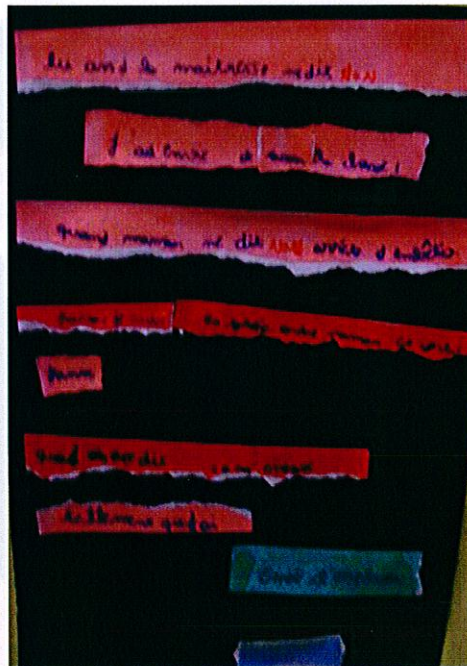


MEM 09
ASH-D 06

Hélène TRICART

Des mots pour le dire, l'expérience de la parole expressive en CLIS 1.



C.A.P.A.S.H.
Option D
Session 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~~ Melle M.¹ TRICART Hélène
né(e) le 30 06 1980
à Villeneuve d'Ascq.
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.¹ TRICART Hélène

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ²

Des mots pour le dire : l'expérience de la parole expressive en CLIS 1.

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	x	
- Diffusion par intranet	x	
- Diffusion par intranet et extranet	x	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	x	
- Prêt	x	
- Prêt entre bibliothèques	x	

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 5.04.09

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

L'auteur,



Christine Desmaret



signer.

le IUFM de Lille

de du Mal Assis

2 87

006 LILLE Cedex

tl : 03 20 10 54 00

tx : 03 20 10 54 01

le web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Ecole Interne de l'Université d'Artois

SOMMAIRE

I. EXPOSE ET ANALYSE DES DONNEES PRATIQUES :	4
I.1. Contexte d'exercice : La clis de l'école Richard Wagner :	4
I.2. Les élèves :	5
I.2.a. Les évaluations :	5
I.2.b. Le repérage des potentiels et des difficultés	6
I.2.c. L'émergence des Besoins Educatifs Particuliers	7
II. EXPOSE ET ANALYSE DES DONNEES THEORIQUES :	8
II.1. Données relatives au développement du langage et de la pensée	8
II.1.a. L'importance du lexique, de la maîtrise du vocabulaire:	10
II.1.b. Le langage : outil pour une parole expressive, l'expression des pulsions	13
II.1.c. De la parole expressive au sein de l'atelier...	14
II.1.d. ...vers la parole référentielle au sein de la classe.	15
II.2. Données relatives au support de médiation : l'atelier d'écriture à visée expressive :	17
II.2.a. Écrire sans être scripteur ? Écrire en étant scripteur ? Le rôle de la trace pour chacun	17
II.2.b. Écrire pour exprimer, écrire pour s'exprimer ? L'écriture comme contenant de pensée	18
II.2.c. Écrire pour communiquer ? La question de la prise en compte du destinataire.	20
II.2.d. Ecrire pour le plaisir ? La question de l'affect dans la construction des compétences et l'amélioration des fonctions cognitives.	21
III. PRESENTATION ET ANALYSE DU DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE :	22
III.1. Présentation des élèves ciblés pour le dispositif	22
III.1.a. Les élèves du groupe participant	22
III.1.b. Les profils de Quentin et Nada	24
III.2. Mise en place de situations adaptées	27
III.2.a. Le principe des ateliers d'écriture adaptés pour les élèves de CLIS 1, support de remédiation	27
III.2.b. Description des ateliers et analyse de productions d'élèves	28
IV. EVALUATION DU DISPOSITIF ET PERSPECTIVES	31
V. CONCLUSION	32
VI. BIBLIOGRAPHIE	33
VII. ANNEXES :	33

INTRODUCTION

Dès ma sortie de l'IUFM, j'ai été nommée sur un poste d'enseignante en Institut Médico-Educatif. Puis, une année d'enseignement dans le système ordinaire en tant que décharge de direction m'a permis de mesurer les différentes approches pédagogiques inhérentes à la pluralité des publics d'élèves avec lesquels l'enseignant est amené à travailler.

L'objectif premier restant commun à tous : favoriser une dynamique de progrès et adapter ses exigences afin d'accompagner chaque élève le plus loin possible dans ses apprentissages. Ces deux années m'ont laissée forte de ce constat, mais le sentiment de devoir « m'installer » à plus longue échéance sur un poste afin de mieux cerner un public plus spécifique d'élèves et spécialiser mes démarches pédagogiques s'est fait plus présent. Comment aider Malvin et Clément à se positionner en tant qu'élèves de CM1 et comment les motiver pour les apprentissages fondamentaux ? Comment aider Evan à participer aux activités de langage en moyenne section ? Comment aider Louise, Kévin et d'autres élèves de l'IMP à se réconcilier avec la lecture et l'écriture ?... Autant de démarches à mûrir, difficiles à penser, à expérimenter, à évaluer sans poste stable ...

J'ai ensuite été nommée sur le poste de CLIS que j'occupe aujourd'hui pour la troisième année. La stabilité m'a permis de mieux saisir les problématiques des élèves de CLIS 1, restant toutefois souvent dans l'inconfort du doute face à un groupe classe aussi hétérogène. Le besoin d'échanger sur ma pratique, le besoin d'être mieux formée sur les troubles des fonctions cognitives et le désir de mieux comprendre mes élèves m'ont amenée à m'engager dans la formation en alternance du CAPASH option D.

En fin d'année scolaire 2007 – 2008, suite à la réalisation de plusieurs albums en classe, est né chez mes élèves le désir de créer une collection, comme « les vrais livres qu'on prend à la bibliothèque » (Florian). Ils faisaient référence à des albums conservant les mêmes personnages pour une multitude d'aventures racontées en différents volumes. Le projet de cette année a naturellement découlé de cette observation, après la découverte de l'histoire de Pinocchio, nous nous sommes engagés sur la découverte des cinq sens : Pinocchio découvre ses sens. Ce projet permet d'une part une véritable différenciation pédagogique et didactique quant aux apprentissages liés à la langue et, d'autre part une nécessaire coopération des élèves entre eux pour la planification et la mise en œuvre des tâches à effectuer afin d'aboutir à la réalisation de l'objet livre, des objets livres.

Toutefois un constat s'impose : la difficulté dominante, pour la majorité de mes élèves, quant à l'écriture d'un récit se situe sur le plan du langage, le langage d'évocation plus spécifiquement. L'ensemble des fonctions cognitives nécessaires à l'élaboration et la production de ce langage constituent autant d'obstacles à surmonter, à compenser pour leur permettre de s'exprimer, de les aider à structurer leur pensée.

Les difficultés lexicales (lexique carencé, utilisation à mauvais escient,...) et la peine qu'éprouvent mes élèves à mettre du sens sur ce vocabulaire, ont un impact sur leur capacité à s'exprimer, à évoquer leur vécu, à se faire comprendre... toutefois leur motivation pour communiquer n'est pas mise à mal, ce dernier constat positif m'invite d'autant plus à me questionner sur la manière **d'enrichir le bagage lexical et sémantique des élèves de CLIS1 , par la mise en place d'ateliers d'écriture à visée expressive, afin de développer leur capacité de communication et d'expression ?**

Afin d'évaluer si leurs difficultés sont d'ordre cognitif et/ou d'ordre affectif je m'attacherai à observer mes élèves dans différentes situations de communication, formelles ou spontanées, afin d'élaborer une grille d'évaluation permettant la mise en exergue des potentiels et des lacunes pour chacun d'entre eux.

Mon travail consistera à aider les élèves à réfléchir sur les stratégies cognitives à mettre en place pour mémoriser et utiliser le lexique à bon escient, dans le but de structurer leur propos, de le rendre compréhensible par tous.

Pour ce faire, la pratique de l'écrit par les élèves dans le cadre d'ateliers d'écriture à visée expressive devrait leur permettre d'enrichir un bagage lexical spécifique, de le mettre en forme de manière cohérente sur le plan grammatical et syntaxique afin d'être clairement perçu par leurs pairs.

L'objectif prioritairement visé étant la maîtrise et l'enrichissement du lexique pour améliorer les capacités de communication, je conviens tout à fait de la distance qui peut apparaître avec les ateliers d'écriture comme moyen de remédiation : il s'agira, en effet, de véritablement penser la mise en œuvre de ces ateliers, leur cadre théorique et rhétorique de présentation aux élèves. De même nous réfléchirons au contexte motivationnel et à l'enjeu pour la participation de chaque élève à ce dispositif. Enfin nous essayerons de définir le plus précisément possible dans quelle mesure ces ateliers, constituent en eux même des situations de communications orales propices à aider les élèves dans la structuration de leur pensée et dans leur verbalisation intelligible.

Nous situerons dans un premier temps le contexte d'exercice dans lequel ce dispositif s'inscrit. Nous présenterons une analyse des besoins éducatifs particuliers des

élèves participants à ces ateliers, issue des observations de ces élèves au cours de différentes situations pédagogiques, et de situations d'évaluation.

Nous étayerons notre hypothèse au regard de lectures sur le développement langagier chez l'enfant que nous essayerons de croiser avec les apports théoriques sur le passage à l'écrit et ses composantes cognitives et affectives pour l'élève.

Ceci nous permettra de contextualiser plus finement la mise en place de ces ateliers, nous pourrons ainsi tenter d'analyser, au regard des différentes théories, en quoi ce dispositif d'apprentissage permet aux élèves d'enrichir leur bagage lexical pour progresser dans leur capacité de communication.

I. EXPOSE ET ANALYSE DES DONNEES PRATIQUES :

I.1.CONTEXTE D'EXERCICE : LA CLIS DE L'ECOLE RICHARD WAGNER :

L'école Richard Wagner est située à Lille, dans le quartier de Lille sud, elle fait partie de la zone du Réseau Ambition Réussite, rattachée au collège Louise Michel. Elle dépend de la circonscription de Lille 1 Ouest. Elle accueille 234 élèves du CP au CM2, répartis en 10 classes, soit une moyenne de 23.4 élèves par classe, une enseignante de CLIN intervient également ponctuellement sur l'école.

Un élève est arrivé en cours d'année, le 29/09/2008, soit au commencement de ma période de formation CAPA SH à l'IUFM. Un élève, primo arrivant et scolarisé cette année en CE2/CM1 après une année en CE2, a fait l'objet d'un pré-PPS le 30/09/2008 qui préconise une intégration partielle en CLIS. (Une élève, orientée en CLIS l'année dernière, avait été intégrée totalement en CP en 2007/2008 et poursuit cette année une intégration complète en CE1.)

La dominante masculine des élèves (neuf garçons et trois filles) confère à la classe une ambiance particulière, les situations conflictuelles voire de violences verbales et/ou physiques sont fréquentes.

Il s'est agi en priorité d'instaurer des règles claires et simples de vie dans la classe, et de penser son organisation matérielle et spatiale, en concertation avec les AVS, pour que chaque élève puisse s'y sentir en sécurité et l'investir, et ce, afin de favoriser ou de restaurer l'envie de venir à l'école et l'envie d'apprendre.

I.2. LES ELEVES :

I.2.a. Les évaluations :

Les évaluations de début d'année permettent de situer l'élève par rapport à « la norme », en termes d'écart, dans chaque discipline. Des critères d'observation continue des compétences des élèves tout au long de l'année, selon les situations d'apprentissage, permettront de réajuster en permanence leurs besoins éducatifs particuliers et enrichir leur projet individuel de scolarisation.

Sur le plan langagier, une première observation des élèves est effectuée au mois de septembre. Elle vise à repérer les compétences des élèves dans des situations spontanées de communication entre pairs, dans trois situations didactiques plus ciblées : rappel d'album avec support, rappel d'album sans support, rappel d'événements vécus au sein de la classe. Cette année, le relevé de ces observations fait apparaître une grande hétérogénéité dans le groupe quant aux capacités d'expression et de communication.

Ces observations ont été reconduites au mois de janvier, afin de mesurer la progression de chaque élève, en annexe 1 on trouvera ces séances filmées. Nous reviendrons plus en détails sur ces observations ultérieurement (chapitre III, 1.)

Concernant l'évaluation des compétences en lecture, il s'est agi de dégager pour chaque élève un profil de lecteur, en fonction de ses stratégies de lecture (comme le propose N. Van Grunderbeeck¹), de son rapport à l'écrit, de son projet de lecteur (E.A.L.²) Là encore les profils de mes élèves sont très hétérogènes.

Un test de concept de bases permet de mettre en évidence les acquis et les difficultés des élèves sur le plan logico mathématiques.

Des difficultés de comportement existent au sein de la classe, l'hétérogénéité du groupe en âge, et la dominance des garçons entraînent nombres de difficultés sur le plan des relations inter personnelles : conflits verbaux et physiques, compétition...

Le déficit d'attention, la peur de l'échec, le refus de situations nouvelles perçues comme inquiétantes, le manque de confiance en eux... entraînent une démobilisation face aux apprentissages, générant des comportements de refus de mise au travail parfois violents.

Les moments de grandes collectivités, telles que les récréations, la cantine, sont sources de conflits, de tensions.

¹ N. Van Grunderbeeck, Les difficultés en lecture, Gaëtan Morin, 159 p.

² Evaluation de l'Apprenti Lecteur, circonscription de Dordogne Nord.

Une grande partie du travail au long de l'année consiste à poser des cadres précis, en concertation avec eux, afin de conférer aux situations de classe un côté rassurant et contenant.

De plus une large place sera faite au dialogue, à l'explication, le réexplication, la négociation ou non des règles de vie.

Les situations de conflit seront réglées au moment où elles interviennent si cela est possible, elles peuvent être différées lors d'un conseil de classe si besoin est. Les « sanctions » sont établies tôt dans l'année en concertation avec les élèves.

1.2.b. Le repérage des potentiels et des difficultés

Afin de constituer des groupes de travail efficaces, les résultats des évaluations présentées ci-avant sont consignés dans un tableau permettant la mise en exergue de profils de classe, comme suit. Il s'agit de prendre en compte un maximum de données concernant chaque élève (ses compétences, ses difficultés, mais également ses capacités de communication, la nature de sa relation à l'autre, son attitude face aux apprentissages, son degré d'adaptation au groupe...) afin de placer l'élève dans des situations pédagogiques efficaces lui permettant de progresser, en sécurité. La mise en regard des potentiels de chacun permet la formation des groupes de travail. Ces évaluations permettront de définir le projet individuel de scolarisation de l'élève.

COMPÉTENCE																										
				</																						

1.2.c. L'émergence des Besoins Educatifs Particuliers

La formation de groupe de travail permet, après une première différenciation des tâches à effectuer, selon le groupe, d'affiner les aides à apporter à chaque élève en fonction des Besoins Educatifs Particuliers prioritaires qui se dégagent des observations et évaluations le concernant. Il s'agit de tenter d'appréhender le plus possible l'élève dans sa globalité, car, comme l'a impulsé la loi du 9 juillet 1989 : « pour assurer l'égalité et la réussite des élèves l'enseignement est adapté à leur diversité » et « mettre l'enfant au centre du système éducatif, c'est d'abord le prendre tel qu'il est, avec ses acquis et ses faiblesses. C'est donc construire les apprentissages sur les compétences acquises précédemment ».

Ainsi, au regard des postulats de Burns (cf. annexe 2) on s'aperçoit que l'hétérogénéité des élèves porte sur trois axes principaux : l'axe cognitif, l'axe socio culturel, l'axe psycho affectif, les aides apportées diffèrent donc naturellement d'un élève à l'autre.

Toutefois, il paraît important de préserver le sentiment de groupe classe pour maintenir la motivation des élèves quant à leur scolarisation au sein de la CLIS, et favoriser le vivre ensemble et la coopération, ainsi des projets plus généraux avec une ambition d'ouverture culturelle, leurs sont proposés de manière collective: le projet de l'année (englobant des réalisations intermédiaires) consiste à faire découvrir à la marionnette de Pinocchio les cinq sens, ces expériences sont relatées dans des livres fabriqués par les élèves, afin de réaliser une collection. En outre, avec la classe de CLIN et l'association « Lis avec Moi », nous nous sommes engagés dans les « goûters lecture », il s'agit de partager nos expériences de lecture et d'écriture avec les familles d'élèves désireuses de participer à ce moment convivial de la vie de la classe. Ces goûters constituent une occasion privilégiée de lecture à haute voix par les élèves des textes qu'ils ont écrit en atelier d'expression, ou des livres qu'ils ont fabriqués.

La maîtrise de la langue constitue donc un axe prioritaire du projet de la classe, travaillée de manière diversifiée pour aider les élèves à acquérir un maximum de compétences langagières et développer leur capacité de communication, nous adhérons aux priorités fixées dans le projet d'école, rejoignant ainsi la conviction de Philippe Boisseau ² qui pose le principe que la maîtrise du langage « engendre réussite ou échec scolaire. [...] Aussi renouveler sa « pédagogie du langage », c'est certainement faire beaucoup plus que ce qu'on pense faire, c'est tenter de répondre mieux aux finalités fondamentales que l'immense majorité des citoyens de notre république a fixées à notre école.»

II. EXPOSE ET ANALYSE DES DONNEES THEORIQUES :

II.1. DONNEES RELATIVES AU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ET DE LA PENSEE

Jérôme Bruner, in « Comment les enfants apprennent à parler ? », infirme les hypothèses de construction du langage par imitation (le postulat de Saint Augustin) ou d'appropriation de la langue comme disposition innée et automatique, comme le pensait Noam Chomsky. Il analyse l'acquisition et la maîtrise de la langue au regard de sa fonction, notamment son rôle dans les situations de communication, plutôt qu'exclusivement sur sa forme : « apprendre une langue consiste donc à apprendre non seulement la *grammaire* d'une langue particulière mais aussi la manière de traduire ses propres intentions par l'usage approprié de cette grammaire » (p 33). Il rappelle également l'importance de l'interaction entre individus : entre l'enfant et son entourage notamment, dans la perspective de communication, les rôles de locuteur et d'auditeur fonctionnent ensemble, se succèdent logiquement au cours d'une conversation, répondent à des statuts similaires ou différents, qui doivent être pris en compte par chacun lors des actes de parole. Les apprentissages langagiers reposent sur des dispositifs neurologiques innés nécessitant une médiation culturelle et sociale. C'est bien l'interaction entre l'enfant et son environnement qui est moteur dans l'acquisition de compétences langagières. L'apprentissage de mots ou de structures syntaxiques ne constitue pas une fin en soi, les mots ou structures syntaxiques ne sont pas appris pour eux-mêmes mais bien comme supports de conduites langagières qui s'ancrent dans des situations de communication construites par les différents partenaires de l'enfant, et l'enseignant participe à la mise en place de ces situations dans la classe. Le socle commun de connaissances et les Instructions Officielles désignent clairement les répertoires de conduites langagières, les actes de paroles visant à être maîtrisés par les élèves : demander, désigner, raconter, donner son point de vue...il s'agit bien de faire prendre conscience à l'élève que le langage est un outil pour faire. Travailler l'oral à l'école c'est travailler les compétences communicationnelles et ce au travers de situations précises en termes d'objectifs dont les programmes officiels de 2002 se font le relais : « Permettre à chaque enfant de participer aux échanges verbaux de la classe et inscrire les activités de langage dans de véritables situations de communication » dès l'école maternelle. Ce travail se poursuit à l'école élémentaire « la maîtrise du langage oral, principal domaine d'activités de l'école maternelle, doit être l'objet d'autant d'attention tout au long du cycle des

apprentissages fondamentaux. Elle se renforce dans l'exercice des multiples situations de communication qui structurent la vie de la classe et celle de l'école, mais aussi dans des moments visant explicitement le développement et la structuration du langage de chacun. »

On situe mieux dès lors l'une des problématiques des élèves de CLIS 1 : comment accéder à des compétences communicationnelles efficaces quand la mémoire (celle des mots entre autres) représente un obstacle, quand le repérage dans le temps fait défaut, entraînant une discontinuité dans les énoncés, ou quand la clarté des statuts des interlocuteurs ne fait pas tout à fait sens? Et ce, même quand la motivation à communiquer n'est pas ébranlée.

Nous notons évidemment qu'il ne suffit pas d'aborder la pratique langagière dans sa forme verbale, dans les formes verbales que proposeraient les élèves, en nous contentant d'un enseignement grammatical visant à remédier aux défauts structurels de la maîtrise de la langue par les élèves. Celui-ci paraîtrait factice pour l'élève incommodé sur le plan de la faculté à élaborer ses idées, ses points de vue, l'intention dans l'expression est bien liée à la capacité de conceptualisation de l'objet à dire. Et c'est bien la langue, sa maîtrise structurelle, mais également la compréhension et l'intériorisation de ses fonctions qui pourront permettre à l'élève de progresser vers une communication efficace. Nous adhérons de ce point de vue, à Lev Vygotski qui affirme que le langage s'il est effectivement le support de l'expression de la pensée, participe dans le même temps à sa structuration, conférant au langage le rôle d'instrument d'expression de la pensée mais également d'instrument de construction de celle-ci.

Les travaux de Philippe Boisseau et de Laurence Lentin offrent autant d'éléments de réflexion : pour eux, l'existence d'un vrai récepteur, d'une vraie situation d'apprentissage influence considérablement la quantité d'émissions langagières des enfants. Ce sont les compétences métalinguistiques du langage oral qui différencient le niveau de langage des enfants. Enfin c'est en passant d'un langage en situation à un langage d'évocation que l'enfant va développer ses capacités langagières.

En outre, A. Lieury¹ explicite le lien entre bagage lexical, sémantique (mémoire encyclopédique) et réussite scolaire : « Ainsi, ce n'est ni la mémoire à court terme, ni l'apprentissage par cœur qui sont importants dans la réussite scolaire, mais la mémoire à long terme des connaissances lexicales et sémantiques. [...] Les conséquences pédagogiques sont évidemment essentielles. Il faut continuer à valoriser les exercices et les pratiques qui

¹ s'appuyant sur la thèse de Anh N'Guyen-Xuan

visent à développer les connaissances lexicales, lectures, exercices sur les mots et ne pas penser qu'avec un raisonnement «magique» les élèves partant de rien vont tout déduire!!! »

Toutefois, ma pratique de classe m'amène à réfléchir plus précisément sur un aspect, plus restrictif, mais inhérent à une pratique langagière efficace socialement : le mot, la question du vocabulaire. Souvent évalué « carencé », il fait cruellement défaut pour nombre de mes élèves, me confrontant bien souvent aux célèbres « trucs » et « machins » ou m'obligeant à entraîner mes propres capacités de déduction pour retrouver LE mot qui aurait dû être employé en lieu et place de celui utilisé. En outre, leur lexique lacunaire entraîne des difficultés de comportement liées à leur incapacité à s'exprimer, à exprimer leurs troubles ou émotions, qui se traduisent régulièrement par des conduites inappropriées socialement.

II.1.a. L'importance du lexique, de la maîtrise du vocabulaire¹:

Apprendre à communiquer semble alors inhérent à la maîtrise d'un vocabulaire le plus riche et le plus précis possible. C'est ce point que nous développons maintenant, même si nous gardons à l'esprit que la maîtrise de la langue pour une communication efficiente n'en relève pas seulement au regard des théories de Vygotski ou Bruner invoquées précédemment.

L'apparition des premiers mots permet à l'enfant d'accéder à une première forme d'acceptation sociale par son entourage : entrer dans la verbalisation c'est appréhender cette activité spécifiquement humaine qui permet la communication avec autrui, et c'est commencer à se représenter son environnement. L'on perçoit dès lors les difficultés affectives et sociales que rencontreront des enfants qui n'entrent pas ou malaisément dans un système verbal efficient.

Le vocabulaire, dont le développement est « spectaculaire » dans les premières années, constitue un « socle essentiel pour la compréhension et la production de discours »², et l'on comprend ici les obstacles communicationnels que doivent surmonter les élèves en mal de mots.

Enfin la propension des enseignants à faire le constat de carences lexicales chez les élèves ne souffrant pas de troubles des fonctions cognitives conduit à renforcer l'idée d'un travail réflexif spécifique sur des situations didactiques visant l'amélioration de la maîtrise du vocabulaire par ceux-ci. L'on situe bien, alors, le rôle important que doit tenir la place

¹ « Le lexique, ensemble des mots de la langue, et le vocabulaire, la portion de lexique employé habituellement par tel ou tel locuteur, par tel auteur dans telle œuvre » Picoche 1993, p22.

² Agnès FLORIN, conférence du 3 avril 2002, Seine-Saint-Denis, organisée par la commission départementale Maîtrise de la Langue et du Langage dans le cadre des animations pédagogiques.

des activités lexicales dans le parcours scolaire de nos élèves, et la réflexion quant à leur mise en œuvre afin de faire évoluer leur capacité de communication.

Rappelons que « comment dire ? », mettre en mots sa pensée, suppose de mettre en œuvre un nombre conséquent de compétences :

- Percevoir et prendre en compte la situation de communication
- Percevoir le sens des mots, conceptualiser le vocabulaire
- Mémoriser le vocabulaire nouveau
- Réactiver le vocabulaire pour l'utiliser à bon escient
- Se représenter la pensée d'autrui (Théorie de l'esprit)

En outre, gardons à l'esprit que l'on parle pour échanger des pensées, parce que l'on se trouve en présence d'un interlocuteur dont on suppose qu'il veut savoir ce qu'on pense, que c'est bien l'auditeur qui motive le sujet dans son expression orale ou écrite.

Dans sa conférence du 3 avril 2002, Agnès Florin étaye pour nous les différents stades d'acquisition du vocabulaire par les enfants. De plus, elle explicite la prise en compte des données socio culturelles, affectives, psychomotrices, cognitives, dans les variations de l'acquisition et de l'utilisation du vocabulaire par l'enfant, rappelant ainsi la nécessité de respecter le rythme d'apprentissage propre à chaque élève. Elle propose toutefois un tableau à vocation repère plus que normatif au sens restrictif. (cf. Annexe 3)

Si la maîtrise du premier répertoire langagier paraît relativement longue, le lexique de l'enfant s'étend très rapidement entre deux et six ans. L'enrichissement du lexique, par la suite, relève d'un vrai travail de construction de représentation des mots par l'enfant. La théorie des traits sémantiques de Clark (1973) a impulsé une série d'études sur les étapes d'acquisition et de maîtrise du vocabulaire.

Ainsi, la conception des traits sémantiques de Clark rend compte du développement lexical chez l'enfant, considérant qu'il s'agit d'un phénomène de catégorisation : l'enfant affine l'extension du sens des mots en percevant de plus en plus finement l'ensemble des traits sémantiques qui les définissent. L'exemple explicité en annexe 4 du mot « chien » traduit le fait que l'adjonction de traits sémantiques supplémentaires restreint l'extension du signifiant et élimine un certain nombre de signifiés. C'est cette restriction progressive qui oblige l'acquisition de nouveaux mots pour désigner les éléments correspondant aux autres traits sémantiques. L'accroissement lexical suppose donc un progrès de la conceptualisation. Nous percevons bien ici la nécessité pour nos élèves d'un étayage récurrent des traits sémantiques et de définitions contextualisées du vocabulaire, pour les aider à progresser dans leur capacité de conceptualisation.

En 1976, Reich complète cette théorie en proposant une schématisation pour représenter cinq relations entre le sens des mots de l'enfant et celui de l'adulte : **la non-correspondance** entre le signifiant et le signifié, **le recouvrement partiel** (se rapprochant de la sur généralisation), processus par lequel l'enfant n'utilise qu'un élément contextuel commun à plusieurs signifiant, **la correspondance** ou adéquation totale correcte entre le signifiant et le signifié (elle est rare chez le jeune enfant excepté pour les noms propres), **la sur-généralisation**, l'enfant ne prend en compte qu'un nombre restreint de traits sémantiques (Clark), **la sous-généralisation**, un mot sera utilisé pour désigner un objet dans certains contextes mais pas dans d'autres. De manière très générale, la description des étapes de l'acquisition du langage oral font ressortir les éléments suivants:

- l'existence d'un ordre d'acquisition des différents aspects du langage.
- une durée nécessaire pour acquérir l'essentiel du langage (0-6 ans)
- un décalage entre la compréhension et la production: on comprend plus que l'on ne produit.
- une intériorisation progressive des règles de communication qui influe sur l'usage de la langue.

On distingue trois grandes étapes dans l'évolution du langage chez l'enfant:

-Le pré langage.

-L'acquisition des premiers mots qui débute généralement entre 9 et 18 mois

-L'ontogenèse de la phrase.

Concernant cette dernière phase, Claudine Day, dans un article en contribution au site de Larousse¹, explicite les détails de l'évolution langagière de l'enfant quant à sa construction progressive du syntagme nominal puis du syntagme verbal et propose une interprétation de l'ordre des mots dans l'énoncé de l'enfant. Elle conclue en réaffirmant l'importance de l'interaction avec son entourage pour l'évolution langagière de l'enfant : « Lors de la production de ces énoncés à plusieurs mots, les jeunes enfants sont capables d'exprimer différentes relations sémantiques, telles celles de l'existence, de la disparition, de la récurrence, [...] Ces relations se diversifient et s'amplifient au fur et à mesure de l'évolution du langage de l'enfant, grâce à la fois à la diversité des situations communicatives dans lesquelles il se trouve impliqué et à celle des différents interlocuteurs avec lesquels il entre en relation. »

« Comment dire et à qui le dire ?² », voilà les objectifs conjoints de la maîtrise de sa langue maternelle par l'enfant, soutenu en tant que tel dans les instructions officielles.

¹ www.larousse.fr, Langage: Ontogenèse de la phrase, publié le 16/07/2008.

² Agnès FLORIN, conférence du 3 avril 2002, Seine-Saint-Denis, organisée par la commission départementale Maîtrise de la Langue et du Langage dans le cadre des animations pédagogiques.

II.1.b. Le langage : outil pour une parole expressive, l'expression des pulsions

Agnès Florin note « avec Chartier (2001) et Hébrard (2001), que lorsque l'école est remise en question, dans sa transmission de la culture écrite notamment, lorsque le lien social est perturbé et qu'on se préoccupe du développement de la violence, alors l'oral et la communication reviennent en première ligne, pour apprendre à se parler, argumenter, résoudre des problèmes, y compris d'ordre social. »¹ Parce que le langage a cette capacité de représenter le monde, il permet la représentation des sentiments, des émotions, de l'affect de l'individu, donc la mise à distance d'actes impulsifs non acceptés socialement.

Annie Langlois, dans un article pour la *nouvelle revue de l'AIS*², postule « que le désir d'apprendre est lié à la capacité qu'a l'enfant de s'exprimer et d'être entendu dans ses besoins, ses plaisirs mais aussi dans ses manques et ses souffrances ». Elle s'appuie sur les travaux de Hans Zulliger³, qui aboutit à la conclusion que la libido, réservoir de désir, est éprouvée par l'individu, y compris l'enfant, de trois manières différentes mais complémentaires :

- une part est sublimée, *la sublimation*, c'est le déplacement de la libido vers les objets sociaux, c'est ce déplacement qui permet d'attendre un plaisir du savoir,
- une part est réprimée, *la répression*, c'est ce qui permet de vivre en société, c'est l'acceptation des règles, c'est aussi accepter de différer la réalisation de son désir,
- une part est exprimée, *l'expression*, c'est ce qui autorise à dire ses désirs et ses plaisirs, mais aussi ses dérangements et ses souffrances.

On voit bien alors comme l'enfant peut être empêché d'accéder au savoir, empêché dans son désir même d'apprendre, si l'environnement ne lui permet pas d'exprimer ses désirs, ses dérangements... et dans notre étude, si, de surcroît, les mots lui manquent pour se représenter et représenter à l'autre ses émotions, ses ressentis. « Si l'expression de la pulsion est barrée, il ne pourra accéder à la sublimation, donc aux savoirs. » écrit Annie Langlois, avant d'ajouter qu'une parole interdite trouvera d'autres moyens pour se dire : « certains enfants choisiront la violence, d'autres choisiront la fuite (mentale ou physique), d'autres encore choisiront l'inhibition, qui peut se traduire par l'inhibition d'action ou l'inhibition mentale. »

Nous la rejoignons sur ce point afin d'éclairer notre motivation à travailler l'expression verbale des émotions chez nos élèves.

¹ Agnès FLORIN, APPRENTISSAGE DE LA COMMUNICATION EN MILIEU SCOLAIRE Synthèse pour la Direction de la Recherche Programme COGNITIQUE ECOLE ET SCIENCES COGNITIVES

² Annie Langlois, Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, *Nouvelle revue de l'AIS*, n° 18, 2002.

³ H. Zulliger, *Le jeu de l'enfant et sa dynamique de guérison*, Bloud et Gay, collection PSY, 1967.

En outre, elle ajoute que « la parole expressive précède la parole référentielle. » En d'autres termes, si la parole référentielle est spécifiquement celle de l'école, qu'elle fait l'objet de réflexions didactiques dans le but de parfaire son apprentissage par les élèves, elle ne peut se dissocier de cette expression de la pulsion qui, si elle est barrée dans le lieu de vie de l'enfant, enrichit la pratique scolaire de cet objectif qu'est la mise en place de situations pédagogiques permettant à cette parole expressive de se dire et d'être entendue.

II.1.c. De la parole expressive au sein de l'atelier...

Loin de supposer que le travail avec les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives induit une pratique thérapeutique de la part de l'enseignant, il s'agira plutôt de mettre en place des situations pédagogiques visant l'expression des élèves sur le plan symbolique, placée dans la distance et le faire semblant, dans la possibilité de faire s'exprimer un « autre » que soi.

Le dispositif de l'atelier d'écriture à visée expressive mis en place cette année dans ma classe participe de ce constat que les situations ludiques symboliques sont favorables à la libération de la parole chez certains de mes élèves. Toutefois, leurs paroles expressives méritaient un cadre propice à l'accueil de leur production en toute sécurité, avec un ajustement de l'écoute et du regard de l'adulte, nécessaires pour que ce que l'élève ne peut dire de ce qui lui fait souffrance, il parvienne à le mettre en jeu symboliquement dans un acte de **communication** qui suppose un **émetteur** et un **récepteur**.

Parce que « s'ex-primer » c'est donner à voir ce qui a été « im-primé », l'atelier doit permettre un travail de verbalisation visant l'émergence de la parole de chaque élève. En effet, « Pour les élèves en difficulté, la parole est quelque chose d'important pour deux raisons : d'une part, ces élèves n'ont pas la maîtrise de la langue qu'ont les autres élèves d'autre part, on sait que ce qui passe par la parole peut permettre d'exprimer des choses qui ne s'exprimeraient pas autrement. »¹

En outre, le terme d'atelier fait référence à une pratique de recherche, de tâtonnements des élèves et de l'enseignant. Cela induit une nécessaire capacité d'adaptation de l'adulte car d'une part, malgré une réflexion sur le cadre du dispositif, il ne peut prévoir la parole des élèves, et d'autre part, c'est bien la nature du premier énoncé qui constitue la base du travail de reformulation, d'adéquation du lexique... et c'est à l'enseignant d'ajuster ses exigences en fonction de cet énoncé, de manière à rester dans la « Zone Proximale de Développement » de l'élève.

¹ La parole de l'élève en situation d'apprentissage, M. Perraudeau Retranscription écrite d'une intervention orale auprès de l'équipe *InSitu* - janvier 2004

C'est bien l'énoncé de l'élève, des élèves, cette part faite à l'oral, à la discussion entre élèves, avec l'enseignant, le point de départ de l'atelier. Sur la base d'un support collectif, visant à proposer un objet commun comme socle de la discussion et pour favoriser le développement de l'attention partagée, l'atelier d'écriture à visée expressive place l'enfant dans une authentique situation de communication. Cette première phase rituelle, orale, permet de prendre contact avec le « déclencheur », s'approprier des compétences langagières à travers les interactions entre élèves et les « feed back » de l'enseignant, mutualiser un vocabulaire pour permettre à chacun de bénéficier des connaissances de l'autre.

La verbalisation attendue des élèves repose sur un certains nombres de paramètres liés aux conditions d'accueil réservées aux paroles (nous les verrons plus en détails en *III, 2, Mise en place de situations adaptées*). Rappelons toutefois ici, l'importance du sentiment de confiance de l'élève qui conditionne sa liberté d'expression : sa possibilité de dire ce qu'il a envie / besoin de dire plutôt qu'un énoncé convenu qui correspondrait à ce qu'il pense être « la bonne réponse » attendue par l'enseignant. Il s'agit donc de mener un travail sur l'écoute, dans l'atelier et en dehors de celui-ci. Les élèves doivent apprendre à s'écouter, à respecter la parole de l'autre, à inter agir de manière adéquate, la condition d'écoute par les autres des énoncés verbaux de chaque élève est une condition nécessaire au bon fonctionnement de l'atelier.

II.1.d. ...vers la parole référentielle au sein de la classe.

« Verbaliser, c'est mettre en mots. Dans le cadre des apprentissages, on va parler à partir d'une tâche réalisée : c'est parce qu'on a réalisé quelque chose qu'on va en parler. »

La parole expressive permet l'entrée dans l'atelier, la parole référentielle permet de le clôturer. Cette parole référentielle, celle qui décrit, celle qui explique, qui argumente ou qui démontre est plus spécifiquement celle de l'école. Le socle commun de compétence rappelle que l'expression écrite et orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité. Les programmes du 19 juin 2008 précisent qu' « Au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves continuent leur apprentissage du langage oral : respect de l'organisation de la phrase, [...] emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié ; prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication. » (p 17). Une lecture de leur production par les élèves à l'intérieur de l'atelier permet une première reconnaissance de leur travail par leurs pairs.

Nous avons décidé de faire partager les écrits au reste de la classe : cette clôture de l'atelier permet de ménager une transition qui revêt plusieurs intérêts :

- un intérêt matériel : le changement d'espace de travail est matérialisé et motivé par l'« action verbale » de chaque élève,
- un intérêt affectif pour les élèves, leur permettre de verbaliser ce que l'on vient de faire, d'exprimer leur ressenti, c'est les rendre plus disponible pour le travail à suivre, c'est également proposer un « *minimum de reconnaissance du Moi* » selon Jacques Lévine, en proposant une « pédagogie de l'identité » nécessaire à la construction du désir d'apprendre,
- un intérêt cognitif, grâce au retour réflexif sur ce qui a été réalisé, rendu notamment possible par le questionnement des autres élèves,
- un intérêt didactique, laissant la possibilité d'un espace de communication différent, dans lequel la parole référentielle tient une place importante, il s'agit d'expliquer clairement aux autres élèves le travail réalisé en atelier, puis de répondre à leurs questions.

Avec cette pratique, nous cherchons à faire vivre aux élèves l'expérience de la parole descriptive telle que la décrit Michel Perraud, « La parole descriptive est intéressante si l'on veut faire reconstituer ce qui s'est passé pendant une tâche. Elle permet à l'élève de se remettre dans la situation d'action : on va retracer tout le cheminement. La parole, selon Pierre Vermersch qui travaille sur ce type d'entretien, est « une parole incarnée », c'est-à-dire que l'on va revivre ce qui est fait. » Nous retrouvons ici, à un niveau différent, l'idée que l'ex-pression participe de ce qui a été imprimé par l'élève et prenons le pari que les situations d'écriture proposées en atelier constituent des moments de travail assez significatifs, pour que les élèves soient en capacité de les verbaliser à court terme.

Nous rejoignons ainsi les auteurs conférant à la maîtrise de la langue orale un rôle dans la garantie de progrès, d'évolution de l'élève dans tous les apprentissages. Considérer la pédagogie du langage en intégrant une approche didactique de savoirs identifiés à construire, de capacités précises à développer, semble essentiel, les formulations langagières permettent d'accéder aux concepts ; les savoirs procéduraux doivent être associés aux connaissances déclaratives. Au cours de nombreuses situations langagières adaptées aux besoins de nos élèves, le plus souvent possible individualisées, il faut stimuler, développer les prises de parole guidées vers la plus grande pertinence pour assurer à chacun un bagage langagier de qualité.

C'est avec ces savoirs faire bien identifiés, une (ré) assurance de leurs capacités, qu'ils pourront aborder la culture écrite et en maîtriser les diverses formes et usages.

II.2. DONNEES RELATIVES AU SUPPORT DE MEDIATION : L'ATELIER D'ECRITURE A VISEE EXPRESSIVE :

Inspirés de l'OULIPO (OUvroir de Littérature POtentielle) les ateliers d'écriture connaissent un dynamisme grandissant et se développent dans nombre de structures hétérogènes, y compris dans les classes. Il apparaît que cette pratique de la langue, orale et écrite, présente des intérêts pédagogiques réels pour rendre accessible aux élèves l'écriture. L'acte d'écrire, soulève un réel questionnement didactique puisque comme le rappelle Michel Martin « Le pouvoir écrire n'est pas donné d'emblée à l'enfant. »

Conscient de la charge cognitive et affective que représente l'acte d'écrire pour l'élève, l'enseignant se doit de réfléchir sur les entrées didactiques à proposer pour l'accompagner dans cette rupture en décomposant les compétences inhérentes à l'acte d'écrire, en organisant les activités pour favoriser sa progression, en dosant ses exigences afin de rester dans la Zone Proximale de Développement de l'élève, pour que « l'enfant ne sente pas perdu, ni dominé par la langue. »

Proposer aux élèves de s'exprimer par l'intermédiaire de l'écriture nous conduit à une réflexion sur le cas de nos élèves non scripteurs, en quoi la trace enrichit-elle leur maîtrise de la langue? Le passage à l'écrit nous amène également à examiner son rôle dans les questions : comment écrire et pour qui ? ou comment construire, verbaliser et donner à voir une pensée propre, individuelle ? D'autre part, nos élèves en refus des activités de lecture écrite nous engagent à nous interroger sur la part affective que revêt l'acte d'écrire.

II.2.a. Écrire sans être scripteur ? Écrire en étant scripteur ? Le rôle de la trace pour chacun

Larousse : *Scripteur* : n. m. Émetteur d'un message écrit (par opposition au locuteur)

Petit Robert : *Scripteur* : n. m. Personne qui écrit ou qui a écrit un texte.

C N R T L¹ : *Scripteur* : n. m. Celui qui écrit, qui met par écrit.

La trace écrite pose le problème des élèves non scripteurs car nos élèves ne maîtrisent pas tous la motricité fine qui permet le tracé des signes conventionnels. Or, écrire, selon eux, se limite à cette production graphique. Certains sont en mesure de « copier », de reproduire les lettres et de les disposer dans l'espace selon le modèle, mais dans notre classe seuls deux élèves sont en mesure de penser un mot ou une unité syntaxique sur le plan sémantique puis ou pour l'écrire.

¹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, www.cnrtl.fr

Gageons que ce qui se joue dans la proposition faite aux élèves d'écrire leur parole, ne relève pas seulement de ce processus de formation et d'alignement de lettres aux formes académiques, mais qu'il s'agit bien, par l'écriture, de réfléchir sur les fonctions cognitives nécessaire à la production de sens. Que l'on soit scripteur ou non, écrire c'est mettre en œuvre d'autres processus.

Selon J. Goody, l'écriture permet de faire « franchir les frontières du temps et de l'espace à une pensée ». C'est un instrument de communication extrêmement efficace. Elle est une pratique par laquelle le sujet laisse des traces de ce qu'il exprime, s'inscrivant lui-même dans une situation où il se donne à voir.

La communication qui s'établit entre l'adulte et l'élève lors de la première phase de l'atelier, ce moment oral, durant lequel l'enseignant reformule, étaye, fait évoluer et recentre les propos de l'élève en préservant le sens de ce qu'il souhaite exprimer, doit laisser place à la phase d'écriture de l'énoncé, sa transcription écrite. L'élève en difficulté pour écrire ou qui refuse l'écriture doit pouvoir s'appuyer sur un système individualisé de compensation lui permettant de laisser sa trace. Ainsi, pour un élève incapable de maîtriser les graphismes nécessaires à la formation des lettres on proposera de dicter à l'adulte son énoncé. Cette « écriture autonome accompagnée »¹ pourra n'être qu'un complément, pour l'élève qui maîtrise l'écriture de quelques mots outils ou affectifs. Notons que certains élèves souhaitent reprendre possession de leur texte en le « ré écrivant » grâce à un système d'imprimerie ou à l'outil informatique, ou en le copiant pour ceux maîtrisent les tracés conventionnels de l'écrit.

L'activité d'écrire a un impact sur l'objet, elle laisse des traces, il y a un produit visuel de l'activité : on voit ce que l'on a fait sur le papier, que ce soit à la main ou avec l'outil informatique. La nature visuelle de sa production lui confère une matérialité qui permet peut-être à l'élève d'appréhender, son écrit propre dans un premier temps, de manière moins anxiogène. La trace va établir des « liens entre ». En lui permettant d'écrire l'enseignant garanti à l'élève la permanence de son énoncé, assure le lien entre sa pensée et son lecteur, son auditeur.

II.2.b. Écrire pour exprimer, écrire pour s'exprimer ? L'écriture comme contenant de pensée

On écrit pour exprimer quelque chose de soi et pour le partager avec les autres. L'atelier permet la prise en compte des ressources expressives des enfants, de leurs sentiments, de leurs colères, de leurs joies et de leurs tragédies. Encore faut-il que cette

¹ JEANJEAN M.J., MASSONNET J., *Oser parler, pouvoir écrire*, Nathan Pédagogie, 1994.

expression d'une part de soi, sur le plan symbolique ou à travers le « je », sois comprise à la hauteur de ce que l'élève souhaite exprimer. Chez nos élèves, le décalage entre ce que l'élève « veut dire » et ce qu' « il faut comprendre » provoque souvent une confusion du sens dans la communication. Un travail s'impose alors sur la proposition aux élèves d'un « espace cadre » un « univers dans lequel les contenus de pensée peuvent apparaître, prendre sens, être compris et communiqués » selon Bernard Gibello, c'est-à-dire la mise en place de dispositifs leur permettant de les construire, de les contenir, de les mettre en sens.

Chez les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives, le fonctionnement des contenants de pensée est altéré. Nos élèves partagent, à des degrés divers, un ensemble de dysfonctionnements cognitifs tels que la difficulté à encoder des informations en mémoire, à les réactiver à bon escient, le déficit des idées et la faiblesse à créer ou maintenir du lien entre elles. La pensée décontenancée est une pensée dont le champ se rétrécit, investie de répétitions stériles où la créativité a disparu. L'élève semble en difficulté, en souffrance devant des représentations qui ne font pas sens pour lui. L'enseignant se retrouve témoin d'un « désordre intellectuel » de l'élève qui engendre souvent un renoncement aux activités scolaires, à la construction de savoirs.

B. Gibello souligne que le langage permet de représenter avec un système de signifiants des contenus de pensée pour soi et de les partager avec l'autre.

L'entrée dans l'écriture peut-elle permettre à ces élèves de (re)trouver l'envie et le goût d'exercer leur pensée, de la communiquer ?

La distanciation qui s'opère entre le scripteur et l'écrit va permettre un travail d'intériorisation de l'objet à exprimer, en même temps qu'une entrée dans la conceptualisation de l'acte d'écrire. En effet, l'écriture permet à l'élève de passer de la manipulation concrète d'objets présents à la manipulation d'images mentales, que l'acte d'écrire permet dans le même temps d'étayer. Ainsi, l'élève affine sa conscience de lui-même, il conquiert la certitude de sa propre pensée en se positionnant comme concepteur et auteur de l'énoncé. (Notons d'ores et déjà que la reconnaissance par son entourage de cette capacité à élaborer un énoncé, une pensée propre, est nécessaire pour réamorcer un élan vers la construction de compétences scolaires.)

La défaillance des contenants intérieurs est compensée par des contenants extérieurs à l'élève que représentent les supports d'écrits : la page, l'affiche..., les outils scripteurs : crayons, stylos, pinceaux, fusains, outil informatique ...

La pédagogie de l'écrit peut favoriser une évolution de la pensée de l'élève en permettant de structurer des contenus de pensée qui sont bien souvent diffus, désordonnés, pouvant

parfois se révéler sources d'angoisses. Écrire permet à l'individu de savoir « ce qu'il a dans la tête » et en cela « le travail d'écriture construit de la pensée ». L'élève découvre le pouvoir structurant de l'écriture sur soi.

II.2.c. Écrire pour communiquer ? La question de la prise en compte du destinataire.

L'élève découvre le pouvoir de l'écrit sur l'autre, le destinataire. Rappelons que parler présuppose la présence d'un interlocuteur, d'un auditeur, dont on présume qu'il souhaite entendre notre pensée, et que c'est lui qui motive le sujet dans son expression orale. Il en va de même pour l'expression écrite. Écrire c'est se donner à voir, à lire.

Notre travail consiste en la présentation, la lecture des écrits par les élèves, pour un auditoire réel. Cette condition est nécessaire pour rendre accessible à l'élève la situation de communication. Il doit pouvoir en être réellement l'acteur. Nous prenons nos distances ici avec un travail de l'écrit pour l'écrit existant dans les classes ordinaires, laissant la lecture des textes des élèves à la seule lecture de l'enseignant dans le but d'être corrigés. Même dans le cas de lecture à la classe des productions jugées « les meilleures » la valeur de l'écrit prend alors un statut modélisant dont il conviendrait de s'inspirer ou qu'il s'agirait de reproduire, annihilant l'aspect expressif personnel rendu possible par l'écriture.

Les travaux d'écriture réalisés au sein de l'atelier ont vocation à être exposés, lus, présentés, afin de donner à vivre aux élèves des situations de communication authentiques.

C'est dans l'interaction, la discussion, la verbalisation et le retour sur ses traces que l'élève pourra apprécier le pouvoir de l'écriture sur le destinataire, l'auditoire : ce que j'écris peut faire rire, émouvoir, fâcher, informer...

Cela aidera d'autant mieux l'élève à situer les différents statuts d'interlocuteur, d'auditeur possibles, à clarifier la nécessité d'adapter ses postures, son message en fonction d'eux.

Nous nuancions toutefois notre propos, car si la condition de l'exposition de l'écrit nous paraît fondamentale dans le cadre d'un travail sur les compétences de communication des élèves, certains enfants écrivent pour eux, excluent leurs écrits de tout autre destinataire qu'eux-mêmes. Dans cette démarche, même si elle est rare chez nos élèves, l'important relève de la prise de possession de l'acte d'écrire par l'enfant et en ce sens, l'écriture se suffit à elle-même. C'est le respect du sujet qui implique de respecter cette dimension de l'écriture, personnelle, intime.

II.2.d. Ecrire pour le plaisir ? La question de l'affect dans la construction des compétences et l'amélioration des fonctions cognitives.

« [...] car la difficulté de rentrer dans les apprentissages ne se situe pas uniquement du côté du cognitif, elle se situe aussi du côté de l'affectif. »¹

« C'est qu'en effet le sujet a ses raisons de résister : il protège toutes les constructions, symptomatiques certes, mais constructions tout de même, qu'il a mises en place pour continuer à vivre tant bien que mal sur le plan du désir.[...] si un élève a construit un échec scolaire, c'est que cela a été pour lui le seul moyen de protéger sa « personne psychique » ». ² Yves de la Monneraye nous parle ici d'enfants résistant au système scolaire dans son ensemble (cadre, entrée dans les apprentissages, acceptation de la collectivité...) mais cette protection, ce symptôme, se retrouve également chez nos élèves et peut être participatif du refus de lire et d'écrire, et parfois de communiquer .

La dévalorisation par l'élève lui même de ses compétences personnelles peut avoir des conséquences sur le résultat du travail demandé. L'impossibilité d'affronter l'appréhension, la peur, voire l'angoisse qui naît de son rapport à l'échec, entre autre, peut induire des comportements visant l'empêchement de la tâche à réaliser. L'écart entre le monde intérieur du sujet et les exigences scolaires peut avoir des effets perturbant les apprentissages de l'élève si on ne se pose pas la question d'un outillage affectif pour rendre possible une articulation entre ces deux réalités.

L'écriture, rendant possible l'expression de soi, permet cette charnière entre le langage intérieur et la maîtrise de la langue comme outil de communication. Vygotsky a montré que l'écriture transforme le langage en objet de réflexion et d'analyse. Il conçoit l'activité scripturale comme « une fonction psychique supérieure ». Le langage intérieur permet le fonctionnement cognitif. Le passage à l'écrit fait du langage un objet de conscience pour l'élève. Parce qu'il s'agit, par l'écriture, de matérialiser sa pensée, de la maîtriser, l'élève se met à l'écoute de lui-même. Il passe d'une pensée sur les objets à une pensée sur la représentation de ces objets. C'est ainsi qu'il peut accepter de s'en séparer.

Ecrire c'est accepter une prise de risque affective, émotionnelle, chaque mot est un symbole qui va déclencher un imaginaire puis des émotions, c'est-à-dire un mouvement de l'individu. L'accompagnement, dans cette prise de risque de l'enfant, par l'enseignant, trouvera assurément un écho dans la pratique ludique de l'écriture, s'amuser avec la langue,

¹ Annie Langlois, Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, *Nouvelle revue de l' AIS*, n° 18, 2002.

² Yves de la MONNERAYE, *La parole rééducative*, éd. PRIVAT, Paris, 1991.

prendre plaisir à la manipuler c'est permettre à l'élève de se l'approprier et de mieux la maîtriser.

L'exigence de l'acte d'écrire peut également engendrer la satisfaction, le plaisir, notamment dans la perception par l'élève qu'il est en mesure d'appivoiser l'écriture, de la faire sienne, sans que les paramètres de quantité ou d'évaluation qualitative ne viennent entamer ce plaisir.

III. PRESENTATION ET ANALYSE DU DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE :

III.1. PRESENTATION DES ELEVES CIBLES POUR LE DISPOSITIF

III.1.a. Les élèves du groupe participant

Cinq élèves participent aux ateliers d'écriture. L'objectif prioritaire travaillé avec eux lors des ateliers est d'enrichir le vocabulaire et son utilisation cohérente dans le discours oral et le discours écrit. Ils se situent tous à un niveau de développement du langage d'âge 4-5 ans si l'on se réfère au tableau de Agnès Florin . Toutefois ils sont de niveaux hétérogènes quant à leur capacité de communication :

Bilal (7 ans) dispose d'un capital lexical relativement étendu par rapport aux autres élèves, il peut utiliser un vocabulaire précis si le support de discussion correspond à un univers relevant de ses centres d'intérêts : dans la séance filmée présentée en annexe 1, il différencie par exemple : crocodile et alligator (chap. 12 : 1h01mn00), révélant ainsi sa volonté d'être précis sur des sujets qui lui tiennent à cœur. En revanche, si l'on s'éloigne de sujets concrets qu'il a expérimentés, Bilal inquiète par son attitude de retrait, un regard fuyant, ses non réponses aux sollicitations ou des moments d'absence récurrents.

Nada (9 ans) est une élève agitée qui souffre d'un déficit d'attention et de concentration. Angoissée par les situations d'apprentissage et véritablement affectée par la peur d'échouer, elle montre toutefois un regain d'intérêt récent pour les activités scolaires et profite mieux des situations d'apprentissages. Elle dispose d'un bagage lexical faible compte tenu de son âge, son discours est souvent incohérent faute entre autre de repères sur l'utilisation adéquate du vocabulaire et la construction syntaxique des phrases, mais sa volonté de communication n'est pas mise à mal, elle attache une grande importance à raconter des événements de sa vie extra scolaire.

Quentin (10 ans) est un élève perturbateur par son comportement très agité voire violent verbalement et physiquement. Il montre de nombreux signes de manque de confiance en lui, souffre d'une réelle peur de l'échec, toute situation nouvelle entraîne des difficultés quant à sa mise au travail. Son vocabulaire est peu diversifié et il peine à s'expliquer, à expliquer. Toutefois, lors d'activités connues et rassurantes il est capable de s'investir et de profiter des apprentissages, même si son temps d'attention et de concentration reste très contenu dans le temps.

Corentin (11 ans) est un élève coopérant et moteur au sein de la classe, il souffre de sérieux troubles du langage entravant ses capacités de communication mais pas sa motivation à communiquer. Son vocabulaire est restreint et ses constructions syntaxiques défailtantes.

Marcelline (12 ans) dispose d'une vraie vitalité et ne refuse aucune situation de communication. Elle participe pleinement aux situations didactiques proposées et s'investit pleinement. Toutefois son vocabulaire reste limité compte tenu de son âge.

Le dispositif de l'atelier d'écriture permet donc à des élèves ayant des profils très différents de s'investir dans l'activité scolaire qu'est : la formulation cohérente d'une phrase avec un vocabulaire adapté et sa transcription écrite.

Le nombre d'élèves participant à ces ateliers est lié à deux constats :

- Trop d'élèves ne permet pas à l'enseignante d'apporter à chacun le soutien et l'aide nécessaire, les interactions entre élèves sont peu efficaces, l'enseignante n'arrive pas à en être un suffisamment bon témoin.
- Trop peu d'élèves limite les stimulations inter élèves et réduit les échanges empêchant la mutualisation lexicale et la correction syntaxique entre pairs visées.

Nous étudierons plus particulièrement le cas de Quentin et de Nada. Nous essaierons de démontrer en quoi leur participation régulière aux ateliers d'écriture leur permet

- De s'investir dans une situation pédagogique
- De préserver leur motivation dans l'apprentissage d'une écriture de plus en plus autonome
- D'enrichir leur bagage lexical
- De progresser vers une communication orale efficace

III.1.b. Les profils de Quentin et Nada

En, janvier, ils ont tous les deux participé à trois séances de situations langagières nous permettant d'évaluer les élèves, leurs évolutions par rapport à des séances similaires ayant eu lieu au mois de septembre. (cf. annexe 1)

La première séance vise la verbalisation de deux événements de la vie de la classe connus de tous :

- le rappel d'un travail de création de chanson « bruitée » réalisé en septembre avec photographies à l'appui.
- L'évocation, sans support, de l'album Dans la cour de l'école¹, lu plusieurs fois en classe, la semaine précédant l'observation, puis sa mise en mots avec le support livre.

La deuxième séance filmée reprend une situation de communication connue des élèves, il s'agit de « l'interview ». L'objectif étant de travailler avec eux la longueur et la précision de l'énoncé pour se présenter. (Le questionnaire élaboré par les élèves est présenté en annexe5)

Enfin, le troisième dispositif mis en place est une séance de découverte d'album sans texte avec libre prise de parole des élèves pour commenter, raconter l'histoire.² Il s'agit d'évaluer leur capacité à décrire, interpréter les images, à verbaliser la cohérence de la suite chronologique des illustrations.

Le film réalisé (Nada : chapitres 2, 4, 11 et 13 Quentin : chapitres 8, 9, 11 et 13) et les grilles d'observation présentées en annexe 6 montrent bien la différence de comportement face à la tâche entre Quentin et Nada, et selon la tâche pour chacun d'eux.

Quentin est très influençable, se laisse facilement envahir par des émotions qui l'empêchent de se concentrer sur le travail à réaliser. Il se dévalorise constamment et verbalise facilement sa peur de ne pas réussir. Ainsi on perçoit bien la différence de comportement entre la première séance, durant laquelle Giovanni est présent, il coopère, répond aux sollicitations, prend même la parole spontanément par moment. Au moment de lire l'album, on notera qu'il cherche les encouragements de Giovanni, avant de se lancer dans la tâche.

Pendant l'interview, il répond correctement aux questions qui lui sont posées, ce jeu ayant été travaillé en classe, Quentin le connaît et adhère à la situation.

En revanche, lors de la troisième séance, Quentin refuse la situation de langage, il ne dit pas un mot, montrant ainsi qu'il souhaitait travailler en même temps que Giovanni et

¹ Christophe Loupy, Dans la cour de l'école, Milan Jeunesse, 28 pages.

² Muzo, Un petit nuage, Autrement, 32 pages.

que puisqu'il n'en était rien, il entendait trouver un registre pour exprimer son mécontentement: le silence. Il ne réussit pas à dépasser sa frustration.

Nada, montre plus de constance dans son comportement, on perçoit bien ses difficultés d'attention et de concentration. Lors des trois séances, elle entre volontiers dans la situation proposée mais a des difficultés à rester dans le sujet et trouve des échappatoires verbales ou gestuelles, même lors de l'interview (chap. 11) dont le temps est très court (1mn15s) elle est agitée, gesticule. Sa nervosité, ses nombreuses crispations du visage et des mains, témoignent de son appréhension à effectuer une tâche imposée, c'est une élève qui s'inquiète de ne pas réussir le travail demandé. Au moment de sa lecture de l'album (chap. 4) son visage se ferme, elle cherche constamment l'adhésion de l'enseignante du regard.

D'autre part, sur le plan du lexique et de la capacité à l'utiliser à bon escient, ces séances ont permis d'évaluer plus finement les compétences de chacun d'eux, les grilles d'analyse des énoncés servant de relais à l'observation.

A l'aide de celles-ci et de certains extraits des séances on peut noter que globalement, **Nada** et **Quentin**, connaissent et sont capables de s'adapter aux différentes situations de communication proposées. On observe même, de la part de Nada, une capacité à différer son énoncé, en effet, (chapitre 13, 1h14mn10s) elle lève le doigt alors que Marcelline a déjà la parole, elle s'auto contrôle en ne l'interrompant pas, cependant elle gesticule, grimace, pour réussir à contenir sa parole jusque 28 secondes plus tard, quand l'espace de parole est libre. Elle énonce alors sa phrase, mais c'est sans tenir compte des propos de Marcelline qui avaient fait avancer l'histoire.

Toutefois la vidéo met en évidence de réelles difficultés à utiliser le bon mot au bon moment, ainsi **Nada**, lors de la séance 3, utilise le mot « panier » pour « rivière », son incapacité à retrouver le bon mot l'incite à en utiliser un autre s'appuyant sur une perception d'une partie de l'illustration sans tenir compte du contexte de l'image. Elle procède de même pour décrire des fleurs ayant besoin d'eau en proposant « qui sont morts... qui ont faim... après elles sont grandies ». Elle éprouve des difficultés à s'appuyer sur le contexte pour déduire le mot « soif » qu'elle connaît par ailleurs.

La séance 1, visant la verbalisation des actions représentées sur les photographies, met clairement en exergue la difficulté de Nada à conserver ces mots en mémoire, elle mime toutes les actions, sans réussir à réinvestir spontanément ce vocabulaire des gestes. Elle utilise une métaphore pour « taper sur son torse » en proposant « fait le singe » tout en

mimant le geste. Ses difficultés d'attention et de mémorisation l'empêchent d'être pleinement dans l'activité.

Néanmoins, Nada sait demander et accepte d'être guidée, aidée. Elle demande par exemple la signification du mot « souvenir » lors de l'interview, « ça veut dire quoi ? ». Elle est même en demande de soutien, a besoin d'être rassurée, notamment quand elle demande à lire l'album en séance 1, elle questionne l'enseignante du regard en permanence cherchant constamment à être approuvée.

On notera, par ailleurs, que le support écrit et illustré lors de sa « mise en mots » de l'histoire lui permet d'utiliser un vocabulaire tout à fait adapté aux illustrations même s'il reste peu précis, « les roses » remplacent « les filles » et les « bleus » renvoient aux « garçons » par exemple. En revanche, Nada ne réinvestit pas l'anaphore « Parfois » occultant la dimension temporelle du récit.

Quentin, lui, a nettement moins pris la parole lors de ces séances. (Nous ne reviendrons pas sur la troisième séance, sauf pour rappeler ici, la réelle capacité de Quentin à résister aux situations pédagogiques si un élément extérieur le contrarie.) Lors de la séance 1, il réinvestit à bon escient « claquer des mains » mais se contente d'énumérer les parties du corps représentées sur les autres photographies sans les mettre en lien avec les verbes d'actions « y a le ventre, y'a la langue, y'a les lèvres... », ni même avec les élèves en train d'effectuer ces gestes. On observe un manque de précision dans l'énoncé qui n'est pas remis dans le contexte de l'activité. Lors du rappel d'album sans support il utilise quelques périphrases pour contourner le mot qui lui manque ainsi, il propose « il a fait le livre » pour « l'auteur » et « celui avec les garçons et les filles » en remplacement du titre « Dans la cour de l'école » qui lui fait défaut. En revanche lors de sa « mise en mots » de l'album il réinvestit de manière adéquate le vocabulaire employé par l'auteur, y compris l'anaphore « Parfois ». La syntaxe est simple mais correcte, son récit est cohérent. Pour Quentin aussi, l'aide apportée par le support écrit et illustré s'avère bénéfique.

Au regard de cette analyse de leurs compétences lexicales, de leur usage du vocabulaire, de leurs difficultés aussi à le manipuler, je me suis interrogée sur le support et les objectifs de la remédiation.

III.2.MISE EN PLACE DE SITUATIONS ADAPTEES

III.2.a. Le principe des ateliers d'écriture adaptés pour les élèves de CLIS 1, support de remédiation

Le principe de l'atelier d'écriture est basé, à l'instar des propositions du mouvement littéraire de l'OULIPO, sur des contraintes d'écriture. La disparition,¹ de Georges Perec, illustre ce principe à l'extrême. Elles peuvent être très variées, tout peut devenir contrainte d'écriture et le potentiel d'ouverture sur l'écriture est très large. Dans le cadre scolaire, notamment avec mes élèves de CLIS 1, j'ai cherché à trier et adapter les possibles (répertoriés notamment in : « Jeux pour écrire à l'école élémentaire », Michel Martin, ou « Ateliers d'écriture mode d'emploi », Odile Pimet) en fonction des compétences scolaires visées et d'un travail spécifique visant l'amélioration des fonctions cognitives, ici, le travail spécifique du lexique pour améliorer les compétences de communication.

Les adaptations nécessaires du support de remédiation mis en place répondent à l'objectif d'apprentissage visé : l'enrichissement du bagage lexical des élèves. Elles sont de divers ordres :

- les adaptations horaires du déroulement et la décomposition de la tâche

Etant donné le temps de concentration relativement court des élèves, une première séance de 40 minutes permet un temps d'échanges oraux autour d'un support d'une dizaine de minutes, un temps d'écriture collective puis individuelle d'une quinzaine de minutes chacun. Une deuxième séance de 40 mn, le lendemain, permet la réécriture si besoin est (à la relecture des corrections sont possibles et encouragées), en privilégiant l'interaction par la lecture et l'écoute, et la réalisation d'une présentation esthétique de l'énoncé (environ 30 minutes). Puis un temps de lecture aux autres élèves de la classe vient clôturer l'atelier.

- les adaptations du lieu d'écriture

L'atelier d'écriture se déroule en dehors de la classe, dans une petite salle réservée à cet usage. Un cadre défini, spécifiquement aménagé par les élèves leur permet d'investir ce lieu différemment et participe à la modification de leur rapport à la langue.

- les adaptations pour chaque élève

Chaque élève a sa table, son matériel d'écriture, qu'il peut choisir, son cahier, l'espace de chacun est délimité. Dans l'atelier, on dispose également de lexiques, des traces des ateliers précédents, on y apporte les « cahiers de mémoire », chaque élève retrouve une série d'aides individualisées, pour faciliter ses progrès vers une écriture de plus en plus autonome.

¹ La disparition, Georges Perec, éditions Gallimard, 1989.

III.2.b. Description des ateliers et analyse de productions d'élèves

Au moment de la rédaction de ce mémoire, les élèves ont participé à quatre séances d'atelier d'écriture. Elles ont été enregistrées. L'objectif de ces ateliers était de faire manipuler le lexique des émotions par les élèves. Toutes ont été conçues autour du langage d'évocation, soit à partir d'un mot, soit à partir d'un support visuel : image, photographie. Le lexème support ou l'image support doit être assez explicite pour qu'il évoque quelque chose à dire pour tous les élèves, et qu'ils se sentent invités à produire de l'oral. Ceci permet de favoriser l'interaction entre les élèves et de stimuler leur capacité à réactiver le lexique. Cependant l'accroche syntaxique pour le travail individuel doit être assez large pour permettre à chacun d'élargir le contexte de sa phrase et ainsi le vocabulaire utilisé.

Ainsi le premier atelier était centré sur le mot « bruit ». Il s'agissait de familiariser les élèves avec le principe de l'atelier, le mot « bruit » constituait un support directement lié à la découverte de l'ouïe par Pinocchio, la veille, et a permis aux élèves de découvrir le rythme et les composantes matérielles de l'atelier, ainsi qu'un premier jeu d'écriture : le collectionneur de bruit, en collectif, et une première contrainte d'écriture en individuel, l'accroche : ..., ça fait du bruit quand...

Le deuxième atelier était centré sur le mot « non ». (cf. annexe 7)

L'objectif du jeu d'écriture collectif, était de faire verbaliser par les élèves un maximum de mots sur ce que le « non » leur évoquait, dans l'idée d'une mutualisation et de la création d'un répertoire collectif pouvant aider à l'écriture individuelle. Rapidement l'écart entre mes attentes et la réalité s'est instauré puisque les élèves se sont emparés du lien entre « non » et « interdit » proposant une série de phrases sur le schéma : non, on ne peut pas... on ne doit pas... rétrospectivement, j'aurai dû l'envisager car c'est effectivement dans ce contexte que le mot « non » est le plus souvent adressé à l'enfant. L'accroche proposée pour le jeu d'écriture individuel (quand on me dit « non »...) semblait donc légèrement en décalage avec ce que les élèves semblaient prêts à produire en écriture individuelle. La proposition d'une page du livre de C. Gabriel¹ reprenant ce début de phrase mais accompagné d'une photographie (cf. annexe 7) a permis le transfert de la pensée du groupe vers « ce que je ressens quand on me dit non ». Toutefois le « on » de la formule proposée faisait difficilement sens pour les élèves. Leur difficulté à généraliser a amené certains élèves à remplacer le « on » par « maman », « papa » ou « la maîtresse », l'accès au sens a ainsi été facilité.

¹ Quelle émotion ?! Cécile Gabriel, Mila éditions, 98 pages.

Quentin a produit trois phrases lors de cet atelier. La retranscription du dialogue (cf. annexe 7) ayant permis d'aboutir au premier de ces trois énoncés montrent bien le travail de questionnement nécessaire pour l'aider à affiner sa première production : « Quand on me dit non j'aime pas ». Il a fallu guider Quentin dans l'expression d'une situation plus précise qui lui serait propre. Le rappel du destinataire a également joué un rôle important dans sa prise de conscience qu'il pouvait préciser sa phrase. Ainsi « j'ai envie de tout casser » a laissé place à « Quand la maîtresse me dit non, j'ai envie de casser la classe ». Pendant que je discutais avec un autre élève, il a construit seul l'énoncé suivant : « Quand maman me dit : non, arrête d'embêter Jeanne, je suis en colère », l'ayant verbalisé, Marcelline a permis l'enrichissement de sa phrase en le questionnant : « t'es en colère contre qui ? » réponse de Quentin : « contre les deux ». Il a donc décidé de compléter sa phrase : « Quand maman me dit : non, arrête d'embêter Jeanne, je suis en colère contre maman et contre Jeanne ».

On perçoit bien à travers l'évolution des productions de Quentin le rôle de l'interaction langagière avec l'adulte mais également entre pairs dans une utilisation précise du lexique.

Lors de la phase de mise au propre esthétique, Quentin a proposé un troisième énoncé : « Quand on me dit non, ça m'énerve tellement que j'ai envie d'exploser ». Quentin semble avoir réussi d'une part, à généraliser son propos : il passe de « la maîtresse » et « maman » à « on ». Il se montre, d'autre part, capable d'une formulation cohérente sémantiquement, l'association des vocables sur le schéma cause – conséquence est pertinent : non ↔ m'énerve ↔ exploser. Enfin, le lexique est adapté, traduit véritablement ce qu'il éprouve : sa difficulté à gérer sa frustration.

En regard, l'unique énoncé de **Nada**, montre moins sa capacité à généraliser le mot non, en utilisant des références à différents contextes, qu'à expliciter un travail spécifique sur le vocabulaire pour la clarté de son énoncé. Ainsi, on passe de « Non ! Touche pas... c'est chaud ! » à « Quand maman me dit non tu n'as pas le droit de toucher au four, c'est pas grave parce que je sais que c'est dangereux. » Là aussi, l'interaction entre pairs a joué un rôle certain, c'est en effet Corentin qui amène le mot « four » puisque Nada en restait à « le truc où on fait les pizzas ». L'énoncé de Nada traduit sa meilleure capacité à accepter l'interdit et la frustration qui peut s'en suivre, surtout s'il est justifié et explicité.

Le troisième atelier était centré sur l'expression « la tête dans les nuages ». Après un travail de questionnement oral sur le sens de cette expression, les élèves l'ont facilement associé au verbe : rêver. La proposition d'accroche pour l'écriture individuelle était inspirée d'une autre double page du livre de C. Gabriel, Quelle émotion ?!. (cf. annexe 8)

J'ai fait le choix de modifier le pronom personnel afin de proposer de donner la parole au garçon sur la photographie-dont on perçoit qu'il est en classe- : « Ce petit garçon à la tête dans les nuages, il... ».

Quentin est parvenu aux deux énoncés suivants : « Ce petit garçon à la tête dans les nuages, il rêve de jouer au foot parce qu'il aime bien les ballons. » et « Ce petit garçon à la tête dans les nuages, il rêve de faire le bazar à la maison. ». **Nada** a proposé : « Ce petit garçon à la tête dans les nuages, il rêve de faire un jardin pour que sa maison soit plus jolie ». On notera ici que l'abandon du pronom « je » au profit du pronom « il » a facilité la prise de parole des élèves. Les hypothèses étaient nombreuses et variées sur l'objet des rêveries du petit garçon. Il a fallu opérer des choix dans ce qui allait être écrit. La longueur de l'énoncé joue encore un rôle dans les sélections, malgré l'entrée différente proposée dans la copie, grâce à la multiplicité des supports et des outils scripteurs. Toutefois tous les élèves tiennent à se réapproprier leur texte en en copiant au moins quelques mots.

Enfin le dernier atelier mis en place, à ce jour, était centré sur la proposition d'une photographie¹ donnant à voir un petit garçon effrayé. Le lien avec le mot « peur » est rapidement établi par les élèves, sans nuance d'intensité. On remarque ici la distance qui apparaît avec l'objectif visé (cf. annexe 9) : la nuance des émotions à travers la différence entre peur et inquiétude. On envisagera donc le prochain atelier au regard de ce constat.

La question proposée en accroche : « Pourquoi ce petit garçon a-t-il peur ? » incite à la formulation d'hypothèses de réponses, sur le schéma : Parce que... La profusion des énoncés des élèves a nécessité le recadrage des règles de prises de parole. **Quentin** propose quatre énoncés de départ, ceux qui seront retenus pour l'écriture sont les suivants : « les bruits... la nuit... c'est des monstres » et « il va se faire gronder parce qu'il s'est trompé ». **Nada** propose également quatre énoncés de départ, celui retenu pour l'écriture est le suivant « Il a peur parce que la tempête et le vent, il va pleurer ». Le travail de précision du lexique a consisté à s'imaginer en train de lire ses phrases aux autres élèves pour motiver leur reformulation. Il s'agissait également de conserver l'accroche « Parce que... » de manière à respecter le cadre d'écriture commun. Les dialogues sont retranscrits en annexe 9.

A l'issue de ce quatrième atelier, la question de l'écriture grâce au « je » se pose. Il semble intéressant d'envisager d'y revenir afin de permettre aux élèves de mieux percevoir, de clarifier leur pensée pour eux même sur le plan de la parole et d'envisager l'écrit comme vecteur de communication à l'autre de leur pensée.

¹ Quelle émotion ?! Cécile Gabriel, Mila éditions, 98 pages.

IV. Evaluation du dispositif et perspectives

La mise en place de ces ateliers est trop récente et ne permet pas une mise en perspective chronologique réelle des productions d'élèves du fait de leur proximité dans le temps. Toutefois la motivation des élèves à y participer et leur réel investissement dans la production d'énoncés, dans l'appropriation de leurs écrits m'invitent à renouveler, de manière rituelle, cette proposition pédagogique.

En effet, la mise en mots, puis en texte, a permis aux élèves de rester centrés sur le sujet de l'atelier, les digressions sont évitées. La verbalisation préalable à l'écriture, dans l'interaction avec les participants, rend possible une symbolisation, une conception mentale de leur « vouloir dire », qui engendre un travail lexical réel sur leur « pouvoir dire ». Les accroches syntaxiques proposées produisent de ce point de vue, un authentique cadre pour le discours, et jouent un vrai rôle de contenants de pensée. Ces expériences d'écriture laissent présager l'évolution possible des élèves dans une production de discours plus autonome et plus efficaces, du fait, entre autres de leur prise de conscience que l'auditoire de leurs lectures se révèle parfois exigeant.

Ce type d'activité me paraît également pertinent sur le plan de la mémoire : il s'agit pour les élèves, en s'appuyant sur un souvenir propre, d'être à l'origine d'une contextualisation personnelle d'un certain nombre de mots, leur facilitant ainsi l'accès à leur sens. Cependant demeure l'hypothèse que cette contextualisation par eux-mêmes d'un capital lexical, leur permettra de transférer l'usage et la cohérence de ce lexique à d'autres contextes.

Enfin, si placer le discours dans la distance d'avec soi, si faire parler un autre, augmente la quantité d'émissions langagières des élèves, que cela engendre effectivement un travail sur le choix des mots et de leur mise en relation sémantique, le retour sur l'utilisation du « je » par les élèves enrichirait cette pratique d'un réel travail de mémoire individuelle de chaque élève et d'une meilleure perception de ses émotions propres. Il sera intéressant de réfléchir au moyen de réintroduire le « je » dans le jeu, ainsi qu'à la question du support et de l'accroche pour l'écriture individuelle.

V. Conclusion

Puisque la langue ne fournit pas à l'élève, à l'enfant, de modèle stable puisque les références langagières proposées aux enfants sont inhérentes à la personne qui les énoncent, l'objectif visé par l'école en terme de maîtrise de la langue est bien lié à la capacité de l'élève à s'adapter, à ajuster son attitude et son discours à son interlocuteur, et ce dans le but de diversifier les possibilités de communication de l'enfant.

En produisant un écrit, l'élève laisse une trace, il se soumet aux exigences de concentration et de reformulation que nécessite l'écriture de sa pensée. Il prend le risque de s'exposer. Mais il découvre en même temps le plaisir dans l'exigence et la reconnaissance de soi par ses lecteurs, ses auditeurs. Grâce aux ateliers d'écriture, l'élève est confronté à la dimension culturelle de l'écrit. Il entre de surcroît dans le mécanisme complexe de construction de sa pensée, puisque l'écrit présuppose une capacité de mise en mots de son langage intérieur en même temps qu'il participe à son développement.

A ce stade du dispositif, nombre de questions se posent encore :

- Les élèves ont-ils réellement pris conscience de l'écrit comme instrument de pensée ?
- Sont-ils entrés dans une démarche de penser par écrit ? Sur ce point, l'investissement des élèves suffit-il à mesurer l'espace que l'atelier a pu proposer pour construire leur pensée ?
- Comment favoriser le progrès des élèves vers une pensée et une écriture plus autonome ?

Nous prenons le pari que ces ateliers d'écriture à visée expressive ont entamé la prise de conscience par les élèves que leur parole avait une valeur, qu'elle pouvait être accueillie et valorisée par l'école, que leurs émotions, leurs ressentis pouvaient trouver dans l'écriture un espace d'expression, d'expositions, leur permettant d'affiner leur conscience d'eux même.

VI. Bibliographie

OUVRAGES LUS OU CONSULTES

- Bruner, J. COMMENT LES ENFANTS APPRENNENT A PARLER ? , Retz, 2002, 127p.
- JEANJEAN M.J., MASSONNET J., OSER PARLER, POUVOIR ECRIRE, Nathan Pédagogie, 1994.
- Gaudreau A. EMERGENCE DE L'ECRIT, Chenelière/Didactique, Montréal, 2004, 300 p.
- Martin, M., JEUX POUR ECRIRE, Hachette éducation, Paris, 1995, 250 p.
- Monneraye Y. LA PAROLE REEDUCATRICE, éd. PRIVAT, Paris, 1991, 272p.
- Oriol-Boyer C. 50 ACTIVITES LE LECTURE-ECRITURE EN ATELIERS, Scéren, Toulouse, 2004, 267 p.
- Pimet O. ATELIERS D'ECRITURE MODE D'EMPLOI, ESF, Paris, 1999, 231 p.
- Rodari G. GRAMMAIRE DE L'IMAGINATION, Rue du Monde, St Germain-du-Puy, 1997, 223 p.
- Van Grunderbeeck N. LES DIFFICULTES EN LECTURE, Gaëtan Morin, québec, 1994, 159 p.
- Zulliger H., LE JEU DE L'ENFANT ET SA DYNAMIQUE DE GUERISON, Bloud et Gay, collection PSY, 1967.

ALBUMS DE JEUNESSE :

- Loupy C. DANS LA COUR DE L'ECOLE, Milan Jeunesse, 28 p.
- Muzo. UN PETIT NUAGE, Autrement, 32 p.
- Gabriel C. QUELLE EMOTION ?!, Mila éditions, 98 p.

VII. Annexes :

ANNEXES

Annexe n°1

- * Film des séances d'observation des compétences langagières des élèves.

Annexe n°2

- * Les postulats de Burns

Annexe n°3

- * Agnès Florin, Tableau comparatif des compétences d'expression et des compétences de compréhension d'un enfant de 4-5 ans.

Annexe n°4

- * Claudine DAY, Langage - L'acquisition des mots, Contribution pour Larousse.fr

Annexe n°5

- * Questionnaire élaboré par les élèves pour une situation de communication: l'interview

Annexe n°6

- * Grilles d'observation des compétences langagières.
- * Grille d'observation de Nada
- * Grille d'observation de Quentin

Annexe n°7

- * Préparation, atelier d'écriture autour du mot « non »
- * Support, atelier d'écriture autour du mot « non »
- * Retranscription de l'échange avec Quentin, autour du mot « NON »

Annexe n°8

- * Support, atelier d'écriture autour de l'expression « la tête dans les nuages »

Annexe n°9

- * Préparation, atelier d'écriture autour du mot « peur »
- * Support, atelier d'écriture autour du mot « peur »
- * Retranscription de l'échange avec Nada, autour du mot « peur »

Annexe n°10

- * Extraits des cahiers d'atelier d'écriture.

ANNEXE 1

Film des séances d'observation des compétences langagières.

Séance 1:

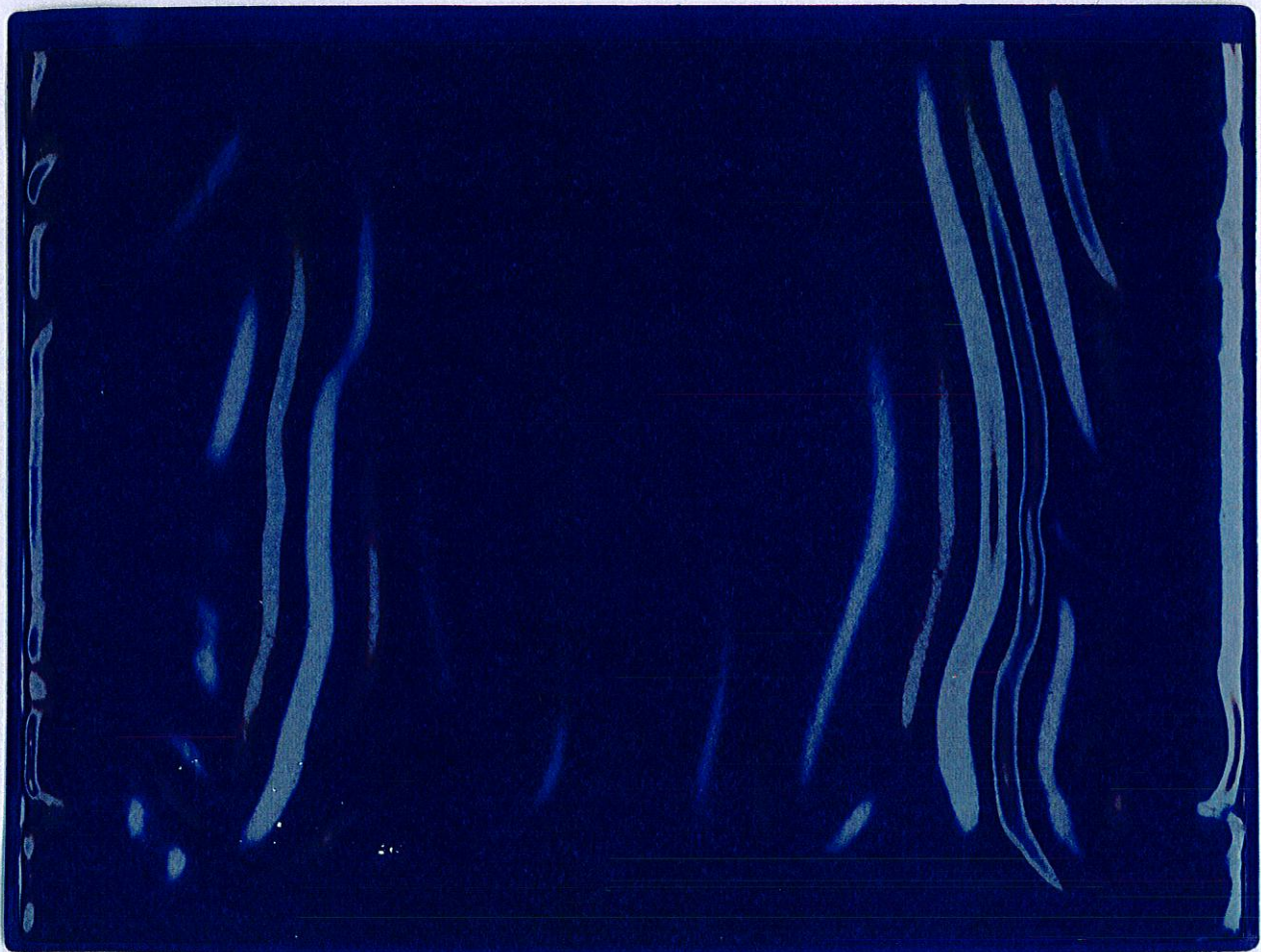
- * Le rappel par les élèves d'un travail sur les sons du corps, réalisé en novembre 2008, photographies à l'appui.
- * L'évocation et la mise en mots d'un album étudié en janvier 2009 : Dans la cour de l'école, de Christophe Loupy

Séance 2:

- * Jeu de l'interview

Séance 3:

- * Découverte d'album sans texte avec libre prise de parole des élèves pour commenter, raconter l'histoire.



ANNEXE 2

Les postulats de Burns

R.W. Burns, 1972, *édités dans « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », JP ASTOLFI, 1995*

- 1 - Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
- 2 - Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- 3 - Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- 4 - Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- 5 - Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- 6 - Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- 7 - Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

ANNEXE 3

Agnès Florin.

Tableau comparatif des compétences d'expression et des compétences de compréhension d'un enfant de 4-5 ans.

Age	Expression	Réception
4-5 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Fait encore quelques erreurs grammaticales • Structure et forme du langage assez complètes • Utilise des phrases plus complexes et plus longues (4,3 mots) • Vocabulaire : 2000 mots • Utilise les conjonctions • L'articulation des consonnes et des voyelles est correcte à 80% • Répond à des questions simples : <i>De quoi une maison est faite ?</i> • Utilise des questions avec : <i>qui, quoi, où</i> • Utilise la négation • Exprime verbalement son impertinence • Peut définir des mots en termes d'utilité • Peut reformuler une demande après refus de l'interlocuteur (5-6 ans) • Adapte son langage à l'interlocuteur (âge, sexe, popularité, degré de coopération, niveau langagier) • Produit des demandes indirectes (5 ans) • Produit des insultes ou des menaces (4 ans) • Produit des justifications (4-5 ans) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprend 1500 à 2000 mots • Comprend les prépositions • Comprend les questions avec : <i>qui, quoi, où</i> • Comprend la négation • Commence à comprendre le superlatif, le comparatif, l'identité et la différence • Comprend des propositions avec : <i>si, parce que, quand, pourquoi</i> • Exécute des ordres complexes (2 ou 3 actions) : <i>trouve X et dis lui que le dîner est prêt</i> • Comprend l'état mental d'autrui

ANNEXE 4

Afin de rendre compte du développement lexical chez l'enfant, H. et E. Clark (1973) considèrent qu'on a affaire à un phénomène de catégorisation tel qu'un signe linguistique comprend un ensemble de **traits sémantiques** qui définissent l'extension du sens des mots.

Par exemple, "xyz" serait constitué des traits sémantiques suivants:

- être animé
- mobile par déplacement autonome
- mouvement parallèle au sol
- muni de quatre pattes ou équivalents (roues)
- aboie
- plus petit que soi
- peut mordre
- domestique
- carnivore

On aura vraisemblablement reconnu que l'assemblage de ces neuf traits sémantiques a de fortes probabilités de nous faire penser qu'il s'agit là d'un chien. L'on pourrait d'ailleurs ajouter d'autres éléments tels que "mammifère",...

Si on se réfère à la théorie des traits sémantiques, que se passe-t-il chez l'enfant? Si l'enfant ne prend en considération ou n'identifie que les quatre premiers traits sémantiques, il généralise le mot "xyz" aux chats, aux vaches, aux chevaux, aux voitures, aux camions. L'adjonction de traits sémantiques supplémentaires restreint l'extension du signifiant et élimine le chat qui n'aboie pas, la vache qui est trop grande,... Cette restriction progressive oblige l'acquisition de nouveaux mots pour désigner les éléments correspondant aux autres traits sémantiques. L'accroissement lexical suppose donc un progrès de la conceptualisation.

ANNEXE 5

Questionnaire de l'interview.

1. Comment t'appelles-tu?
2. Quel âge as-tu?
3. Combien as-tu de frères et sœurs?
4. Comment s'appellent-ils?
5. Où habites-tu?
6. Que fais-tu pendant ton temps libre?
7. Raconte ton souvenir préféré?

ANNEXE 6

Grilles d'observations des compétences langagières de Quentin

	Séance n° 1	Séance n° 2	Séance n° 3	Commentaires	
<u>Comportement</u>					
Respecte les règles de prises de paroles					
Écoute les autres élèves					
Réagit à ce qui se dit					
S'adapte à son interlocuteur					
Investit la discussion en respectant le sujet					
Indifférence / Perturbateur					
<u>Communication, Expression</u>					
A pris la parole: Spontanément Sur sollicitation					
Réfute ou acquiesce à la parole de l'autre					
Argumente, justifie					
Donne un exemple ou un contre exemple					
Emet des hypothèses					
Questionne					
<u>Structuration</u>					
N'a pas pris la parole					
Produit des mots phrases					
Produit des phrases simples: GN + GV					
Produit des phrases complexes					
Prononce et articule correctement					
Adapte et varie les temps verbaux					
Utilise des connecteurs logiques (temp. spat)					
Utilise un lexique adapté et précis					

Grilles d'observations des compétences langagières de Nada

	Séance n° 1, chap. 2 et 4	Séance n° 2 chap. 11	Séance n° 3 chap. 13	Commentaires	
Comportement					
Respecte les règles de prises de paroles					
Écoute les autres élèves					
Réagit à ce qui se dit					
S'adapte à son interlocuteur					
Investit la discussion en respectant le sujet					
Indifférence / Perturbateur					
Communication, Expression					
A pris la parole: Spontanément Sur sollicitation					
Réfute ou acquiesce à la parole de l'autre					
Argumente, justifie					
Donne un exemple ou un contre exemple					
Emet des hypothèses					
Questionne					
Structuration					
N'a pas pris la parole					
Produit des mots phrases					
Produit des phrases simples: GN + GV					
Produit des phrases complexes					
Prononce et articule correctement					
Adapte et varie les temps verbaux					
Utilise des connecteurs logiques (temp, spat)					
Utilise un lexique adapté et précis					

ANNEXE 7

ÉVOQUER À PARTIR ... D'UN MOT

Collectif: **LEXIQUE**

Individuel: **SYNTAXE, SEMANTIQUE**

Public: **LECTEURS ET NON LECTEURS**

PARLER DE SOI

Apprivoiser l'écriture comme moyen d'expression... Écrire pour organiser sa pensée...

AUTOUR DU MOT: NON

Quelle émotion? Cécile Gabriel, Mila éditions

2 SEANCES DE 40 MINUTES

5 élèves:

NL: Nada, Bilal, Quentin, Corentin

L: Marcelline

Déroulement / Organisation

1er temps:

ECHAUFFEMENT

Phase d'écriture collective.

SUPPORT: affiche.

NON est inscrit au milieu de l'affiche

CONSIGNE: dire tout ce à quoi me fait penser le mot **NON**: d'autres mots, des phrases, ...

Écrire toutes les propositions.

Selon temps: s'amuser oralement à faire des phrases combinant X mots de l'affiche.

Objectifs

- Motiver l'élève pour entrer dans l'activité.
- Faciliter l'entrée dans l'activité par une situation ludique collective.
- Prendre plaisir à jouer avec les mots, les autres élèves.
- Découvrir la richesse des possibilités de productions.
- Comprendre qu'il n'y a pas une bonne réponse.
- S'approprier la structuration de la tâche.
- **Travailler l'inférence et l'évocation à partir d'un mot.**
- Travailler l'aspect sémantique à travers la mise en énoncé.
- **Constitution d'un bagage lexical commun grâce aux prop. de chacun**

Aides

- Catalogues divers, banques images permettant d'exprimer ses idées par l'image si besoin.
- Dictée à l'adulte.
- Cahier de mémoire à disposition.
- Matériel de dessin
- **Envisager la contrainte d'écriture comme aidant à la production.**
- **Grande disponibilité de l'adulte pour encourager, rassurer, relancer...**
- Donner l'amorce photocopiée à coller.

2ème temps:

ÉCRITURE INDIVIDUELLE

Phase d'écriture individuelle à partir d'une contrainte commune au groupe.

CONTRAİNTE: Quand on me dit NON...

CONSIGNE: Chacun essaie d'écrire une phrase sur son cahier en respectant le modèle. Procéder à un exemple collectif.

- Prendre plaisir à produire un énoncé propre, s'exprimer.
- Élaborer une phrase qui fait sens.
- Accepter le regard de l'adulte sur sa production.
- Accepter le retour sur, la correction, à l'aide de l'adulte.
- **Respecter la contrainte d'écriture: contrainte syntaxique visant à faire expliciter ce qu'on ressent quand on nous dit non...**
- **Utiliser un vocabulaire approprié, pas de langage familier, vulgaire.**

3ème temps:

MISE EN FORME

Phase de mise en forme du texte produit.

CONSIGNE: Avec les outils de votre choix, recopier votre/vos phrases sur le support de votre choix.

- Élaborer une présentation visuelle de l'énoncé et prendre plaisir à travailler une présentation esthétique
- Travailler la graphie des lettres de manière ludiques en variant les outils scripteurs et les supports.
- **Entrer dans la mémorisation de l'énoncé pour faciliter sa relecture à voix haute au groupe classe**

- Insérer des indices visuels facilitant la lecture à voix haute au groupe classe.
- Texte modèle écrit par l'adulte pour assurer une copie de qualité
- Dictier les mots difficiles aux élèves capables d'écrire en autonomie.
- Utilisation des lexiques
- Guidances: lignes, caches...

4ème temps:

LECTURE

Lecture de sa production au groupe

- **Lire son énoncé à voix haute de manière intelligible.**
- Prendre plaisir à partager son travail, le donner à entendre.
- Accepter le regard des autres élèves.
- **Se concentrer sur la tâche.**

- Insérer des indices visuels facilitant la lecture à voix haute au groupe classe.
- **Utiliser ces indices.**

quand
on me dit
non



Retranscription de l'échange avec Quentin, autour du mot « NON »

Énoncé 1:

Q: quand on me dit non j'aime pas!

PE: c'est à dire, qu'est-ce que tu n'aimes pas?

Q: ben si on me dit non!

PE: Moi non plus je n'aime pas qu'on me dise non, mais pourquoi tu n'aimes pas, toi?

Q: Quand on me dit non, j'ai envie de tout casser!

PE: Ah? Tu as envie de casser quoi?

Q: La classe...

PE: Quand as-tu envie de casser la classe?

Q: Quand tu dis non...

PE: Quand je dis « non » à quoi?

Q: pour jouer, ou pour arrêter le travail...

PE: Ah? Dans ces moments là tu as envie de casser la classe?

Q: Ben oui!

...

PE: Qu'est-ce que j'écris comme phrase, alors?

Q: ben... j'ai envie de casser la classe.

PE: C'est le début?

Q: non, non, euh: Quand la maîtresse me dit « non », j'ai envie de casser la classe!

Énoncé 2:

Q: J'ai une autre phrase...

PE: Tu veux nous la dire?

Q: Quand maman me dit: non, arrête d'embêter Jeanne! Je suis en colère!

PE: C'est bien Quentin, en voilà une jolie phrase!

M: T'es en colère contre qui?

Q: Contre les deux!

M: ben y faut l'dire sinon on sait pas!

...

PE: Dis moi la phrase que je dois écrire?

Q: Quand maman me dit: « non, arrête d'embêter Jeanne! » Je suis en colère contre maman et contre Jeanne!

ANNEXE 8

quand
j'ai la tête
dans
les nuages



ANNEXE 9

ÉVOQUER À PARTIR ... D'UNE PHOTO

Collectif: LEXIQUE SYNTAXE

Individuel: SYNTAXE, SEMANTIQUE

Public: LECTEURS ET NON LECTEURS

PARLER DE SOI + MISE À DISTANCE

Apprivoiser l'écriture comme moyen d'expression... Écrire pour organiser sa pensée...

AUTOUR DE DEUX PHOTOS: PEUR ET INQUIETUDE

Quelle émotion? Cécile Gabriel, Mila éditions

2 SEANCES DE 40 MINUTES

5 élèves:

NL: Nada, Bilal, Quentin, Corentin

L: Marcelline

Déroulement / Organisation

1er temps:

ECHAUFFEMENT

Phase d'écriture collective.

SUPPORT: affiche.

PHOTO est collée au milieu de l'affiche

CONSIGNE: dire tout ce à quoi me fait penser la photo: d'autres mots, des phrases.

Écrire toutes les propositions.

Selon temps: s'amuser oralement à faire des phrases combinant X mots de l'affiche.

2ème temps:

ÉCRITURE INDIVIDUELLE

Phase d'écriture individuelle à partir d'une

contrainte commune au groupe.

CONTRAINTE: **Pourquoi ce petit garçon a-t-il peur? Parce que...**

Pourquoi l'autre garçon est-il inquiet? Parce que...

CONSIGNE: Chacun essaie d'écrire une phrase sur son cahier en respectant le modèle. Ex coll

Objectifs

- Motiver l'élève pour entrer dans l'activité.
- Faciliter l'entrée dans l'activité par une situation ludique collective.
- Prendre plaisir à jouer avec les mots, les autres élèves.
- Découvrir la richesse des possibilités de productions.
- Comprendre qu'il n'y a pas une bonne réponse.
- S'approprier la structuration de la tâche.
- **Travailler l'évocation à partir d'une photo.**
- Travailler l'aspect sémantique à travers la mise en énoncé.
- **Constitution d'un bagage lexical commun grâce aux prop. de chacun**

Aides

- Catalogues divers, banques images permettant d'exprimer ses idées par l'image si besoin.
- Dictée à l'adulte.
- Cahier de mémoire à disposition.
- Matériel de dessin
- **Envisager la contrainte d'écriture comme aidant à la production.**
- **Grande disponibilité de l'adulte pour encourager, rassurer, relancer...**
- Donner l'amorce photocopiée à coller.
- Donner la photo si besoin

3ème temps:

MISE EN FORME

Phase de mise en forme du texte produit.

CONSIGNE: Avec les outils de votre choix, recopier votre/vos phrases sur le support de votre choix.

4ème temps:

LECTURE

Lecture de sa production au groupe

- Élaborer une présentation visuelle de l'énoncé et prendre plaisir à travailler une présentation esthétique
- Travailler la graphie des lettres de manière ludiques en variant les outils scripteurs et les supports.
- **Entrer dans la mémorisation de l'énoncé pour faciliter sa relecture à voix haute au groupe classe**

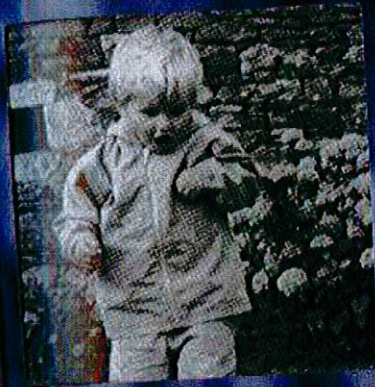
- **Lire son énoncé à voix haute de manière intelligible.**

- Prendre plaisir à partager son travail, le donner à entendre.
- Accepter le regard des autres élèves.
- **Se concentrer sur la tâche.**

- Insérer des indices visuels facilitant la lecture à voix haute au groupe classe.
- Texte modèle écrit par l'adulte pour assurer une copie de qualité
- Dicter les mots difficiles aux élèves capables d'écrire en autonomie.
- Utilisation des lexiques
- Guidances: lignes, caches...

- Insérer des indices visuels facilitant la lecture à voix haute au groupe classe.
- **Utiliser ces indices.**

quand tout
mon corps
tremble



Retranscription de l'échange avec Nada, autour du mot « PEUR »

Énoncé 1:

N: Il a peur parce que la tempête et le vent, et ... il va pleurer .

PE: Alors, souviens toi que tu vas le lire aux autres élèves, est-ce que j'écris ta phrase comme ça?

N: Nan... y faut dire c'est à cause de l'orage.

PE: Pourquoi ce petit garçon a-t-il peur?

N: Parce que le vent y fait la tempête

PE: ça lui fait peur le vent?

N: hum

PE: Pourquoi?

N: Parce que ça fait l'orage... y'a le vent et après y'a l'orage alors il pleure.

PE: Comment on pourrait écrire ça pour le lire aux autres élèves?

C: Il a peur parce qu'après le vent y'aura l'orage

M: On dit parce qu'il va y avoir de l'orage!

PE: Pourquoi ce petit garçon a-t-il peur? Parce qu'il va y avoir de l'orage?

N: Nan: parce qu'après le vent il va y avoir de l'orage!

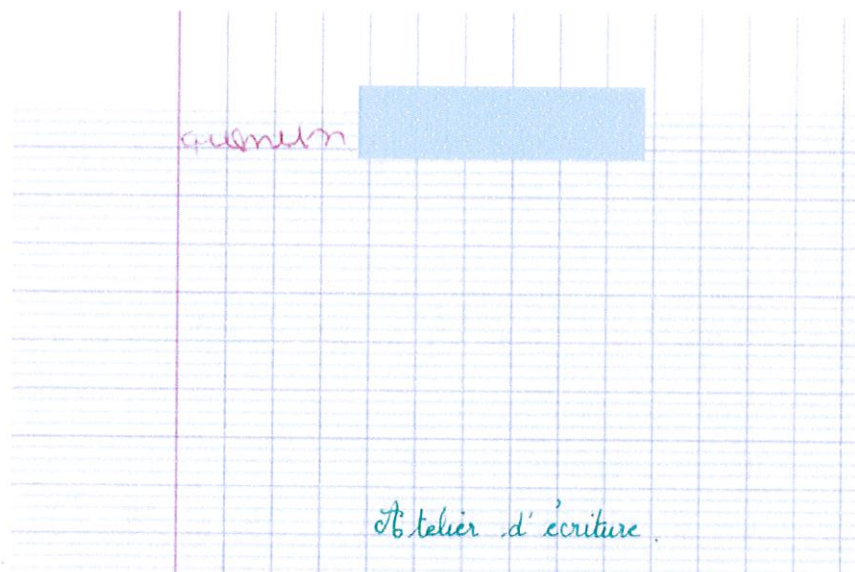
PE: J'écris cette phrase?

N: Ouais, c'est bon.

PE: Pourquoi ce petit garçon a-t-il peur? Parce qu'après le vent il va y avoir de l'orage!

ANNEXE 10

Extraits des cahiers d'atelier d'écriture



QUENTIN

Autour du mot NON

13 mots 1. Quand la maîtresse me dit ^{NON}, j'ai envie de casser la classe!



9 mots 2. Quand maman me dit "NON", arrête d'embêter Jeanne,

9 mots je suis en colère contre maman et contre Jeanne!



12 mots 3. Quand on me dit ^{NON}, ça m'énerve tellement que j'ai

3 mots envie d'exploser!



NADA

Autour du mot NON



12 mots 1. Quand maman me dit non tu ne peux pas toucher au four



10 mots c'est pas grave parce que je sais que c'est dangereux.

QUENTIN

Autour du mot PEUR

1. Les bruits la nuit c'est des monstres!
10 mots  → Parce que la nuit, les bruits lui rappellent des monstres.
2. Lui un monsieur le viole *
3. il va se faire gronder parce qu'il s'est trompé.
~~Parce que~~
14 mots  → Parce qu'il peut se faire gronder par sa mère s'il s'est trompé.
4. Il serre ses mains parce qu'il a peur.

NADA

Autour du mot PEUR

1. un garçon qui a jeté son doudou sur un arbre
 2. un méchant qui tue sa mère
 3. ~~hier, la tempête, le vent~~ parce que la tempête, le vent, il va pleurer.
 4. se faire gronder par un monsieur
- x parce que la tempête et le vent ... il va pleurer.
- 12 mots → parce qu'après le vent il va y avoir de l'orage!
Parce qu'