».

Les élèves de CLIS, qui ont parfois des difficultés de mémorisation, ont besoin de contextualiser leurs savoirs afin de pouvoir les retrouver plus facilement et plus rapidement. Il s'agit pour eux de catégoriser, de ranger les nouvelles connaissances dans leur esprit, mais également dans

les outils mis à leur disposition. C'est pourquoi, cette année-là, la leçon sur le passé composé comportait une photographie de la sortie en question. Cependant, il faut veiller à ce qu'un apprentissage puisse être décontextualisé, et pour cela, il ne faut pas limiter cet apprentissage à une seule situation donnée. L'enseignant spécialisé doit aider les élèves à intégrer au mieux les nouveaux savoirs en adaptant sa pratique au public qu'il a en face de lui.

L'utilisation du projet n'est qu'un prétexte, permettant de parer à des difficultés d'ordre conatif. Certains enfants vont ainsi parfois faire des efforts qu'ils ne feraient pas dans un contexte plus scolaire : ils acceptent de relire leur production afin de vérifier si le message pourra être lu par le destinataire, ils acceptent aussi plus volontiers de corriger leurs production. L'enseignant spécialisé se sert du projet pour faire progresser les élèves dans le domaine de la production d'écrit et développer les compétences nécessaires.

Cependant, si la pédagogie de projet est importante dans le sens que l'élève donne à l'écrit, dans la motivation des enfants.... elle ne saurait se suffire à elle-même. Un projet d'écriture est mené sur une ou plusieurs semaines et peut servir d'évaluation sommative ou d'évaluation bilan. Mais, pour développer l'autonomie chez les élèves atteints de troubles des fonctions cognitives, il faut travailler des techniques, des stratégies, des habitudes de travail, et ceci quotidiennement.

Ainsi, l'enseignant spécialisé option D doit connaître parfaitement les compétences, les difficultés et les besoins particuliers de chaque élève lorsqu'il propose une situation d'apprentissage. C'est pourquoi il doit proposer au début d'année, des évaluations diagnostiques précises, afin de cibler au mieux les priorités d'apprentissages de chaque élève.

II. L'évaluation des acquis et des difficultés des élèves de CLIS et l'analyse de leurs troubles des fonctions cognitives

A. présentation de la CLIS

1. La CLIS 1 en général

La classe d'intégration scolaire (CLIS) est une classe de l'école élémentaire et son projet est inscrit dans le projet de l'école. Elle a pour mission d'accueillir de façon différenciée dans certaines écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, des élèves en situation de handicap afin de leur permettre de vivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire.

Les classes d'intégration scolaire (CLIS) permettent l'accueil dans une école primaire ordinaire d'un petit groupe d'enfants (12 au maximum) présentant le même type de handicap.

Selon la loi du 11 février 2005, sont admis en CLIS 1 ou en UPI, **les élèves « présentant des troubles des fonctions cognitives** qui peuvent avoir des origines diverses: retard mental global, difficultés cognitives sélectives, troubles psychiques graves, troubles graves du développement, mais dont le comportement est compatible avec les apprentissages (être capable d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie dans un établissement scolaire, d'autre part, avoir acquis ou être en voie d'acquérir une capacité de communication compatible avec les enseignements scolaires de vie et d'éducation collective »

Les CLIS accueillent des enfants dont le handicap ne permet pas d'envisager une scolarisation individuelle continue dans une classe ordinaire mais qui peuvent bénéficier, dans le cadre d'une école, d'une forme ajustée de scolarisation : enseignement adapté au sein de la CLIS, participation aux actions pédagogiques prévues dans le projet de l'école.

Chaque enfant accueilli dans une CLIS bénéficie, selon ses possibilités, de temps de scolarisation dans une classe de l'école où il peut effectuer des apprentissages scolaires à un rythme proche de celui des autres élèves. C'est la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées qui propose l'orientation en CLIS dans le cadre du projet personnalisé de scolarisation de l'élève.

L'enseignant chargé d'une CLIS est un instituteur ou un professeur des écoles spécialisé option D qui fait partie de l'équipe pédagogique de l'école et qui organise, en liaison avec les maîtres des différents cycles et les services de soins, la mise en oeuvre du projet personnalisé de scolarisation de chaque élève handicapé.

2. La CLIS de Descartes -Montesquieu

L'école Descartes-Montesquieu est située à Lille, dans un quartier relativement sensible, Fives. Elle accueille une CLIS depuis dix ans. Cette CLIS est bien « intégrée » dans l'école, tant au niveau des locaux (la classe se situe entre deux classes ordinaires) qu'au niveau humain : les collègues enseignants accueillent volontiers les élèves de CLIS au sein de leurs classes. Cependant, cette année, l'intégration des enfants est plus difficile : en effet, l'école est située en Zone Violence, et les effectifs des classes du cycle 3 sont chargés (de 28 à 30 élèves par classe) et les salles de classes, exigües. Mais mes collègues font de leur mieux afin de les accueillir le plus possible.

L'équipe enseignante se compose de trois enseignantes de cycle 2, trois enseignants de cycle 3, une maîtresse E, une enseignante ZIL qui effectue mon remplacement CAPASH. Nous travaillons en étroite relation avec la psychologue scolaire et la maîtresse référente qui se montrent très disponibles pour nous soutenir autant que possible.

Les locaux sont récents et les conditions de travail très agréables : nous disposons d'une grande BCD (Bibliothèque Centre de Documentation) et d'une salle informatique. Une assistante d'éducation permet à l'équipe enseignante de travailler davantage à partir de projets.

3. Le profil des élèves de la CLIS de Descartes-Montesquieu

La classe dans laquelle j'enseigne depuis septembre accueille douze élèves âgés de 8 à 12 ans. Nous ne disposons pas d'AVS, ce qui nous fait parfois défaut.

Année de naissance	1997	1998	1999	2000	2001
effectif	5	2	-	4	1

On peut remarquer que la classe compte 7 « grands » et 5 « petits », ce qui a permis la mise en place d'un tutorat pour les domaines artistiques et de découverte du monde.

En ce qui concerne les domaines des mathématiques et du français, la classe est répartie ainsi pour la plupart des activités :

mathématiques: (un élève est intégré en CM1)

Niveau (environ)	GS	CP	CE1	Fin CE1
Nombre d'élèves	2	3	2	4

français: (deux élèves sont intégrés en CM1)

Niveau (environ)	GS	Début CP	Fin CP	CE1
Nombre d'élèves	1	1	3	6

Ces groupes ont pu être établis d'après des évaluations diagnostiques effectuées en septembre. Cependant, ces groupes restent relativement souples et il n'est pas rare qu'un enfant change de groupe de façon occasionnelle (pour une compétence particulière) ou de façon prolongée (par exemple, si un enfant progresse plus rapidement que le groupe auquel il appartient).

B. L'évaluation diagnostique

1. L'évaluation diagnostique en général

L'évaluation diagnostique cherche à faire le point sur les acquisitions des élèves à un moment donné par rapport aux pré-requis de la discipline. Elle se distingue en outre des autres formes d'évaluation par sa finalité, puisqu'elle ne recherche pas principalement à gérer des apprentissages en cours d'acquisition (formative), ni à valider des acquis à l'issue d'un travail (sommatif). Elle est un outil préalable à l'élaboration du projet et trouve sa place au tout début de celui-ci, avant même que l'activité de formation ne débute. Elle servira de jalon initial, de témoin à un moment donné vers lequel l'enseignant et l'élève pourront se tourner lorsqu'ils auront besoin de se référer à la situation de départ. On attend de ce type d'outil qu'il fournisse principalement une mesure des connaissances et des compétences maîtrisées ou en cours d'acquisition. L'établissement de ce « profil de départ » servira de point d'appui pour la formation à bâtir. L'analyse des résultats permettra ainsi de cerner et de mieux comprendre l'origine des difficultés rencontrées

L'évaluation diagnostique doit être relativement précise afin de cibler le mieux possible les besoins de chacun.

Cette évaluation se compose d'items sur les compétences scolaires, mais aussi d'items permettant l'évaluation des problèmes d'ordre cognitifs (mémorisation, capacités d'abstraction, organisation des données, perception, communication...). Pour construire cette évaluation diagnostique, nous pouvons nous appuyer sur des évaluations comme le Médial, le Teddy-maths..., mais aussi sur un entretien individuel avec chaque élève, un entretien avec la famille et un travail en partenariat avec la psychologue scolaire.

Bien sûr, il ne s'agit pas de limiter son diagnostic aux évaluations effectuées en septembre : il faut au contraire être constamment en situation d'observation. Certains enfants évoluent

rapidement dans l'année et pour d'autres, les évaluations de septembre ne reflètent pas toujours leurs véritables compétences ou difficultés. C'est pourquoi j'ai toujours avec moi un carnet pour noter les remarques concernant les capacités des élèves, afin d'affiner le diagnostic au fur et à mesure de l'année scolaire.

2. L'évaluation diagnostique en production écrite

Avant de chercher à développer l'autonomie des élèves en production écrite, il faut établir un diagnostic précis de leurs compétences et de leurs difficultés. Pour construire des évaluations pertinentes, je me suis inspirée des recherches de **Nicole Van Grunderbeeck**⁸ qui explique l'importance de l'évaluation des productions écrites des élèves : « *Comme le montrent Ferreiro et Gomez-Pallacio (1988), les tentatives d'écriture de l'élève sont révélatrices du stade où il se trouve dans le développement de sa conscience de l'écrit.* »

Donc, en évaluant les compétences des élèves en production d'écrit, on observe également leur réelle conception de l'écrit et le stade où ils se trouvent dans le développement de leur conscience de l'écrit :

- Ont-ils compris la principale fonction de l'écrit (= communiquer un message à autrui) ?
- Elaborent-ils un message à transmettre (d'abord de façon orale) ? Sont-ils capables de formuler une phrase qui ait du sens à l'oral ?
- Connaissent-ils les conventions de l'écrit (de haut en bas, de gauche à droite) ?
- Segmentent-ils une phrase en mots ?
- Appliquent-ils une correspondance grapho-phonétique ?
- Possèdent-ils une bonne discrimination auditive ? (sont-ils capables de différencier des sons proches? Sont-ils capables de transcrire une suite de sons dans l'ordre ?)
- Connaissent-ils l'orthographe de certains mots (acquise par « photographie mentale »)?
- Ajoutent-ils des indices non-orales (comme la majuscule, le point, des marques syntaxiques, grammaticales, orthographiques) ?

A partir des critères d'évaluation de Nicole Van Grunderbeeck, j'ai essayé de construire des évaluations diagnostiques afin d'évaluer le plus finement possible les compétences nécessaires à la production d'écrit (annexe 3) :

⁸ Nicole VAN GRUNDERBEECK, *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention*, Gaétan Morin Editeur, Boucherville, 1994

- compétences en graphisme (figures graphiques, lettres cursives...)
- capacités pour encoder (les syllabes simples (ma, fi...), les syllabes complexes (tri, clo...), les syllabes inverses (os, al...), les digrammes (in, on...), les trigrammes (eil, oin...), des mots réguliers, une phrase simple)
- compétences phonétiques (Repère-t-il le nombre de syllabes dans un mot ? Entend-il les phonèmes qui composent un mot ?)
- Compétences de perception visuelle : l'enfant est-il capable de copier un texte, un mot qui est au tableau ou sur les affichages de la classe ou sur une autre feuille ?
- Compétences d'élaboration d'un texte ou d'une phrase (L'élève est-il capable d'inventer une phrase correcte et de la transcrire pour qu'un destinataire puisse la lire ? Est-il capable de dicter une phrase à un adulte ?)
- Compétences grammaticales et orthographiques (dictée de mots courants, de mots invariables, dictée préalablement préparée et analysée, auto-correction d'une production à l'aide d'outils (grille de relecture, classeur de règles, affichages...).

3. L'évaluation des aspects conatifs

D'autre part, les aspects conatifs sont difficilement évaluables et évoluent en fonction des événements de la vie. L'enseignant spécialisé est avant tout un observateur qui analyse les réactions des élèves, repère ce qui leur pose problème, et cherche des solutions ou des moyens de compenser leurs troubles.

En définitive, une évaluation précise des compétences et des difficultés des élèves, en relation avec leurs troubles des fonctions cognitives et des aspects conatifs qui composent leur personnalité nous permet de construire et de faire évoluer leurs projets individualisés.

C. Les élèves et leurs projets individualisés

Le projet individualisé est un document qui condense tous les renseignements concernant un élève. L'enseignant spécialisé en rédige un pour chaque enfant. On y trouve des renseignements familiaux, médicaux, son cursus scolaire, des indications sur ses troubles des fonctions cognitives,

sur ses difficultés scolaires, ses compétences. Dans ce document, l'enseignant établit les objectifs de travail avec cet élève pour l'année, à partir d'une analyse précise de ses besoins effectuée au cours des mois.

Ce document sert à la rédaction du Projet Personnel de Scolarisation : le PPS. Ce projet est élaboré par l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation composée de toute les personnes qui concourent directement à la mise en œuvre du Projet Personnalisé de Scolarisation, et au premier chef des parents de l'enfant et des enseignants qui l'ont en charge. Elle se réunit au moins une fois par an à l'initiative de l'enseignant référent. Le PPS tient compte des souhaits de l'enfant ou de l'adolescent et de ses parents ainsi que de l'évaluation de ses besoins, notamment en situation scolaire. C'est sur la base de ce projet personnalisé de scolarisation que la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) se prononce sur l'orientation de l'élève ainsi que sur les éventuelles mesures d'accompagnement.

III. La production écrite en CLIS : démarches et analyse

A. Les démarches pour développer l'autonomie en situation d'écriture

Après avoir évalué leurs compétences et construit leurs projets individualisés, j'établis des groupes de besoin. Au sein d'un même groupe, des différenciations peuvent être mises en place en fonction de leurs BEP (Besoins Educatifs Particuliers).

J'établis une progression chronologique des compétences à atteindre au cours de l'année (annexe 4), mais sans contraintes temporelles car, contrairement à des classes ordinaires, on ne peut prévoir exactement le temps qu'il faudra à chaque enfant pour acquérir chaque compétence. Cette progression n'est pas rigide car il est possible de se rendre compte de la pertinence ou de la priorité de certaines compétences au fur et à mesure des mois. Mais quels sont les compétences et les objectifs visés en production écrite ?

1. Les objectifs de la production d'écrits en CLIS

En CLIS, l'enseignant doit s'appuyer sur les programmes officiels. Cependant, les compétences et les besoins d'élèves souffrant de fonctions cognitives ne sont pas linéaires et ne correspondent pas forcément à un niveau donné.

Malgré tout, les objectifs visés dans les situations d'apprentissage en CLIS doivent s'articuler avec ce qui est attendu en classe ordinaire, avec des adaptations nécessaires. C'est pourquoi l'enseignant spécialisé doit connaître parfaitement les compétences visées par les programmes de l'école ordinaire. De plus, la connaissance de ces compétences, et du niveau auquel elles se rapportent permettra une éventuelle intégration des élèves dans ce domaine. La communication avec l'enseignant ordinaire qui intégrera un élève de CLIS sera facilitée, si l'enseignant spécialisé sait évaluer les compétences des élèves en fonction des programmes de l'ordinaire.

Nous avons relevé les compétences concernant la production écrite, de la maternelle au CE2, car ce sont les niveaux qui concernent le plus les élèves de CLIS 1

niveau	Compétences visées par les programmes de 2008 en production d'écrit
maternelle	Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte
CP	Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente, puis plusieurs.
CE1	<ul style="list-style-type: none"> - Concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple cohérente, puis plusieurs, puis un texte narratif ou explicatif de 5 à 10 lignes. - Relire sa production et la corriger ; corriger en fonction des indications données un texte copié ou rédigé de manière autonome. - Dans les productions dictées et autonomes : <ul style="list-style-type: none"> - respecter les correspondances entre lettres et sons, - en particulier, respecter les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (<i>c/ç, c/qu, g/gu/ge, s/ss,</i>) ou de la consonne suivante (<i>m</i> devant <i>b, m</i> ou <i>p</i>), - orthographier sans erreur les mots invariables les plus fréquemment rencontrés² ainsi que les mots-outils appris au CP, - marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté, - dans le groupe nominal simple, marquer l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie, - orthographier sans erreur les formes conjuguées apprises, - utiliser à bon escient le point, la majuscule, ainsi que la virgule dans le cas de l'énumération.
CE2	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les diverses activités scolaires, proposer une réponse écrite, explicite et énoncée dans une forme correcte. - Rédiger un court texte narratif en veillant à sa cohérence temporelle (temps des verbes) et à sa précision (dans la nomination des personnages et par l'usage d'adjectifs qualificatifs), en évitant les répétitions par l'usage de synonymes, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation. - Rédiger un court dialogue (formulation des questions et des ordres). - Savoir amplifier une phrase en ajoutant des mots : en coordonnant par <i>et</i> un nom à un autre, un adjectif à un autre, un verbe à un autre. - Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et aides du maître.

2. Les étapes d'une situation d'écriture

Dans toute situation d'écriture, nous pouvons distinguer quatre étapes bien distinctes et que l'on doit expliciter aux élèves afin qu'ils aient une conscience plus claire de nos attentes, et de la façon dont on doit s'y prendre pour écrire.

→ **la conceptualisation ou la planification** : il s'agit de définir le thème (écrire sur quoi), le but (écrire pour quoi) et le destinataire (écrire pour qui). Il est important que les élèves connaissent le type d'écrit auquel ils sont confrontés pour leur production pour faciliter la recherche, l'organisation des idées et le déroulement de l'activité afin d'éviter une surcharge cognitive

→ **la formulation ou mise en texte** : c'est l'étape durant laquelle s'effectuent la sélection et la production de mots, la construction des propositions et des phrases et la coordination thématique (cohérence) et textuelle (cohésion) : la dernière opération nécessite de maîtriser diverses marques linguistiques (reprises anaphoriques, déterminant, connecteurs, ponctuation...)

→ **la transcription** : c'est une étape qui peut être très coûteuse en temps et en énergie cognitive car les enfants de CLIS n'ont pas toujours automatisé le code grapho-phonétique. Le décalage entre la parole et le rythme d'écriture ne facilite pas le maintien des idées évoquées lors de l'étape précédente.

→ **la révision** : il s'agit de relever les décalages entre l'intention et le résultat, d'identifier les erreurs, les oublis, les incohérences et de les modifier. L'élève peut ainsi se décentrer de son texte et voir que l'écrit n'est pas figé mais qu'il peut être retravaillé.

3. Quels outils mettre en place ?

Les douze élèves de la CLIS ont des Besoins Educatifs Particuliers différents, alors doit-on leur fournir des outils différents adaptés à chacun pour chaque apprentissage ? Ceci semble difficile à gérer : les enfants (et l'enseignant) ont besoin de repères communs auxquels ils peuvent se référer, ou du moins, ils peuvent observer le fonctionnement des autres élèves qui s'y attachent.

J'ai choisi d'installer avec les élèves des affichages et de créer des outils qui correspondent aux groupes de besoin de la classe:

Groupes de besoin	affichages	Outils personnels
groupe 1 (non lecteurs) et groupe 2 (petits lecteurs)	→ affichage des mots à connaître globalement (mots-outils simples (le, une, dans, avec...), noms des couleurs, des jours, prénoms...) → affichage des sons simples (pour les groupes 1 et 2) et des sons composés de deux graphèmes (pour le groupe 2) installés un peu plus en hauteur	→ cahier de sons simples (pour les groupes 1 et 2) et des sons complexes (groupe 2) → abécédaire, imagiers...
groupe 2 (petits lecteurs)	→ quelques affichages très simples sur des notions de grammaire (exemple: majuscules et points, le -s au pluriel...)	→ cahier d'aide à la production d'écrit (Ribambelle) → dictionnaire simple
groupe 3 (lecteurs)	→ affichages dans les domaines de la conjugaison, de la grammaire, de l'orthographe (des mots outils plus complexes (parce que, est-ce que...)) → affichages des sons complexes	→ classeur-outils regroupant toutes les règles de grammaire, d'orthographe... Ce classeur est le même que celui qui est utilisé dans les autres classes de l'école afin de favoriser l'intégration. → dictionnaire

Ces outils sont disposés d'une telle façon qu'ils peuvent être consultés par la totalité des élèves. Ainsi, les lecteurs se servent parfois des affichages des élèves les plus en difficulté. Et à l'inverse, lors d'un travail en tutorat, j'ai vu un élève du groupe 3 qui expliquait à un élève du groupe 2 une affiche sur la conjugaison du verbe « être » au présent !

Bien sûr, en plus de ces outils communs aux groupes de besoin, certains élèves bénéficient d'outils individuels.

Exemple : Aymeric confond systématiquement le « v » et le « f », on a donc collé sur sa table un dessin du feu (f) et un dessin d'une vague (v).

Ces outils individuels peuvent être temporaires et correspondre à un besoin immédiat, ou à plus long terme s'il sert à compenser un handicap.

Exemple: Nous avons fait la demande d'un ordinateur pour soulager Dylan qui a des traits dyspraxiques et qui a de grosses difficultés en motricités fines.

L'utilisation de ces outils doit faire l'objet d'un travail méthodologique. Au fur et à mesure de la mise en place des aides, un temps d'apprentissage méthodologique doit être accordé, surtout pour les élèves qui ont des problèmes d'organisation au niveau cognitif et/ou au niveau spatial : comment chercher, en se servant de quels indices...Il faut par ailleurs renvoyer systématiquement les élèves à la question : « Dans quel outil pourrais-je trouver la solution ? » Enfin, nous devons veiller à ce que chacun dispose des outils d'aide nécessaires avant de commencer la séance.

4. Quelle aide pour quel élève ?

L'adulte peut intervenir à différents moments de la production écrite et de différentes façons.

a. Aide à l'élaboration du message :

Certains élèves ont besoin d'une aide de l'adulte pour **l'élaboration de leur message**. Voici une liste des difficultés rencontrées lors de cette phase. Les aides proposées pour parer à ces difficultés ne sont qu'un exemple de ce que j'ai pu mettre en place, mais cette liste est loin d'être exhaustive.

difficultés	Aide apportée par l'adulte
difficultés à se représenter mentalement la tâche à effectuer (répondre à une consigne de production écrite)	<p>→ travail préalable collectif ou en groupe pour établir une trame d'une histoire, d'un texte explicatif...</p> <p>→ travail préalable collectif ou en groupe sur l'explicitation de la nature du texte à produire et les marqueurs textuels de celui-ci (exemple: pour une potion, il faut d'abord des ingrédients...)</p> <p>→ supports différenciés avec séparation explicite des tâches à accomplir (sous forme de dessins ou de phrases): exemple: pour l'écriture d'une lettre :</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p style="text-align: center;">nom</p> <p style="text-align: right;">date</p> <p style="text-align: center;">Cher.....</p> </div>
difficultés à composer un message oral cohérent (c'est le cas des enfants qui ont des traits dysphasiques)	→ travail individuel ou en petit groupe sur le langage : l'adulte aide d'abord l'enfant à formuler une phrase correcte. Ensuite, l'enseignant peut accompagner l'élève en même temps que celui-ci produit de l'écrit: il répètera sa phrase à l'enfant aussi souvent que nécessaire
Manque de motivation pour composer un message	→ Dans le cas où ce sont les aspects conatifs de l'enfant qui sont mis en jeu, il faut veiller à attirer l'attention de l'élève sur l'objet même de la production d'écrit: on peut par exemple lui proposer de faire un exposé sur l'une de ses passions, ou alors le faire travailler en groupe avec des amis (à l'intérieur ou à l'extérieur de la CLIS)...

b. Aide à la transcription du message

Certains enfants ont besoin d'aide pour la transcription de leur message. Au niveau de la restitution écrite d'un message, nous avons relevé 4 stades à partir de ceux qu'a définis Nicole Van Grunderbeeck⁹. L'objectif pour chaque enfant est de passer au niveau supérieur.

→ **La dictée à l'adulte** : L'élève formule un message qu'il souhaite transcrire à l'écrit.

La dictée à l'adulte est une situation pédagogique dans laquelle l'enfant met en forme un texte signifiant bien qu'il n'ait pas encore acquis une maîtrise suffisante des contraintes orthographiques et graphiques de la langue écrite. Grâce à la prise en charge, par un scripteur compétent, de la réalisation matérielle du texte, l'enfant, déchargé de l'acte graphique, s'attache à la structuration de son énonciation orale, évoluant du parler au dicter, il devient un énonciateur d'écrit. Il découvre ainsi le fonctionnement de la langue écrite et les difficultés liées à la mise en mots du texte et à sa composition. L'objectif prioritaire de la dictée à l'adulte est de rendre manifestes les

⁹ Nicole VAN GRUNDERBEECK, *Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention*, Gaétan Morin Editeur, Boucherville 1994

opérations mentales à l'œuvre dans l'écriture d'un texte, amenant progressivement l'enfant vers une production autonome

L'enseignant écrit ce message sous la dictée de l'enfant. Il s'agit pour l'enfant d'observer les stratégies de l'adulte en adaptant sa vitesse de dictée en fonction de l'écriture des mots, ou des syllabes par l'enseignant. A la fin, l'élève devra « relire » la phrase ainsi rédigée en pointant chaque mot avec son doigt.

L'objectif de la dictée à l'adulte est de faire comprendre les fonctions de l'écrit, la permanence du système syllabique, donner à l'enfant l'envie d'apprendre à écrire et lire, lui donner la possibilité d'écrire lui-même des mots reconnus globalement ou trouvés sur des outils et des aides mis à sa disposition

Exemple:

Sébastien n'est pas entré dans la syllabique, ne connaît pas encore le nom de toutes les lettres, ne donne pas de sens à l'écrit même s'il commence à « inventer de l'écriture », c'est-à-dire à produire un dessin scipteur. Il n'est donc pas question de le placer seul devant une situation de production d'écrit.

Pourtant, lui aussi a des choses à dire. La dictée à l'adulte m'a semblé la méthode la plus efficace, d'autant qu'elle me permettait de travailler la structure de la phrase correcte : en effet, pour dicter ce qu'il voulait dire à la maîtresse, il était obligé de former une phrase correctement structurée, même courte; or, Sébastien en était incapable au début de l'année. Le travail sur le langage oral m'a donc semblé être l'une des priorités à aborder afin d'appréhender le mieux possible le passage à l'écrit.

Pourtant, au fur et à mesure des mois, mon rôle d'enseignante spécialisée a été de développer chez Sébastien une posture de producteur d'écrit et des stratégies d'écriture afin de le rendre un minimum autonome. Car c'est toute la difficulté du stade de la dictée à l'adulte : l'élève doit réussir à se passer de l'aide de l'enseignant. L'enseignant spécialisé ne doit pas se satisfaire d'un rôle passif de l'élève. En effet celui-ci peut s'installer dans le confort d'une aide proposée qui serait trop importante. Le but est de passer le plus rapidement possible au deuxième stade, même dans une moindre mesure: le message à deux.

→ **Le message à deux :**

C'est l'étape qui vient juste après la dictée à l'adulte: l'enseignant demande à l'enfant d'écrire

les mots ou les parties de mots qu'il connaît. Il peut s'aider des différents outils mis à sa disposition. C'est le moment pour l'enseignant de l'aider à prendre des repères sur les affichages de la classe, dans son cahier outils... Si le message à transcrire est relativement long, on peut proposer à l'élève de fonctionner pour une partie du texte, sous la forme d'une dictée à l'adulte, et pour le reste du texte, sous la forme d'un « message à deux »

exemple :

Valérie est entrée dans le code au mois de novembre. Mais elle ne maîtrise pas encore la transcription de tous les phonèmes. Elle parvient à produire un message oral cohérent en faisant des phrases correctes. Elle aime écrire par elle-même mais est en surcharge cognitive dès qu'il s'agit de transcrire un message. C'est pourquoi le « message à deux » m'a semblé être la solution adéquate pour l'aider dans ses productions. Valérie propose un message oral. Cette fois, c'est l'enseignant qui va dicter à l'élève son message afin que la mémoire de travail soit disponible pour la transcription de ce message (au moins d'une façon phonétique). Ce travail est un travail duel (travail duel entre elle et l'adulte) : aller-retours entre la dictée à l'adulte et, de plus en plus, une écriture dirigée (avec des rappels de l'enseignant sur le mot, la phrase qu'elle souhaite écrire (de façon à compenser ses difficultés de mémorisation), et des aides pour l'écriture syllabique des mots réguliers.

Pour les élèves qui en sont à ce stade de la production d'écrit, il s'agit avant tout de développer leurs stratégie de producteurs de texte : écrire des choses parce qu'on sait les écrire (mots outils ou mots courants), écrire des mots en cherchant leur écriture... Afin de développer ces stratégies et de systématiser le recours aux outils de la classe, nous avons mis en place, d'une façon quotidienne, l'écriture de la phrase du jour : chaque matin, Valérie, Sébastien, Brenda, Brigitte et Jennifer dictent une phrase à l'enseignant. Ils doivent épeler chaque mot. En cas d'erreur, l'enseignant propose (ou demande aux élèves de trouver) des outils disponibles dans la classe afin de se corriger. Exemple : la phrase à écrire est :

« **Aujourd'hui, on va à la piscine.** »

Aujourd'hui : mot outil (un enfant peut aller chercher l'étiquette du mot outil accroché)

on : c'est le « on » de ... (un élève peut trouver le graphème dans les affichages des sons étudiés)

va : Un élève peut repérer : on entend « v » et « a » (de plus, c'est le « va » de Valérie !)

à : l'enseignant peut ajouter l'accent sur le « a ». Pour ma part, je propose un geste et une phrase mnémotechnique : « on va quelque part », je fais le geste de montrer du doigt un endroit, mon bras,

fait penser à l'accent que l'on met sur le « à », à la manière de la méthode Borel-Maissonny

la : mot outil ou « l » + « a »

piscine: p + i, s + i, n + e. Oui, quand on le lit, on entend « pissine », mais, il y a un piège dans l'écriture de ce mot. Comment peut-on faire pour écrire correctement ce mot ? (On peut le trouver dans l'imagier de la classe, dans un abécédaire, ou bien dans l'emploi du temps rédigé et illustré par la maîtresse)

point et majuscule : Il faut développer un réflexe quand on a fini d'écrire: « Au début de la phrase, il y a une ..., et à la fin de ma phrase, je mets un ... »

→ **La production écrite individuelle :**

La 3ème étape est celle qui effraie le plus les élèves car il faut que l'enfant soit suffisamment sûr de lui et de ses compétences pour être autonome dans la production d'écrit. On peut imaginer une étape intermédiaire où l'adulte assiste l'enfant, uniquement en répétant le message à écrire.

Dans cette étape d'écriture autonome, l'élève doit chercher et trouver des outils pour l'aider, autres que l'adulte : affichages, cahier-outil, dictionnaire ou imagier... L'objectif est de pouvoir être lu et compris par une autre personne: une correspondance grapho-phonétique est exigée. Le rôle de l'enseignant spécialisé est de veiller à ce que l'élève trouve et sache utiliser les outils. Il s'agit davantage d'une aide méthodologique.

→ **La production écrite élaborée :**

Ce dernier stade est le plus complexe car il fait appel à des concepts plus abstraits : une maîtrise des règles grammaticales, syntaxiques, lexicales... est exigée. Bien souvent, les élèves de CLIS sont capables de comprendre une notion simple de grammaire ou de conjugaison et de l'appliquer dans un exercice de structuration, mais ils ne pensent pas du tout à l'appliquer : il faudrait pouvoir faire en sorte que certaines de ces règles soient appliquées par réflexe, par habitude, et ainsi, alléger la surcharge cognitive de la production écrite. Afin de développer chez les élèves des « stratégies-réflexes », nous avons mis en place l'élaboration quotidienne d'une phrase du jour dont les objectifs sont différents.

Exemple :

Chaque matin, les enfants doivent ouvrir une boîte et prendre une ou deux étiquettes (Sujet et /ou verbe à l'infinitif ou conjugué). Ils doivent rédiger une phrase correcte de façon autonome et aller l'écrire au tableau. A la fin des rituels, les enfants, avec l'aide de l'enseignant, corrigent leur production. Une grille d'analyse (sous la même forme que celle proposée dans les situations de productions d'écrit plus complexes) est accrochée au tableau. Ils corrigent ensemble :

Majuscule / point
Quel est le verbe ? Est-il accordé ?
Est-ce que j'ai mis le « S » au pluriel ?
Est-ce que j'ai mis le « E » au féminin ?
Est-ce que cela a du sens ?
...

Les éléments de la grille d'analyse varient en fonction de ce qui a été étudié, des besoins des élèves, de leurs difficultés principales. Il faut synthétiser au maximum leurs outils de relecture afin de ne pas les décourager devant l'ampleur de la tâche. La grille d'analyse semble indispensable à leurs productions d'écrit, même les plus simples : en effet, ils sont rapidement en surcharge cognitive: certains oublient les questions que l'on doit se poser à la fin d'une production d'écrit, d'autres oublient les règles, d'autres manquent d'organisation dans leurs connaissances... Il faut les aider à se structurer et à développer des réflexes qui leur permettront de s'auto-corriger le plus efficacement possible.

c. Le problème de la correction

Quand il y a dictée à l'adulte, la correction se fait à chaud. Elle porte essentiellement sur les formulations de phrases ou l'articulation de mots. Le maître peut relire à haute voix ce que l'enfant a dicté pour l'aider à rectifier ses erreurs en prenant conscience que l'écrit doit pouvoir être lu par d'autres et être compréhensible. La reformulation par l'adulte de la phrase proposée sous sa forme écrite correcte peut parfois être nécessaire à condition toutefois de ne pas être trop éloignée de la phrase initiale afin que l'élève puisse se l'approprier. La référence à la craie (ou au stylo) magique qui ne peut tracer que les formes correctes de l'écrit peut être une ressource intéressante.

Dans le cas des enfants travaillant en individuel, il s'agit pour le maître de veiller à ne laisser aucune erreur d'association grapho-phonétique. Les erreurs seront soulignées. Certains mots peuvent être corrigés par les élèves seuls, notamment ceux dont on sait qu'ils ont la possibilité de retrouver sans difficulté dans les outils de la classe. On peut également dans certains cas reprendre la phrase de l'un des enfants et l'analyser en groupe afin d'identifier les erreurs et chercher à améliorer la production (surtout s'il s'agit d'erreurs observées dans différentes productions).

Pour aider les enfants dans le stade de révision de leurs textes ou au moment de la correction, le maître spécialisé peut proposer une grille individualisée qui leur permettra dans un premier temps de relire et corriger seuls leur travail en ayant bien compris les attentes de l'adulte et ses exigences par rapport à leur texte.

Les parties non corrigées seront reprises par l'enseignant lui-même. En effet, parfois, le texte produit est assez long et il vaut mieux exiger de la part des élèves qu'une partie de leur production soit revue correctement, plutôt que les décourager devant l'auto-correction de la production écrite dans son intégralité. Dans tous les cas, le produit fini doit être correct, le texte sera recopié, corrigé.

Pour mieux comprendre les erreurs des élèves, nous pouvons nous appuyer sur la grille typologique des erreurs orthographiques de Nina Catach¹⁰ (Annexe 5) dans le but « de détecter les lacunes, de mesurer les progrès, et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés ». Cependant cette grille n'est pas utilisable telle quelle par des élèves : à partir de cette grille, nous pouvons élaborer une grille d'aide utilisable par les enfants et qui leur permettrait d'être davantage autonome pour une première auto-correction (Annexe 6).

B. Une situation de production d'écrit en CLIS

1. La situation

Au mois de mars, nous avons mené un projet sur le développement durable au cours duquel nous avons fabriqué du papier recyclé. Les enfants se sont montrés particulièrement enthousiastes par rapport à ce projet. En conseil d'élèves, ils ont proposé d'aller présenter leur travail aux autres classes. On a donc décidé de préparer une affiche pour expliquer le mode d'emploi de la fabrication du papier recyclé. L'objectif des élèves était donc de produire une affiche pour les autres élèves de l'école. Mon rôle a donc été de répartir les tâches et d'adapter le travail pour chaque enfant.

¹⁰ Nina CATACH, *L'enseignement de l'orthographe*, Dossiers didactiques, Nathan, 1980

élèves	travail	Adaptations en fonction de leurs BEP
Sébastien Valérie	Répertorier le matériel nécessaire (par un « message à deux »)	Sébastien : fiche avec les photographies des objets pour ne pas réécrire plusieurs fois le nom du même objet (problèmes de mémorisation, d'abstraction et d'organisation)
Brenda Brigitte Jennifer	Produire <u>un</u> mode d'emploi commun (par « une production d'écrit individuelle »): elles avaient chacune 3 photographies différentes, et elles devaient décrire ce qu'il fallait faire pour fabriquer du papier recyclé (en fonction de leurs photographies): une photo = une phrase	- lexique avec des verbes d'action et le matériel utilisé (éviter la surcharge cognitive) - Brenda : fiche de relecture simplifiée (1ère utilisation d'une telle fiche)
Oualid Dylan Nancy Fiona	Produire une liste de matériel et le mode d'emploi à partir de photos (par « une production écrite élaborée »)	- Faire une liste commune des verbes d'action utilisés à l'oral pour Nancy, Dylan et Aymeric (qui ont de plus grosses difficultés en vocabulaire) - Dylan : production d'écrit sur ordinateur (formation et enchaînement des lettres non automatisés)
Aymeric Mélanie Delphine	Produire une liste de matériel et le mode d'emploi <u>sans</u> photographie (par « une production écrite élaborée »)	- fiche de relecture adaptée à chacun

A partir de toutes leurs productions, on construira un mode d'emploi commun à la classe, puis on recopiera ce mode d'emploi sur du papier recyclé d'une part (pour fabriquer l'affiche) et sur ordinateur (pour inscrire ce mode d'emploi dans le journal de l'école).

2. Les élèves en situation

Sébastien a 9 ans (annexe 7). Il n'a pas encore construit son projet de lecteur et ses connaissances en lecture ne sont pas du tout fixées. Il connaît le nom des lettres mais ne reconnaît pas toujours les sons, et s'il les reconnaît, il ne transforme pas automatiquement les phonèmes en graphèmes. Les aspects conatifs jouent un rôle très important chez Sébastien. Pour la situation proposée, Sébastien se montre très motivé : il adore fabriquer le papier recyclé et a hâte d'aller le présenter en classe de CP. Je pensais que le vocabulaire du projet lui poserait problème, mais pas du tout. Il a retenu le nom de chaque objet. Son travail consiste à noter le nom des objets en face des photographies (annexe 8). L'entretien aurait été trop long à transcrire dans sa globalité. J'ai choisi un exemple particulièrement significatif de notre travail :

M. (Maîtresse) : « Qu'est-ce que tu dois-faire ?
S. (Sébastien) : - Je dois écrire « tamis »

M. : Comment tu vas faire ?
S. : ...?

M. : (j'accentue les phonèmes) TAMIS, TA...
S. : ah oui, « t » et « o »

M. : Ecoute bien : TA...MIS
S. : « a », après c'est « N »

M. : Tammis, tu entends quoi ?
S. : C'est le « m » de maman (il descend de sa chaise, et va chercher l'étiquette de la maman dans la classe), c'est « M »

M. : C'est bien ! Ensuite: « Tamis », « MIS »
(j'accentue les phonèmes)
S. : « i »

M. : Bon, qu'est-ce que tu as écrit ?
S. : « LE TAMIS »

M. : Non, ce n'est pas ce que tu as écrit.
Lis bien. Ca commence par quoi ?
S. : T.. TAMIS

M. : C'est quoi le petit mot que l'on doit mettre devant ?
S. : ...

M. : LE tamis ou LA tamis?
S. : LE, je sais, c'est derrière la porte (là où sont les affichages des mots outils)

M. : Eh bien, écris-le. (Il écrit « LA »). Lis ce que tu as écrit.
S. : LE TAMIS (il pose son doigt sur chaque mot)

M. : Lis le premier mot
S. : LE ... ah non, c'est LA, je me suis trompé. (il va chercher l'étiquette du LE), c'est « LE »

M. : Tu n'aurais pas pu le trouver tout seul, sans étiquette ?
S. : Si « L - E » (il fait les gestes de Borel Maissonny)

→ je m'assure que Sébastien a compris les consignes

→ l'élève a besoin d'une répétition orale de ce qu'il doit écrire

→ confusion de sons (ou de lettres ?)

→ Sébastien adore l'étiquette du mot « maman », il y a ici beaucoup d'affectif en jeu. Cela dit, il montre ici qu'il est capable de faire preuve d'initiative et d'autonomie en allant chercher une aide dans les outils de la classe.

→ Sébastien ne fait pas toujours le rapport. entre l'écrit et l'oral. Le rôle de l'enseignant spécialisé est de l'aider à en prendre conscience et à conceptualiser l'écrit

→ Là encore, on peut remarquer que Sébastien devient autonome dans sa recherche d'outils. La mémorisation spatiale qui lui faisait auparavant défaut semble se développer chez lui. Cette mémorisation est essentielle dans la recherche d'outils, à condition que ceux-ci soient fixes.

→ faire prendre conscience à l'enfant de ses capacités, de ses savoirs : il s'agit ainsi de développer les aspects conatifs.

Dylan est un enfant de 10 ans (annexe 9). Il déchiffre bien les textes. Mais il a de grosses difficultés en production d'écrit. Ses difficultés sont essentiellement dues à ses difficultés dans le geste graphique. Jusqu'à cette année, toutes ses productions écrites ont été faites avec un crayon. Comme il était trop difficile de relire son texte, Dylan n'a jamais appris à corriger son texte. Depuis le mois de novembre, un travail important en méthodologie a été effectué avec Dylan. Voici sa production écrite (directement dactylographiée):

matériel

le tami les journo le bak de leau le cadre la palache de boi le mixere

1 2 2 2 3 4 5 2 2

Mode d'emploi :

les petit morson de papier dans leau toyé avec le mixere metre le tami dans leau

le souleve metre le cadre metre doucement la palache de boi retourne la palache apai

sur le tami enleve le cadre retourne le tami apai avec les doigt le metre sur le ben du

vendredi au lundis et seche

Analyse de ses erreurs :

1. Avec les élèves de son groupe, nous avons convenu que l'on devait inscrire la liste du matériel nécessaire d'une manière verticale (les uns en dessous des autres) : après une discussion avec Dylan, j'ai compris que c'était une erreur due à son manque de connaissances en informatique. Je l'ai donc aidé à la mise en forme.
2. « tamis, journaux, bac, bois, mixeur » : il s'agit ici d'erreurs d'orthographe (et une erreur grammaticale pour « journo »: il n'a pas mis de marque de pluriel). J'ai alors demandé à Dylan comment il pouvait faire pour chercher l'orthographe d'un mot. Il a tout de suite pensé au dictionnaire.
3. « l'eau » : erreur de segmentation de mot. Il a reconnu le « eau » de l'eau, mais n'a pas reconnu « l'eau », comme 2 mots. Le « l' » est difficile à séparer du mot « eau ». Pour des élèves de CLIS qui ont des difficultés d'abstraction et n'arrivent pas toujours à prendre la langue française comme sujet d'analyse, il me semble que « l'eau » doit être reconnu et écrit d'une façon globale avec un travail de mémorisation approprié.
4. « cadre »: confusion de son. C'est le type d'erreur qui me semble le plus difficile à corriger

de façon autonome : il n'entend pas la faute (problèmes d'orthophonie) : sans l'enseignant, il ne pourra donc pas la corriger. Pour ce genre de faute, je répète le mot en insistant sur chaque phonème. S'il ne saisit pas son erreur, je lui dis: « cadre » ou « catre » pour qu'il entende bien la différence phonologique

5. « planche » : ajout de phonème ([a]) et confusion de son (« a » à la place de « an »). Là encore, l'adulte me semble indispensable à la révision de son texte. On peut noter que Dylan a la permanence de l'écrit puisqu'il écrit (même de manière erronée) toujours de la même façon, un même mot.

Après avoir aidé Dylan à corriger ces premières erreurs, nous avons refait la liste des verbes à l'infinitif. A l'aide de cette liste, il a corrigé sa première correction.

matériel

- le tamis
- les journaux
- le bac
- de l'eau
- le cadre
- la planche de bois
- le mixeur

Mode d'emploi :

mettre les petit morson de papier dans l'eau mélanger avec le mixeur mettre le tamis dans l'eau le soulever mettre le cadre mettre doucement la planche de bois retourner la planche appuyer sur le tamis enlever le cadre retourner le tamis appuyer avec les doigts le mettre sur le ben du vendredi au lundi et laisser sécher

Pour finir, j'ai relu avec lui sa production, et lui ai demandé de m'arrêter à chaque fin de phrase afin d'y mettre un point (en cas d'erreur, il pouvait me montrer les photos qui correspondaient à chacune de ses actions). Son dernier travail a été d'ajouter les majuscules.

Mettre les petit morson de papier dans l'eau. Mélanger avec le mixeur. Mettre le tamis dans l'eau. Le soulever. Mettre le cadre. Mettre doucement la planche de bois. Retourner la planche. Appuyer sur le tamis. Enlever le cadre. Retourner le tamis. Appuyer avec les doigts. Le mettre sur le ben du vendredi au lundi et laisser sécher.

J'ai fini ensuite de corriger sa production devant lui en explicitant les fautes et la correction. Dans certains cas, il me donnait lui-même la réponse ou m'indiquait l'outil dont il aurait pu se servir pour se corriger seul.

Mélanie (annexe 10) est une jeune fille qui vient d'arriver en CLIS. Jusqu'alors, elle a suivi tant bien que mal un cursus ordinaire. Elle est arrivée avec des représentations erronées, mais, hélas bien ancrées sur l'école (le travail scolaire, ses difficultés, ses représentations de l'écrit...). Mélanie est très souvent sur la défensive et dit qu'elle sait déjà le faire ou que c'est trop facile, et ne supporte pas bien de devoir revenir sur ses erreurs. Elle a aussi des gros problèmes de mémorisation.

Voici sa production écrite (que j'ai moi-même dactylographié par la suite) (annexe 11)

Matériel :	Mode d'emploi :
<ul style="list-style-type: none"> - journal - tamis - bac - mixere - l'eau - planche - carde 	<ol style="list-style-type: none"> 1. dechire des petit bout de journalle 2. le metre dans l'eau tourne a la main 3. le mixe 4. pendre le tamis le metre dans l'eau 5. pendre la planche le metre au desu tu tami et puis metre le carde le laisser cheche

Après avoir fini sa production, elle a coché rapidement les cases de sa grille d'auto-correction, puis elle a pris un livre, et est allée s'installer au coin bibliothèque. J'ai pris sa production et suis allée la lui lire. Elle a d'abord ri parce qu'elle s'est rendu compte qu'il manquait des étapes dans le mode d'emploi, et surtout, qu'il y avait des erreurs phonologiques: ça ne voulait plus rien dire. Elle s'est alors mise à bouder. Je lui ai proposé une alternative, renouvelable dans le futur pour chaque production d'écrit, si elle allait jusqu'au bout de sa correction : recopier sa production telle quelle sur l'ordinateur et la corriger directement. Elle a tout de suite accepté. Avant de la laisser travailler seule, on a retravaillé l'infinitif des verbes utilisés dans un mode d'emploi.

Matériel :	Mode d'emploi :
<ul style="list-style-type: none"> - journal - tamis - bac - mixere - l'eau - planche - carde 	<ol style="list-style-type: none"> 1. dechire des petit bout de journalle 2. le metre dans l'eau tourne a la main 3. le mixe 4. pendre le tamis le metre dans l'eau 5. pendre la planche le metre au desu tu tami et puis metre le carde le laisser cheche

Code couleur:

erreur d'orthographe dictionnaire

erreur d'orthographe mot outil

on n'entends pas comme le vrai mot (erreur phonologique)

plurIEL

+ points et majuscules

Peut-être grâce à l'attrait de la nouveauté ou grâce au fait qu'elle ait le droit de travailler à ce moment-là sur l'ordinateur, Mélanie a accepté de retravailler son texte. Elle a cherché les outils dont

elle avait besoin et a corrigé ses fautes. Elle a même ajouté des étapes dans sa production. En revanche, à la fin, elle venue me voir pour m'expliquer qu'elle ne comprenait pas les erreurs de sons.

3. L'analyse de la situation : intérêts et limites.

Comme on a pu le remarquer avec Sébastien et Mélanie, les aspects conatifs sont très importants dans le développement de l'autonomie: Sébastien a commencé à repérer quelques outils à partir d'images qui lui tiennent à coeur, Mélanie accepte de retravailler son texte à partir du moment où elle a accès à une de ses passions, l'informatique. Et d'une façon générale, tous les élèves, ce jour-là, m'ont semblé motivés à faire de leur mieux lors de cette production : ils voulaient présenter un beau travail aux élèves de l'école.

Développer l'autonomie en production écrite avec des élèves de CLIS, cela signifie leur proposer des outils dont ils peuvent se servir quotidiennement (affichages, grilles d'aide...) mais aussi des supports adaptés à leurs besoins cognitifs : le support de la photographie a été très important pour Dylan, mais également pour Brigitte, Brenda et Jennifer qui auraient été incapables de garder en mémoire ce qu'elles avaient à écrire.

Si la grille d'auto-correction est très importante, il semble que certains élèves ne puissent pas s'en servir seuls: leurs capacités d'abstraction et de mémorisation ne leur permettent pas encore d'analyser un texte, même court, en ayant pour objectif de se corriger. Avec ces élèves, il faudrait peut-être revoir le fonctionnement, ou le nombre d'items par grille. De plus, comme l'a fait remarquer Mélanie, les erreurs grapho-phonétiques, « c'est dur à corriger tout seul ! »: comment faire pour leur faire prendre conscience de ce type d'erreur ? On m'a parlé d'un logiciel avec retour vocal, le logiciel Pictop: l'enfant a le retour vocal de ce qu'il écrit. Je n'ai pas encore pu le tester. Mais de toutes façons, s'agit-il alors de gagner en autonomie ? Oui, car d'un certain côté, ils pourront compenser leur handicap et se passer de l'adulte, mais par ailleurs, ils auront besoin d'un ordinateur, objet cher et non accessible à tous.

Enfin, les erreurs de cohérence textuelle sont, elles aussi, difficiles à corriger en autonomie, même si, dans le cas de la rédaction d'un mode d'emploi, l'enchaînement des phrases correspond à une suite de photographies. Cependant, Jennifer et Brigitte ont eu beaucoup de difficultés à construire une phrase correcte. J'aurais pu leur proposer un support avec des pictogrammes (un mot = un pictogramme)

Il s'agit donc, pour développer l'autonomie des élèves, d'être à l'écoute des besoins des élèves: dans chaque situation, que devons-nous leur proposer pour qu'ils puissent se passer de nous ?

CONCLUSION

La production écrite à l'école est un sujet d'étude complexe, et encore plus dans une classe comme la CLIS : les troubles cognitifs des élèves les freinent dans leur autonomie à l'écrit. Ainsi, l'enseignant de CLIS ne peut pas rendre les élèves complètement autonomes en production écrite : la cohérence du texte, la réponse à une consigne simple, la cohérence grammaticale... sont autant de compétences fines que l'on va chercher à développer au cours de leurs années passées en CLIS, mais certaines d'entre elles resteront difficilement accessibles selon le degré de leurs troubles cognitifs. En revanche, tout au long de l'année, nous avons essayé de mettre en place des outils correspondants à leurs besoins. L'utilisation de ces outils a nécessité un travail méthodologique afin d'en systématiser l'usage : travailler la mémorisation, le repérage dans l'espace, les capacités d'abstraction... ne doivent pas être négligés dans la recherche de l'accès à l'autonomie.

Par ailleurs, si la mise en place de projets d'écriture est indispensable pour motiver les élèves, elle ne saurait se suffire à elle-même dans le développement de l'autonomie des élèves. En effet, il est nécessaire que des exercices proposés quotidiennement permettent aux élèves d'installer des stratégies de producteurs de textes autonomes. De plus, des objectifs ciblés par avance et explicités aux élèves doivent permettre à ceux-ci de comprendre ce qui est attendu par le maître. Il est donc nécessaire, dans un premier temps, de clarifier les étapes d'une production d'écrit ainsi que les caractéristiques de chaque type de texte. L'enseignant spécialisé doit également proposer à chaque élève des supports clairs et adaptés à chacun.

De plus, il ne faut pas négliger le plaisir de l'acte d'écrire : il ne faut pas qu'écrire soit synonyme exclusivement de contrainte. D'ailleurs, j'ai pu observer que même en situation de textes libres, les élèves transfèrent leur savoirs et savoir-faire (exemple en annexe 12).

En tout cas, au cours de l'année, j'ai vraiment pu vérifier les propos de M.Ouzoulias¹¹ : « la production d'écrit est la voie royale vers l'apprentissage de la lecture-écriture » : lorsque les enfants encodent, ils sont les acteurs de leur apprentissage et sont obligés de comprendre le fonctionnement de la langue française et ses particularités : c'est en encodant que l'élève devient un bon décodeur !

Cependant, à l'issue de cette année de formation, je m'interroge : comment faire en sorte que les élèves soient suffisamment « armés » aux niveaux cognitif et conatif, pour être intégrés au sein d'une classe ordinaire ? Comment développer des outils communs à leur classe d'intégration ? Comment travailler en partenariat avec les collègues non spécialisés ? Et au sein-même de la CLIS, comment favoriser les interactions entre les enfants afin que les interventions du maître soient moindres ? Autant de questions qui mériteront d'être approfondies par la suite...

¹¹ M.OUZOULIAS, conférence à l'IRFES de Toulouse, 22 janvier 2003, *L'apprenti lecteur en difficulté*

BIBLIOGRAPHIE

Textes officiels de référence :

- **BO spécial n°4 du 26 février 2004**
- **loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances**
- **circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002**
- **Programmes Officiels 2008, BO n°3 « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », 19 juin 2008**
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, **Plan de prévention de l'illettrisme – Lire au CP, Repérer les difficultés pour mieux agir, 14 octobre 2002**
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, **Plan de prévention de l'illettrisme – Lire au CP (2), Enseigner la lecture et prévenir les difficultés dans les CP à effectifs réduits ou à encadrement renforcé, 8 janvier 2004**

Ouvrages lus :

- **Emilia FERREIRO, Margarita GOMEZ PALACIO, Lire et écrire à l'école, comment apprennent-ils? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, Lyon, CRDP, 1988**
- **Nicole VAN GRUNDERBEECK, Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention, Gaétan Morin Editeur, Boucherville, 1994**
- **Groupe de recherche d'Écouen, coordination : Josette JOLIBERT, Former des enfants producteurs de textes, Hachette Education, Collection : Pédagogie pratique à l'école, 1994**

Ouvrages consultés :

- **Gérard CHAUVEAU, Martine REMOND et Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU, L'enfant, apprenti lecteur, L'entrée dans le système de l'écrit, INRP, 1993**
- **Philippe FUSTER, Philippe JEANNE, Enfants handicapés et intégration scolaire, Armand Colin, 1996**
- **Philippe FUSTER, Philippe JEANNE, Se former à l'éducation et à l'enseignement spécialisés, Armand Colin, 1999**
- **Jean-Marie GILLIG, Intégrer l'enfant handicapé à l'école, Dunod, 1999**
- **Jean-Marie BESSE, L'accès au principe phonographique : ce que montrent les écritures approchées, in CHAUVEAU, G. Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Paris, Retz, 2000**
- **Jacques FIJALKOW, Entrer dans l'écrit, ed. Magnard, 1993**
- **Gérard CHAUVEAU, Comment l'enfant devient lecteur, Retz, 1997**
- **Alain LIEURI, Fabien FENOUILLET, Motivation et réussite scolaire, éditions Dunod, Collection Psycho Sup, 2006**

Annexe 1

PROTOCOLE D'ENTRETIEN P.E.R.E.L. de A.R.E.N.

Produit sous la direction de J.M. BESSE

1. Est-ce que tu sais lire?
.....
2. Comment tu as fait pour savoir ?
.....
Comment tu vas faire pour savoir ?
.....
3. Tu connais quelqu'un qui sait lire ?
..... Qui ?.....
4. Comment on fait quand on sait lire ?
.....
Alors tu ne sais pas comment on fait quand on sait lire ?
.....
5. A quoi ça sert de savoir lire ? A quoi ça sert de lire ?
.....
6. Et toi, tu as envie de lire ?
.....
Pourquoi ? Tu peux m'expliquer ?
.....
De lire quoi ?
.....
7. Et toi, tu as envie d'apprendre à lire ?
.....
Pourquoi ? Tu peux m'expliquer ?
.....
Tu n'as pas envie de savoir lire ?
.....
Pourquoi ? Tu peux m'expliquer ?
.....
8. Et quand on apprend à lire comment on fait ?
.....
9. Tu veux que quelqu'un t'aide pour apprendre ? Pour continuer d'apprendre ?
..... Qui ?.....
10. Et ici à l'école, la maîtresse (le maître), elle (il) peut t'aider à apprendre ?
.....

Annexe 2

PROJET DE PRODUCTEUR DE TEXTE

Nom : Prénom : Date de naissance : .../.../...

Ecole et classe : Date de la passation : .../.../...

Est-ce que tu sais écrire ?	
Si oui Qu'est-ce que tu sais écrire?	Lettres de l'alphabet mots histoire
Si non Est-ce que tu as envie d'apprendre à écrire ? Pour quelles raisons ? Qui va t'aider à apprendre à écrire ? Quand ?	
A ton avis, apprendre à écrire, c'est facile ou difficile ?	
Est-ce qu'il faut longtemps pour apprendre à écrire?	
Est-ce que tu dois écrire des choses en classe ? <u>Si oui</u> , quoi ?	
Est-ce que tu connais des gens qui écrivent ?	
Qui par exemple ?	
Qu'est-ce qu'ils écrivent ?	
Est-ce que tu aimes écrire ? <u>Si oui</u> , quoi ?	
Si tu savais écrire, qu'aimerais-tu écrire ?	
A ton avis, si tu écris, est-ce que les autres pourront comprendre ce que tu as écrit ? Pourquoi ?	

4. Ecris ce que tu vois sur l'image. Essaie de faire le moins de fautes possibles. (Tu as le droit d'utiliser les outils de la classe.)

brouillon:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Après correction:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



5. Dictées :

→ dictée de lettres :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

→ dictée de syllabes simples :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

→ dictée de syllabes complexes :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

→ dictée de mots simples :

1	2	3	4	5

→ dictée de mots courants :

1	2	3	4	5

→ dictée préparée :

.....

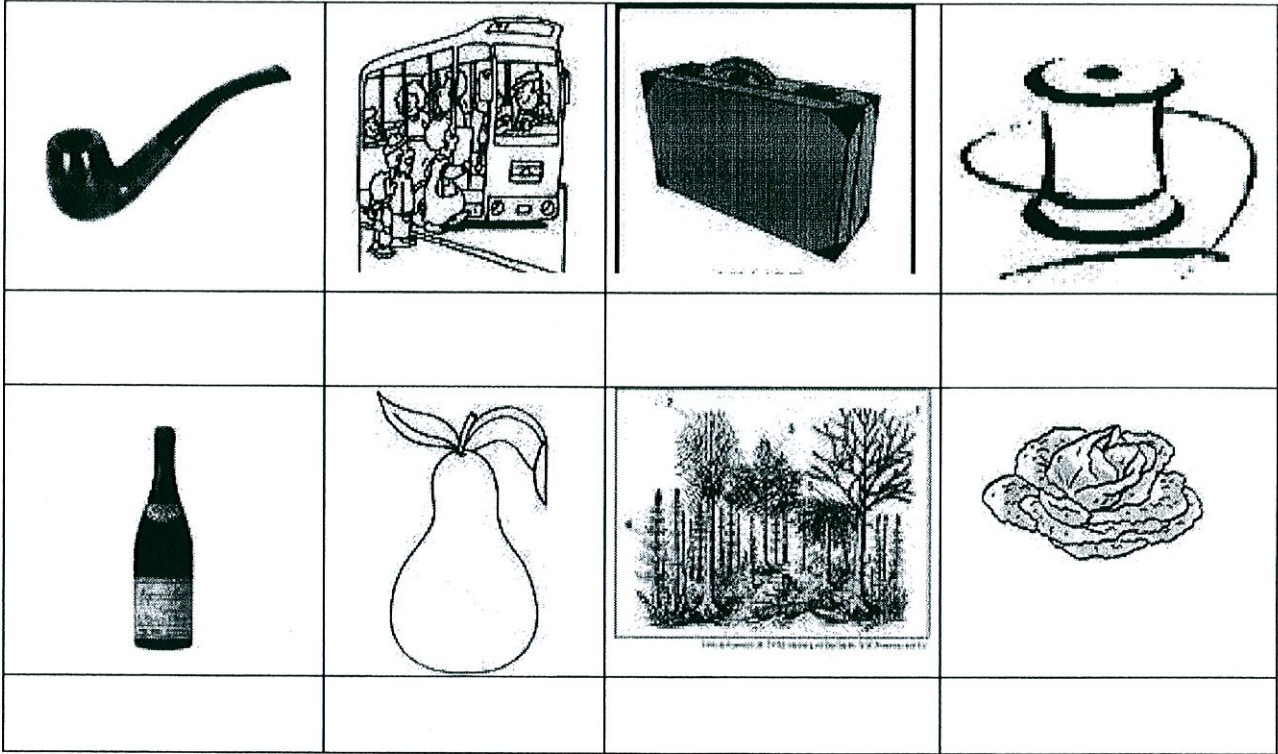
.....

.....

.....

Evaluation d'écriture

1. Ecriture inventée : J'essaie d'écrire tout seul :



2. Ecris ton prénom:.....

3. Ecris la date du jour :

.....

4. Recopie la phrase : *On va à l'école.*

.....

2. Recopie la phrase en écriture cursive (en attaché):

Il a une maladie.

Annexe 4 :

**RECAPITULATIF DES COMPETENCES A ATTEINDRE en production écrite
DANS LES PROJETS INDIVIDUELS
A partir du bilan de Janvier 2009**

	Elèves →	Compétences à atteindre ↓											
		Sébastien	Valérie	Jennifer	Brigitte	Brenda	Dylan	Aymeric	Oualid	Nancy	Mélanie	Delphine	Fiona
Graphisme /	Ecrire son prénom	✓									✓		
	Reproduire des modèles graphiques	✓		✓	✓	✓	✓						
	Copier correctement quelques mots, une courte phrase (cursive)	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
	Maîtriser la copie (majuscules, vitesse, accents...)							✓	✓	✓	✓		
code	Connaître les lettres de l'alphabet	✓	✓		✓								
	Identifier à l'oral des éléments simples composant un mot	✓	✓	✓	✓	✓							
	Prendre conscience de la correspondance entre l'oral et l'écrit	✓	✓										
	Maîtriser la combinatoire (sons simples)		✓	✓	✓	✓							
	Maîtriser la combinatoire (sons complexes)						✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Cohérence	Remettre en ordre une série d'images séquentielles en repérant le lien logique entre les images	✓	✓	✓	✓	✓				✓			
	Dicter à l'adulte une phrase correcte	✓	✓										
	Dicter à l'adulte un texte correct		✓	✓	✓	✓	✓			✓			
	Répondre à une consigne (types de textes)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Autonomie en	Ecrire des textes (messages à deux) en utilisant les outils de la classe	✓	✓										
	Produire un texte court de façon individuelle			✓	✓	✓							
	Ecrire des textes de façon autonome en utilisant une grille de relecture et ses outils personnels						✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Connaître quelques règles en grammaire, orthographe, conjugaison						✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Annexe 5

Catégories d'erreurs	Exemples	Remarques
Erreurs extragraphiques		
0. Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambage...	<i>mid (nid)</i>
0 bis. Reconnaissance et coupure de mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	<i>Le lévier (l'évier)</i>
1. Erreurs à dominante extragraphique (phonétiques)	- Omission ou adjonction de phonèmes - Confusion de consonnes ou de voyelles	<i>Maitenant (maintenant)</i> <i>Suchoter (chuchoter)</i> <i>Moner (mener)</i>
Erreurs graphiques proprement dites		
2. Erreurs à dominante phonogrammique (règle fondamentale de transcription et de position)	- Altérant la valeur phonique - N'altérant pas la valeur phonique	<i>Merite (mérite)</i> <i>Briler (briller)</i> <i>Pingoin (pinguoin)</i> <i>Guorille (gorille)</i>
3. Erreurs à dominante morphogrammique • morphogrammes grammaticaux • morphogrammes lexicaux	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale... - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits - Omission ou adjonction erronée d'accords larges	<i>Chevaus (chevaux)</i> <i>Les rue (rues)</i> <i>Ceux que les enfants ont vu (vus)</i>
4. Erreurs à dominante logogrammique	- logogrammes lexicaux - logogrammes grammaticaux	<i>J'ai pris du vain (vin)</i> <i>Ils ce sont dit (se)</i>
5. Erreurs à dominante idéogrammique	- majuscules - ponctuation - apostrophes - traits d'union	<i>L'état (l'Etat)</i> <i>Et, lui (et lui)</i> <i>Loiseau (l'oiseau)</i> <i>Mot – composé (mot composé)</i>
6. Erreurs à dominante non fonctionnelle	- lettres étymologiques - consonnes simples ou doubles non fonctionnelles - accents circonflexes	<i>Sculteur (sculpteur)</i> <i>Boursouffler (boursoufler)</i> <i>Anerie (ânerie)</i>

Annexe 6 : exemple de grille d'auto-correction proposée aux élèves

Grille d'aide à l'écriture

Je pense aux points et aux majuscules. (G1 et G3)	
Je vérifie l'orthographe d'un mot dans le dictionnaire.	
Je pense aux « -s » du pluriel.	
J'accorde le verbe avec le sujet. (C1), (C2)	
Je pense au « m » devant m , p ou b. (O2)	
Je vérifie l'orthographe des mots outils (O1)	
Je pense à NE...PAS, NE...PLUS ... (G4)	
Je vérifie <i>et / est / ai / es</i> (O3)	

(Les lettres et les chiffres renvoient à la numérotation de leurs leçons dans leur cahier-outil:

exemples : G1 : 1ère leçon en grammaire

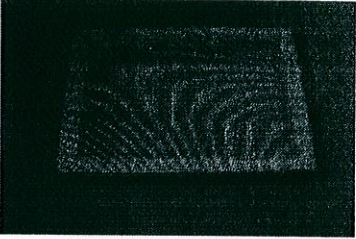
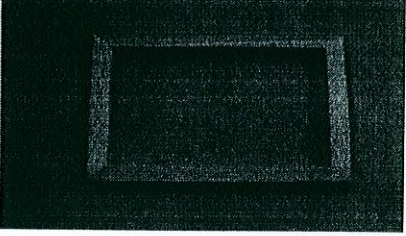


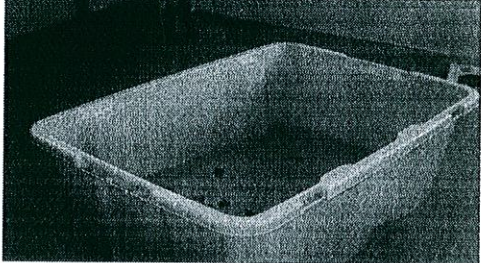
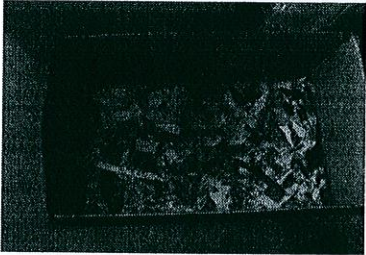
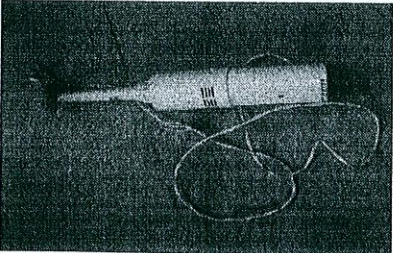
O2 : 2ème leçon en orthographe

C1 : 1ère leçon en conjugaison)

annexe 7 : extrait du projet individualisé de Sébastien (uniquement ce qui peut être utile en production d'écrits)

	difficultés / freins	réussites / éléments moteurs	objectifs
comportement Motivation, travail, attention	Les histoires qu'il provoque en récréation le suivent en classe et l'empêchent parfois d'être concentré. Remue beaucoup. N'a toujours pas compris ce qu'il faisait à l'école.	a appris l'année dernière à avoir un comportement d'élève	→ développer la concentration (jeux d'attention) → Lui faire prendre conscience des objectifs du travail proposé (pourquoi il fait tel travail)
relation à la maîtresse	Ne demande pas d'aide	respectueux confiance en l'adulte Veut faire plaisir.	-6> le féliciter quand il demande de l'aide
langage	vocabulaire très pauvre s'exprime difficilement et ne forme pas des phrases correctes	arrive toujours à se faire comprendre	→ brainstorming → l'obliger à former des phrases correctes → ateliers de langage → reformuler les histoires entendues
mémoire	mauvaise MDT ou alors, sa mémoire n'est pas utilisée à bon escient		→ développer la mémoire par des jeux (catégorisation, memory...)
Perception	difficultés dans la reconnaissance des formes difficultés de discrimination auditive (ne fait pas toujours la différence entre les phonèmes) Ne catégorise pas bien.	Bonne discrimination des couleurs	→ intégration en CP pour travailler sur les comptines pour la discrimination auditive → travail de discrimination visuelle (niveau MS, GS)
raisonnement	Difficultés d'abstraction Ne fait pas de liens entre ses connaissances, entre deux situations similaires	Beaucoup moins de difficultés en situation de jeux, de compétition ou de tricheries	→ lui faire prendre conscience constamment des relations entre les apprentissages → l'aider à conceptualiser (dictée de dessins...)
Affectif		accepte de revenir sur ses erreurs, mais accompagné de l'adulte. Fonctionne beaucoup à l'affectif: il ne veut pas décevoir l'adulte. Il est très câlin.	
Relation à l'écrit	Peu d'intérêt pour la lecture: n'a pas compris les fonctions de l'écrit	Distingue lettre, mot, phrase	→ jeux de lectures (jeux de l'oie...) → travail sur les fonctions de l'écrit
lecture combinatoire	Ne connaît pas encore complètement l'alphabet	il commence à entrer dans le code. Il sait compter les syllabes (auditif)	→ connaître les lettres → entrer dans le code
lecture compréhension		Fonctionne quand Sébastien reconnaît les mots globalement ou qu'il a accès à un lexique (avec très peu de mots différents)	
Compréhension orale	difficultés de compréhension (dues à ses difficultés d'abstraction)	comprend globalement un texte adapté à des PS, MS	→ mimer ou jouer les histoires entendues afin de concrétiser des situations
expression orale	manque de vocabulaire, ne forme pas de phrases correctes (langage d'enfants de 3 ans)		→ arrêter de parler « comme un bébé » : l'obliger à reformuler ses phrases, et demander à ses pairs d'insister pour que Sébastien s'exprime correctement
production de texte	doit écrire plus petit, doit retenir plusieurs lettres pour copier un mot sait à peine écrire son nom	sait bien recopier sait dicter à l'adulte	→ savoir écrire son prénom et des mots reconnus globalement

Annexe 8 (production de Sébastien)

1 IE tammi	
2 cadre	
3 le	
4 planche	
5 un bac un bac	
6 du papier	
7 mixer mixer	

Annexe 9: extrait du projet individualisé de Dylan (uniquement ce qui peut être utile en production d'écrits)

	difficultés / freins	réussites / éléments moteurs	objectifs
Comportement Motivation, travail, attention	manque de motivation surtout dans le travail de groupe Ne demande pas quand il ne comprend pas	toujours de bonne humeur	→ lui faire prendre conscience de ses difficultés et lui montrer qu'il peut progresser. → faire de Delphine sa tutrice (pour la gestion de ses cahiers)
relation à la maîtresse	ne demande pas d'aide	respectueux complice surtout dans les blagues	→ le mettre en confiance : il se fera pas gronder s'il demande de l'aide, le féliciter au contraire
langage	vocabulaire assez pauvre confond langage familier et langage courant	aime parler	→ travail sur le vocabulaire → brainstorming → jeux de théâtre (langage familier, soutenu...)
mémoire	Grosses difficultés pour mémoriser mauvaise MDT		→ jeux de memory une seule consigne à la fois
Perception	quelques difficultés en discrimination visuelle et auditive difficultés pour catégoriser, organiser...		→ jeux de catégorisation (Catégo) → travail sur les confusions de sons (Phono)à
Raisonnement	Difficultés de conceptualisation		
Affectif	Peu de confiance en lui: en travail en groupe, laisse les autres prendre des décisions	accepte de revenir sur son travail, avec le soutien de l'adulte	→ le mettre en situation de tutorat avec des plus jeunes pour apprendre à prendre des décisions (projet jardin)
Relation à l'écrit	ne connaît pas les fonctions de l'écrit		→ travail sur les fonctions de l'écrit → rencontrer divers types de textes
lecture combinatoire	lente	lit	→ accélérer la vitesse de lecture → jeux de lectures chronométrées
lecture compréhension		mot, phrase simple, texte (CP) simple avec illustration	→ lire des textes de plus en plus complexes
compréhension orale		Bonne compréhension orale	
expression orale	Ne fait pas de phrases complexes correctes langage familier		→ ateliers de langage → travail sur le vocabulaire
production de texte	ajout ou confusion de phonèmes difficultés en graphisme et écriture N'arrive pas à se relire (invente ce qu'il relit et qui ne correspond pas à ce qui est réellement écrit)	écrit phonétiquement des mots ou des phrases courtes	→ lui donner la possibilité de travailler sur ordinateur (production d'écrits, jeux mathématiques...)

annexe 10 : extrait du projet individualisé de Mélanie (uniquement ce qui peut être utile en production d'écrits)

	difficultés / freins	réussites / éléments moteurs	objectifs
comportement Motivation, travail, attention	veut parfois aller trop vite et bâcle les choses manque de concentration en cas de désintérêt pour l'activité	autonome scolaire aime aider les autres Capable d'un rythme et d'une attention soutenus lorsqu'elle est motivée.	→ lui faire prendre son temps: analyser ce qu'elle fait pour éviter les erreurs et soigner davantage son travail → pédagogie de projet (en partenariat avec les filles du CM2)
Langage Communication	syntaxe et vocabulaire assez pauvre	elle aime parler et s'exprime correctement (sait argumenter, raconter...)	→ développer le vocabulaire par des jeux de brainstorming...
mémoire	grosses difficultés en MDT et en mémoire à long terme		Mettre à sa disposition des aides matérielles -travail sur l'organisation des données sur un plan cognitif (catégorisation...) Jeux de mémorisation
Perception	difficultés de catégorisation	Bonnes discriminations visuelle et auditives	→ jeu de Catégo
raisonnement	Difficultés dans les situations de logique (peut-être dues aux difficultés de catégorisation)		→ jeux de logique (y compris jeux de société)
Affectif	besoin de sécurité pour pouvoir se tromper sans avoir le sentiment d'être en échec	accepte parfois revenir sur ses erreurs, surtout si elle est accompagnée par l'adulte	→ construire un cadre rassurant: droit à l'erreur
Relation à l'écrit		Aime lire	→ profiter de goût pour la lecture pour la responsabiliser : lire ou faire lire les plus jeunes
grammaire, conjugaison, Orthographe, vocabulaire	grosses lacunes et difficultés dans la mise en oeuvre de ses connaissances		Programme de CE1 en grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire
expression orale		Aime parler	
production de texte	Oubli des majuscules, des points, des points sur les « i » manque de soin confusion de sons: in-an, p-b, t-d, t-p, b-d difficultés avec ill, ail, eil, euil, ouil, gn, oin, ien		→ majuscules et points, points sur les i → travail sur les confusions de sons → Mélanie doit apprendre à présenter un travail soigné → peut-être lui proposer un travail sur l'ordinateur (seulement si elle accepte de revenir sur ses erreurs)

Fabriquer du papier recyclé

Matériel :

- journalle
- bac
- mixere
- l'eau
- tamis
- cardo
- ~~plaque~~ planche

Mode d'emploi :

1. ~~des~~ déchire des petitat de journalle.
2. Le methe dans l'eau tourne a la main.
3. le mise mixe.
4. penche le ~~la~~ tamis le methe dans l'eau.
5. penche la planche le methe au desu de la ~~la~~ tamis et puis le methe le cardo le laisse seche.

Texte libre

il a
il était une fois sur un navire des pirates mais
bien dans bourse avait une fille. Elle est blonde
au yeux bleu. elle est très petit mais elle
est très rapide. un jour le bateau intéri sur
une île on il n'avait personne sur cette
île donc il reporté on oublie la fille sur
île. la petite fille cria de tous ses force, reve-
ner vous mavez oublié il vous plai père, et
la il revenir pour la prendre. elle
dit elle d'une petite voix je croier que
vous mavez oublier! le capitaine dit à lui
a eu de la chance pour pas resté sur île.

