



HAL
open science

La production d'écrits pour des adolescents dans l'enseignement spécialisé

Carine Charrier

► **To cite this version:**

Carine Charrier. La production d'écrits pour des adolescents dans l'enseignement spécialisé. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00743331

HAL Id: dumas-00743331

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743331>

Submitted on 18 Oct 2012

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

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



Carine Charrier

Mémoire Master 2

Préparé sous la direction de Françoise Boch

La production d'écrits pour des adolescents dans l'enseignement spécialisé

Année universitaire 2011/2012

Soutenu en septembre 2012

« Le langage écrit est précisément l’algèbre du langage. Et de même que l’assimilation de l’algèbre n’est pas une répétition de l’étude de l’arithmétique mais représente un plan nouveau et supérieur du développement de la pensée mathématique abstraite (...) le langage écrit permet à l’enfant d’accéder au plan abstrait le plus élevé du langage réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral. »

(Vygotsky, cité par Schneuwly, 2002: 242)

Je tiens à remercier sincèrement Madame Boch, qui s'est toujours montrée à l'écoute, professionnelle et très disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Mes remerciements s'adressent également à mes élèves, sans qui tout ce travail n'existerait pas et à Mme Gaget (auxiliaire de vie scolaire) qui partage tous les jours le quotidien de ces élèves.

Je n'oublie pas mon conjoint pour son soutien et sa patience.

Merci à tous et à toutes.

Sommaire.....	4
Introduction.....	6
Partie théorique.....	8
<u>Chapitre 1 : Le public.....</u>	8
I- une structure.....	8
II- Les objectifs	8
III- Les notions de déficience et de handicap.....	9
IV- La formation des enseignants.....	10
<u>Chapitre 2 : Les troubles cognitifs.....</u>	11
I- Les troubles des fonctions cognitives	11
II- Les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole.....	13
III- Les troubles des conduites.....	13
IV- Les troubles envahissants du développement (TED), dont l'autisme	14
V- Les troubles psychiques graves.....	14
<u>Chapitre 3 : la production de texte.....</u>	15
I- Qu'est-ce que le langage écrit ? Qu'est-ce qu'un texte ?.....	15
II- Le processus rédactionnel.....	16
III- Fonctionnement cognitif dans une activité de production de texte.....	21
IV- La cohérence textuelle.....	25
<u>Chapitre 4 : le socio constructivisme et la production d'écrits.....</u>	28
I- Qu'est-ce que le socioconstructivisme ?	28
II- Applications possibles en production d'écrits.....	30
<u>Chapitre 5 : Etayage, postures de l'enseignant et production d'écrits.....</u>	33
I- Qu'est-ce que l'étayage ?	33
II- Les postures de l'enseignant.....	35
III- Application dans la production d'écrits.....	37

<u>Chapitre 6 Difficultés cognitivo-culturelles</u>	39
I- Les difficultés d'abstraction	39
II- Les rapports logiques.....	40
III- Signification et culture.....	41
<u>Chapitre 7 : Des solutions didactiques déjà existantes</u>	42
<u>Chapitre 8 : Développement problématique et définition des objectifs de recherche</u>	48
Partie méthodologique	52
<u>Chapitre 1 : présentation de la recherche</u>	52
<u>Chapitre 2 : analyse diagnostique de productions d'écrits représentatives du public</u>	54
<u>Chapitre 3 : l'expérience</u>	56
<u>Chapitre 4 : analyse</u>	60
<u>Chapitre 5 : bilan</u>	76
<u>Chapitre 6 : perspectives pédagogiques</u>	80
<u>Conclusion</u>	82
Annexes.....	87

Introduction

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a engendré l'augmentation du taux de scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire. « Elle affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire et à un parcours scolaire continu et adapté » (MEN, 2010).

Ainsi, des dispositifs déjà existants (CLIS et ULIS) mais aussi la présence d'élèves handicapés en classe ordinaire se développent. Les enseignants chargés de ce type de structures se doivent de rendre accessibles les savoirs et de compenser les handicaps (mental, visuel, moteur, auditif) en développant des stratégies d'interventions. Pour ce faire, il existe une formation destinée à obtenir le CAPA SH (certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) pour les enseignants du premier degré ou le 2CASH (second degré). Enseignante dans une ULIS destinée à des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives depuis maintenant 4 ans et après avoir obtenu le CAPA SH en candidate libre, j'ai fait le choix de questionner les interactions entre enseignant spécialisé et élèves déficients intellectuels. Ce désir d'adopter un regard de chercheur est né de la difficulté d'interagir avec ce public dont la cognition et les schèmes de pensée sont déficients et déstabilisants. Il est intéressant de s'interroger sur la pertinence du rapport à ces élèves, de l'adaptation du discours pédagogique, de la construction des séquences didactiques et des stratégies mises en œuvre.

Nous allons nous intéresser plus particulièrement aux situations d'enseignement-apprentissage de production d'écrits.

La problématique qui traverse ce mémoire est : **Quelles stratégies pédagogiques peuvent être efficaces dans une situation de production d'écrits avec des élèves déficients cognitifs ?**

Cette recherche se justifie par la rareté des ressources dans ce domaine et l'objectif à long terme serait l'élaboration d'un outil pour les professionnels de l'enseignement où l'on proposerait des stratégies d'étayage, des outils conceptuels facilitant la production d'écrits et le développement de compétences en matière de cohérence.

Nous avons fait le choix de ne traiter que d'une seule situation, à savoir l'écriture collaborative en groupe de quatre élèves, au sein de laquelle un étayage et un outillage

didactique les plus pertinents possibles seront mis à l'œuvre. Ce choix se justifie par la faisabilité matérielle et temporelle de l'expérience mais aussi par le fait que le travail en petits groupes est plus porteur pour ce type d'élèves. Nous écartons d'ores et déjà le travail en groupe classe hétérogène.

Dans une partie théorique, nous définirons les différentes fonctions cognitives puis les divers troubles qui y sont attachés.

Nous rappellerons l'ensemble des notions liées à l'activité de production d'écrits qui interviendront dans le discours de l'enseignant.

Nous verrons en quoi cette activité mobilise certaines fonctions cognitives.

Nous détaillerons très largement le concept d'étayage, après avoir fait un rappel des théories socioconstructivistes mises au service de notre expérience.

Une grande partie sera dédiée aux difficultés d'abstraction, de construction de sens, et de relations logiques mises en jeu dans la conception d'un texte. La partie méthodologique débutera par l'évocation des caractéristiques du public choisi, puis par un diagnostic des compétences des élèves en matière de cohérence textuelle. Ensuite, nous élaborerons une séance qui sera filmée, transcrite et analysée. De cette analyse, nous pourrons progresser et engager une réflexion sur les perspectives de cette recherche et la création de supports pédagogiques.

Partie théorique

Notre partie théorique a pour but de faire un point sur l'ensemble des notions liées à l'étayage à la production d'écrits et aux difficultés cognitives du public concerné.

Ainsi, notre questionnement, basé sur l'appréciation et l'analyse des interactions des élèves déficients, peut déjà trouver des réponses dans des ressources existantes.

Chapitre 1 : Le public

I. Une structure

Dans le cadre de ce mémoire, nous allons réaliser une expérience au sein d'une Unité Localisée d'Inclusion Scolaire (désormais dénommée ULIS). Ce dispositif de l'Education Nationale permet à des jeunes de 12 à 16 ans présentant des troubles cognitifs importants de suivre une scolarité dans le milieu ordinaire. Bien souvent, ces élèves ont déjà eu un parcours scolaire laborieux relevant de différentes structures spécialisées (allant de l'hôpital de jour, à la CLIS ou encore des instituts médico-éducatifs). Au collège, ces élèves en situation de handicap appartiennent à une classe ordinaire (de la sixième à la troisième). Dans une démarche d'éducation inclusive, ils suivent les cours qui leur sont accessibles. En revanche, lorsque les apprentissages deviennent trop complexes et peu profitables, les élèves retournent dans le dispositif ULIS où l'enseignant propose un enseignement adapté et différencié.

L'ULIS est régie par un texte officiel datant du 18 juillet 2010. Elle en définit les objectifs et le fonctionnement.

II. Les objectifs (MEN, BO du 18 juillet 2010)

Il s'agit d'un dispositif collectif au sein duquel certains élèves handicapés se voient proposer une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins spécifiques et permettant la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation

III. Les notions de déficience et de handicap

En 2005, a été promulguée une loi en faveur des personnes en situation de handicap. Elle constitue un cadre et redéfinit des notions essentielles. Les concepts centraux en sont : l'accessibilité et la compensation.

« La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie. » (Loi sur l'égalité des droits et des chances, février 2005)

La personne en situation de handicap établit un projet de vie et la société met en place des compensations pour aboutir à la réalisation de celui-ci.

Cette même loi considère le handicap comme « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » (Loi sur l'égalité des droits et des chances, février 2005)

L'ensemble des élèves scolarisés en ULIS relève du champ du handicap. Cela signifie qu'un diagnostic médical a été posé. Ce constat établi, un processus s'est mis en place pour proposer à l'élève et à sa famille des compensations à ce handicap, dont une compensation scolaire. Elle porte l'appellation de projet personnalisé de scolarisation (PPS). A l'intérieur de ce document réalisé à la suite d'une réunion de l'équipe éducative, un bilan scolaire est établi, des objectifs réalistes sont fixés et des propositions d'adaptations mises en place. Deux fois par an, le projet personnalisé de scolarisation est réélabore selon les évolutions de l'enfant.

Selon un rapport de l'INRP, en 2007-2008, 162 000 élèves étaient handicapés et scolarisés, soit 1% de la population scolaire (Lété, INRP, 2009). C'est à ce chiffre que l'on mesure l'importance de construire des outils didactiques pertinents et de percevoir, de manière précise, cette réalité pédagogique.

Dans le cadre d'une ULIS destinée aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives, nous parlons à la fois de déficience, c'est-à-dire des élèves présentant un quotient intellectuel inférieur à 70, mais également de troubles spécifiques des apprentissages dans lequel nous englobons les « dys ». On compte également des élèves présentant des troubles envahissants du développement (comme l'autisme).

L'OMS a établi une nomenclature qui explique que le quotient intellectuel d'une déficience légère se situe entre 50 et 69. Les élèves scolarisés en ULIS présentent majoritairement ce profil. On parle alors de troubles de l'efficacité intellectuelle (Egron, 2009).

IV. La formation des enseignants: CAPA-SH option D (MEN BO du 10-2-2004)

L'intervention des enseignants spécialisés doit permettre la prévention des difficultés d'apprentissage ou de leur aggravation et favoriser la réussite scolaire des élèves.

La mise en œuvre des adaptations (supports, rythmes, etc.), l'attention portée aux modes de communication (oral, gestuel, écrit) le recours si besoin à des techniques palliatives visent à optimiser l'accès aux apprentissages scolaires.

Dans le parcours formatif de l'enseignant spécialisé, sont énoncées les compétences suivantes en lien avec notre travail :

- Etre capable de développer les interactions langagières nécessaires au développement de la pensée symbolique
- Etre capable de faciliter l'accès à la conceptualisation et à l'abstraction et les incidences dans l'approche disciplinaire : les aspects linguistiques, psycholinguistiques et spatio-temporels
- Etre capable de réfléchir sur la didactique des disciplines, l'intersection des champs disciplinaires, la facilitation de l'accès aux savoirs, la généralisation des acquis dans le cadre de démarches pédagogiques adaptées
- Etre capable d'adapter les différents systèmes de communication et faciliter l'appropriation du code oral et écrit

Pour l'option D, l'enseignant doit identifier et analyser diverses manifestations des troubles et élabore des stratégies éducatives pour faire face aux situations difficiles.

Il est censé concevoir des supports pédagogiques adaptés répondant aux différents troubles et à leur accumulation.

Par conséquent, il paraît opportun d'établir un point sur les divers troubles auxquels l'enseignant spécialisé doit faire face.

Chapitre 2 : Les troubles cognitifs

I. Les troubles des fonctions cognitives

Avant de parler de troubles, donnons une définition au terme de fonction cognitive.

Les fonctions cognitives sont des fonctions intellectuelles qui se divisent en quatre classes (Bérubé, 1991 : 176) :

- Les fonctions réceptives permettant l'acquisition, le traitement, la classification et l'intégration de l'information ;
- La mémoire et l'apprentissage permettant le stockage et le rappel de l'information ;
- La pensée ou le raisonnement concernant l'organisation et la réorganisation mentales de l'information
- Les fonctions expressives permettant la communication ou l'action.

Ils existent donc différentes fonctions cognitives. Ces dernières seront affectées plus ou moins fortement et le plus souvent elles sont associées.

Selon l'inspection académique de l'Ain (2006), les troubles peuvent être de l'ordre de :

- La mémorisation d'informations : l'élève aura des difficultés profondes à mémoriser. Des outils tels aide-mémoire ou fiches de guidance sont à multiplier de manière lisible afin que les élèves se construisent des repères pour gagner en autonomie.
- L'organisation de la pensée : la pensée chez ses élèves est souvent « brouillée ». Les inférences, les associations, les hiérarchisations sont des actes complexes. L'enseignant doit amener les élèves à percevoir le fonctionnement de leur intellect de manière très progressive. On peut même parler de rééducation de la pensée.
- La gestion des actions : les élèves présentant des troubles cognitifs présentent des difficultés quant aux choix de l'action qu'ils doivent mobiliser. Ainsi, les fiches de guidance trouvent toute leur pertinence (après une construction par eux-mêmes et guidés par l'enseignant) puisqu'elles signalent les actions à réaliser de manière ordonnée.

- Des capacités attentionnelles : du fait de la grande mobilisation que nécessitent les activités cognitives, ces élèves présentent des capacités d'attention limitées. Il est souvent recommandé de fractionner les temps d'apprentissage.
- De l'établissement des relations 'mêmes simples' : on rejoint ici les problèmes évoqués lors de l'organisation de la pensée. Les relations logiques sont très difficiles à établir chez ces élèves. L'accès au sens reste une construction laborieuse. Il faudra tenir compte de ce paramètre dans notre expérience. Les relations logiques établies à travers les connecteurs seront un point de résistance.
- De l'expression et de la communication : générer les prises de parole chez ces élèves doit se faire à la fois de manière stratégique et accompagnée. Créer un cadre sécurisant est primordial.
- De la recherche de données : Cette opération cognitive se retrouve au niveau de la lecture (mais également dans le domaine mathématique). Retrouver les informations dans un texte, et plus particulièrement ce qui relève du champ de l'implicite demeure une activité cognitive malaisée. Ces élèves ont besoin de repères et de stratégies simples pour retrouver les informations (ou données dans le cas de résolution de problèmes mathématiques).
- De l'anticipation et planification : imaginer le contenu, élaborer des hypothèses sont deux opérations intellectuelles dont le fonctionnement est freiné chez ce type de public. Il est donc indispensable de proposer des situations où l'on remet en route ce type d'actes cognitifs.
- De l'entrée dans la pensée abstraite: Se représenter les choses est un acte complexe pour ce type d'élèves.
- De la prise en compte du contexte : résoudre un problème selon une situation donnée, produire un écrit et respecter le contexte de ce dernier, comprendre un texte sont des activités nécessitant davantage de temps. Elles nécessitent de discuter, d'opposer, et de construire le sens progressivement.

- De l'appréciation de l'importance des informations à disposition : bien souvent, les élèves aux troubles cognitifs ne savent pas distinguer l'information importance du détail. La gradation des valeurs au niveau des données manque de sens.
- De l'adaptation
- Du repérage dans l'espace et le temps

II. Les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole : les « dys »

Parallèlement à ces troubles cognitifs sont souvent associés des troubles de la parole et du langage écrit communément appelés des troubles développementaux.

Sont classiquement distingués :

- La dysphasie réceptive et/ou expressive : trouble du langage oral
- La dyslexie dysorthographique : trouble du langage écrit
- La dysgraphie : trouble lié au graphisme
- La dyscalculie : trouble lié aux apprentissages mathématiques
- La dyspraxie : des troubles dans les savoir-faire

Les dys ne trouvent pas leur origine dans un déficit intellectuel. On les considère comme des troubles qui « ne peuvent s'expliquer par un déficit sensoriel, intellectuel, moteur ou relationnel » (Crunelle, 2008 :50). Néanmoins, les élèves présentant une déficience intellectuelle associent généralement ce type de troubles.

III. Les troubles des conduites

Ces troubles concernent ce que l'on appelle plus communément les TDAH (trouble avec déficit de l'attention et hyperactivité).

« Il s'agit d'un syndrome développemental qui renvoie à un dysfonctionnement cérébral minime. » (Egron, 2009 :31).

Ces enfants présentent des difficultés à rester en place, à entrer dans les activités de manière organisée. Ils sont généralement impulsifs ne supportant que très mal la frustration.

IV. Les troubles envahissants du développement (TED), dont l'autisme

Les TED se placent, à l'heure actuelle, dans la « triade autistique ». Cette dernière implique une altération qualitative des interactions sociales, de la communication verbale ainsi que des comportements, des activités et des intérêts restreints et stéréotypés (Egron, 2009 :38).

V. Les troubles psychiques graves

Certains élèves scolarisés en ULIS présentent des troubles relevant du domaine psychiatrique. Ces derniers concernent les « maladies mentales évolutives ». Les psychoses et les névroses composent essentiellement cette catégorie (Egron, 2009 :35). Ce handicap se caractérise par des crises d'angoisse de forme et d'intensité variables, des moments d'agitation et d'excitation ou des états d'inhibition motrice, des troubles du langage et des difficultés de symbolisation (Egron, 2009 :36).

Dans ces troubles psychiques graves, on inclut également les enfants psychotiques. Rigidité de pensée, isolement, refus ou incapacité de contact avec autrui, difficultés de perception et d'action en sont les caractéristiques principales.

Chapitre 3 : la production de texte

L'élaboration de notre expérience (cf. partie méthodologique) suppose au préalable de définir en quoi consiste l'activité de production d'écrits. Les questions qui guideront cette réflexion théorique sont les suivantes :

Qu'est-ce que le langage écrit ?

Quelles opérations cognitives génèrent-elles ?

Quel cheminement mental emprunte un scripteur expert ?

Comment enseigner ce savoir-faire à des élèves présentant divers troubles cognitifs ?

I. Qu'est-ce que le langage écrit ? Qu'est-ce qu'un texte ?

Pour poser le socle de notre recherche, revenir sur une définition du langage écrit demeure indispensable.

Schneuwly (1988) explique que le langage écrit allie les capacités de représentation et de communication et met en jeu le couple énonciateur-destinataire.

Il rappelle que lorsque l'on utilise le langage écrit, nous passons par différentes étapes :

- La première consiste en la transformation du motif en pensée. Alors, intervient ce que l'on nomme la gestion textuelle (la trame du texte) (Schneuwly, 1988: 31). A l'intérieur de cette trame, des chaînes se tissent.
- la seconde étape est la linéarisation, laquelle se décline en deux concepts : la référentialisation et la textualisation. Le premier peut se comprendre comme un filtre lexical (Schneuwly, 1988: 39) à l'intérieur duquel les termes entretiennent des relations. Le second concept, la textualisation, agit selon des opérations de cohésion, de connexion/segmentation et de modalisation.

Le langage écrit relève de cette activité abstraite qui consiste à passer de la pensée à l'écrit en respectant au plus juste la complexité des relations. Aussi, pour compléter cette définition, il est indispensable de revenir sur celle du texte.

Coirier, Gaonach'h, et Passerault (1996) voient le texte comme un médium langagier spécifique qui transmet de l'information et de la culture. Produire un texte est donc un acte communicatif traduisant un ensemble de significations en mots. Le texte possède une « macro structure », un contenu sémantique global et une « micro structure », un réseau de

significations locales hiérarchisées. Il porte un contenu explicite et il renvoie à une situation langagière donnée ainsi qu'à une intention de communication (Coirier, Gaonach'h, Passerault, 1996).

Les fondations posées, il faut ensuite revenir sur la manière dont se construit un texte. Quel en est le processus ?

II. Le processus rédactionnel

Pour Musset (2011: 3) la complexité de la tâche d'écriture se situe dans la transformation des informations référentielles en une trace linguistique linéaire, respectant une visée communicative. Ce cheminement met en jeu plusieurs domaines de connaissances (référentiel, linguistique, pragmatique) traités ou exploités par un ensemble de processus (planification, formulation, révision, exécution par réalisation physique d'une trace).

Une des plus importantes théories sur le processus rédactionnel est celle des années 80 dans laquelle Hayes et Flower ont proposé une représentation schématique du processus d'écriture qui révèle toute la complexité de l'acte. Produire un texte requiert des actions mentales de prévision, de gestion, de contrôle et de retour réflexif afin d'améliorer son écrit.

Reste à envisager comment les construire chez des élèves présentant des troubles cognitifs.

Face à ce modèle du scripteur expert, Charolles (1986), dans une optique d'enseignement, a retenu les trois étapes majeures : Planification-mise en texte-révision. Nous retiendrons donc ces trois étapes pour approfondir la compréhension du processus rédactionnel.

II.1. La planification

La planification est à considérer comme une étape de préécriture.

Charolles (1986 :10) explique que la phase de planification regroupe les activités de mobilisation, activation, sélection, recherche et composition de connaissances (connaissances au sens très large du terme) qui aboutissent à l'élaboration d'un plan, guidant l'exécution du processus rédactionnel dans son ensemble.

Cette première étape sert également à réaliser des opérations de modélisations (ce qui est de l'ordre du probable, du possible et du nécessaire). La planification se fait selon le type de texte à rédiger, chaque type correspondant à un schéma super structural. Le scripteur peut établir un plan du texte, spécifiant le thème, fournissant des listes d'idées, définissant des

préconditions, des rôles, des conséquences et l'ordre des actions (Coirier, Gaonach'h et Passerault: 1996).

Schneuwly (1988 : 52) résume l'étape de planification comme suit :

Expression immédiate de la pensée → pensée détachée et manipulable

Gérer conjointement le contenu du message et les caractéristiques du destinataire reste une tâche complexe qui engendre une gestion cognitive importante Fayol (1997).

II.2. La mise en texte

Une fois l'écrit planifié, les idées et le contenu émergés de la pensée de l'auteur, on passe à l'étape de mise en texte. On passe alors à un « processus plus local touchant au contrôle de la verbalisation. » (Charolles, 1986 :11)

Le scripteur va alors porter son attention sur le lexique, la gestion des constructions syntaxiques, le contrôle pas à pas des suites anaphoriques, la gestion des indicateurs temporels, la gestion des formes de détermination et de thématization, la distribution des connecteurs et des organisateurs textuels (Charolles, 1986 :11)

Dans cette phase de mise en texte, le scripteur mène des actions de connexion – segmentation et de cohésion. Pour cela, il balise son texte avec la ponctuation et les organisateurs textuels. Il fait des actions d'empaquetage, c'est-à-dire réalise des noyaux de texte correspondant à un même thème pour ensuite les lier (liage). Enfin, la mise en texte doit respecter et maintenir une progression du thème (Coirier, Gaonach'h, Passerault: 1996). L'ensemble de ces opérations très coûteuses intellectuellement peuvent mettre rapidement l'élève en surcharge cognitive. Le sujet doit résoudre un nombre considérable de problèmes, comme trouver les bons mots, gérer l'orthographe, organiser et hiérarchiser ses idées ou encore solliciter sa mémoire.

Le texte alors élaboré n'est qu'un premier jet. Il va s'enrichir et se modifier lors de la troisième phase, celle des révisions.

II.3. Les révisions

Le rédacteur fait un retour sur ce qu'il vient d'écrire. Il évalue la qualité de sa production et y apporte d'éventuelles modifications (Coirier, Gaonach'h et Passerault : 1996).

Les apprentis scripteurs ne reviennent que rarement sur ce qu'ils ont écrit.

L'enseignant doit les conduire vers la perception des incohérences et des ambiguïtés de leurs textes. La capacité de décentration sera développée puisque l'on amène l'élève à se mettre dans la peau du futur lecteur.

Le traitement des chaînes inférentielles, le passage des idées au langage écrit et la capacité de modifier son écrit sont des activités complexes qui demandent à être construites.

Après avoir dégagé le processus rédactionnel, il est nécessaire de se tourner vers l'élaboration du contenu de l'écrit.

Un texte s'élabore progressivement et par essais. On utilise communément le terme de brouillon.

II.4. Le brouillon et la réécriture

Turco, Plane et Mas (1994) ont conduit un projet dénommé INRP REV. Ils se sont intéressés au fonctionnement de l'étape de révision/réécriture et plus particulièrement aux compétences à construire chez les élèves dans ce domaine.

Ils rappellent les recommandations ministérielles de l'époque qui étaient d'apprendre aux élèves les usages du brouillon. Or, à ces recommandations, ils ont opposé, les constats sur le terrain qui montraient que « rares sont ceux qui savent améliorer la mise en mots du texte grâce au raturage et à la réécriture » (Turco, Plane, Mas, 1994:67).

Ils expliquent l'impossibilité de retracer le cheminement mental supposé du scripteur. Aussi, « l'écriture (...) ne peut se ramener à un enchaînement strictement linéaire d'opérations successives qui produiraient du texte et des significations associées (...) le manuscrit porte la trace d'opérations qui ne sont ni ordonnées ni homogènes, et nous ne pouvons pas espérer remonter le cours des opérations par une médiation normative » (Culioli cité par Turco, Plane et Mas, 1994 : 70).

Il est donc nécessaire d'accepter le cheminement mental de chaque élève. Ce dernier leur est propre et régi par des fonctionnements correspondants à la singularité de l'élève. On ne peut

enseigner une norme sur la manière de réaliser un texte. En revanche, on peut construire des outils dont la fonction guidante permettra à chaque élève de s'approprier le recours aux brouillons et aux ratures.

Comment le discours de l'enseignant peut amener les élèves au constat que plusieurs jets sont nécessaires pour aboutir à une production finale ? Comment amener les élèves à raturer et revenir sur leurs textes ?

Le scripteur expert passe par des étapes de relecture personnelle évaluative, de raturage, de remaniement du texte, reformulations globales et-ou locales (sans compter la correction orthographique) ou encore d'écriture de nouvelles versions de certains passages.

L'étape de révision est multidimensionnelle et elle « entraîne une grande diversité dans les obstacles qui peuvent intervenir et explique la difficulté de son enseignement en classe » (Turco, Plane, Mas, 1994 : 72, 73).

L'acte de re-lecture est un acte très distancié pour lequel une forte capacité de décentration intervient.

Néanmoins, il peut paraître pertinent d'explicitier à l'élève ce qu'il peut faire lors de cette phase. Dans cette optique, l'ouvrage de Fabre Cols (2002) constitue une ressource centrale sur les différentes actions auxquelles le scripteur peut recourir pour améliorer son texte. Son travail a consisté à expliquer le statut du brouillon chez des élèves du primaire. Elle dégage alors son importance au niveau didactique puisqu'il donne à voir les cheminements de la fabrication de l'écrit.

Fabre cols (2002 :41) rappelle que, lors de la phase de révision, se succèdent trois actions : la détection, l'identification et la correction.

La détection nécessite de revoir ce qui est sur la page et non dans sa tête, distinction qui sera sans doute complexe pour des élèves aux troubles cognitifs. Les élèves doivent apprendre à sortir du statut de producteur pour passer à celui de récepteur afin de pouvoir identifier les incohérences éventuelles et de les corriger (Fabre Cols, 2002 :42).

Pour cela, Fabre-Cols a distingué quatre actions qu'un scripteur peut utiliser pour améliorer son texte.

- Les remplacements : l'élève peut, pour améliorer son texte, « remplacer un élément par un autre ». L'élève établit une relation sémantique entre deux termes et peut substituer (même contenu à communiquer, expression différente) ou commuter (expression et contenu différents) (Fabre cols, 2002 : 59).

- Les ajouts : L'élève ajoute un élément qui ne se substitue à aucun autre. Cette action correspond à trois procédures : 1/ « restituer un constituant indispensable » 2/ « créer des nouvelles connexions » 3/ « modifier plus ou moins le choix du contenu en introduisant un nouveau lexème »(Fabre Cols, 2002 :86). Le scripteur peut être amené à ajouter un pronom, un connecteur, ou des coordonnants.

L'ajout répond en grande partie au besoin d'amélioration de la cohésion du texte.

- Les suppressions : L'élève supprime un élément présent dans le texte « sans lui substituer en remplacement aucun autre élément du texte » (Fabre Cols, 2002 :109). La suppression se voit, dans les brouillons d'élèves, à la rature. Souvent, l'élève supprime lorsqu'il est face à une difficulté et qu'il ne réussit pas à la dépasser.
- Les déplacements : l'élève a déplacé une séquence de son texte à un autre endroit. Cette opération se combine souvent avec l'ajout et la suppression. Il s'agit là d'une opération plus complexe à laquelle les élèves ne recourent que très peu. Elle demande une vision d'ensemble du texte et cette compétence relève davantage d'une certaine expertise.

A ce stade du développement, nous percevons davantage la complexité de l'acte de produire un écrit. Nous avons dégagé les principaux éléments de l'élaboration d'un texte qui seront à expliciter aux élèves présentant des troubles cognitifs. Il devient alors important de pointer les actes cognitifs majeurs intervenant dans la production d'écrits.

III. Fonctionnement cognitif dans une activité de production de texte

Je commencerais cette partie par rappeler la difficulté de l'acte d'écrire en utilisant les paroles d'un ouvrier cité par Dabène (1991).

« On ne peut pas écrire ce qu'on pense...on pense pas des mots...c'est dur...essayer d'écrire ce qu'on pense...disons qu'on pense pas des phrases...après on se les met en phrases...peut-être mais...je sais pas...si on pense vraiment sans s'en rendre compte et qu'après on veut y mettre par écrit...on peut plus on transforme tout (Ouvrier, 29 ans) » (Dabène, 1991 : 12).

Cette remarque d'un ouvrier en difficulté face à la production d'écrit révèle l'obstacle intellectuel que peut engendrer cet acte.

Ecrire met en jeu les capacités cognitives suivantes :

- **Transformer des idées en texte**

La production d'un texte est un processus psychique qui revient à traduire une représentation mentale non linéaire (idées) en une séquence linéaire d'énoncés.

Le scripteur a une intention de communication et doit en élaborer le plan. Produire un texte revient à transmettre des significations interconnectées. Au niveau cognitif, l'élève doit mobiliser des idées, les relier de manière linéaire, et enfin les encoder.

Le rédacteur d'un texte doit exprimer, dans une séquence d'énoncés nécessairement linéaire, une chaîne textuelle et des contenus cognitifs dont les interrelations sont souvent caractérisées par une structure multidimensionnelle (Coirier, Gaonach'h et Passerault: 1996).

Cet encodage doit être cohérent, correspondant au plus juste à sa pensée. Le texte produit doit retranscrire des relations de manière organisée. De plus, une fois les énoncés construits, le texte doit faire ressortir leurs relations selon les degrés d'importance (Coirier, Gaonach'h et Passerault : 1996).

Cet ensemble de processus intellectuels doit être explicité. Premièrement, écrire fait appel à la mémoire (mémoire de faits réels, mémoire d'autres histoires...). Deuxièmement, écrire nécessite un recours à son imagination. Il faut se construire des images mentales (travail de la pensée), les traduire en un film cohérent, puis transcrire ce dernier à l'écrit en tenant compte du lecteur virtuel.

Charolles (1986: 10) utilise d'autres termes pour pointer ces actes cognitifs. Il parle d'opérations d'activation-sélections et d'organisation-composition.

Récupérer et activer des idées, les sélectionner en vue de l'écrit à produire, les organiser, les ordonner et enfin les composer pour aboutir à une version finale sont des étapes cognitives complexes pour le public concerné.

Face à cette surcharge cognitive, Charolles suggère de recourir à des techniques de facilitation procédurale, concept sur lequel je reviendrai lors de l'élaboration de mon protocole (Cf. partie méthodologie).

- **Situation de monologue et absence d'interactions spontanées**

L'écrit est une situation monologique. « L'émetteur ne dispose d'aucune information immédiate en retour de la part du destinataire. » (Fayol, 1997 : 6). L'émetteur produit un message qu'il ne peut pas réajuster en cours de production (comme on pourrait le faire à l'oral).

- **Le texte est une construction mentale**

Le contexte doit être imaginé par l'émetteur et nécessite donc une construction mentale. La sélection des mots est plus lente puisque la situation nécessite une « recherche de précision et d'explications afin de pallier le caractère décontextualisé de la production » (Fayol, 1997 : 15).

Elaborer un contenu requiert des capacités cognitives nombreuses. Effectivement, l'émetteur est amené à «récupérer dans sa mémoire des concepts, « à rechercher dans l'environnement immédiat des connaissances associées au thème du discours » (Fayol, 1997 : 82). L'ensemble doit s'organiser, se réajuster selon les buts fixés au message et s'adapter au destinataire. Produire un écrit requiert à la fois une récupération de concepts et une mise en relation avec la mémoire à long terme : Deux mouvements cognitifs difficiles pour les élèves déficients intellectuels.

- **Une organisation rigoureuse**

Fayol (1997) évoque deux contraintes liées à la production d'un message écrit:

- la structuration de l'ordre

- la hiérarchisation des informations.

Suite à ces deux contraintes, deux stratégies de production existent :

- Stratégie d'énonciation des connaissances : « formuler les informations au fur et à mesure de leur récupération en mémoire ». Cette stratégie peut permettre d'aboutir à des écrits cohérents dont les informations s'enchaînent (Fayol, 1997: 85). Elle correspond aux pratiques des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives
- Stratégie d'énonciation par transformation des connaissances. L'émetteur réélabora le contenu du discours en fonction de l'organisation du contenu et des considérations liées aux buts et aux destinataires (Fayol, 1997 :85). Cette seconde stratégie correspond au fonctionnement d'un scripteur expert.

- L'accès au lexique

En plus de cette surcharge, produire un écrit nécessite une phase de lexicalisation, c'est-à-dire d'accès aux mots. Si cette étape de lexicalisation se réalise lentement, tout le processus de production de texte s'en trouve perturbé.

Cette lenteur d'accès aux mots se retrouve dans les profils de scripteurs présentant des troubles cognitifs. Des outils seront à construire en amont pour pallier à cette difficulté.

- Des capacités de détection d'ambiguïtés

La phase de retour sur le texte met en jeu des capacités de compréhension mais aussi de détection d'ambiguïtés, d'erreurs ou d'oublis. Les grilles relectures-évaluations de Scardamalia et Bereiter pointent pertinemment les problèmes de cohérence textuelle.

Evaluations utilisées par Scardamalia et Bereiter (1983) pour faciliter la tâche des auteurs :

- 1/les gens ne verront pas ce qui est important.
- 2/les gens ne croiront pas ceci.
- 3/les gens ne seront pas intéressés par cette partie.
- 4/Les gens ne comprendront pas ce que je veux dire ici.
- 5/Les gens seront intéressés.
- 6/Ceci est bon.
- 7/Ceci est une phrase utile.

8/je pense que cela pourrait être dit plus clairement.

9/Je m'éloigne du sujet.

10/ Je n'ai pas l'esprit clair quant à ce que j'essaie de dire.

11. ceci ne « sonne » pas bien.

Fayol explique que « la détection, le diagnostic et la décision d'intervenir (de réviser/reprendre) ne suffisent pas. L'auteur doit disposer de moyens tactiques pour intervenir (Fayol, 1997 :135).

- **Des actes invisibles et des fonctionnements subjectifs**

Enfin, l'activité cognitive mise en jeu lors des phases de brouillon reste difficile d'accès. D'après Fabre Cols, « il est impossible de reconstituer le processus réel de production du brouillon par un scripteur. Et, même si l'on remédiait à cette lacune (...) on n'aurait pas pour autant accès à l'ensemble des processus cognitifs mis en jeu dans la production d'un texte » (Fabre-Cols, 2002 :26).

Lorsque le scripteur établit son brouillon, nombreuses conceptions et actions ne peuvent laisser traces. Ainsi, il est impossible de constituer un réel panorama des activités cognitives se jouant à cette étape.

- **Une forte capacité décentrative**

Les étapes de brouillons sont des actes réflexifs et métalinguistiques. Les scripteurs expérimentés, lors de cette phase de révision, s'efforcent de se mettre à la place du lecteur qu'ils imaginent (Fabre cols, 2002 :38).

L'élève doit se poser les questions suivantes : Est-ce que mon texte retranscrit au plus juste ma chaîne de pensées ? Est-ce que la personne qui va lire mon texte peut comprendre autre chose ? Comment diminuer le risque d'ambiguïtés ou d'incompréhension ?

Bartlett (cité par Charolles, 1986 :14) explique que les « rédacteurs malhabiles ne percevraient pas les risques de confusion dans leur texte parce qu'ils seraient moins à même de se détacher de leur propre compréhension pour se mettre dans la position d'un lecteur extérieur »

L'ensemble de ces compétences cognitives permettent au scripteur d'aboutir à un écrit cohérent. Qu'entendons-nous par ce terme ?

IV. La cohérence textuelle

Une fois que l'élève a saisi le processus rédactionnel, il doit être capable de percevoir si un texte est cohérent ou s'il ne l'est pas et d'apporter les modifications nécessaires. Un texte est cohérent s'il respecte la clarté des idées et de leur enchaînement.

On distingue classiquement les termes de cohérence et de cohésion :

- La cohérence

Elle cible la dimension globale du texte. Ce dernier a un contenu, une progression thématique et un cadre de référence. La cohérence cible la progression des idées dans leur ensemble. Produire un texte cohérent se joue lors du passage de la pensée au texte. « Des liens et des informations, qui étaient évidents pour le scripteur au moment de l'écriture, peuvent avoir été omis dans le texte. Ce dernier semblera alors incohérent parce que le lecteur ne peut pas les reconstruire par inférence » (Vandendorpe, 1995 : 3).

Travailler la cohérence textuelle « ne dépend pas exclusivement de l'ordonnement chrono-logique des événements dénotés, mais aussi de leur caractère vrai/faux » (Schneider, 1995: 12). L'élève scripteur doit être en mesure d'écrire des idées probables.

- La cohésion

Elle se situe plutôt dans le suivi d'une phrase à l'autre. Dans un texte, le scripteur a le besoin de désigner tantôt des choses, des êtres ou des actes. Pour les pointer, il peut recourir à différents outils linguistiques. Il peut utiliser la reprise pronominale, la répétition, le synonyme ou l'hyperonyme. La gestion des marqueurs spatio-temporels et des connecteurs sera également un point central dans la gestion de la cohésion. « Le texte (...) est appelé à être lu dans des lieux et des moments très différents de ceux dans lesquels il a été produit » (Vandendorpe, 1995:16) et cela nécessite une attention particulière à l'aspect sémantique des connecteurs employés.

Fayol rappelle toute l'importance du rôle des connecteurs et de la ponctuation quant à la cohérence d'un texte. Les connecteurs ont la « fonction d'indiquer la force de liaison entre deux énoncés et/ou deux énonciations » (Fayol, 1997:151). Ce marquage du degré de liaison considéré comme un acte cognitif complexe doit se construire chez les élèves.

L'enseignant vise chez l'apprenti scripteur le développement de stratégies référentielles afin que son discours soit compris sans ambiguïtés. Un des problèmes majeurs se situera dans le fait que les écrits sont souvent pluri référentiels et requiert une habileté dans le maniement des reprises anaphoriques.

On peut également rappeler les problèmes de gestion trop linéaire du texte chez les élèves.

En effet, ils procèdent pas à pas, en réglant comme ils peuvent les problèmes rédactionnels les uns à la suite des autres (Schnedeker, 1995).

« Écrire consiste à relier des informations entre elles de façon à permettre au lecteur de suivre une chaîne de pensée que l'on a soi-même parcourue. (...) Il est fréquent que le scripteur débutant n'aperçoive pas la nécessité d'explicitier un lien qui lui paraît évident » (Vandendorpe, 1995:17).

Il y a nécessité de développer une compétence à traduire sa chaîne de pensée. Pour cela, l'enseignant se fait médiateur et devient le garant du degré d'acceptabilité du texte produit.

Pour se construire une représentation mentale cohérente puis un texte qui le sera tout autant, l'élève doit en élaborer une fondation (c'est-à-dire les paramètres de base à partir desquels la suite du texte sera élaborée), puis il doit suivre un parcours dans une représentation conceptuelle où les informations seront inter reliées. Enfin, il doit sélectionner des structures syntaxiques et des items lexicaux correspondants (Fayol, 199 :181).

Notre partie théorique prend ici un autre versant. Nous venons de dégager les principaux facteurs linguistiques et cognitifs intervenant dans la production d'écrit. Maintenant, quels moyens d'étayage et de construction des savoirs a l'enseignant spécialisé pour répondre aux besoins spécifiques de ce public ?

Chapitre 4 : le socio constructivisme et la production d'écrits

I. Qu'est-ce que le socioconstructivisme ?

I.1. Une première définition

Pour Vygotski, « les cognitions émergent dans et par l'interaction sociale» (Ménard, 2002 :1).

Le socioconstructivisme insiste sur les dimensions sociales dans la formation des compétences. En cela, nous visualisons le lien existant entre interactions sociales et apprentissages. Celui-ci permettrait de développer des compétences cognitives.

Bruner en reprenant les théories socioconstructivistes explique que « c'est pour l'essentiel au travers de l'interaction avec autrui que les enfants découvrent en quoi consiste la culture dans laquelle ils évoluent et comment elle conçoit le monde » (Bruner, 1997: 36). Lorsque nous produisons un écrit, il s'agit bien de culture. De même, lorsque nous produisons un écrit, nous mettons en mots notre conception du monde. Lorsque l'enseignant crée des interactions productrices d'écrit soit avec lui soit avec des pairs, il agit sur les représentations de l'élève. L'écrit représente le monde et la culture de l'élève. Si l'élève est malaisé dans cette tâche de représentation, le fait de le faire de manière collective est un facteur facilitant.

Néanmoins, de par leurs profils élaborés plus haut, les élèves porteurs de handicaps intellectuels sont peu réceptifs à cette intersubjectivité et à cette possibilité d'apprentissage mutuel.

A ce stade de notre recherche, notre problématique peut se formuler ainsi : Dans quelle mesure l'enseignant peut – il étayer un groupe d'élèves déficients et conduire des échanges producteurs de savoir-faire ?

I.2. Socioconstructivisme et pensée

Notre expérience s'appuiera sur le principe développé par Vygotski, à savoir que le développement social de l'enfant a une forte influence sur le développement de la pensée.

« La signification du mot(...) est cette unité indécomposable (...) : phénomène de langage et phénomène de la pensée » (Vygotski, 1997 : 418).

Lorsque nous produisons un écrit destiné à être lu par autrui, nous sommes dans une situation sociale. Comment penser ce passage de la pensée personnelle au langage écrit pour autrui ?

Les élèves aux troubles cognitifs sont encore pour beaucoup dans le langage égocentrique. Est-ce que certaines façons de faire peuvent les faire évoluer vers un langage social ?

Vygotski, en parlant de monologue collectif, (Vygotski, 1997: 456) évoque une des caractéristiques propres aux élèves déficients cognitifs. Ils sont encore à un stade où leur langage intérieur correspond à celui destiné à autrui, c'est-à-dire quelque chose de décousu et fragmentaire.

Un constat est à retenir. Vygotski explique que les « particularités de l'aspect sémantique du langage intérieur entraînent une inintelligibilité du langage égocentrique ou intérieur. » « Il est impossible de comprendre l'énoncé égocentrique de l'enfant si l'on ne voit pas à quoi se rapporte le prédicat qui le constitue » (Vygotski, 1997 :485).

On retrouve cette inintelligibilité et cette incompréhension de leur langage écrit car encore trop proche de leur langage intérieur. Le propre de la pensée est de ne pas coïncider immédiatement avec l'expression verbale or, chez des élèves porteurs de handicaps intellectuels, les limites entre pensée et expression verbale puis expression écrite restent fortement ténues.

Est-ce qu'un étayage pertinent, un questionnement adapté permettrait de faire évoluer le langage écrit des élèves déficients vers un langage tourné vers autrui ?

En reprenant une terminologie vygotkienne, quels sont les paramètres à prendre en compte dans ce « passage de l'un à l'autre (...) la transformation d'un langage prédictif et abondant en idiotismes en un langage articulé syntactiquement et compréhensible pour les autres » ? (Vygotski, 1997 : 488)

I.3 Les principaux concepts socio constructivistes

Premièrement, les socio-constructivistes préconisent de se situer dans la zone proximale de développement (dorénavant ZPD), c'est à dire de proposer un étayage et une tâche assez proche de l'élève pour qu'il ait envie de progresser, pas trop éloignée au risque de tomber dans la frustration et l'échec.

Lavoie explique que se situer dans la ZPD « permet aux élèves d'effectuer des tâches qu'ils n'auraient pu réaliser seuls » (Lavoie, 2011 :4).

Deuxièmement, le fait de travailler en groupe permet une confrontation entre centrations opposées. Les élèves voient leurs systèmes de pensée déséquilibrés.

Les étapes du conflit sont selon Pral Pitteloup (2008).

- Mise en commun des différentes perceptions, représentations ou savoirs.
- Réalisation du constat que ces dernières divergent sur de nombreux points, c'est le conflit.
- Nécessité de reconstruire des représentations plus justes : étape du déséquilibre
- Recherche, expérimentation pour aller vers le nouveau savoir
- Etablissement des nouvelles représentations

II. Applications possibles en production d'écrits

II.1. Passerelle pensée/langage écrit

En situation de production d'écrits, il s'agira d'élaborer socialement des schèmes de pensée puis de verbalisation permettant aux élèves de passer de leur langage intérieur à leur langage écrit. Le fait de se confronter à la pensée d'autrui permet de construire un langage plus décentré gagnant en intelligibilité et en compréhension. Le filtre social constitué des pairs et de l'enseignant se révèle être indispensable dans l'élaboration d'un écrit cohérent.

On vise alors à relancer les processus de la pensée à plusieurs.

II.2. Réduire la complexité de la tâche de rédaction

Écrire à plusieurs mains permet de réduire la complexité de la tâche d'écriture. L'élève n'est plus seul devant sa feuille vierge. Les problèmes de cohérence peuvent être gérés au fur et à mesure de l'élaboration du texte. Chacun est amené à valider la phrase et les enchaînements de phrase sous la médiation de l'enseignant. La cohérence, gérée par le groupe, aura des chances d'être mieux construite puisque le texte aura été soumis à plusieurs pensées.

En revanche, le travail de groupe sous-tend des élèves au statut actif et d'autres au statut passif. La sollicitation de tous sera de mise afin de limiter ces phénomènes.

II.3. Confrontation, ZPD et conflits socio-cognitifs

L'ensemble de ces aspects théoriques permet de supposer que l'écriture collective et collaborative peut être une modalité didactique pertinente pour ce type de public.

Fayol et Garcia Debanc rappellent que « les interactions orales sont à la fois les traces des négociations entre les rédacteurs et des processus rédactionnels mis en œuvre »(Fayol, Garcia Debanc, 2002, 2003 : 304). Cette modalité didactique permettrait donc un partage et une confrontation des stratégies.

Dans la même optique, Lavoie rappelle « que les pairs sont souvent capables de s'entraider efficacement étant donné que la relation qu'ils partagent est plus informelle que celle résultant de l'interaction enseignant-élève » (Lavoie, 2011 :3).

Selon Lavoie (2011), les élèves écrivant en collaboration produiraient de meilleurs écrits que de manière individuelle car ils sont obligés d'argumenter et de défendre leurs points de vue. De même, elle explique, suite à ces nombreuses observations de situations d'écriture en dyades (enfants de 7 à 9 ans) que cette modalité didactique permet une modification des conduites au regard de l'écrit vers une meilleure lisibilité. Néanmoins, sa recherche s'est davantage basée sur la production d'écrits et l'orthographe, au contraire de la nôtre qui aura pour objectif majeur la cohérence des écrits. Toutefois, on peut supposer la pertinence de l'écriture collaborative quant à notre but.

De la même manière, fonctionner avec de tels dispositifs nous permet de nous situer dans la ZPD puisque ces tâches ne peuvent pas être réalisées de manière individuelle. Le but est de prévoir un accompagnement permettant à l'apprenant de fonctionner conjointement avec autrui à un niveau supérieur à ce qu'il serait capable de faire seul.

Ces dispositifs visent également le développement de capacités de négociation sociale et cognitive (Bruner, 1997) quant à la cohérence des écrits. On pourra opposer les différentes propositions de chacun pour aboutir à celle qui paraît la plus pertinente. Ainsi, les élèves se confronteront au contenu du texte, à la formation des phrases successives, aux bons connecteurs à employer, aux temps à utiliser et aux actions à conduire (remplacer, ajouter, supprimer, ou déplacer).

Des questionnements comme :

Pourquoi faire le choix de telle idée plutôt que telle autre ?

Quel sens donnes-tu à ce connecteur ? Ton camarade ne donne pas le même sens ?

Que pouvons-nous supprimer, ajouter ?

Ce questionnement sera le cœur du conflit et guidera les élèves jusqu'à leur choix final.

II.6. Un dispositif s'inspirant des groupes de révision rédactionnelle (GRERE)

Les interactions entre pairs et avec l'enseignant permettent un feed-back de type communicatif (Blain, 1995) et ce à toutes les étapes du processus.

Dans l'étape de planification, le groupe permet la mise en place d'un brainstorming afin de générer des idées ; dans les étapes de mise en texte et de révision, le groupe permet de clarifier certains points et d'améliorer le texte.

Les rétroactions de pairs permettent de revenir sur les ambiguïtés référentielles et auraient des répercussions sur les habilités à écrire tant au niveau cognitif qu'affectif (Blain, 1995).

Dans la lignée des théories socioconstructivistes, Bruner, psychologue américain, a réactualisé les concepts vygotskiens. Il les a complétés et développés et ils sont devenus des concepts fondamentaux dans l'enseignement.

Comment un enseignant peut-il étayer ses élèves ? Quelles théories sur l'étayage ?

Chapitre 5 : Etayage et production d'écrits

I. Qu'est-ce que l'étayage ?

L'étayage découle directement des théories socioconstructivistes. Il peut se résumer par cette citation de Bruner : « Nous n'apprenons pas un mode de vie ni une manière d'utiliser et de déployer notre esprit seuls, sans aide, nus devant le monde ». On a besoin d' « échange de parole » et de développer un « esprit actif » (Bruner, 1997 :119).

Bruner a développé une théorie de l'étayage tout à fait passionnante. Néanmoins, on peut se demander si elle fonctionne auprès d'élèves présentant des troubles cognitifs. La théorie peut parfois être perturbée par des réactions inattendues. L'étayage est un processus de soutien (Bruner, 1991 :277). L'adulte devient tuteur. Il peut alors jouer sur différentes pratiques :

- **L' enrôlement** : Cette attitude permet de générer l'adhésion de l'élève dans la tâche. Il serait alors intéressant de dégager quels discours permettent à l'élève déficient intellectuel d'être enrôlé dans la tâche d'écriture et quels discours tenir pour que ces élèves développent une envie d'écrire, de construire le processus rédactionnel et le sens de l'écrit.
- **La réduction des degrés de liberté** : Cette pratique signifie simplifier « la tâche par la réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution» (Bruner, 1997 : 277). L'expérimentation va se pencher sur les interactions enseignant-élèves et élèves-élèves à favoriser afin de simplifier la tâche d'écriture. Comment l'enseignant et les pairs peuvent-ils devenir un soutien pour combler « les lacunes et laisser le débutant mettre au point les subroutines constitutives auxquelles il peut parvenir.» (Bruner, 1997 : 277)
- **Le maintien de l'orientation** : Les élèves présentant des troubles cognitifs « s'attardent et rétrogradent vers d'autres buts, étant donné les limites de leurs intérêts et de leurs capacités » (Bruner, 1997: 278). Nous verrons quel discours et quelles interactions sont les plus propices à maintenir l'élève dans le champ.

- **La signalisation des caractéristiques déterminantes :** « Un tuteur signale ou souligne par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution » (Bruner, 1997: 278). Ce qui nous intéresse ici relève des multiples moyens face à un public bien particulier.
- **Le contrôle de la frustration :** Il s'agit de gérer l'angoisse de l'échec.
- **La démonstration :** L'élève va imiter. Il peut soit imiter un pair, imiter l'enseignant qui a un moment donné lui aura montré comment on fait pour planifier, mettre en texte et réviser son texte. En revanche, Bruner (1997 : 279) ; explique que « l'apparition (de l'imitation) dépend de la compréhension préalable par l'enfant de la place de l'action dans la tâche.

Bruner compare l'étayage à l'accompagnement de l'élève dans un voyage vers un objectif d'apprentissage.

Seulement, avec un public bien particulier, l'aide, le voyage et les encouragements revêtent une forme bien particulière. L'étayage doit être conçu comme soutien et accompagnement tout en favorisant la réflexion des élèves. Il doit également contenir une phase préalable et indispensable : s'assurer de la compréhension de la tâche avant de produire.

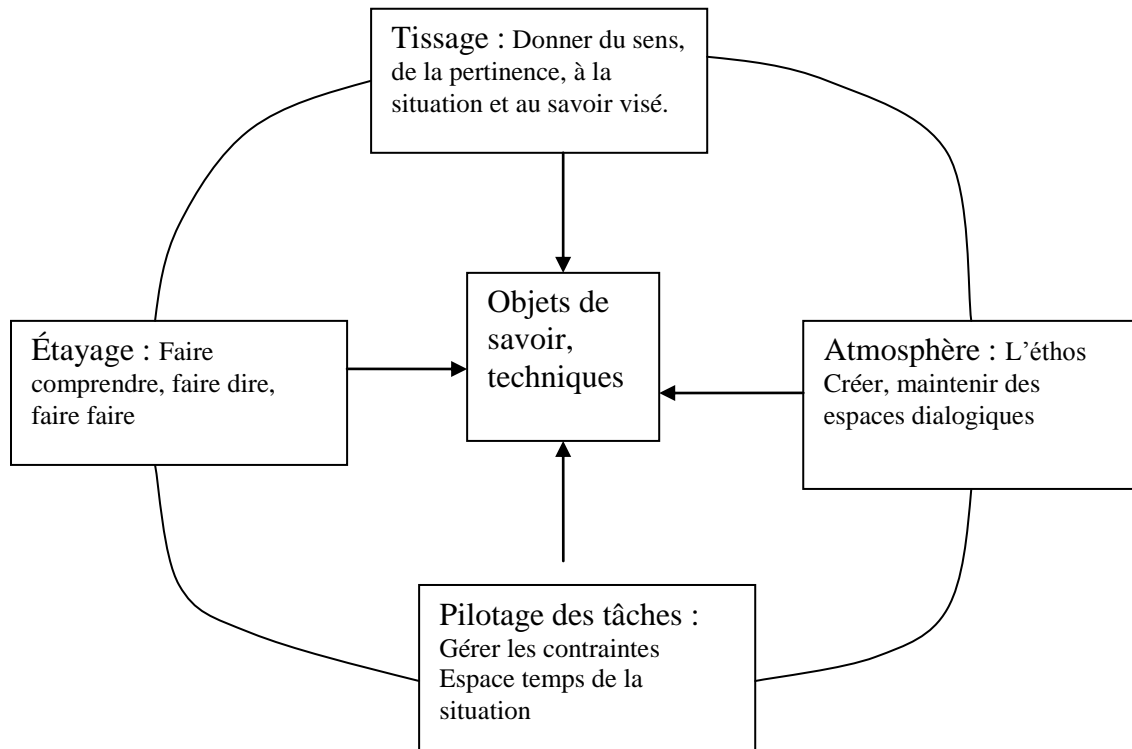
Enfin, une des caractéristiques de l'étayage consiste à mettre en œuvre l'attention conjointe, qui revient à amener l'attention d'un individu à se concentrer sur le même point.

Bruner (1987) illustre magnifiquement ce concept. L'observation de la mère et de son enfant chez les humains mais aussi chez les primates montre que la mère pose des limites quant à l'autonomie de son enfant. Elle gère ce qu'il est capable de faire et l'aide à élever ses capacités dès qu'elle en perçoit les signes. L'étayage s'inspire de la pédagogie implicite mère - enfant.

Ce qui se fait de manière quasi naturelle devrait pouvoir se retrouver dans un contexte d'enseignement-apprentissage.

II. Les postures de l'enseignant

L'étayage est par définition lié aux gestes professionnels de l'enseignant dans sa classe. Bucheton et Soulé ont rédigé un article sur ces gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant. Ils utilisent le terme « multi-agenda de préoccupations enchâssées » (Bucheton, Soulé, 2009: 33). Ils le représentent sous la forme suivante :



L'ensemble de ces périmètres se juxtapose également dans une situation en enseignement spécialisé. En revanche, les actions de tissage et d'étayage devront se mener dans un ralenti pédagogique permettant aux élèves de construire leurs compétences sereinement.

Cette dynamique « émaillée d'imprévus » (Bucheton, Soulé, 2009: 31) fait que l'enseignant ajuste son discours pédagogique en direct. Effectivement, « enseigner c'est apprendre à gérer et tirer profit de la zone d'incertitude inhérente au partage d'une activité entre des humains très différents (...). La métaphore de la classe comme un texte qui déroule un récit à plusieurs voix (...) permet de penser l'événement c'est-à-dire l'imprévu comme une des sources mêmes de la dynamique du sens se construisant. Une dynamique qui naît de l'inter-élaboration, évolution des significations entre les acteurs et les objets manipulés » (Bucheton, Soulé, 2009 : 32).

A travers cette citation, nous comprenons toute la teneur du savoir-faire enseignant. L'enseignant se fait médiateur et régulateur des échanges afin d'amener les élèves à construire leur savoir. En situation d'enseignement spécialisé, les seuls échanges sont insuffisants. Ils doivent être accompagnés d'outils laissant des traces de ces échanges et permettant de refaire plusieurs fois le même chemin jusqu'au moment où ils n'auront plus besoin des petits cailloux semés pour les aider.

Bucheton et Soulé ont réalisé un inventaire des postures d'étayage et de leurs gestes constitutifs (Bucheton, Soulé, 2009:40). Ce retour sur les différentes postures permet de dégager celles qui sont contre-productives à la construction des savoirs par les élèves.

Ils ont dégagé :

- la posture de contrôle : l'enseignant a le désir de faire avancer tout le groupe et s'adresse de manière collective.
- La posture de contre-étayage : le maître veut avancer plus vite et fait à la place de l'élève.
- La posture d'accompagnement : le maître apporte des aides (individuelles ou pour certains élèves). Il questionne, prend le temps, provoque des discussions. Il se retient d'intervenir.
- La posture d'enseignement : Le maître formule et structure le savoir.
- La posture de lâcher-prise : L'enseignant laisse les élèves expérimenter des solutions.
- La posture dite du « magicien » : Le maître théâtralise et le savoir est à deviner.

Il est bien évident que les postures de contre-étayage et celle dite « du magicien » n'ont que peu d'intérêt dans une démarche de construction des savoirs par les élèves. Néanmoins, l'enseignant n'est-il pas parfois contraint d'y recourir, faute de trouver un chemin d'accès ? Quant aux quatre autres postures, la partie méthodologique permettra de dégager comment un enseignant spécialisé les utilise.

L'ajustement des postures par l'enseignant se fait en fonction des comportements et réactions verbales ou non verbales des élèves. « Comme on change de braquet en vélo pour gravir une côte ou la redescendre, l'enseignant change de système d'étayage pour s'adapter (...) aux difficultés perçues ou du moins à la représentation momentanée qu'il se fait de la situation. » (Bucheton, Soulé, 2009 :41).

III. Application dans la production d'écrits

III.1. Sortir du langage intérieur pour aller vers le langage écrit

Les interactions orales et le guidage du maître devront agir sur l'égoцентризм encore fortement présent chez les élèves déficients. Il faudra accompagner les élèves à gérer les références anaphoriques. L'étayage à concevoir devra pointer les confusions sémantiques et lever les ambiguïtés de sens.

Mes élèves semblent écrire spontanément ce qui leur vient à l'esprit. Fayol évoque alors la nécessité de leur demander, dans un premier temps, de rechercher les concepts pertinents liés au thème ou au but du texte. Néanmoins, ce travail préliminaire aboutit souvent à l'émission de listes d'éléments dont la mise en texte et l'organisation pose problème (Fayol, 1997).

Les élèves présentant des troubles cognitifs mènent le discours écrit comme à l'oral. Cette distinction entre ces deux types de discours sera l'enjeu de l'étayage à proposer en expérimentation.

Nous pouvons adjoindre ici les propos de Musset qui explique à juste titre que « l'écrit demande une mise en forme de la pensée et pas seulement une bonne production verbale : il ne s'agit pas d'écrire comme on parle mais d'apprendre à retranscrire la pensée en production écrite » (Musset, 2011: 4).

III.2. « Techniques de facilitation procédurale » (Charolles, 1986)

Le but de l'étayage sera de faciliter la perception du processus rédactionnel, tout comme le cheminement mental emprunté lorsque l'on s'engage à produire un écrit. Le questionnement doit donc porter sur les étapes du processus, sur ce que l'on pense et la manière dont on va le transcrire en langage écrit.

On vise à modifier la structure cognitive des élèves afin qu'ils puissent la mobiliser de manière individuelle dès qu'ils s'en sentiront (ou que l'enseignant les sentira) capables. On peut alors entraîner les « sujets sur une opération relativement bien délimitée » (Charolles, 1986 :13) faisant partie du processus rédactionnel.

III.3. Structurer les discussions

Lors des activités d'écriture collaborative, l'enseignant guide les discussions. Il devra être soucieux que les élèves restent dans le sujet de la discussion et qu'ils ne se perdent pas dans des détails infructueux pour l'avancée du texte. Le maître doit ajuster la question au but auquel il souhaite emmener les élèves. Le discours de l'enseignant, lors des discussions doit éviter l'éparpillement des pensées conjuguées et donc tisser des liens et des relations logiques entre les interventions de chaque élève.

III.4. Rendre compte du processus rédactionnel :

Nous devons retrouver dans le discours de l'enseignant toutes les opérations mentales évoquées précédemment. Le discours devra être simple et soutenu par des visuels évocateurs pour les élèves.

Par exemple, pour un récit, l'étayage et le discours de l'enseignant guideront l'élève sur le but assigné au récit, aux actions qui permettront d'aboutir à ce but, à l'ordre séquentiel à suivre, ainsi qu'à la sensibilité de ce qui est normal ou pas (Bruner, 2005).

III.5. Un étayage qui prolonge la signification de l'énoncé de l'élève

De Weck (1998) expose les différents moyens que le pédagogue a en sa possession pour aider l'élève dans l'énonciation de sa pensée. Il pourra répéter l'énoncé pour qu'il en perçoive les incohérences, reformuler ce que l'élève vient de dire pour en affiner le sens, prolonger et/ou questionner l'énoncé de l'élève pour l'amener à préciser sa pensée.

Nous avons évoqué tout ce qu'un enseignant peut mettre en œuvre pour aider à la construction de compétences chez ses élèves. Toutefois, ces principes vont se confronter aux handicaps et aux troubles inhérents au public. Quelles peuvent être ces difficultés ?

Chapitre 6 Difficultés cognitivo-culturelles

I. Les difficultés d'abstraction

Liée à l'activité de production d'écrits, l'abstraction est une tâche cognitive complexe. Donnons-en une première définition: Opération intellectuelle qui consiste à isoler par la pensée l'un des caractères de quelque chose et à le considérer indépendamment des autres caractères de l'objet (Wikipédia consulté le 02/03/2012).

Abstraire revient à décrire sa pensée, à la préciser. Par conséquent, on vise la capacité de définir le processus menant au produit fini : l'écrit. Aussi, « abstraire est la capacité de réduire une expérience vécue en langage symbolique (Barth, 2006 : 77). Barth (1987: 21) explique que, dans l'abstraction, interviennent deux notions : celle de concept et celle d'attribut. Le monde s'organise en concepts auxquels correspondent des attributs. L'abstraction consiste à saisir par la pensée ces concepts et attributs mais aussi à les manipuler.

Dans la production d'écrits, les élèves manipulent de nombreux concepts et attributs dépendant du thème de l'écrit à produire. Les troubles cognitifs engendrent une compréhension difficile de ces derniers. La manipulation et les relations entre ces concepts deviennent malaisées et cela influe sur la cohérence du texte produit.

Les concepts sont plus ou moins complexes selon le nombre d'attributs et les interrelations entre eux (ibid. 1987: 27).

Pour les construire, l'élève regroupe des éléments qui présentent des similarités (ibid. 1987 :29). Puis, pour les acquérir, l'élève devient capable d' « identifier la combinaison des attributs » (ibid., 1987 :30).

Dans la production d'écrits, l'aide se situera sur la conception d'un « réseau conceptuel » (ibid., 1987: 54). Il y aura nécessité de donner du sens à ce réseau et à le nommer (mettre des mots). Ce réseau doit être « plein » de sens.

On agira de la même manière avec les connecteurs.

II. Les rapports logiques

Pour accompagner les élèves dans la production d'un écrit, ils doivent avoir en leur possession le sens des connecteurs logiques, ces derniers étant de véritables articulateurs d'idées dans le langage écrit. Les élèves présentant des troubles cognitifs présentent des difficultés de compréhension de ces mots outils. Un travail préalable ou réalisé de manière conjointe sera indispensable.

Ainsi, on facilitera l'articulation entre la pensée, le langage, le sujet et l'écrit. Des idées logiques « dans la tête des élèves » restent très difficiles à retranscrire, d'une manière toute aussi logique, à l'écrit. Un travail sur cette articulation pensée-langage-sujet-écrit pourrait permettre aux élèves aux troubles cognitifs de percevoir « le travail de la pensée en émergence » (Chabanne, Bucheton, 2002: 35).

Après la logique de la pensée à retranscrire à l'écrit, il y a les rapports logiques au sein même du texte. Il s'agit là du sens à donner aux connecteurs.

http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/outil-connecteurs-logiques.pdf

Dans un document fourni par l'éducation nationale, on retrouve le sens d'un grand nombre de connecteurs. Ainsi, ils peuvent exprimer :

- indiquer l'ordre des arguments dans le discours (premièrement, deuxièmement, d'abord, puis,
- introduire une idée ou une information nouvelle ADDITION (ensuite, voire, d'ailleurs, encore, de plus, quant à, non seulement... mais encore...)
- réfuter l'argument opposé OPPOSITION (mais, or, cependant, pourtant, toutefois, néanmoins, en revanche, au contraire...)
- apporter des preuves, des justifications CAUSE parce que, puisque, étant donné que, comme, vu que, sous prétexte que..., car
- préciser ou illustrer une idée par un EXEMPLE par exemple, ainsi, en effet, notamment, en d'autres termes, c'est à dire, autrement dit,
- Donner les résultats d'un fait CONSEQUENCE (donc, et, aussi, finalement, ainsi, voilà pourquoi, c'est pourquoi, par conséquent, tout compte fait...
- indiquer un BUT pour, dans le but de, afin de, en vue de...
- indiquer une CONDITION (HYPOTHESE) si, au cas où, en admettant que, pourvu que, à condition que...

- résumer ou introduire une CONCLUSION Ainsi, en somme, bref, pour conclure, en résumé, finalement, en un mot, en définitive, en conclusion

III. Signification et culture

Les difficultés des élèves aux troubles cognitifs dans la production d'écrits se retrouvent aussi dans la relation qu'ils entretiennent avec leur culture.

Comment dès lors envisager une production d'écrits quelconque où s'immisce une grande part de culturel ? Comment faire percevoir à ces élèves en manque de repères culturels ce qui est de l'ordre du probable, du possible ou au contraire de l'impossible dans un récit ou texte ?

Bruner explique effectivement que les « significations culturelles guident et contrôlent nos actions individuelles » (Bruner, 1990 :53). Or, avec un public aux troubles cognitifs, les significations culturelles sont déficientes.

Bruner, dans sa partie consacrée aux récits, explique que « l'histoire est une expérience vécue par procuration (...) Il y a à la fois, de manière ambiguë, des éléments rapportés de l'expérience réelle et des aspects relevant d'une imagination façonnée par la culture » (Bruner, 1990 :67).

Chapitre 7 : Des solutions didactiques déjà existantes

- **Utiliser des outils visuels, schématiques, symboliques (liens logiques)**

Le recours à des pictogrammes permet aux élèves déficients de décomposer la tâche à réaliser, d'identifier des idées, des actions ou encore des sentiments.

Parmi ces outils, on peut citer :

- Les pictogrammes des sentiments
- Le travail de Lise Saint Laurent sur les métiers de l'écriture.

- **L'oralisation**

Oraliser le texte écrit est une démarche pertinente. Laurent (2009) s'appuie sur deux processus mentaux essentiels : la perception et l'évocation. Pour lui, le jeune possède déjà les formes appropriées à l'oral et c'est par l'expression que les élèves peuvent accéder aux finesses de la langue (Laurent, 2009: 200).

Il faut « habituer les élèves à rechercher l'énoncé qui correspond le mieux à ce qu'ils désirent exprimer : en naîtra progressivement le sentiment d'exigence, nécessaire lorsqu'on exprime sa pensée, oralement ou par écrit » (Laurent, 2009: 262).

Laurent applique cette technique sur le choix des formes verbales (situation : Les courses de Cléopâtre). Les élèves sont amenés à comparer les énoncés et à en déduire celui qui convient le mieux. On peut tout à fait concevoir une démarche similaire en production d'écrits.

L'énoncé, reflet direct de la pensée de l'élève, a un sens pour lui. La répétition, en permettant la mise à distance de la pensée, cible le produit final écrit. Répéter permet à l'élève de comparer sa pensée avec ce qu'il vient d'écrire, d'en évaluer la distance sémantique pour ensuite l'améliorer.

- **Le ralenti pédagogique**

L'action pédagogique doit s'adapter au fonctionnement cognitif de l'élève. Chez un élève présentant des troubles cognitifs, l'établissement des liens logiques et la construction du sens nécessite davantage de temps. Il est indispensable d'accepter ces temps de latence comme constitutifs de l'apprentissage.

On retrouve cette nécessité de laisser du temps aux élèves dans l'ouvrage de Chabanne et Bucheton. La co-construction de la pensée est un processus coûteux en temps. Ce ralenti pédagogique se retrouve dans le ralentissement du rythme de parole. L'enseignant doit amener l'élève à ralentir son débit verbal afin de l'engager dans une évocation de l'expérience très détaillée. Une des qualités de l'enseignant sera « d'observer le rythme de parole de l'élève, s'y ajuster, repérer les silences qui demandent à être respectés parce qu'ils correspondent à des temps d'élaboration interne » (Vermersch, 2006 : 111).

- **Expliciter**

Pour ce type de public, il paraît plus important de « *savoir comment* » ils ont fait pour écrire un texte que de « *savoir que* ».

L'explicitation des procédures répond à trois principes évoqués par Bruner (1983) :

- 1) sélectionner les éléments apportant l'information nécessaire pour fixer une ligne d'action ;
- 2) mettre en œuvre une séquence de mouvements permettant la réalisation de l'objectif que l'on s'est fixé
- 3) prendre en compte ce que l'on a appris pour de nouveaux projets

L'explicitation revient à prendre de la hauteur par rapport à l'action ou aux actions exécutée(s) précédemment.

Vermersch (2006) a développé une méthodologie pour mener des entretiens d'explicitation.

Cette méthode vise à accompagner la verbalisation d'un cheminement mental d'une personne lors d'une activité ou d'une expérience quelconque. L'intervieweur a donc pour objectif d'accompagner l'interviewé dans l'analyse de ses difficultés, dans l'identification des causes des erreurs, dans la perception des dysfonctionnements et le déroulement de l'exécution de la tâche. Néanmoins, dans l'action, demeure toujours une part de non-conscient. Dans l'idéal, un entretien d'explicitation vise à mettre à jour cet implicite. La verbalisation peut se faire descriptive, conceptuelle (prise de distance par rapport au référent), ou encore imaginaire (le référent n'est qu'un point de départ) (Vermersch, 2006 :35, 36).

Ce type d'entretien est basé sur le type de relances de l'intervieweur. Celles-ci ont pour objectif de verbaliser le vécu de l'action (en l'occurrence dans notre expérience, l'enseignant devra relancer les élèves sur l'action de produire un texte). L'intervieweur cible la description du procédural.

« L'objectif premier n'est pas de généraliser, mais d'obtenir de l'information sur ce que fait réellement le sujet et, à partir de ce niveau d'information basique, il peut être possible d'aller vers la généralisation » (Vermersch, 2006: 53).

Les élèves peuvent être amenés à décrire la procédure de production d'écrits pour aboutir à la généralisation du processus. De l'expérience, ils dégagent un processus cognitif général.

La technique proposée par Vermersch trouve son sous-bassement dans la position de parole incarnée. L'interviewer doit être accompagné sans ressentir un quelconque mal-être. L'objectif est de « rester en évocation de la situation passée pour se la décrire à lui-même et s'en informer en même temps qu'il en informe l'autre » (Vermersch, 2006: 57).

Les fondements de cette technique permettent de passer de la pensée concrète « à une pensée capable de s'affranchir progressivement des effets du contexte » (Vermersch, 2006: 58). En d'autres termes, on souhaite accompagner l'élève dans le passage d'une pensée concrète, basée sur une expérience ou une situation à une pensée plus généralisante et abstraite, retransposable dans une autre situation.

Cette réflexion active du vécu se fait par étapes et amène l'élève à conceptualiser le processus. Vermersch (2006: 80) emploie le terme d'abstraction réfléchissante pour décrire ce cheminement.

Le déroulement de l'entretien d'explicitation respecte un certain ordre. L'enseignant doit initialiser l'échange et instaurer la communication. Il peut aussi focaliser sur un point particulier important dans l'élaboration du concept. Il s'agira alors de rechercher les points pertinents du cheminement mental. Ensuite, on passe à la phase d'élucidation (déroulement de l'action). A l'intérieur de tout ce processus d'explicitation, l'enseignant se fait régulateur des échanges.

Des principes essentiels sont pointés par Vermersch :

- questionnement descriptif
- éviter les « pourquoi » (faire décrire exclut que le sujet soit questionné sur un domaine inobservable)
- privilégier les quoi ?, qu'est-ce que ?, où ?, quand ? comment ?
- Les relances de reformulation en écho
- Relancer à partir d'observation des gestes
- Fragmenter l'action en unités plus fines : granularité de la description
- Eviter de projeter sa propre façon de faire
- Ne pas oublier de poser les questions les plus évidentes
- Insister sur le déroulement temporel

➤ Réguler l'échange

Nous essaierons de construire notre expérimentation en prenant en compte l'ensemble des ces principes.

- **Verbaliser pour mieux comprendre l'écrit**

L'application de la verbalisation en matière de production d'écrits rejoint les principes évoqués par Vygotski. Ce dernier explique que : « Les processus moteurs de la parole jouent un grand rôle car ils favorisent un meilleur déroulement de la pensée. Ils aident les processus de la compréhension, le langage intérieur accomplissant en présence d'un matériau verbal difficile un travail qui contribue à mieux graver et assembler ce que l'on comprend» (Vygotski, 1985: 50).

J'ajoute ici la conception de Halté (cité par Delcambre, 2011 :14) qui « plaide pour que, dans la didactique des activités langagières (...) le travail sur l'oral serve à mieux comprendre l'écrit (...) Apprendre à écrire , c'est apprendre à faire long, faire tout seul, faire complet, faire fini et faire hors contexte énonciatif, (...) tout le contraire de ce que l'élève a appris à faire à l'oral. »

Les liens oral-écrit se retrouveront dans les activités où l'on va parler de l'écrit en cours d'élaboration.

- **Activités « méta » : métalangage/métacognition**

Bruner (1997) évoque la nécessité de mieux contrôler son activité mentale et pour cela nous avons besoin de réflexion, collaboration et culture. Ce seront les trois pôles articulatoires de mon travail. L'être humain a besoin de sens, de revenir sur ce qu'il a appris, de penser à sa propre pensée

Les activités métalangagières consistent en une « forme particulière d'activité langagière qui se caractérise par une prise de distance et une objectivation du langage afin de régler les processus propres aux activités langagières » (Dolz, 1997 :14).

Comme nous le verrons dans notre partie méthodologique, la situation testée se caractérisera par des discussions méta langagières. Goigoux rappelle à juste titre l'importance des interactions dans ce type d'activité. L'ajustement didactique consistera en la capacité du

maître à modifier son comportement en fonction de l'activité de l'élève et de lui apporter une réponse appropriée. L'enseignant devra être capable de prélever des indices (Goigoux, 1997). Le but est d'amener l'élève à parler sur son processus de production, sur les connaissances de la tâche à conduire, sur les processus cognitifs à mettre en œuvre, sur les stratégies à utiliser (faire un plan ou non, retours sur l'écrit, cohésion, construction et connexion des phrases, pauses dans l'écriture etc.). Il faut aider les élèves à comprendre « les raisons de leur réussite en les amenant à déplacer leur attention du résultat de leur action à la manière dont ils l'ont atteint, c'est-à-dire la procédure elle-même » (Cèbe, 2006 :192).

- **La réflexivité**

Le langage participant à l'élaboration cognitive, nous nous appuyerons sur trois principes résumés ainsi :

«Penser l'un avec l'autre, l'un contre l'autre et l'un grâce à l'autre » (Chabanne, Bucheton, 2002 : 8).

L'utilisation d'oraux réflexifs permet aux élèves une première conceptualisation. Pour Chabanne et Bucheton, la reformulation est un mécanisme central à cette activité réflexive. Ce qu'ils dénomment l'oral de conceptualisation se met en place grâce à des conduites de questionnement, de comparaisons d'expériences et de premières verbalisations complexes (Chabanne, Bucheton, 2002 :11).

Cette réflexivité doit se mettre au service du processus rédactionnel. Il devient indispensable d' « observer les processus d'écriture et pas seulement le produit fini ». Conjointement, les élèves doivent porter leurs intérêts sur les « conduites de corrections, par exemple les ratures, mais en les considérant dans leur dynamisme et leur évolution dans le temps. » (Chabanne, Bucheton, 2002 :40).

- **Un questionnement et conduites d'interrogations**

Construire des compétences en production d'écrits consiste d'avantage à passer par une interrogation sur les démarches que sur une formalisation des règles de fonctionnement textuel.

Nous avons à notre disposition trois types de questions : Les questions ouvertes, les questions partielles (où, quand, pourquoi, comment) ou les questions fermées (oui/non) (De Weck, 1998).

À partir des écrits des élèves, travailler les incohérences, amener les élèves à en identifier l'origine, développer des stratégies pour réussir à construire un texte cohérent, identifier les sources de difficultés, il faudra amener les élèves à prendre conscience d'une contradiction, les amener à reformuler. Dans les situations d'écriture collective, chaque élève sera amené à expliciter son action, sa démarche afin de la confronter à celle des autres. Reste à savoir comment ce type de public peut réagir à ce type de démarche didactique.

Il faudra que les élèves perçoivent le fait d'être interrogés comme un véritable travail et faisant parti de l'acte d'apprentissage.

La démarche et l'étayage de l'enseignant doivent amener les élèves de manière sereine à développer, clarifier, justifier son message.

Chapitre 8 : Développement de notre problématique et définition de nos objectifs de recherche

La partie théorique a permis de développer un ensemble de notions mettant en exergue certaines réponses quant aux stratégies susceptibles d'être intéressantes face à notre public.

Nous pouvons exposer les constats suivants :

- Produire un écrit nécessite des capacités abstractives et conceptuelles. Par conséquent, les stratégies pédagogiques mises en œuvre devront tendre à faciliter le recours à ces capacités, soit en utilisant la symbolisation ou l'explicitation.
- Le socio-constructivisme a apporté des notions fondamentales quant à la construction des savoirs. Des notions comme la ZPD et le conflit cognitif sont d'une importance non négligeable.
- Le travail et la confrontation aux pairs ont des conséquences significatives, comme le mimétisme, la motivation, ou encore l'observation du cheminement d'autrui.
- Les techniques d'explicitation et de métacognition sont propices au développement de schèmes cognitifs. Ces démarches peuvent être judicieuses pour revenir sur le processus rédactionnel et sur les actions cognitives conduites par les élèves.
- L'enseignant a un rôle de médiateur et d'accompagnateur lui permettant d'adopter différentes postures selon ce qu'il vise pour ses élèves.
- Des facilitateurs de procédures peuvent se concevoir pour accompagner l'élève dans sa tâche d'écriture. Faciliter les actions cognitives sollicitées lors d'une activité de production d'écrits sera un de nos objectifs.

Dans notre expérimentation, nous observerons les réactions des élèves face à ces stratégies pédagogiques spécifiques de manière à en évaluer leurs adéquations avec le public ciblé et les éventuelles adaptations envisageables.

Les stratégies que nous retenons sont :

- **L’oralisation et la répétition des énoncés produits par les élèves**

Cette stratégie semble pertinente pour amener les élèves à percevoir la cohérence de leurs énoncés et pour réaliser des retours réflexifs sur ces derniers.

- **Conduites d’interrogations visant l’explicitation des stratégies, les temps métacognitifs et les retours réflexifs**

Nous allons mettre en œuvre les principes énoncés dans la partie théorique. L’ensemble des questionnements sera préparé en amont dans une fiche destinée à l’enseignant.

- **Partir d’un visuel pour générer le contenu du texte à produire**

Nous savons que le contenu et les idées de l’écrit à produire sont difficiles à construire par les élèves déficients cognitifs. Aussi, mettre un visuel peut en faciliter la création.

- **Affichage de connecteurs logiques et de leurs sens**

Mettre un outil définissant le sens des connecteurs logiques peut faciliter la mise en cohérence du texte.

- **Projet d’écriture collaboratif**

- **Construction d’un texte du début à la fin selon les trois étapes du processus**

Nos champs d'observation seront :

- **La capacité à se décentrer**

Une des compétences requise dans une activité de production d'écrits est la capacité à endosser la peau du futur lecteur et de se questionner quant à ce qu'il va comprendre de l'écrit.

- **Les réactions des élèves et la nature de leurs réponses**

Nous allons envisager plusieurs types de questionnements (cf. Fiche de guidance) et nous observerons les réactions qu'ils peuvent engendrer.

- **La qualité du texte**

Nous observerons principalement le lien entre les conduites d'interrogations et les réactions des élèves quant à la qualité du texte. Les critères qualitatifs seront les circonstances, la hiérarchisation des informations, l'intégration des sentiments des personnages, la cohérence logico-temporelle et la probabilité des faits relatés.

- **Capacité à construire, exploiter et verbaliser son imaginaire**

Nous observerons la pertinence des stratégies quant aux capacités de construire, d'exploiter et de verbaliser l'imaginaire.

- **Adhésion des élèves**

Nous porterons des constats objectifs quant à l'attitude des élèves, à leur degré d'attention et aux nombres de rappels à l'ordre.

Stratégies mises en œuvre	Observables
L'oralisation et la répétition des énoncés produits par les élèves	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacité à se décentrer ➤ Réactions des élèves/nature des réponses ➤ Qualité du texte
Conduites d'interrogations /explicitation des procédures/temps métacognitifs /retours réflexifs	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Réactions des élèves/nature des réponses ➤ Qualité du texte ➤ Verbaliser l'imaginaire ➤ Capacité à se décentrer
Partir d'un visuel pour générer le contenu du texte à produire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacité à construire / exploiter /verbaliser son imaginaire
Affichage de connecteurs logiques et de leurs sens	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qualité du texte
projet d'écriture collaboratif/mener la construction du texte du début à la fin selon les trois étapes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adhésion des élèves ➤ Capacité à construire / exploiter /verbaliser son imaginaire

Partie méthodologique

Chapitre 1 : Présentation de la recherche

Cette recherche est née de mes difficultés propres en tant qu'enseignante spécialisée. Quel étayage, quelles démarches, quels discours adopter pour travailler la production d'écrits avec des élèves déficients intellectuels ?

I. Le lieu d'observation

I.1. Les élèves

Le dispositif ULIS du Collège François Auguste Ravier de Morestel (petite commune du Nord Isère) compte 11 élèves dont les âges s'échelonnent de 11 à 16 ans.

Pour notre séance, nous avons travaillé avec quatre de ces élèves. Le choix de ces élèves s'est fait pour leur homogénéité de niveau en production d'écrits.

Le groupe se compose de M, V, B, G.

G : A 14 ans, G est un adolescent avec des intérêts très enfantins. Il s'exprime difficilement à l'oral. Néanmoins, il connaît beaucoup de choses et reste curieux d'éléments concrets comme la nature. Ses écrits restent très simples et présentent généralement des problèmes de cohérence et de probabilité des faits. Les actes de relecture et de révisions sont très difficiles pour lui.

M : A 16 ans, il présente une forte dyslexie qui l'empêche de déchiffrer aisément. Néanmoins, si on lui fait la lecture, il réussit à comprendre des textes ou des ouvrages de cycle 3. L'accès à l'implicite reste une tâche complexe. Au niveau de l'écrit, sa dyslexie est un gros handicap car il fait de nombreuses confusions et inversions de sons. En situation de dictée à l'adulte, il produit de courts textes parfois illogiques. Il n'est pas encore en mesure de mener des actions de révisions sur son texte.

B : A 11 ans, B a de grosses difficultés en maîtrise de la langue. Les productions d'écrits ne se font que par dictée à l'adulte ou par retour sur l'écrit produit (par traduction). A l'oral, son

discours présente des difficultés d'organisation et de cohérence. B a des attitudes très enfantines et égocentriques.

V : Lésé cérébral à l'âge de 8 ans, V, 11 ans aujourd'hui, a des difficultés de concentration. Sa pensée est désorganisée et ses écrits en sont le reflet. Cependant, même si son traumatisme lui a enlevé une partie de ce qu'il maîtrisait, il présente des capacités cognitives nécessitant une réorganisation.

Chapitre 2 : Analyse diagnostique de productions d'écrits représentatives du public

Nous présentons ci-dessous quelques exemples de textes relevés dans la classe, afin d'illustrer l'analyse que nous faisons des difficultés de nos élèves.

Les écrits ont subi un toilettage orthographique, en revanche la ponctuation et l'ordre de mots ont été maintenus tels quels.

Consigne : écrire une histoire fantastique

Anthony se jette dans le volcan pour il fut sauvé par super Maxime que lui sait voler super Maxime dit à Anthony de plus jamais sauter dans un volcan, ensuite Clément s'interpose contre Maxime et 2h plus tard Laurie et Cédric viennent prendre part à la partie.

G, 14 ans

Même consigne :

Il y a les quatre fantastiques qui aident les personnes pour aller protéger le monde. Il y a un homme pierre, un homme en élastique, un homme en feu. Il y a un accident la voiture va tomber dans l'eau l'homme pierre soulève la voiture pour sauver des gens.

D, 14 ans

Le premier phénomène, que l'on peut constater sur ces écrits produits de manière autonome par les élèves, est celui de parataxe. Effectivement, les élèves ont tendance à juxtaposer les informations et à ne pas mettre de coordonnants. Le second texte est particulièrement révélateur de ce dysfonctionnement.

Le second constat que l'on peut faire est celui du manque de contenu ou du manque d'idées. Les élèves ne produisent jamais plus de 5 lignes.

Les élèves déficients cognitifs sont plutôt dans une stratégie d'énonciations des connaissances. Ils formulent les informations au fur et à mesure de leur récupération en mémoire.

La difficulté de décentration se voit à travers le manque de coordonnants, d'informations sur les lieux, le moment. Il est très difficile, pour eux, d'ajouter des compléments circonstanciels. Les circonstances de l'écrit sont évidentes pour eux. Suite à cette constatation, se juxtaposent l'égoïsme et la rigidité de pensée (de penser) de ces élèves. L'élève ne tient pas compte du lecteur et de sa compréhension.

On peut également percevoir la difficulté de savoir où arrêter les idées. Le second texte est dépourvu de ponctuation, comme si le tout était l'idée.

Chapitre 3 : l'expérience

➤ Choix de la modalité pédagogique


Comme nous l'avons souligné et justifié à plusieurs reprises, nous nous intéresserons à une modalité pédagogique particulière pour travailler la cohérence textuelle : l'écriture collaborative dans un groupe de 4 élèves, de niveau plutôt homogène.

➤ La grille de guidage pour l'enseignant

En lien avec un projet sur la biodiversité, l'objectif est d'écrire un court récit mettant en scène un jeune garçon se promenant dans une forêt.

L'écriture est facilitée par de nombreux visuels en lien avec le thème.

Grille d'étayage	
Phase 1 : planification	
Objectifs : idées/images mentales/plan/organisation/contexte	
Pour les élèves : visualiser cette première étape par un visuel : on cherche des idées, un contenu possible/favoriser la compréhension du contexte	
Verbal/discours de l'enseignant	Facilitateurs procéduraux
Consigne : annoncer le sujet de la production d'écrits/vérifier la compréhension par reformulation/annoncer le destinataire	Support visuel permettant de mieux comprendre le contexte de l'écrit, compenser les difficultés culturelles, le visuel facilite et compense l'image mentale. (enlève une charge cognitive) Car/le garçon/différents animaux/différentes plantes/visuel d'un jardin avec différents parcours/visuels d'un musée/visualiser le départ et le retour au collègue

<p>Enrôlement dans la tâche :</p> <p>Quel est le but de notre écrit ?</p> <p>Objectif pour l'élève ?</p>	<p>Annoncer les critères de réussite : en groupe, on va produire un texte en lien avec notre projet biodiversité.</p>
<p>Questionnement /conduites d'interrogations:</p> <p>De quoi va parler ce texte ?</p> <p>Que va faire ce personnage ?</p> <p>Où va-t-il aller ?</p> <p>Que va-t-il voir ?</p> <p>Comment va-t-il réagir ?</p> <p>Quels sentiments peut-il avoir ?</p> <p>Est-ce possible ?</p> <p>Peut-il vraiment se passer cela ?</p> <p>Comment pourrait-on organiser ces idées ?</p> <p>Quel est le début ?</p> <p>Quel événement va arriver après ?</p> <p>Quelle serait une fin possible?</p> <p>que va-t-il se passer ensuite ?</p>	<p>On s'appuie sur le visuel pour pouvoir contextualiser.</p> <p>Possible/impossible</p> <p>Activité de tri et de classement</p> <p>Visuel : émerveillé/étonné</p> <p>Ordre (flèches)</p> <p>Mettre dans l'ordre les idées sans faire de phrases</p>
<p>Techniques d'explicitation :</p> <p>Qu'avons-nous faire dans cette première étape ?</p> <p>Que doit-on faire avant d'écrire un texte ?</p> <p>Peut-on écrire directement ce que l'on pense ?</p> <p>A quoi cela sert-il de prévoir le contenu de notre texte ?</p> <p>Quelles sont les stratégies pour trouver des idées ?</p>	<p>Temps de métacognition à la fin de la tâche de planification.</p> <p>On imagine des possibles !!!</p> <p>Images mentales : picto d'un élève pensant qui réfléchit à différentes possibilités.</p> 

<p>Phase 2 : mise en texte/activités de révision au cours du texte</p> <p>Passer des idées au texte/enchaîner de manière logique/tenir compte du futur lecteur</p> <p>Prendre une deuxième feuille pour bien distinguer « étape de planification » et « étape de mise en texte »</p>	
<p>Consigne :</p> <p>Nous avons nos idées, notre plan. Nous allons passer à écrire notre texte.</p>	<p>Mettre un affichage des connecteurs logiques sous forme d'étiquettes de couleurs différentes.</p> <p>Répertoire des liens entre les idées</p>
<p>Questionnement :</p> <p>Quelle va être la première phrase, le point de départ, la situation de départ ?</p> <p>faire formuler chaque phrase plusieurs fois.</p> <p>Quelle action ou quel événement peut-il arriver ensuite ?</p>	<p>Ecrire les phrases sur des étiquettes.</p> <p>Ecrire la première dès qu'elle a été validée par tous et après avoir bien oralisé le texte.</p> <p>Oral scriptural</p> <p>Répétition</p> <p>Bien faire relire plusieurs fois l'enchaînement des phrases. Les élèves doivent percevoir les incohérences d'eux-mêmes.</p> <p>Rajouter les connecteurs</p>
<p>Techniques d'explicitation :</p> <p>Dans la mise en texte, comment fait-on ?</p> <p>A quoi doit-on faire attention pour que notre texte soit logique ?</p> <p>Quels connecteurs avons-nous utilisé et quel sens ont-ils ?</p> <p>Comment fait-on pour être sûrs que le lecteur de notre texte va comprendre ce que nous voulions dire ?</p>	<p>Temps de métacognition sur la manière dont on fait sa mise en texte.</p> <p>Visualiser/conceptualiser l'idée de progression. Les phrases doivent être liées entre elles : connecteurs/progression thème-rhème</p>
<p>Phase 3: révision</p> <p>Visualiser les ratures : elles sont indispensables pour améliorer l'écrit !</p>	
<p>Consigne : on va relire le texte et voir s'il fonctionne bien</p>	<p>Le PE relit plusieurs fois le texte. Pour améliorer les répétitions, les incohérences, il</p>

	va répéter de nombreuses fois jusqu'à ce que les élèves perçoivent le problème.
Questionnement :	Barrer et marquer les améliorations
Techniques d'explicitation : Comment fait-on pour améliorer son texte ? Quelles questions doit-on se poser ? Par quoi on doit commencer ? Comment fait-on pour signifier l'amélioration ?	

Retour métacognitif sur l'ensemble du processus :

Qu'avons-nous fait ?

Par quoi avons-nous commencé ?

Comment avons-nous fait ensuite ?

A quoi avons-nous fait attention ?

Construire un outil : **fiche de guidance**

Chapitre 4 : Analyse

La séance a duré une heure et demie. L'ensemble a été retranscrit (Cf. annexe). Suite à une sélection de passages représentatifs, nous analyserons les stratégies testées selon les observables développées précédemment.

1. Première observable : la capacité à se décentrer

A / Stratégie testée : entretien d'explicitation et retour réflexif

« P : oui mais plus que ces idées/ qu'est-ce qu'on va en faire de ces idées après ?

V : on va le mettre dans le texte

P : oui mais avant de les mettre dans le texte ?

V : il faut écrire

P : est-ce que vous êtes d'accord ?/ est-ce qu'on va mettre des idées comme ça en vrac et après on va écrire directement ?

G : non/ça va être illogique »

Le questionnement visait l'émergence des difficultés occasionnées par le passage du langage intérieur et personnel au texte. V présente des difficultés à concevoir les étapes à franchir entre l'émission des idées et leur mise en texte. Il dit simplement : « Il faut écrire ». G lui semble avoir une attitude plus décentrée. Néanmoins, les verbalisations des élèves restent brèves. On peut également s'interroger sur le sens qu'ils attribuent au terme « logique ».

Nous retenons que l'explicitation du travail cognitif menant des idées à l'écrit semble profitable mais demande un accompagnement et des supports pédagogiques adaptées.

Le passage suivant continue l'illustration de ce passage des idées à l'écrit.

P : est-ce que tu peux écrire directement ce que tu penses ?

V : euh/oui

P : ouais/ça va faire un texte comment si tu écris directement ce que tu penses ?

B : un texte bizarre

P : c'est-à-dire ?

B : ben/on va rien comprendre

P : pour quelles raisons on ne va pas comprendre ?

G : parce qu'il XXX

*P : **parce qu'il écrit tout ce qui lui vient dans sa tête**/ça veut dire quoi ça ?/il écrit tout ce qui vient dans sa tête ?*

G : euh/XXX

P : ouais dans un texte on écrit tout ce qu'on pense déjà peut être ?

*G : **faut trier***

*P : **faut trier/d'accord/et du coup faut faire attention à quoi pour passer à l'écrit par rapport à ce qu'on a pensé ?***

*G : **faut que ce soit logique***

(...)

P : est-ce que votre lecteur /il doit pouvoir imaginer ce qui se passe ?

G : non

M : oui

P : non ?/faut pas qu'il comprenne votre texte ?

G : si

P : si donc le but que ce soit logique c'est qu'un lecteur puisse comprendre ce que vous avez écrit//ok//alors on va passer de nos idées à notre texte

L'extrait montre combien il est essentiel de questionner les élèves sur la compréhension qu'aura le lecteur potentiel de leur texte. La réflexion de l'élève qui dit « il écrit tout ce qui lui vient dans sa tête » est intéressante car il peut commencer à comprendre la nécessité d'une organisation avant d'écrire

Toutefois, nous constatons des limites à ces techniques. Les réponses sont fortement insinuées par l'enseignant. Les élèves se contentent d'émettre « oui » ou « non » de manière fortuite, ce qui n'est pas très constructif.

Expliciter des actions concrètes (comme mettre en ordre ou trier) est plus simple que d'expliquer ce qui s'est déroulé mentalement. Nous nous heurtons à l'obstacle de la capacité à abstraire et à la difficile évocation de ce qui est non-conscient.

Ces deux passages permettent de cibler là où les innovations didactiques doivent se faire. C'est, dans ce cheminement qui conduit des idées au texte, qu'un étayage spécifique doit se

construire. L'outil devra faciliter la perception des liens logiques et de l'organisation des idées dans le texte ; deux facteurs non conscientisés lors de l'acte d'écrire.

B. Questionnement à la troisième personne

P : il va s'éloigner de la vipère ou pas ?

M : oui

B : oui

G : oui il va pas se faire euh

V : il va courir

P : donc s'il s'éloigne/il s'éloigne en courant

V : ouais

G : en tout cas il va pas rester là

Il existe deux types de décentration lors d'une activité de production d'écrits. L'élève doit se distancier par rapport à son écrit et se mettre dans la peau du lecteur, mais il doit également se décentrer pour se mettre à la place de son ou ses personnage(s). Le questionnement de l'enseignant à la troisième personne permet cette seconde décentration.

2. Deuxième observable : les réactions des élèves et la nature des réponses

A/ Stratégie testée : réflexion métalangagière

*« P : dans **planifier on entend quoi comme mot ?***

V: idée

*G: **planning***

*V: **planning***

*P : **planning/c'est quoi un planning?***

G : ce qu'on va faire dans la semaine

*P : alors/si tu veux un **planning/c'est le plan de la semaine/et planifier/ça va être le plan de quoi dans l'écriture ?***

*V : **c'est pour mettre des idées dans notre tête** »*

Planifier est un vocable assez complexe pour ces élèves. Dans cet extrait, l'association planning/planifier en a permis une meilleure compréhension.

Nous pouvons, tout de même, émettre une réserve : La réflexion sur la langue ne paraît pas accessible à tous. Ici, seuls deux des élèves sont intervenus. Néanmoins, il semble pertinent de retenir cette relation entre plan de la semaine (ce qu'on va faire) et plan du texte (les idées que l'on a, ce que l'on va en faire, comment on va les ordonner et les organiser).

B/ Stratégie testée : explicitation

« P : est-ce qu'on va mettre des idées comme ça en vrac et après on va écrire directement ?

G : non/ça va être illogique

P : alors/qu'est-ce qu'on va faire entre les deux ?

B : on va réfléchir

P : oui/mais plus précis que réfléchir/qu'est-ce qu'on va faire ?

V : on doit mettre les idées que ça (affiche planifier)/après

P : c'est quoi ça ?

V : dans planifier

P : oui

V : et après/quand on a terminé/on met dans le texte

P : (...) qu'est ce qu'il faut faire avant ?

B : faire un côté idées/un côté pas idées

P : alors toutes sont des idées

V : possible /impossible

(...)

P : est-ce qu'on peut les mettre dans n'importe quel ordre ces idées ?

Tous : non

P : alors/qu'est-ce qu'on fait comme action ?

M : les trier

(...)

P : les idées doivent être comment ?

V : dans l'ordre

P : (...) c'est quoi l'ordre

V : 1, 2, 3

(...)

G : ben/ le début le milieu la fin »

Avec ce passage, nous nous rendons compte que la notion d'idée est confuse pour les élèves. B, en disant «il faut faire un côté idées et un côté pas idées », le démontre. Il en est de même pour le concept d'ordre. V a confondu avec la notion d'ordre mathématique. Nous retenons donc que tout travail sur la production d'écrits requiert une réflexion et une construction sur les concepts évoqués. La stratégie future devra viser à la conscientisation de l'émission des idées ainsi qu'aux relations qu'elles entretiennent entre elles.

Le questionnement mis en œuvre présente un intérêt certain pour cerner les confusions et les représentations erronées des élèves. Il permet de dégager les points sur lesquels l'enseignant devra revenir et élaborer des supports adaptés. En l'occurrence, ici, il s'agira d'étayer les élèves dans la manière d'organiser leurs idées.

Nous poursuivons avec un extrait illustrant un retour sur le cheminement mental emprunté pour améliorer le texte.

P : comment on a fait pour améliorer notre texte ?

B : on a relu

P : j'ai relu qu'une fois ?

B : non plusieurs

P : plusieurs fois et comment on a fait pour percevoir où ça marchait pas ?

V : on regardait où ça allait pas

P : oui mais vous avez fait quoi dans votre tête ?

V : dans notre tête

P : G ? Quand tu me dis j'ai l'impression que ça marche pas bien ? il y a trop de il

G : j'ai réfléchi

P : oui/c'est à force de relire le texte que tu vois que ça va pas ?

(...)

P : dans quelle peau il faut se mettre quand on fait la dernière étape ?

G : du lecteur

Les questions du genre « qu'est-ce que vous avez fait dans votre tête ? » se révèlent être difficiles, puisque non conscientes. Les élèves se raccrochent aux actions concrètes (regarder, relire).

L'enseignant a tout intérêt, lors de ces temps d'explicitation, de noter et conserver des mots clés se rapportant au contenu des échanges. Il pourra s'y référer dans une nouvelle séance et ainsi graduellement laisser davantage d'autonomie à l'élève qui réemploiera et transférera ce qui aura été explicité la séance précédente.

Les temps d'explicitation se font en groupe mais on peut appliquer les mêmes techniques à un seul individu.

B : Madame on a le droit ou pas de marquer si /il peut prendre une douche ou pas ?

P : une douche ?

B: oui/une petit douche/il va sous le... (geste)

P : sous quoi ?

B : il va sous l'eau/quand elle tombe là (montre l'image)

P : sous quoi ?

B : sous/je sais plus comment ça s'appelle

V : une XXX

B : non pas une XXX

P : est-ce que tu crois que dans une forêt on peut prendre une douche ?

B : non/mais/je veux dire/dans la rivière/il peut se mettre

P : chut aux autres

P : est-ce qu'il va prendre une douche dans la rivière ?est-ce qu'on va utiliser ce mot là ?

B : il prend un bain

P : on se lave dans la rivière ?

M : non

P : prendre un bain pour moi/c'est se laver

B : ben alors il se baigne

P : utilise le bon mot

B : il se baigne

P : il se baigne/tu peux le faire se baigner dans la rivière

Ici, il s'agit d'amener un élève à expliciter son idée de la manière la plus exacte possible. Le questionnement le conduit vers la précision de sa pensée.

C/ Stratégie testée : retours métacognitifs- réflexifs

Les passages métacognitifs et réflexifs sont réalisés après que les élèves se soient confrontés au problème.

P : C'est quoi la différence entre cette étape-là et cette étape là ?

G : là c'est en texte et là c'est pas en texte

P : qu'est-ce qu'on fait pour que ce soit un texte ?/vous avez construit quoi ?

M : des phrases

P : des phrases/d'accord/et à quoi on doit faire attention quand on met plusieurs phrases ?

G : faut pas trop répéter les mots

P : on répète pas trop les mots/quand on enchaîne les phrases/à chaque fois je vous ai rappelé de mettre quoi ?

Silence

P : est-ce que les phrases s'enchaînent comme ça ?

G : non

P : est-ce qu'il fait aider le lecteur à faire le lien entre les phrases ?

Silence

G : euh/si

P : quel outil on a pour ça ?

Regard sur l'affiche outil des connecteurs sauf Bryan

G : l'affiche là-bas

P : oui/c'est quoi l'affiche là-bas ?

G : les connecteurs logiques

Le questionnement sur les différences des étapes du processus aboutit à l'opposition « en texte/pas en texte » qui a alors du sens pour l'élève. « En texte » correspond à la phase de mise en texte et « pas en texte » à la phase de planification.

Le passage est intéressant car il montre les représentations des élèves. Nous percevons leur difficulté à conscientiser le processus intellectuel emprunté. Ils ne répondent qu'en « oui » ou « non ». Il a été laborieux de les amener à expliciter le recours aux connecteurs logiques permettant au lecteur de faire les mêmes liens qu'eux ont fait dans leurs esprits. Ces stratégies sont donc à repenser pour ce type de public.

Nous enchaînons ensuite avec un passage qui illustre un questionnement sur la compréhension du texte produit par le lecteur potentiel.

P : pour toi il marche bien le texte ?

V : euh/oui

P : est-ce qu'un lecteur va comprendre ce que vous avez voulu dire ?

V : ouais

P : est-ce qu'on est sûrs qu'un lecteur va comprendre ?

V : oui

P : les autres ?

G : ben/y a un truc /il y a trop de il

Nous nous apercevons, par cet extrait, que le retour sur le texte écrit dans l'objectif de l'améliorer est complexe à mettre en œuvre. On constate que V ne réussit pas à prendre du recul par rapport au texte produit et ne répond que par « oui » de manière aléatoire. Quant à G, il commence à prendre une attitude plus experte en exprimant un problème de cohérence.

Nous continuons avec ce troisième extrait qui exemplifie la construction d'un outil pour améliorer les écrits par retours réflexifs.

P : faut le relire/c'est pour ça qu'on a une troisième étape/d'accord/on peut pas tout voir quand on met en texte la première fois/on va voir certaines choses mais pas tout//donc après on a relu et qu'est-ce qu'on a fait ?

V : on a mis

Silence

P : quand tu changes le puis en et/tu fais quoi ?

V : euh/j'en sais rien

P : on fait quoi comme action ?

M : on remplace

P : on remplace

Le prof met l'étiquette « remplacer »

P : quand on/alors là on n'en a pas trop fait mais/quand je vous dis il manque un connecteur

V : on rajoute

*P : on ajoute (étiquette)//**quand je vous dis/quand par exemple j'ai barré ça (montre dans le texte)***

V : supprimer

P : supprimer (étiquette)//il y en a une qu'on fait moins/elle est plus compliquée/mais il faut quand même la mettre/

V : remplacer

P : déplacer

V : j'ai dit remplacer

P : c'est pas pareil remplacer et déplacer/déplacer ça veut dire quand je prends une partie du texte et que je la mets ailleurs/ça pour l'instant on l'a pas fait/d'accord/quand on améliore on peut soit remplacer/déplacer/supprimer/ajouter//vous pouvez mettre votre texte au propre sur le cahier d'écrivain

La stratégie qui consiste à identifier les actions à conduire par des étiquettes et des symboles est formatrice pour ces élèves. Ils ont été acteurs de la construction de l'outil et semblent avoir mis du sens sur les possibles stratégies d'amélioration du texte.

3. Troisième observable: qualité du texte (circonstances, choix des mots, pronominalisation hiérarchisation des informations, intégration des sentiments des personnages, connecteurs, probabilité des faits relatés)

A/ Stratégie testée: oraliser et questionner

G : il décide de prendre la pierre

P : la pierre/une bien précise ?

G : une pierre

M : les pierres

P : les pierres ?

Tous : une pierre

P : alors/il décide de prendre

G : une pierre

La prof écrit au tableau. Elèves attentifs.

V : pour la barrer la route

Silence la prof écrit

P : pour

G : pour lui barrer le passage

P : comment tu as dit ? Tu peux me dire ?

G : pour lui barrer le passage

P : pour LUI barrer le passage c'est ça ?

V : pour lui barrer la route

Le fait d'oraliser le passage écrit a engendré la correction autonome des élèves. Oraliser les énoncés semble fonctionner car on utilise une autre modalité. L'élève centré sur l'écrit n'est pas en mesure de se distancier de ce qu'il a dans son esprit, de ce qu'il en a écrit et de ce qui va être lu et compris par un tiers. Ces moments sont à favoriser puisqu'ils permettent la correction autonome de l'élève et donc d'améliorer la qualité de son écrit.

P : c'était un garçon qui s'appelle Marc et qui se ballade dans la forêt/est-ce qu'on peut écrire tel quel ?/ c'était un garçon qui s'appelle Marc et qui se ballade dans la forêt/est-ce qu'on peut l'améliorer cette phrase là ?

V : oui

G : oui

P : alors/qu'est-ce que tu proposes ?

G : ben/euh/c'est un garçon qui XXX déjà si il met c'était ça veut dire/s'il met c'était/après XXX s'il met une fois au passé une fois au présent/c'est bizarre

P : alors/effectivement si on met une partie au passé une partie au présent ça va faire bizarre/alors on décide de l'écrire à quel temps ce texte ?au présent ou au passé ?

Cet extrait montre qu'oraliser le texte et inciter à son amélioration est une technique qui rend les élèves actifs dans leur activité d'écriture. Ils constatent que le texte écrit peut se modifier. Nous travaillons alors sur la flexibilité. Les élèves saisissent que les mots écrits ne sont pas figés et que l'on peut revenir dessus.

Ce passage montre la difficulté à construire la logique temporelle du texte. G a une attitude plutôt distanciée et réalise que le temps employé ne correspond pas.

Nous enchaînons, avec un passage qui illustre la réflexion que les élèves sont amenés à faire sur les substituts pronominaux et leur répétition.

P : c'est le lecteur/donc pour l'instant vous avez encore de petites difficultés à utiliser les bons mots au bon moment//alors maintenant on va relire et on va voir si le texte fonctionne bien donc on rentre dans cette étape là/réviser relire améliorer/alors/c'est un garçon qui s'appelle Marc et qui se balade dans la forêt/il regarde les arbres et il a envie de grimper dedans pour voir plus haut/après avoir regardé le paysage il redescend/soudain il voit une vipère/il décide de prendre une pierre pour lui barrer la route/ensuite il court/il finit par arriver au bord d'une rivière et s'y baigne/il aperçoit une truite/il sort au bout d'une demi heure/il se sèche puis s'habille/assis sur un rocher/des mouches viennent l'embêter donc il décide de partir/en rentrant chez lui/il aperçoit des scarabées sur le chemin/il les écrase/enfin/il rentre chez lui//est-ce qu'il y a des choses que vous voulez changer ?

G : euh/les il

P alors qu'est-ce que/par quoi on pourrait remplacer le il pour changer un petit peu ?

V : ben

P : le il c'est qui ?

M : c'est Marc

P : c'est Marc/alors c'est un garçon qui s'appelle Marc et qui se balade dans la forêt/le problème c'est que vous avez introduit Marc/euh (Silence) il regarde les arbres et il a envie de grimper/ il redescend/soudain Marc voit une vipère/alors à certains endroits à la place du il on peut mettre Marc

B : moi Madame XXX il finit par arriver au bord d'une rivière

V : Marc

B : Marc finit par arriver au bord d'une rivière

P : oui on peut le mettre là si vous voulez

Le fait d'oraliser le texte entier en mobilisant l'écoute des élèves est positif. Ici, G a eu une attitude pertinente suite à cette relecture du texte par le professeur. Le questionnement permet de décomposer la tâche : on fait émerger le problème, on l'identifie de manière précise et les élèves suggèrent des solutions.

B/ Stratégie : questionner possible/impossible

V : des requins

G : euh /les requins

B : les requins/ça peut pas aller dedans

P : non les requins non/qu'est-ce qu'il y a comme poissons dans une rivière ?

B : ben y a

G : des truites

V : des carpes

B : des poissons chats

P : non les poissons chats c'est dans la mer

V : poissons chats/c'est quoi ?

P : poissons chats/c'est de l'ordre de l'impossible/on peut pas trouver un poisson chat dans une rivière en forêt

G : ni un requin

P : ni un requin

Générer des échanges entre élèves sur la probabilité des événements rapportés dans l'écrit semble être une stratégie judicieuse. Les élèves interagissent davantage et l'on sent le conflit cognitif durant lequel les élèves éliminent ou conservent les idées.

Il s'agit donc d'une démarche à retenir et à améliorer avec des supports visuels.

C/Questionner sur le sens de l'énoncé produit ou à produire

P : comment on va mettre ?

G un tout petit peu après il descend

B : une fois exploré

P : est-ce qu'il a exploré l'arbre ?

B : il a regardé l'arbre

B : il a /il a

G : XXX

P : on peut l'aider/une fois

G : avoir finir

P : alors si tu veux utiliser avoir fini ?/ou il faut marquer

La professeur fait le signe de descendre.

G : après il descend

P : alors il est déjà descendu

Silence

B : après avoir vu le paysage/ il redescend

G (étonné) : le paysage ?

P : oui/alors après avoir regardé le paysage/il redescend/ça vous va ?//est-ce que ça vous va ?

La stratégie consiste à favoriser la multiplication des énoncés et à les comparer. Nous sentons que les élèves commencent à jouer avec les différentes formulations. Le tâtonnement dans la création de phrases est pour ces élèves une excellente manière de s'entraîner à produire des écrits.

De la même manière, dans le passage suivant, les élèves sont amenés à comparer des énoncés différents afin de sélectionner celui qui semble le plus adéquat.

P : alors/faut dire/ il s'est baigné quoi/une heure ?une demie heure ?

B : une heure après

G : une demi-heure

P : alors comment on va mettre ?

B : une demi-heure après

V : une heure et demie

P : attends c'est Guillaume qui formule sa phrase/tu dis qu'il s'est baigné une demi-heure

G : ben euh/il sort au bout d'une demi-heure

P : ok/il sort au bout d'une demi- heure

La prof écrit

Nous sommes ici dans l'étape de mise en texte. Les élèves ne précisent pas d'eux –mêmes la durée de la baignade de leur personnage. L'enseignante pointe ce problème. Elle utilise une question en « comment » pour solliciter des propositions de la part du groupe. Ces dernières fusent de manière désorganisée. L'enseignante fait la sélection de l'énoncé et demande une reformulation. Questionner les élèves afin de les amener à préciser leurs pensées puis comparer les énoncés produits semble une stratégie générant des échanges constructifs.

D/ questionner sur le sens des connecteurs logiques

Les deux passages suivants illustrent les questionnements en lien avec le choix des connecteurs logiques.

« P : alors/dans votre plan/on avait dit qu'il voyait des truites

G : ben/il voit une truite euh

V : il aperçoit une truite

P : alors faudrait mettre un petit mot de liaison

V : ben/il voit une truite

P : un petit mot de liaison

Les élèves regardent l'affiche outil sauf Maxime.

B : donc

P : il finit par arriver au bord d'une rivière et s'y baigne donc il voit une truite

G : non ça va pas

B : oui

P : comment on peut enchaîner l'idée ?/alors je mets une croix on reviendra dessus/alors »

« P : il faut un mot de liaison (les élèves regardent l'affiche outil)/comment on va dire ? pour montrer cette idée qu'il l'avait pas vu et qu'il la voit ?//alors il est peut être pas mis sur notre affiche encore//est-ce qu'il existe un mot pour dire que quelquechose arrive qui n'était pas prévu ?

V : puis

P : non ça enchaîne

B : tout de suite

P : c'est un mot qui n'est pas dans l'affiche/ce mot vous le lisez souvent//je vous le donne soudain »

Les élèves déficients cognitifs présentent des difficultés à mettre du sens derrière un connecteur. C'est une des raisons pour laquelle leurs textes en sont généralement dépourvus. Le fait de mettre à disposition une affiche regroupant un ensemble de connecteurs associés à quelques mots clés permet aux élèves de les tester afin de voir s'ils correspondent au sens de la phrase qu'ils désirent construire. Encore ici, la stratégie de l'oralisation des énoncés est pertinente.

4. Capacité à construire / exploiter /verbaliser son imaginaire

A/ Stratégie testée : s'appuyer sur un visuel

P : qu'est qu'il y a sur cette image ?

Silence

B : il y a de la biodiversité

P : oui

V : il y a des insectes dans la nature

P : oui

M : il y a un garçon

La professeur et les élèves regardent l'image.

P : il y a un garçon// donc/qu'est-ce qu'on va pouvoir imaginer comme histoire avec cette image là ?

Avoir un visuel enlève la tâche difficile de se construire des images mentales.

L'image étant déjà là, l'élève peut se concentrer sur la production de son écrit. Néanmoins, il sera nécessaire d'entraîner les élèves à se passer de ces visuels et à employer des formulations les aidant à se les construire dans leurs esprits.

Les visuels sont principalement importants dans la première étape de planification. Ils lèvent les difficultés de l'abstraction et facilite la production d'idées souvent déficiente chez ce type de public. La poursuite d'une recherche serait de créer des nouveaux supports visuels répondant aux caractéristiques de ce public.

B/ Stratégie : questionnements

V : ensuite il voit le serpent

Silence

P : qu'est-ce qu'il ressent ?

M : ben

G : euh/ben/euh

P : imaginez le/faites votre film/imaginez le en train de redescendre et ahhh (mimes)

G : il aperçoit XXX

P : qu'est-ce qu'il fait ?/il la voit/il a failli lui marcher dessus ?

G : ben/il la voit à côté de lui

P : alors comment on peut dire ?

Mon objectif était de faire verbaliser le ressenti du personnage (nommer l'émotion à ce moment précis). Nous constatons la complexité de la tâche. Ressentir et exprimer les émotions du personnage à l'écrit doit faire l'objet d'un travail spécifique.

5. Adhésion des élèves

L'attention des élèves dans cet atelier d'écriture collaborative a été remarquable. D'ordinaire, les temps d'écriture leur sont plutôt anxiogènes. Sur une séance, qui a duré une heure et demie, ce qui est très long, on compte seulement 11 rappels à l'ordre très brefs. Les élèves ont adhéré au projet et ont apprécié de créer un texte entièrement.

Chapitre 5 : Bilan

Rappel de notre problématique

Quelles stratégies pédagogiques peuvent être efficaces dans une situation de production d'écrits avec des élèves déficients cognitifs ?

1/Ce qui semble fonctionner

Nous avons décidé, dans cette expérimentation, de tester un ensemble de stratégies et de démarches afin d'en dégager les réactions auprès des élèves déficients cognitifs.

Dans cette séance, nous avons engagé les élèves sur deux points :

- La manière dont on construit un texte
- Travailler la cohérence de ce dernier

Pour le premier point, l'enseignant a utilisé principalement les techniques d'explicitation et de retours réflexifs qui présentent un intérêt certain pour mémoriser le cheminement intellectuel employé. Expliciter semble être une des voies permettant aux élèves d'accéder aux cheminements abstraits. Néanmoins, expliciter une stratégie ne signifie pas que l'élève saura l'appliquer de manière autonome. Il a tout simplement « pris de la hauteur » par rapport à ce qu'il devait faire. Nous pouvons nous demander si la répétition de ces temps d'observation des cheminements cognitifs engendrerait une amélioration des écrits des élèves.

Les retours réflexifs visent à remettre en marche la pensée des élèves. Ils sont amenés, collectivement, à faire des choix linguistiques et à prendre position.

Pour le second point (la mise en cohérence de l'écrit), nous constatons que la stratégie d'oraliser les énoncés a été majoritairement employée par l'enseignante. Le fait d'oraliser l'énoncé proposé par un des élèves puis de questionner le groupe afin d'en estimer sa cohérence rend les élèves acteurs. L'enseignante les guide dans le jugement de la cohérence d'une phrase ou d'un enchaînement de phrases.

Ils sont alors amenés à modifier le texte et ils réalisent que ce n'est pas un produit figé mais « flexible ».

De la même manière, la réflexion conduite sur le sens des connecteurs semble bénéfique.

Comparer les énoncés selon le connecteur choisi permet de construire le sens de ce dernier.

La stratégie qui consiste à trier les idées possibles et impossibles est plutôt porteuse. Elle permet aux élèves de se distancier vis-à-vis de la probabilité des faits qu'ils énoncent. Dans la séance, le tri s'est fait au tableau. Cependant, nous pouvons concevoir de faire écrire sur des étiquettes les idées des élèves afin de les soumettre au groupe pour ensuite les trier sous la forme d'un jeu d'étiquettes.

Expliciter la nécessaire compréhension du lecteur potentiel permet de donner du sens aux nombreux retours sur le texte, de porter attention aux connecteurs et à l'enchaînement des idées dans les phrases.

Le projet de travailler par groupe de quatre élèves a été motivant. Nous avons noté que très peu de rappels à l'ordre sur l'ensemble de la séance relativement longue. Ce travail en groupe restreint permet une réflexion collective sans générer trop d'interactions.

Le second avantage de ce projet de groupe est que les élèves aboutissent à l'écriture d'un texte cohérent en suivant les trois étapes. Ils ont écrit un texte entièrement.

Enfin, se baser sur un support visuel pour lancer la production d'écrits est sécurisant pour les élèves. C'est un support concret auquel les élèves peuvent se raccrocher en cas de manque d'idées. D'autres supports mieux conçus pourront s'imaginer par la suite.

2/Des points à revoir

S'il y a beaucoup de points positifs à cette séance, de nombreux restent aussi à améliorer.

- La question du travail en binômes

Nous avons remarqué que, dans la phase de planification, les activités en dyades ont été peu productives. Les origines principales en sont l'égoïsme et la rigidité de pensée inhérents au profil du public. De plus, ces élèves, ont un besoin constant de l'étayage de l'adulte sinon ils présentent une certaine passivité. Faire émerger les idées auraient peut être été plus prolifique en groupe de quatre élèves sous le guidage de l'enseignant.

- Améliorer les temps d'explicitation

Les techniques d'explicitation, dont on a énuméré les avantages dans la partie précédente, peuvent être parfois difficiles à conduire auprès de ce public. Il est par conséquent nécessaire de les raccrocher à des éléments concrets (par exemple : associer une action mentale à un pictogramme symbolique). Ces temps d'explicitation ont pour objectifs principaux : la conscientisation des idées, de leur émergence dans l'esprit et de leur nécessaire organisation avant le passage à l'écrit.

Dans la même optique, pour conduire ce type d'entretien, il semble indispensable de travailler sur la granularité du savoir-faire à élaborer. Il faut le décomposer en unités plus fines et séparer les temps de travail. On commencera par construire l'étape de planification en explicitant toutes les stratégies qui y sont associées, puis on fera de même avec la mise en texte et l'amélioration. Chaque segment de savoir-faire devra faire l'objet d'un entraînement.

- Concevoir différemment la phase de planification

La phase de planification semble être la plus complexe pour les élèves déficients. L'émission des idées, de manière organisée, sous forme de mots-clés, pour ensuite réaliser le passage des idées à l'écrit se révèle être difficile d'accès. Une réflexion didactique doit s'engager sur la manière dont on peut accompagner les élèves déficients cognitifs lors de ce travail.

- Pallier à la réflexion déficiente

Les brèves prises de parole des élèves, le manque de lexique et d'aisance sont inhérentes au handicap mental. L'enseignant spécialisé doit en tenir compte et relancer ses élèves en vue de prolonger leurs réflexions.

Dans la même optique, nous remarquons que les élèves déficients cognitifs ont tendance à insister sur leurs idées. Ces attitudes peuvent s'expliquer par la peur que représente d'accepter l'idée de l'autre ou du moins de s'y confronter. Ainsi, les conflits cognitifs et les temps de réflexion se révèlent être des obstacles, véritables sources d'insécurité. L'enseignant doit donc œuvrer à un étayage plus important et surtout rassurant en organisant les interactions, en reformulant régulièrement les propos, en répétant, et en relançant la pensée.

3/ Question en suspens

Nous avons beaucoup insisté sur les techniques d'explicitation et développé leurs intérêts. Néanmoins, pour développer une compétence, avons-nous besoin de conscientiser entièrement le cheminement mental emprunté ? quelles sont les limites de la conscientisation pour notre public ?

Chapitre 6 : Perspectives pédagogiques

Parmi plusieurs perspectives, je n'en développerai que trois :

- des propositions liées aux problèmes de cohérence dans les textes
- des propositions pour améliorer le passage des idées au texte (hiérarchie des idées/ordre/sélection/images mentales)
- des propositions pour faciliter la phase d'amélioration du texte

1/ Les ateliers de cohérence

L'objectif de cette première proposition serait de développer des ateliers de cohérence sur le même principe que les ateliers de négociation graphique.

On peut imaginer différentes modalités pour mener ces ateliers de cohérence :

- lire de courts textes avec des incohérences et faire verbaliser les élèves sur ce qu'ils ressentent vis-à-vis du texte et dégager les problèmes.
- Afficher de courts textes présentant des incohérences, les expliciter, les corriger
- Afficher un texte et demander aux élèves de rétablir la cohérence puis comparer les différentes propositions.

Le but est d'amener les élèves à construire eux-mêmes les énoncés les plus justes et d'instaurer un dialogue autour de la cohérence du texte.

2/ De l'intérêt des cartes heuristiques comme facilitateur de procédures

La phase de planification présente une grande complexité pour les élèves. Il est problématique pour eux d'exprimer leurs idées sous forme de mots clés, de les organiser et de les hiérarchiser.

Face à ce problème, nous pouvons nous interroger sur la possibilité d'utiliser les cartes heuristiques pour faciliter la phase de planification. De manière assez classique, la carte heuristique est utilisée pour apprendre les leçons pour pallier à la difficulté des leçons linéaires écrites.

Les cartes heuristiques étant aussi appelées « cartes d'organisation d'idées » pourraient présenter un intérêt certain pour les élèves déficients.

Tout un travail pourrait ainsi se poursuivre sur l'adaptation de ces cartes au domaine de la production d'écrits, ainsi qu'au public visé. Des codes couleurs et des symboles indiqueraient les liens logiques, l'enchaînement et la hiérarchie des idées.

3/ Analyse de brouillons

Les élèves déficients montrent des difficultés à revenir sur leurs écrits et à les améliorer. Suite à cela, nous pouvons proposer des activités comme l'analyse de brouillons afin de repérer les différentes actions que l'on peut conduire pour améliorer son texte. Nous pouvons pour cela, peut être, s'appuyer sur des brouillons produits par des élèves ne présentant pas de troubles cognitifs. L'objectif serait de travailler sur les ratures et ce qu'elles permettent de faire, mais également sur les textes intermédiaires.

Conclusion

La poursuite de ce mémoire serait la conception d'une méthode déclinant différentes stratégies pédagogiques.

Le travail réalisé ici constitue un socle dans lequel nous avons expérimenté un certain nombre de démarches. A partir de ces dernières, nous avons exposé des résultats d'où peuvent germer différentes propositions pédagogiques, encore à l'état embryonnaire.

L'analyse des réactions d'élèves déficients est loin d'être évidente. Néanmoins, il me semble que ce que nous apprenons avec ce type de public peut servir et « dire » de nombreuses choses aux situations d'enseignement plus ordinaires.

Je rappelle ici des noms comme Maria Montessori, Ovide Decroly, Janusz Korczak, Lev Vygotsky, François Oury, Célestin Freinet... qui se sont intéressés aux enfants « différents ».

Aussi, je terminerai par une citation de Gardou et Develay (2001 : 22) : « Le pédagogue peut aider à transformer [l'enfant]. Par les situations qu'il met en place dans sa classe, il ne se situe pas dans une attitude d'attentisme qui ne ferait qu'espérer voir venir des progrès de l'enfant. Il en précède la venue. L'éducateur ou le pédagogue auprès d'enfants catégorisés comme non conformes à la toise scolaire est un briseur de découragement, un pourfendeur d'immobilisme. Quand beaucoup se contentent de gloser sur l'échec ou même de l'annoncer, les sciences de l'éducation peuvent trouver ici à s'interroger sur les conditions de facilitation d'une didactique et d'une pédagogie de la réussite. »

Bibliographie

- BARTH, L'apprentissage de l'abstraction, collection RETZ, 1987, Edition revue et augmentée en 2001
- BLAIN, Ecrire et réviser avec ses pairs, Québec français, N°97, 1995, P 28-30
- BORE, Le brouillon, introuvable objet d'étude, Pratiques 105 / 106, juin 2000
- BRUNER, Car la culture donne forme à l'esprit, De la révolution cognitive à la psychologie culturelle, Eshel, Paris, 1990. rééd. 1998.
- BRUNER, Comment les enfants apprennent à parler, Retz, Paris, 1987. Rééd, 2002. Édition américaine originale: Child's talk: Learning to use language, W.W. Norton & Company Inc., New-York, 1983
- BRUNER, L'éducation, entrée dans la culture (Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle), Col. Psychologie, Retz, Paris, 1997
- BRUNER, Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire, PUF, 1991 ; rééd. 2002
- BRUNER, Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?, Col. Forum Éducation Culture, Retz, Paris, 2002. Édition américaine originale: Making Stories: Law, Literature, Life, Farrar Straus & Giroux, New York, 2002.
- BUCHETON, CHABANNE, Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs, 28 juin 2002 PUF Collection Education et formation
- BUCHETON, SOULE, Les gestes professionnels et le jeu de postures de l'enseignant dans la classe, Education et didactique, numéro vol 3-n°3, octobre 2009
- COIRIER, GAONAC'H, PASSERAULT, Psycholinguistique textuelle, une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes décembre 1997, Editeur Armand Colin
- Collectif FNAME, Apprendre et comprendre place de la métacognition dans l'aide spécialisée, 2006, Retz,
- CHAROLLES, L'analyse des processus rédactionnels, Pratiques, N°49, Mars 1986
- CRUNELLE, Les dys...dyslexies et autres troubles ? recherches N°49, 2008
- DABENE, Un modèle de la compétence scripturale, Repères N°4, 1991
- DELCAMBRE, Du sujet scripteur au sujet didactique, recherches N°54, Oral, Ecrit, 2011

- DEVELAY, GARDOU, Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 134, 2001. Situations de handicaps et institution scolaire. pp. 15-24.
- DE WECK, Langage, étayage, interactions thérapeutiques, 1998,
- DOLZ J. et MEYER J.-C. (Éds.) (1998) : Activités métalangagières et enseignement du français. Berne : Peter Lang.
- EGRON, Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, SCEREN, CNDP, CRDP, 2009
- FABRE COLS, Réécrire à l'école et au collège : De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée (Broché - 14 mars 2002)
- FAYOL, GARCIA DEBANC, Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite, , repères N°26 27, 2002, 2003
- FAYOL, Des idées au texte - Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite, 1 janvier 1997, PUF le psychologue
- Inspection académique de l'Ain, Elèves présentant des troubles des fonctions cognitives, mieux les connaître pour mieux les scolariser, 2006
- LAURENT, Les jeunes, la langue, la grammaire : Tome 1
- LAURENT, Les jeunes, la langue, la grammaire : Tome 2
- LAVOIE, Les interactions lors d'activités d'écriture collaborative au premier cycle du primaire : la contribution de l'étayage de l'enseignant, la recherche en Education, N°6, 2011
- MAS, PLANE, TURCO Construire des compétences en révision/réécriture au cycle 3 de l'école primaire repères N°10, 1994
- MASSERON, Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? pratiques N°137 138, juin 2008
- MASSONET, Interactions orales pour comprendre comment fonctionne l'écriture, Repères N°17, 1998
- Ministère de l'éducation nationale, Socle commun de connaissances et des compétences
- Ministère de l'éducation nationale Scolarisation des élèves handicapés, Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré, Circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010

- Ministère de l'éducation nationale, Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH) C. n° 2004-026 du 10-2-2004,
- MUSSET, Dossier d'actualité Veille et analyses, Chargée d'études et de recherche au service Veille et Analyses N°62, mai 2011
- NONNON, L'apprentissage des conduites de questionnement, IUFM de Lille INRP Oral, Repères N°17, 1998
- PRAL PITTELOUP, Interactions, acquisitions, apprentissages, actes du 10^{ème} colloque de logopédie 2008, intervention
- SCHNEDECKER, Besoins didactique en matière de cohésion textuelle : les problèmes de continuité référentielle, Pratiques N°85, Mars 1995
- SCHNEUWLY, Le langage écrit chez l'enfant - La production des textes informatifs et argumentatifs, (1988) , Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY, L'écriture et son apprentissage, Pratiques N°115/116, décembre 2002
- TAUVERON, Accompagner l'écriture d'invention en classe, Pratiques N°127/128, décembre 2005
- VANDERDORPE, Au-delà de la grammaire de la phrase : la grammaire de texte, 1995, université d'Ottawa
- VERMESCH, L'entretien d'explicitation, 2006, ESF Editeur; Édition : 7e édition (8 septembre 2011)
- VYGOTSKY, Pensée et Langage, éditions La Dispute, 1997.

Sites

<http://www.coridys.asso.fr> consulté le 1^{er} mars 2012

<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr> consulté le 14 janvier 2012

<http://www.protic.net/profs/menardl/articles/vygotsky.cfm> consulté le 17/01/2012

<http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>

consulté le 4 mars 2012

http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/outil-connecteurs-logiques.pdf consulté le 31/03/2012

Annexes

Transcription entière de la vidéo

Code de transcription

/ pause brève

// pause longue

silence silence

(toux), (rire), (chuchotement) : commentaires para-verbaux de type : toux, rire, chuchotement

(xx) passage incompréhensible de plusieurs syllabes

(xxx) passage incompréhensible relativement long

? question de forme déclarative à contour intonatif montant

_ début de chevauchement

_fin de chevauchement

{incertain} transcription incertaine

Séance du 6 avril 2012

10h30 12H00

P : bon/alors/nous allons écrire le texte

Le professeur installe au tableau les visuels.

P : donc/j'ai mis l'image au tableau

Les élèves regardent le visuel. Le professeur s'installe auprès de la table des 4 élèves.

P : qu'est qu'il y a sur cette image ?

silence

B : il y a de la biodiversité

P : oui

V : il y a des insectes dans la nature

P : oui

M : il y a un garçon

La professeur et les élèves regardent l'image.

P : il y a un garçon// donc/qu'est-ce qu'on va pouvoir imaginer comme histoire avec cette image là ?

B : c'est un garçon qui se promène

V (regarde le visuel) : il s'appelle ///euh///Thomas

P : là/vous prenez les idées de l'autre groupe/ils avaient imaginé le nom Tom

B : Nicolas

P : Tom/bon/après vous êtes pas obligés de prendre le même prénom

Tous regardent l'image.

B : Tom

P (à B) : c'est l'autre groupe qui avait choisi Tom/Pour l'instant on a rien choisi/d'accord/on a même pas commencé à écrire notre texte/on a même pas choisi nos idées

G marmonne sur le prénom. Les élèves regardent l'image.

P : On va écrire un texte/qui va raconter l'histoire de ce petit garçon qui va se promener dans une forêt / alors/pourquoi on écrit ce texte ?

B : parce que /euh//

V : parce que c'est/ça/ça explique c'est dans la biodiversité

P : voilà/c'est le lien de notre travail avec Mr Roca/et vous/votre objectif c'est de savoir comment on fait/du début jusqu'à la fin pour produire un texte /qui soit logique et bien construit/d'accord/ça c'est votre objectif/ pour vous/d'apprendre/mais c'est un texte qui est en lien avec notre projet sur la biodiversité//alors quelle est la première étape quand on fait un texte ?

Le professeur regarde le tableau.

B : on doit d'abord planifier le-

P : on doit d'abord planifier/c'est bien la première étiquette que l'on a

Tous, sauf G regarde l'étiquette au tableau.

P : pourquoi j'ai mis un bonhomme qui réfléchit ?

B : c'est pour/euh/ mettre les idées

P : mettre les idées/G/pourquoi j'ai mis un bonhomme qui réfléchit ?

G (marmonnant et regard par terre) : pour mettre les idées

P : t'as pas envie de travailler/G ?

G : si j'écoute

P : tu écoutes mais tu joues avec ton stylo/tu peux me rappeler ce que l'on est en train de faire ?

G (penche la tête sur son bureau): un texte

P : un texte/sur quoi ?

G (énervé) : sur la biodiversité/ en lien avec le travail avec Mr Roca

P : ça va être l'histoire de qui ?

G : du personnage/nommé je sais pas combien

P : nommé je sais pas combien ?

G : je sais pas (regarde l'image)/dans la forêt

P : d'accord/ok/donc la première étape quand on écrit un texte/B/il a dit que c'était ?

G : de réfléchir

P : de réfléchir/alors moi j'ai mis planifier/dans planifier qu'est-ce qu'on entend comme mot ?

V : idée

G: planning

V: planning

P : planning/c'est quoi un planning?

G : ce qu'on va faire dans la semaine

P : ah/alors si tu veux un planning/c'est le plan de la semaine/et planifier/ça va être le plan de quoi dans l'écriture ?

V : c'est pour mettre des idées dans notre tête

P : oui mais plus que ces idées/qu'est-ce qu'on va en faire de ces idées après ?

V : on va le mettre dans le texte

P : oui mais avant de les mettre dans le texte ?

V : il faut écrire

P : est-ce que vous êtes d'accord ?/est-ce qu'on va mettre des idées comme ça en vrac et après on va écrire directement ?

G : non/ça va être illogique

P : alors/qu'est-ce qu'on va faire entre les deux ?

B : on va réfléchir

P : oui/mais plus précis que réfléchir/qu'est-ce qu'on va faire ?

V : on doit mettre les idées sur ça (montre l'affiche planifier)/après

P : c'est quoi ça

V : dans planifier

P : oui

V : et après/quand on a terminé/on met dans le texte

P : oui/qu'est-ce qu'ils ont dit tes camarades ?/que si mettait les idées comme on les avait mises/en vrac dans le plan/est-ce que/G il a dit que ça allait faire un texte illogique/alors/qu'est qu'il faut faire avant ?

B : faire un côté idées et un côté pas idées

P : alors toutes sont des idées

V : possible/impossible

P : alors on peut voir celles qui sont possibles et celles impossibles/et après surtout

Silence

V : j'sais pas/euh/euh

P : est-ce qu'on peut les mettre dans n'importe quel ordre ces idées ?

Tous : non

P : alors/qu'est-ce qu'on va faire comme action ?

M : les trier

P : on va les trier/et est-ce que le tri a un rapport avec l'ordre là/je suis d'accord qu'il va falloir les trier/dire lesquelles sont possibles et pas possibles/et après ?

Silence

P : et après/est-ce qu'on peut commencer une histoire par la fin ?ou par une action qui se passe au milieu de l'histoire ?

Tous : non

P : qu'est-ce qu'il va falloir faire avec ces idées ?

B : réfléchir

P : non/réfléchir c'est trop vague

B : faire le plan

P : oui/alors/qu'est-ce qu'on va faire pour faire le plan justement ?

V : faut mettre les idées dans le tableau

P : les idées doivent être comment ?

G : notées

V : dans l'ordre

P : dans l'ordre/il y a un ordre/quand on écrit une histoire/c'est quoi l'ordre ?

V : c'est par exemple 1, 2, 3

P : oui/qu'est-ce qu'il va y avoir dans une histoire ?

Silence

G : ben/le début/le milieu/la fin

P : le début/le milieu /la fin d'accord/donc là/on va avoir un début/une fin/ et puis on va avoir plein de petites actions entre les deux/d'accord/alors/pendant 5 minutes vous allez à deux/donc V G et B M/réfléchir à ce qu'on pourrait mettre comme idées dans notre texte/qu'est-ce qu'on pourrait mettre dans notre texte ?/d'accord/donc là c'est la première étape/on fait un remue-méninges/on met ses idée sur la feuille/si je vous mets par deux/c'est pas pour rien/c'est pour que vous puissiez communiquer entre vous et que vous vous mettiez d'accord sur les idées que vous choisissez/d'accord ?/allez 5 minutes ?/vraiment 5 minutes/à la montre de M il est 10h54/à 11h/on arrête

V : on arrête quoi

P : on arrête de mettre nos idées /on fait rapidement un remue-méninge à deux/donc V /tu travailles avec G

Lancement du travail : 6minutes35

V (à G) : on peut dire /euh/il était une fois un jeune garçon qui va dans une forêt et//qui rencontra des animaux//on peut écrire ça ? nos idées

G : euh/ça me va pas

G marmonne et joue avec son stylo.

P : on n'entend pas G/qu'est-ce que vous allez mettre dans votre texte ?

G : j'en sais rien (il se tient la tête)

P : t'en sais rien ?/tu n'as pas envie de travailler ?

G : si/mais je sais pas

P : aidez-vous de l'image

V : moi je sais moi

P : qu'est-ce qui peut se passer ?/ si j'ai mis l'image c'est pas pour rien/vous voyez le petit garçon/il va passer au bord d'une rivière/il va passer dans une forêt/il va rencontrer certains animaux/certains insectes/on peut imaginer qu'il fasse quelque chose au bord de la rivière/on peut imaginer des choses

silence G regarde l'image. V joue avec les stylos de sa trousse.

P : allez/G

G : je réfléchis

P : ah bon

V et G travaillent séparément.

P : M/est-ce qu'on est en train d'écrire l'histoire B et M ?

M : non

P : alors/quand on fait un plan/est-ce qu'on écrit des phrases ?

M : non

P : non/on fait plutôt quoi ?

B : mettre les idées

P : ouais/on avait dit que ça ressemblait plutôt à une liste d'idées/d'accord ?/on n'est pas obligé de formuler des phrases parce que là vous êtes déjà dans l'étape de mise en texte si vous réfléchissez à des phrases

Silence

P (à V et G) : vous travaillez chacun de votre côté ?

Silence

G : non/j'ai envie de réfléchir

P : oui/vous devez réfléchir à deux

G : ouais/mais j'sais pas

Silence

P : qu'est-ce qui peut faire ce garçon dans la forêt ?/V/regarde l'image/qu'est-ce qui peut faire ce garçon dans la forêt ?

V : ben/il peut rencontrer des serpents ou des insectes

P : alors/qu'est-ce qu'on peut mettre dans notre liste d'idées ? /par exemple si je mets ça

V : serpent

P : juste serpent/tu as utilisé quel mot avec serpent ?tu m'as dit qu'il allait les..

V : il va voir des animaux et il voit un serpent/euh

P : tu as utilisé un mot/tu m'as dit il va rencontrer des insectes/il va rencontrer des serpents/qu'est-ce que vous allez mettre dans votre plan pour ne pas oublier cette idée-là ?

V : on va mettre un garçon qui se promenait dans la forêt

P : ça /c'est votre phrase/mais dans la liste d'idées vous allez mettre quoi dans votre liste ?/quels sont les mots-clés ?

V : voir des insectes

P : alors/voir des insectes ou rencontrer des insectes/le mot rencontrer j'aimais bien/tu avais utilisé ce mot là tout à l'heure

V note.

P : ça te va G /toi?

G : j'aime pas insectes

V : euh/c'est bon hein ?

G tourne la tête et jette son stylo.

P : ça te va pas toi/voir des insectes ?

G : j'ai mis serpent et insectes

P : oui/mais vous devez vous mettre d'accord ensemble//c'est tout/est-ce que le temps est écoulé M ?

M : non

V : c'est quelle heure ?

M : 59

P : il reste une minute/alors/il va rencontrer un serpent et quelle peut être sa réaction vis-à-vis du serpent ?

G : ben/il barre le passage avec une grosse pierre pour pas qu'il aille vers lui

P : il modifie son passage et

G : il le fait aller ailleurs pour pas qu'elle morde/il est empoisonné/c'est un serpent mauvais

P : c'est un serpent mauvais

G : c'est une vipère

P : c'est une vipère/alors/si c'est une vipère/voilà déjà on peut noter/vous avez choisi l'espèce de serpent/G a choisi une vipère/ça te va toi ?

V : moi/c'était autre chose/je voulais comme serpent le boa

P : ah/est-ce que c'est dans nos contrées le boa ?/est-ce que c'est dans notre région qu'il se promène le garçon?/ est-ce que ça ressemble à notre région l'image ?

M : madame il est 11 heures

G : oui

P : est-ce que c'est dans un pays chaud où il y a les boas ? dans la jungle ?

V : non

P : non/alors est-ce que ça va être possible ton idée ?

V : non

P : non/par contre la vipère c'est tout à fait possible/donc/il a dit que face à la vipère/tu as dit quoi G ?

G : il met un caillou pour y barrer le passage

P : qu'est-ce que vous allez choisir comme mot clé pour pas oublier cette idée ?

G : ben/XX/pierre

P : pierre/caillou pierre/oui/tu m'as dit aussi modifier son trajet/il va changer de direction

G : oui

B : Madame on a le droit ou pas de marquer si /il peut prendre une douche ou pas ?

P : une douche ?

B : oui/une petit douche/il va sous le... (geste)

P : sous quoi ?

B : il va sous l'eau/quand elle tombe là (montre l'image)

P : sous quoi ?

B : sous/je sais plus comment ça s'appelle

V : une XXX

B : non pas une XXX

P : est-ce que tu crois que dans une forêt on peut prendre une douche ?

B : non/mais/je veux dire/dans la rivière/il peut se mettre

P : chut aux autres

P : est-ce qu'il va prendre une douche dans la rivière ?est-ce qu'on va utiliser ce mot là ?

B : il prend un bain

P : on se lave dans la rivière ?

M : non

P : prendre un bain pour moi/c'est se laver

B : ben alors il se baigne

P : utilise le bon mot

B : il se baigne

P : il se baigne/tu peux le faire se baigner dans la rivière

V : c'est fini

P : oui/on va mettre en commun nos idées

V : on a que deux idées

G : XXX

P : alors /qu'est-ce que vous avez trouvé comme idées ?/de quoi va parler ce texte à votre avis ?

V : ben/euh/on a écrit voir des insectes

P : alors/il va voir des insectes

B : on marque XXX

G : ben non

P : on prend son temps B/évite de couper la parole/d'accord et de parler quand je ne t'écoute pas/apprend à lever le doigt et à te faire écouter des autres/à chaque fois/tu parles pas au bon moment/soit je ne t'entends pas/soit tu parles à la place d'un autre/soit tu coupes la parole à l'autre/tu le sais que tu as des efforts à faire là-dessus/d'accord/(B met la tête contre son bureau)donc quand on fait un travail de groupe/il faut attendre que chacun puisse parler/attendre son tour de parole//alors voir des insectes/est-ce qu'on a besoin de mettre quel type d'insectes dans notre plan ?

G : euh/oui

P : oui/alors/lesquels ?//je sais pas /regardez l'image/il y a quoi comme insectes ?

B : il y a plein d'insectes

P : il n'y en a pas plein/il y en a...../

B : il y en a des différents

P : sur mon image qui vous aide à produire le texte

B : et bien /des hérissons

P : c'est un insecte le hérisson ?

Tous : non

B : ben y a

V : c'est un animal

P : pour l'instant on est dans les insectes/écoute la consigne/B/pour l'instant on est dans les insectes/quel type d'insectes il va observer ou croiser ?

M : une mouche

P : une mouche

Le prof note au tableau sous l'affiche planifier.

V : une araignée

P : est-ce qu'il y a une araignée sur l'affiche ?

Tous : non

P : qu'est-ce qu'on peut imaginer avec les mouches ?parce que là si il se promène il va pas s'attarder à observer la mouche ?par contre qu'est-ce qui peut lui arriver dans une forêt ?/avec une mouche ?

V : ben

B : un lézard

P : tu as entendu la question ?/il peut arriver un lézard avec une mouche ?/tu n'as pas écouté la question/qu'est-ce qui peut lui arriver avec une mouche lorsqu'on se promène dans une forêt ?

G : ben/ à part qu'elles vont aller sur lui

P : oui/donc elle va quoi si elle va sur lui ?

M : elle va l'embêter

P : elle va l'embêter/d'accord/on peut mettre

Le professeur note l'idée.

P : il peut se faire embêter/par une mouche/ensuite que va-t-il croiser comme autres insectes ?

B : un lézard

P : c'est un insecte un lézard ?

(Rires)

M : non

V : non c'est un animal

P : pour l'instant on note les idées sur les insectes/on a dit qu'il allait se faire embêter par des mouches/quoi d'autre ?

V : ben/XX les scarabées

P : alors/est-ce qu'ils vont l'embêter les scarabées ?

B : non

V : ben des fois ça fait peur

P alors/est-ce qu'on met qu'il va avoir peur des scarabées ?

V : euh/non

G : euh

P : qu'est-ce qu'il va faire avec ces scarabées alors ?

V : ben/il va les écraser (rires de G)

P : d'accord/il va les écraser

G : parce qu'il y en trop

Le professeur note.

G : ben/après ça va l'envahir (rires)

P : d'accord/qu'est-ce que vous avez mis d'autres comme idées ?/on finit avec le groupe là/vous m'aviez parlé du serpent ?

V : une vipère

G : une vipère

P : alors/vous aviez choisi la/est-ce que vous êtes d'accord sur l'espèce de serpent ?

M : oui

B : c'est pas un insecte

P : on est plus dans les insectes/tu écoutes B/ (il se met la tête dans le bureau) sois plus attentif à ce que l'on fait/'accord/tout à l'heure j'ai demandé qu'est-ce que vous avez mis d'autres comme idées une fois qu'on a eu fini les insectes//donc/vos camarades ont choisi la vipère/est-ce que ça vous convient ?

M : oui

P ouais ?/donc ils ont choisi de faire croiser une vipère à notre personnage/qu'est-ce qu'il va avoir comme réaction ?

G : ben/de mettre une pierre pour lui barrer le passage

P : une pierre

G : pour lui barrer le passage

P : pour/ barrer/le /passage

Le professeur écrit au tableau.

P : ensuite/est-ce qu'il va avoir d'autres réactions ?/est-ce qu'il peut avoir d'autres réactions face à une vipère ?

G : il va s'éloigner un peu
V : euh/non
B : ben si (il lève le doigt)
P : il va s'éloigner de la vipère ou pas ?
M : oui
B : oui
G : oui il va pas se faire euh
V : il va courir
G :
P : donc s'il s'éloigne/il s'éloigne en courant
V : ouais
G : en tout cas il va pas rester là
V : ouais
P : ok/quoi d'autre ?
V : euh/
P : vous avez mis quoi comme idées le deuxième groupe?
M : explore la forêt
P : il explore la forêt
B : oui il explore la forêt
P : oui/ il fait une promenade en forêt donc euh/ enfin/il se promène/ça veut dire quoi explorer ?/vous entendez quoi par explorer ?
B : ben/il explore les animaux
P : il se promène en forêt pour se détendre/non on a dit il va pas en forêt pour récupérer des insectes comme nous on a fait
B : ben il va explorer les insectes
P : non/il ne va pas en forêt pour capturer des insectes/il y va pour se détendre/on a dit c'est une promenade de détente/est-ce qu'il va s'amuser à récupérer chaque insecte
M : non
P : alors/par contre on a dit/qu'il allait se faire embêter par des mouches/qu'il allait écraser des scarabées/il va croiser une vipère/il va avoir peur/il va partir/qu'est-ce qu'il peut faire d'autre dans cette forêt ?
B : se baigner
P : alors/on avait dit se baigner//d'accord (la professeur écrit)//qu'est-ce qui peut se passer pendant qu'il se baigne ?
V : ben/il peut voir des poissons/je crois/ dans la rivière
P : alors est-ce qu'on le fait apercevoir des poissons dans la rivière ?
B : non
P : oui ou non mais il faut expliquer pourquoi tu ne veux pas et pourquoi V veut
B : parce qu'il y a plus des grenouilles/parce que les grenouilles sont plus dans la rivière
V : regarde
P : y a pas de poissons dans la rivière ?
V : ben si
B : ben y en a pas beaucoup
P : on peut imaginer ce que l'on veut là
G : c'est plus logique l'idée de V
V : des requins
G : euh /les requins
B : les requins/ça peut pas aller dedans
P : non les requins non/qu'est-ce qu'il y a comme poissons dans une rivière ?
B : ben y a

G : des truites

V : des carpes

B : des poissons chats

P : non les poissons chats c'est dans la mer

V : poissons chats/c'est quoi ?

P : poissons chats/c'est de l'ordre de l'impossible/on peut pas trouver un poisson chat dans une rivière en forêt

G : ni un requin

P : ni un requin

G : ni une baleine

P : non ce sont des poissons d'eau de mer

V : et nous des poissons d'eau douce

P : donc là ce sont des idées impossibles

B : un poisson rouge

P : est-ce qu'on va trouver un poisson rouge dans une rivière de forêt ?

Tous : non

P : c'est aussi impossible/un poisson rouge on le trouve dans les animaleries

V : une carpe

G : ben dans les étangs peut être

P : une carpe/je sais pas/peut être/on va mettre une truite/comme ça/les truites on en est sûr

V : moi/je crois que j'ai vu des carpes dans une rivière moi

P : y a des carpes dans les rivières ?

L : alors/les carpes /c'est dans les étangs

P : alors/on va laisser les truites

Le professeur note.

B : madame/il peut y avoir des grenouilles aussi ?

V : on parle pas de ça

P : oui/tu mélanges un petit peu tout là (B se met la tête dans les bras)

La professeur continue d'écrire.

P : tu restes pas dans le sujet de la conversation et tu n'écoutes pas les autres/pour l'instant on était en train de parler de la truite/d'accord/il va se baigner et on va dire qu'il va voir des truites/ça c'est vos idées à vous//ok/quoi d'autre ?

Silence

V : je sais plus

P : qu'est qu'il va faire ?

B : il sort de l'eau

P : oui/qu'est-ce qu'il va faire après être sorti de l'eau ?

B : il va se sécher

P : oui/alors là on est trop dans le détail/là on est dans le plan

M : regarder dans les arbres

P : il va regarder dans les arbres

B : il doit sortir

P : tu peux laisser finir ce qu'il est en train de dire/tu coupes la parole aux autres/M est en train de parler/tu ne lui coupes pas la parole

M : il regarde ce qu'il y a dans les arbres

P : il regarde ce qu'il y a dans les arbres ?pour quoi faire ?

M : voir s'il y a quelque chose

P : toujours dans le but d'observer ?

M : oui

P : alors il va se baigner puis après il va aller grimper dans l'arbre ?

G : il va s'habiller
M : il va regarder d'en bas
P : oui donc se baigner ça veut dire qu'il se sèche
B : qu'il s'habille
P : qu'il se rhabille//donc après il repart/et il monte dans un arbre à un moment ?/on peut le faire monter dans un arbre/pourquoi pas/les autres vous êtes d'accord ?on le fait monter dans un arbre notre personnage
G : oui/oui
Le prof note.
P : ok/est-ce que ça va pour toutes les actions qu'il va faire dans la forêt ?
G : ben oui
P : y en a assez ?
B : oui
P : alors/le début de notre histoire ?/on a pas de début ?
G : ben je sais pas
B : Nicolas se
G : il est obsédé par le prénom
P : le début/on le fait partir d'où ?/il a envie de faire la balade pourquoi ?
V : ah/je sais/il était une fois un petit garçon
P : non là tu es dans la mise en texte/je te demande pas il était une fois/je te demande pourquoi il a envie de faire cette promenade ?
G : ben /pour voir ce qu'il y a dans la forêt
P : oui/ il part de chez lui ?/il part d'où ?
G : ben/de chez lui
B : de chez lui
P : je ne t'ai pas donné la parole//et donc la fin c'est quoi ?/il retourne chez lui ?quelle fin vous avez imaginé vous ?
G : euh/il retourne chez lui
B : oui
P : il retourne chez lui aussi ?
V : il a fini de se balader dans la forêt
P : il finit sa balade/ok/il a fini sa balade il rentre chez lui
Le prof note dans le plan.
P : d'accord//et donc il faut donner un nom à notre personnage
B : Nico
P : Nicolas
G : je suis pas d'accord
V : Marc
G : j'suis d'accord avec V
P : t'as pas d'idées ?
M : j'ai pas d'idées
P : il faut prendre une décision soit Nicolas soit Marc
M : Marc
P : Marc
Le prof note.
P : notre personnage s'appelle Marc//il a quel âge ?/il faut le décrire
V : il a /il a
P : il faut regarder la photo hein
V : il a treize ans
B : 9

P : alors/est-ce que 13 ans ça vous paraît probable ?
G : ouais
B : non
V : si
P : oui on peut très bien imaginer qu'il a treize ans/en tout cas c'est un jeune garçon//il habite où pour pouvoir faire une balade en forêt
G : près d'une forêt
P : il habite près d'une forêt
Le prof met les idées dans le plan.
V : ouais
P : et donc pourquoi il a envie d'aller se promener ?
G : XXX
B : pour euh/pour euh/ pour euh se faire plaisir
P : alors on dit que c'est une balade de plaisir ?
V : non
B : mais si
V : c'est pour qu'il observe des
P : non on avait dit au départ on va sortir du projet /il va faire une balade pas pour faire tout ce qu'on a fait nous recueillir /observer/tout ce qu'on a fait nous
B : là c'est XXXXX
P : là tu reprends les idées de l'autre groupe
B : il déstresse
P : c'est les idées de l'autre groupe ça/tu étais là l'autre jour//alors/on choisi quoi/c'est votre texte/le but de sa promenade c'est quoi ?
V : observer les oiseaux
B : c'est pour son travail
P : alors un petit garçon de 13 ans travaille
B : ben il fait un stage
P : c'est possible ça ?
B : il prend en photo
V : non
P : alors est-ce qu'on a dit que notre personnage prenait un appareil photo ?est-ce que vous en avez parlé de ça avant?
Tous : non
G : on a rajouté XXX
V : ça va pas
M : une balade
P : une balade de plaisir
Tout le monde approuve. Le professeur note.
P : ok/alors on a fait notre étape de plan/on a notre début/notre fin/les actions qu'il va faire tout au long de sa balade/ il va voir les insectes/à quel moment il va se faire embêter par les mouches ?avant ou après la baignade ?
Tous : avant/après
P : il va falloir choisir ça/prendre une décision
V : après
P : après ou avant ?
V : après
G : avant
P : allez M prend une décision
M : après

P : après/après s'être baigné/il va se faire embêter par les mouches/quand est-ce qu'il va écraser les scarabées ?

V : avant

G : euh

V : après

P : au début de sa promenade/à la fin de sa promenade ?

V : à la fin de sa promenade

P : tout à la fin de sa promenade ?

B : non

V : non

G : avant de se baigner

P : quand est-ce qu'il va croiser la vipère ?avant de se baigner ou au retour ?

V : au retour

B : avant de se baigner

G : euh

V : au début

G : quand il est en train de se baigner

P : quand il est en train de se baigner il va voir la vipère ?

B : non XXX

P : il pourra pas mettre la pierre/ tu parles encore une fois en même temps que moi du coup je ne comprends pas ce que tu dis/je suis en train de parler avec G tu ne coupes pas la parole

G : XXX se baigner

P : avant de se baigner/il va croiser la vipère/ juste avant ?

V : non au retour

P : il faut se mettre d'accord

V : au retour

P au retour ou juste avant de se baigner ?

V : au retour

G : avant

Rires

P : M

M : avant

P : avant de se baigner

M : oui

P : juste avant ?

M : sur le chemin/euh

P : allez on prend l'idée de M/sur le chemin en partant/c'est ça ?

M : oui

P : alors/il croise le serpent sur le chemin quand il part

La professeur note au tableau.

P : les scarabées/au retour/on avait dit/les mouches/après la baignade (la professeur écrit) //ok/quand est-ce qu'il monte dans un arbre ?

V : ben/après avoir se baigné

P après s'être baigné ?

V : ouais

G : avant

P toi dans l'esprit de contradiction dès que V dit quelque chose tu dis le contraire

(Rires)

V : après

G : avant

P : alors je prends un élément neutre/c'est M qui décide
V : après
M : avant
P : à quel moment ?
M : au début
P : au tout début ?/quand il part et commence sa balade il monte dans l'arbre ?
M : oui
P : d'accord
Le prof note.
V : ohh
P ; je pense que t'as pris assez de décisions pour le texte/non ?/chacun met un petit peu//donc là on a regroupé nos idées par moment/par ordre/on a notre début/notre fin/on a donné un nom à notre personnage/ alors/ qu'est ce qu'on fait dans cette étape où on planifie ?/qu'est-ce que vous avez fait ?
Silence
P : dans votre tête ?
G : aucune idée
V : ouais aucune idée
P : alors/il faut savoir ce qu'on fait dans sa tête pour pouvoir un jour le faire tout seul/pour pouvoir écrire un texte tout seul/alors qu'est-ce qu'on a fait ?
V : ben/il faut faire le début dans un texte
P : il faut faire le début/il faut trouver le début
V : le milieu et la fin
P : le milieu et la fin /d'accord/et vous choisissez n'importe quelle idée ?
M : non
P : alors c'est quoi le critère pour choisir les idées ?
V : il faut mettre dans l'ordre
P : alors/ça c'est l'ordre des idées/mais/quand on va décider/par exemple/quand on a décidé de lui faire croiser le serpent/à ce moment là je 'ai dit non ça peut pas être un boa/ quel critère a fait qu'on a pris la vipère ?
G : c'est plus possible de rencontrer une vipère qu'un boa
P : voilà c'est plus possible/c'est impossible de croiser un boa en France dans une forêt/d'accord/donc on choisit nos idées par rapport à quel critère ? //si elles sont ?
G : impossibles
P : impossibles ou
Tous : possibles
P : possibles/est-ce qu'on peut directement écrire ce que l'on pense ?
V : oui
B : non
P : est-ce que tu peux directement écrire ce que tu penses ?
V : euh/oui
P ouais /ça va faire un texte comment si tu écris directement ce que tu penses ?
B : un texte bizarre
P : c'est-à-dire ?
B : ben/on va rien comprendre
P : pour quelles raisons on ne va pas comprendre ?
G : parce qu'il
P : parce qu'il écrit tout ce qui vient dans sa tête/ça veut dire quoi ça ?il écrit tout ce qui vient dans sa tête ?
G : euh/XX

P : ouais donc dans un texte on écrit pas tout ce qu'on pense déjà peut être ?

G : faut trier

P faut trier/d'accord/et du coup faut faire attention à quoi pour passer à l'écrit par rapport à ce qu'on a pensé ?

G : faut que ce soit logique

P : faut que ce soit logique/ça veut dire quoi logique ?

Silence

P : ça veut dire quoi logique M ?

Silence

P est-ce que votre lecteur il doit pouvoir imaginer ce qui se passe ?

G : non

M : oui

P : non ?/faut pas qu'il comprenne votre texte ?

G : si

P : si donc le but que ce soit logique c'est qu'un lecteur puisse comprendre ce que vous avez écrit//ok//alors on va passer de nos idées à notre texte

Phase 1 : planification 28 minutes

Pause de quelques minutes

Phase 2 : mise en texte

P : quelle va être la première phrase de notre texte ?

V : c'est un garçon qui s'appelle Marc qui se balade dans la forêt

P : c'est un garçon qui s'appelle Marc

B : c'est l'histoire

P : tu peux me laisser finir la phrase/du coup je ne me rappelle plus ce que m'a dit V

V : c'est euh/moi non plus

P : et lui non plus/alors/on respecte les tours de parole/quelle va être la première phrase de notre texte ?

Silence

V : je sais/je me rappelle

P : rires/vas-y

V : c'était un garçon qui s'appelle Marc et qui se balade dans la forêt/je crois

P : c'était un garçon qui s'appelle Marc et qui se balade dans la forêt/est-ce qu'on peut écrire tel quel ?/ c'était un garçon qui s'appelle marc et qui se balade dans la forêt/est-ce qu'on peut l'améliorer cette phrase là ?

V : oui

G : oui

P : alors/qu'est-ce que tu proposes ?

G : ben/euh/c'est un garçon qui XXX déjà si il met c'était ça veut dire/si il met c'était/après XXX s'il met une fois au passé une fois au présent/c'est bizarre

P : alors/effectivement si on met une partie au passé une partie au présent ça va faire bizarre/alors on décide de l'écrire à quel temps ce texte ?au présent ou au passé ?

silence

P : est-ce que l'histoire est déjà passée ou elle est en train de se faire ?

Les élèves : elle est en train de se faire

P : elle est en train de se faire/donc on va l'écrire au présent//alors la première phrase si c'est au présent

V : c'est un garçon qui s'appelle Marc et qui se balade dans la forêt

P : alors/c'est/ça va pour tout le monde c'est un garçon qui s'appelle Marc et qui se balade dans la forêt

La prof écrit au tableau

G : oui

M : oui

P : ouais ?on verra après si ça colle pas on modifiera/c'est un garçon (la prof écrit)

(Sonnerie de 11H30)

B : c'est 11H30

V : oui je sais

P : et qui se balade dans la forêt (la prof a fini d'écrire)/on se reconcentre/ c'est un garçon qui s'appelle Marc et qui se balade dans la forêt/ensuite//on le fait/on a dit qu'il montait dans un arbre au début

La prof regarde le plan

G : ben/euh/il trouve un arbre bien pour monter/euh/bien pour escalader/euh qui a bien beaucoup de branches pour facilement monter dessus

P :ouais/mais/ euh/d'où lu vient cette idée qu'il ait envie de monter sur un arbre ?

G : ben/en regardant les arbres

P : alors/il faut le mettre peut être ? /qu'il commence sa balade au milieu de grands arbres

Retour d'un élève en ULIS

P : ferme la porte STP

P : alors/comment on peut formuler/G tu essaies de faire la phrase

G : il regarda

P : ah il regarda ?

G : non il regarde les arbres et...

V : et monte dans l'arbre

G : et prend l'idée de... prend l'idée de euh

P : il prend l'idée de quoi ?

G : de monter dans l'arbre

P : il regarde les arbres et prend l'idée de monter dans l'arbre

G : XXX

P : alors/on essaie de l'améliorer cette phrase/il regarde les arbres/et

M : monta//et monte

P : alors/pourquoi il a envie de monter ?

V : XXX

G : pour mieux regarder d'en haut

P : (rires) d'accord/on peut imaginer/est-ce que c'est une envie ?/ Comment on peut le dire mieux ?/il regarde les arbres/il regarde les arbres et.../tu m'as dit prend l'idée/mais prend l'idée c'est/c'est plus qu'est-ce qu'il a en lui ?

G : il a envie de regarder de plus haut

P : il a envie de regarder plus haut ?/c'est ça ?

G : euh/oui

P : alors on va peut être utiliser ce mot là avoir envie/il regarde les arbres (la prof écrit) et il a envie de quoi ?

G : de monter pour voir plus haut

P : de monter/ et/il/ a envie /de/ monter/ où alors ? (la prof écrit en même temps)

G : dans l'arbre

P on va dire il regarde les arbres te il a envie de monter

G : dans l'arbre

P :est-ce qu'on va répéter le mot arbre ?

G : non dans euh

P : on dit il a envie de monter/est-ce qu'on va dire monter ?/on dit plutôt quoi ?

G : escalader

P : on escalade une montagne/on monte les escaliers/et on/qu'est qu'on fait dans les arbres ?

M: on grimpe

P: on grimpe

G : ah oui

P : et il a envie de grimper

La professeur écrit le mot.

G : dans l'arbre

P : donc si on ne veut pas remettre arbre/et il a envie de

V : de grimper

P : oui/alors moi j'aurais tendance à dire/il a envie de grimper dans l'arbre sauf qu'on répète arbre/qu'est-ce qu'on pourrait faire ? J'écris la phrase/ il/a /envie/de/ grimper//dans/l'arbre/il regarde les arbres et a envie de grimper dans l'arbre

M : ça va pas

P : alors qu'est ce qu'on peut faire pour changer ?

B : il peut grimper sur les branches

P : il regarde les arbres et il a envie de grimper dans l'arbre/ça c'est en trop ou pas ? (la professeur montre « les arbres »)

V : c'est pas en trop

G : ben c'est le mot arbre qui est en trop

P c'est le mot arbre (la prof le barre)/alors/il regarde les arbres et il a envie de grimper

B : dans l'arbre

P : on vient de le barrer justement

V : dans arbre

P : il a envie de grimper

G : dans..

silence

P : alors quels mots on va pour dire dans

V : grimper dans la montagne

G : euh

V : ben j'ai plus d'idées parce que il y a pas ça là

P : c'est pas une histoire d'idées/on essaie d'améliorer le texte/il regarde les arbres et il a envie de grimper

V : dans la montagne

P : non on est sur un arbre

B : sur les branches

P : on dit comment/vous grimpez où ?/ah ben je grimpe

G : dans

V : je monte avec une branche

P : tu te balades et tu imagines que tu veux grimper dans un arbre/tu vas dire à maman ah ben je vais grimper

G : sur l'arbre

P : si tu n'utilises pas le mot arbre/tu vas grimper//dedans dessus ?

B : dedans

P : comment on va dire ?

G : sur

P : tu vas dire j'ai envie de grimper sur/tu vas dire quoi ?

M : dedans

P : dedans/et il a envie de grimper dedans (la professeur écrit)/pour quelle raison ?

G : pour voir plus haut

P : pour voir plus haut (la prof écrit)//c'est un garçon qui s'appelle Marc et qui se balade dans la forêt. Il regarde les arbres et il a envie de grimper dedans pour voir plus haut/maintenant je peux barrer cette idée sur le plan/c'est une idée qu'on a utilisée/ensuite chemin du départ il croise un serpent//alors/est-ce qu'il faut le refaire descendre de l'arbre ?

G : euh/oui

P : comment on va mettre ?

G : un tout petit peu après il descend

B : une fois exploré

P : est-ce qu'il a exploré l'arbre ?

B : il a regardé l'arbre

B : il a /il a

G : XXX

P : on peut l'aider/une fois

G : avoir finir

P : alors si tu veux utiliser avoir fini ?/ou il faut marquer

La professeur fait le signe de descendre.

G : après il descend

P : alors il est déjà descendu

Silence

B : après avoir vu le paysage/ il redescend

G (étonné) : le paysage ?

P : oui/alors après avoir regardé le paysage/il redescend/ça vous va ?//est-ce que ça vous va ?

G : oui

B : il commence à redescendre/on peut comme ça

P : non il redescend

Le prof écrit au tableau. Les élèves regardent.

P : après/avoir/regardé /le paysage/il/redescend/et qu'est-ce qui se passe ?

G : il croise la vipère

P : alors comment on pourrait mettre ?

M : il marque...euh

P : faut un petit mot de liaison là

B lève la main.

P : tu laisses parler M un peu//alors/après avoir regardé le paysage/ il redescend

La professeur mime la scène.

V : et ensuite il voit un serpent

Silence

P : qu'est-ce qu'il ressent ?

M: ben

G: euh/ben/euh

P : imaginez le/faites votre film/imaginez le en train de redescendre et ahhh (mime)

G : il aperçoit XXXX

P : qu'est-ce qu'il fait ?/il la voit/il a failli lui marcher dessus ?

G : ben/il la voit juste à côté de lui

P : alors comment on peut dire ?

G : ben

Silence

P : est-ce que c'est soudain ?est-ce que c'est ?

G : ben

P : il redescend et ahhh (mime)/comment on peut mettre ?

G : il se tourne et euh

P : il faut un mot de liaison (les élèves regardent l'affiche outil)/comment on va dire ? pour montrer cette idée qu'il l'avait pas vu et qu'il la voit ?//alors il est peut être pas mis sur notre affiche encore//est-ce qu'il existe un mot pour dire que quelquechose arrive qui n'était pas prévu ?

V : puis

P : non ça enchaîne

B : tout de suite

P : c'est un mot qui n'est pas dans l'affiche/ce mot vous le lisez souvent//je vous le donne soudain

V : ahh/soudain il voit

P : il voit quoi ?

V : un serpent

P : soudain il voit un serpent

G : non c'était la vipère

P : soudain il voit une vipère ?

Tous : oui

P : soudain/il /voit/une /vipère

La prof note.

V : oh/moi c'était mieux un serpent

P : soudain il voit une vipère et on avait dit qu'il mettait une pierre pour lui barrer le passage et s'éloigne en courant/alors qu'est-ce qu'il fait ? (regarde le plan)

G : il regarde s'il y a une pierre aux alentours et il la prend

P : alors on lui la fait prendre/il prend une décision ou pas ?

G : il décide de prendre la pierre

P : la pierre/une bien précise ?

G : une pierre

M : les pierres

P : les pierres ?

Tous : une pierre

P : alors/il décide de prendre

G : une pierre

La prof écrit au tableau. Elèves attentifs.

V : pour la barrer la route

Silence la prof écrit

P : pour

G : pour lui barrer le passage

P : comment tu as dit ? tu peux me dire ?

G : pour lui barrer le passage

P : pour LUI barrer le passage c'est ça ?

V : pour lui barrer la route

P : le passage ou la route c'est pareil/pour lui barrer la route

Le prof note

P et qu'est-ce qu'il fait ensuite ?

G : il court

P : qu'est-ce qu'on peut mettre comme petit ?

B : XX

P : il faut mettre un petit mot de liaison/qu'est ce qu'on peut mettre ? pour lui barrer la route

G : ensuite il court

P : ensuite il court

B : à fond

P : est-ce qu'on va mettre à fond à l'écrit ?

G : non

P : pas trop/ c'est plus à l'oral/il court très vite/il part en courant

B : il fait un sprint

P : un sprint c'est en athlétisme

B : oui mais il a eu peur il court

P : oui il court très vite/on ne mettra pas il court à fond dans un texte

Silence mais V et B marmonnent.

P : il décide de prendre une pierre pour lui barrer la route ensuite il court (la professeur relit le texte)/donc/on lui a fait prendre la barrer je peux barrer cette idée là dans le plan /ensuite/il faut/il va au bord de la rivière et il se baigne/alors

V : il s'arrête

G : et puis voit une rivière

P : il finit par

la professeur écrit

B : apercevoir

P : il finit par apercevoir/voir/qu'est ce qu'il fait plutôt il...

B : il aperçoit

P : imaginez le en train de courir/apercevoir ça veut dire qu'il n'y est pas encore

G : il commence à la voir

P : nous on veut le faire arriver à cette rivière

G : il arrive à la rivière

V : nous on a mis il finit par/il finit par arriver

B : arriver

P : il finit par arriver

Le prof écrit.

B : arriver vers une rivière

P : est-ce qu'on dit arriver vers ?/il arrive

V : il arrive vers une rivière

M : il arrive devant une rivière

B : devant

P : oui

V : il arrive sur une rivière ?

P : sur une rivière ?

Tous : euh/non

G : il serait au dessus de la rivière

P : il arrive vers une rivière/il arrive devant une rivière/devant une rivière/la rivière est immense/il peut être devant à beaucoup d'endroits/on dit plutôt on est

B : devant

P : ça ne se dit pas trop

B : il est sur le côté

P : oui /toujours dans cette idée de côté/on dira plutôt ?

V : on est devant

P : quand vous vous promenez/on fait une balade

silence

V : à pieds

P : si on se balade à côté du Rhône ? /on dit on fait une balade

G : sur le Rhône

P : sur le Rhône ?

B : non/ à côté du Rhône
M : à côté
B : sur le côté
P : je suis sûre que vous ne dites pas à côté/on va faire une balade
V : en voiture
B : dans le Rhône
G : au Rhône
P : si on est vraiment sur le côté (gestes)
V : tout droit
Rires
G : à gauche
P : votre lecteur il va savoir à droite à gauche ?/on peut pas être devant une rivière/si on garde cette idée de côté/sauf que les côtés c'est employé pour les côtés d'une figure ou être à côté de quelqu'un/alors que si on se balade à côté d'une rivière on emploiera un autre terme
B : à côté/vers le Rhône
P : un autre terme plus approprié
V : il est vers la rivière
La professeur fait un dessin au tableau.
P : je vais me balader/du Rhône
V : dans
B : à côté
P : ça c'est la rivière et il y a un bonhomme qui se balade
M : au bord
P : au bord du Rhône/rires/on a fini par trouver/au bord de la rivière
V : ben/non/au bord du Rhône
P : on revient au texte/ça ne ressemble pas au Rhône sur notre image
V : ça ressemble à quoi ?
P : à une rivière
B : le Rhône c'est super grand
V : le Rhône c'est immense
G : oui mais tu sais XXX
P : on ne parle pas du Rhône/il finit par arriver au bord d'une rivière et qu'est-ce qu'il fait ?
V : il a envie de se baigner
B : madame/il commence à se déshabiller
P : alors/dans un texte/on pourra jamais tout dire/on ne peut dire qu'il va enlever son pantalon puis ses chaussettes puis son slip/qu'il enfle son maillot de bain/vous imaginez la longueur du texte ?
B : ben/il se baigne
P : il se baigne//il s'y baigne ou il se baigne ?/il finit par arriver au bord d'une rivière et
B : il décide
G : et il se baigne
P : il se baigne ou il s'y baigne ?
B : il s'y baigne
G : il se baigne
P : et s'y baigne
La prof écrit
V : c'est quoi il s'y baigne ?/ça existe pas
P : sinon on met il finit par arriver à une rivière et se baigne dans la rivière/il se baigne dedans/le y remplace dans la rivière
V : d'accord

G : ben/oui il va pas se baigner dans la terre
P : alors/dans votre plan/on avait dit qu'il voyait des truites
G : ben/il voit une truite euh
V : il aperçoit une truite
P : alors faudrait mettre un petit mot de liaison
V : ben/il voit une truite
P : un petit mot de liaison
Les élèves regardent l'affiche outil sauf M.
B : donc
P : il finit par arriver au bord d'une rivière et s'y baigne donc il voit une truite
G : non ça va pas
B : oui
P : comment on peut enchaîner l'idée ?/alors je mets une croix on reviendra dessus/alors
B : il aperçoit une truite
La professeur écrit
P : il aperçoit une truite
V : et maintenant il se rhabille
P : alors/faut dire/ il s'est baigné quoi/une heure ?une demie heure ?
B : une heure après
G : une demi-heure
P : alors comment on va mettre ?
B : une demi-heure après
V : une heure et demie
P : attends c'est G qui formule sa phrase/tu dis qu'il s'est baigné une demie heure
G : ben euh/il sort au bout d'une demie heure
P : ok/il sort au bout d'une demie heure
la prof écrit
B : et il s'habille
P : c'est G qui est en train de formuler la phrase et tu cesses de te balancer sur ta chaise//il sort au bout d'une demi-heure /tu continues G/qu'est ce qu'il va faire ensuite ?/il sort
G : après j'ai plus d'idées
P : il sort
G : et il se..
V : il se change
P : c'est G
G : il se sèche
P : alors il sort au bout d'une demi-heure, il sort, il se sèche
G : puis s'habille
P : puis s'habille
La prof écrit
P : il/se//sèche//puis//s'habille
P moi je trouve bien que G ait utilisé un connecteur tout seul/on a besoin/alors/on a fait notre personnage/il se sèche et se rhabille//ensuite ?/alors après la baignade on a dit qu'il s'est fait embêter par des mouches
G : ben
P : il va être assis ou debout ?
V : assis
P : il a décidé quoi d'être un peu au borde de la rivière ?
V : non
G : euh/oui

P : alors/formulez moi une phrase qu'on peut enchaîner où il se fait embêter par les mouches
silence

B : il s'assoit un moment vers la rivière

P : oui et après ?

B : et puis dix minutes après il part

P : on est en train de dire qu'il faut faire intervenir l'idée des mouches/M à toi ?

Silence

M : euh (en regardant l'image)

P : donc il est où notre personnage là ?

V : il est au bord de la rivière

P : ouais/donc il est assis

V : sur un rocher

P : alors on peut mettre ça/assis sur un rocher

V : il s'assit sur un rocher

P : assis sur un rocher//ça c'est bien ça indique le lieu/et qu'est-ce qui se passe quand il est assis sur le rocher ?

G : il y a des mouches qui viennent l'embêter

P : des mouches //viennent l'embêter

La prof écrit

P et donc quelle décision il prend ?

V : de les (gestes)

P : non il ne les tue pas (regarde le plan)

B : de partir

P : alors comment on peut mettre/assis sur un rocher des mouches viennent l'embêter

G : et il part parce que euh/euh

P : alors est-ce qu'on n'a pas un petit mot/assis sur un rocher des mouches viennent l'embêter

V : il part en courant

P : c'est quoi la conséquence de ça/un petit mot de conséquence/le résultat de ça c'est quoi ?

Regardent l'affiche outil.

G : ainsi il part

P : ouais ou alors/des mouches l'embêtent le résultat c'est quoi/c'est quoi le petit mot qui permet de dire un résultat ?

M : donc

P : donc il part/assis sur un rocher des mouches viennent l'embêter donc il part/il décide de partir ?

G : il décide de partir

Le prof écrit le texte.

P : donc ça on a mis (la professeur barre sur le plan)/il reste les scarabées qu'il écrase en rentrant chez lui

Silence

P : alors/on est à quel moment là ?

G : euh //on est après les mouches

P : oui/en fait est-ce qu'on est au retour ?

V : ouais

P : alors comment on peut mettre ?

G : il est en train de rentrer chez lui quand il voit des scarabées

P : oui/d'accord/il est en train de rentrer chez lui lorsqu'il voit les scarabées/est-ce qu'on peut faire plus court ?/on dit qu'il est sur le chemin du retour comment on peut utiliser sur le chemin du retour pour formuler une phrase en reprenant tes idées ?

Silence

P : il voit des scarabées où ?
G : en rentrant chez lui
P : alors/en rentrant chez lui (la prof écrit)
V : il aperçoit des scarabées
P : où ?
M : sur la route
P : alors/est-ce qu'on parle de route dans une forêt
G : non un chemin
P : il aperçoit des scarabées
Le professeur écrit.
V : il les écrase
P : sur le chemin
V : et il les écrase
P : je mets ça il les écrase ?
G : oui
V : mais quoi c'est juste un texte
P : oui c'est juste un texte/il les écrase /alors/comment on fait pour finir notre texte/pour terminer ?est-ce qu'il y a des petits mots qui permettent de terminer ?
V ah je sais
V : puis il...euh
P : des mots qui permettent de terminer un texte
Silence
V : attends
M (tout doucement) : pour finir
V : finalement//euh non
P : alors on a le choix entre finalement
V : ainsi
P : ainsi est-ce que ça va être approprié ?ainsi il rentre chez lui ?
Silence
P : est-ce qu'il y en a un qui correspond mieux ?
Silence
V : finalement/c'est juste finalement parce que
P : oui est-ce qu'il y en a un autre ?
V : non
P (en regardant l'affiche outil) : ainsi il rentre chez lui/finalement il rentre chez lui/enfin il rentre chez lui/bref il rentre chez lui/pour conclure il rentre chez lui/lequel va le mieux ?
V : Finalement
B : ainsi
V : Finalement
B : ainsi
Rires
P : alors c'est la dernière action qu'il fait
V : Finalement
B : ainsi
P : hier/nous quand on a raconté notre histoire sur la visite de l'entrepôt on a mis à la fin de notre texte enfin on est rentrés au collège
V : enfin
G : enfin
P : enfin va mieux parce que finalement c'est plus prendre une décision à la fin/ainsi ça va pas/bref non plus

V : un petit peu
P : le mieux c'est quand même enfin/enfin/la dernière phrase/M qui n'a pas beaucoup parlé
M : enfin il rentre chez lui
P : enfin il rentre chez lui
V : ahhh !
Silence
La professeur écrit
P : enfin il rentre chez lui/alors/maintenant on a fini notre mise en texte/c'est par pour ça que le texte est totalement bien/d'accord/vous allez le relire une fois dans votre tête
Silence
V à B : euh tu peux lire dans ta tête STP ?
Silence lecture
P : pour toi il marche bien le texte ?
V : euh/oui
P : est-ce qu'un lecteur va comprendre ce que vous avez voulu dire ?
V : ouais
P : est-ce qu'on est sûrs qu'un lecteur va comprendre ?
V : oui
P : les autres ?
G : ben/y a un truc /il y a trop de il
P : ah/alors où ?
G : ben/vers la fin
P : il aperçoit
G : XXX
P : alors on va le lire ensemble/qu'est-ce qu'on a fait dans la mise en texte ?/on est parti de nos idées/qu'est-ce qu'on en a fait ?
B : on a fait un texte/on l'a
P : qu'est-ce qu'on a fait à partir de nos idées ?
Silence
P : c'est quoi la différence entre cette étape-là et cette étape là ? (la professeur montre l'étape de planification et de mise en texte)
G : là c'est en texte et là c'est pas en texte
P : qu'est-ce qu'on fait pour que ce soit un texte ?/vous avez construit quoi ?
M : des phrases
P : des phrases/d'accord/et à quoi on doit faire attention quand on met plusieurs phrases ?
G : faut pas trop répéter des mots
P on répète pas trop de mots/quand on enchaîne les phrases/à chaque fois je vous ai rappelé de mettre quoi ?
Silence
P : est-ce que les phrases s'enchaînent comme ça ?
G : non
P : est-ce qu'il faut aider le lecteur à faire le lien entre les phrases ?
Silence
G : euh/si
P : quel outil on a pour ça ?
Regard sur l'affiche outil des connecteurs sauf B
G : l'affiche là bas
P :oui/c'est quoi l'affiche là bas ?
G : les connecteurs logiques

P : les connecteurs logiques/connecter ça veut dire mettre en lien deux idées (gestes)/donc il faut aider notre lecteur à faire les liens/les liaisons que nous on a fait dans notre tête/assez facilement parce que ce sont nos images à nous/faut aider le lecteur à faire ces liaisons qui sont pas faciles car c'est pas lui qui les a trouvées et qui a construit le texte/d'accord/donc il faut l'aider à faire ces petits liens de sens et donc on a des mots outils/on les a pas tous mais au fur et à mesure on complètera l'affiche/là par exemple on a utilisé soudain/il n'était pas dans notre tableau/bon les garçons vous n'écoutez plus là

V : moi si/mais lui il me donne sa feuille /j'sais pas pourquoi

P : B tu arrêtes d'embêter V STP/donc on était dans les connecteurs/qui peut me redire à quoi ça sert avec ses mots?

G : à rendre logique l'histoire

P : oui/à rendre logique l'histoire/pourquoi on met ces petits mots ?

M : pour mieux comprendre

P : c'est toi qui dois mieux comprendre ?

M : non c'est le lecteur

P : c'est le lecteur/donc pour l'instant vous avez encore de petites difficultés à utiliser les bons mots au bon moment//alors maintenant on va relire et on va voir si le texte fonctionne bien donc on rentre dans cette étape là/réviser relire améliorer/alors/c'est un garçon qui s'appelle Marc et qui se balade dans la forêt/il regarde les arbres et il a envie de grimper dedans pour voir plus haut/après avoir regardé le paysage il redescend/soudain il voit une vipère/il décide de prendre une pierre pour lui barrer la route/ensuite il court/il finit par arriver au bord d'une rivière et s'y baigne/il aperçoit une truite/il sort au bout d'une demi heure/il se sèche puis s'habille/assis sur un rocher/des mouches viennent l'embêter donc il décide de partir/en rentrant chez lui/il aperçoit des scarabées sur le chemin/il les écrase/enfin/il rentre chez lui//est-ce qu'il y a des choses que vous voulez changer ?

G : euh/les il

P alors qu'est-ce que/par quoi on pourrait remplacer le il pour changer un petit peu ?

V : ben

P : le il c'est qui ?

M : c'est Marc

P : c'est Marc/alors c'est un garçon qui s'appelle Marc et qui se balade dans la forêt/le problème c'est que vous avez introduit Marc/euh silence il regarde les arbres et il a envie de grimper/ il redescend/soudain Marc voit une vipère/alors à certains endroits à la place du il on peut mettre Marc

B : moi Madame XXX il finit par arriver au bord d'une rivière

V : Marc

B : Marc finit par arriver au bord d'une rivière

P : oui on peut le mettre là si vous voulez

G : on aurait pu le mettre à la fin

P c'est pareil G/on va voir si ça marche/d'accord ?on va le relire//donc là on mettrait Marc (le prof fait le changement sur le texte) et est-ce que à la place de Marc ou de il on peut mettre autre chose ?

G : si on peut mettre

Silence

P : c'est qui Marc ?

M : un garçon

P : alors un grand garçon ?

V : un garçon/un petit garçon

G : un moyen garçon

P : alors comment on appelle ça un moyen garçon ?

V : un adolescent

B : un garçon

P : un adolescent/donc/par exemple/je sais pas/à quel endroit on pourrait remplacer le il par adolescent ?

Silence

V : ben dans le//enfin il rentre chez lui

P : alors comment tu changerais ?enfin

V : l'adolescent rentre chez lui

P : alors / (la prof écrit le changement en rouge) on va voir si ça va mieux dans notre texte ?

Silence

P : arrête de bouger sur ta chaise V//c'est un garçon qui s'appelle Marc et qui se balade dans la forêt/il regarde les arbres et il a envie de grimper dedans pour voir plus haut/après avoir regardé le paysage/il redescend/soudain il voit une vipère/il décide de mettre une pierre pour lui barrer la route/ensuite Marc finit par arriver au bord d'une rivière et s'y baigne/il aperçoit une truite/il sort au bout d'une demie heure//ça vous va là ? Marc finit par arriver au bord d'une rivière et s'y baigne/il aperçoit une truite/il sort au bout d'une demie heure

B : non truite on ferait mieux de l'enlever

P : ah bon et il apercevrait quoi alors ?

V : un poisson

B : on peut dire un poisson

G : non

P : ensuite il court/Marc finit par arriver/chut/ je relis avec poisson /ils veulent mettre poisson /est-ce que ça va changer quelque chose à votre avis ?

Tous sauf B : non

P : ce sera effectivement la même chose/c'est pas truite ou poisson qui peut poser problème

M : c'est Marc

P : ensuite il court/Marc finit par arriver au bord d'une rivière et s'y baigne/il aperçoit une truite/il sort au bout d'une demie heure

V : c'est une demie heure qui va pas

B : une demie heure on ferait mieux de la mettre après /à la place/la truite on peut la mettre après/il la voit/et bon/ben/il sort de l'eau

P : alors/propose une solution/propose moi une phrase différente

B : ben quand Marc il sort de l'eau

P : alors là c'est à l'oral/on peut pas l'écrire ce que tu es en train de me dire/propose une solution pour améliorer le texte

B : Marc finit par arriver au bord d'une rivière et s'y baigne/une demie heure après il sort et comme/et/quand il s'habille il voit une truite

P :est-ce que c'est plus logique qu'avant ? est-ce qu'il peut être sorti de l'eau/en train de se rhabiller et voir une truite en même temps ?

G euh/non

B : ben alors il est assis sur le rocher

P : non c'est pas ça qui pose problème/c'est plutôt l'enchaînement de il aperçoit une truite/il sort au bout d'une demie heure

G : il faut mettre un connecteur

B : parfois/des fois il voit des truites

P : non par fois c'est pas approprié là

B : parfois il voit des truites

P : fait un petit travail dans ta tête avant de tout de suite dire ce que tu penses/là tu parles beaucoup et les autres ne disent rien/il aperçoit une truite/il sort au bout d'une demie heure

Silence

P : entre il aperçoit et une demie heure il manque un petit lien/qu'est qu'il fait pendant cette demie heure ?/ il passe sa demie heure à observer les truites ?

M non

P : ben il pourrait/ça me dérangerait pas/disons qu'on ne sait pas trop ce qui fait ?//on cherche à changer quoi ?apercevoir c'est très vite/il aperçoit la truite rapidement

G : il regarde les truites

M : il observe les truites

P : il observe les truites très bien

Le professeur note

P : il observe les truites et là on peut mettre un petit mot de liaison pour l'enchaînement des idées ?il observe les truites

G : puis il sort

P : puis il sort au bout d'une demie heure (le prof note)//on le relit ?je mets en rouge comme ça vous voyez que dans un texte on a le droit de barrer pour améliorer/là on a changé/puis il sort au bout d'une demie heure/on le relit ?

V : oui

P : c'est un garçon qui s'appelle Marc et qui se balade dans la forêt/il regarde les arbres et il a envie de grimper dedans pour voir plus haut/après avoir regardé le paysage/il redescend/soudain il voit une vipère/il décide de prendre une pierre pour lui barrer la route/ensuite il court/Marc finit par arriver au bord d'une rivière et s'y baigne/il observe les truites/puis il sort au bout d'une demie heure/il se sèche puis s'habille/assis sur un rocher/des ouches viennent l'embêter donc il décide de partir/en rentrant chez lui/il aperçoit de scarabées sur le chemin/il les écrase/enfin l'adolescent rentre chez lui//est-ce qu'il marche bien notre texte ?

V : oui

G : ouais

P : non t'as pas l'air satisfait G ?

V : moi oui

P : qu'est-ce qui ne va pas ?

G : j'sais pas

V : moi je dis que ça va

P : on va s'arrêter là/effectivement le puis se répète c'est ça ?

G : oui on pourrait mettre autre chose

P : alors à la place de puis on peut mettre quoi ?

G : il se sèche et

P on peut très bien mettre et

Le prof fait l'amélioration

G : XXX

V : enfin l'ado rentre chez lui

P : voilà/c'est bon ?/c'est fini

V : on fait quoi maintenant

P : est-ce que tout est clair dans notre texte ?

B : oui

V : oui

P : est-ce qu'on a mis toutes les idées de notre plan ?

B : oui

V : oui

P : oui

P : comment on a fait pour améliorer notre texte ?

B : on a relu

P : j'ai relu qu'une fois ?

B : non plusieurs

P : plusieurs fois et comment on a fait pour percevoir où ça marchait pas ?

V : on regardait où ça allait pas

P : oui mais vous avez fait quoi dans votre tête ?

V : dans notre tête

P : G ? Quand tu me dis j'ai l'impression que ça marche pas bien ? il y a trop de il

G : j'ai réfléchi

P : oui/c'est à force de relire le texte que tu vois que ça va pas ?

G : euh/oui

P : à force de relire le texte on peut se mettre dans la peau du lecteur/ et se dire ah ben là il va peut être comprendre que/ça va pas être joli/il va peut être comprendre autre chose/d'accord/comment/dans quelle peau il faut se mettre quand on fait la dernière étape ?

G : du lecteur

P : on est qui ?/oui/on est le lecteur/d'accord/on prend le rôle du lecteur/on oublie ce qu'on a mis dans le plan/on essaie/ et on se demande si celui qui va lire le texte va comprendre ce que j'ai voulu dire ? //alors qu'est-ce qu'on fait pour écrire un texte du début à la fin ?on a commencé par quoi

B : on a commencé à mettre nos idées

P : on a commencé par mettre nos idées/ensuite

V : on a fait un texte

P : non avant ? toi tu m'as dit un mot qu'est-ce qu'on fait avec nos idées ?

M : on les a triées

P : on doit les trier/on enlève celles qui sont

G : impossibles

P : impossibles/et après une fois qu'on a toutes celles qui sont possibles/qu'est-ce qu'on en fait ?

G : on choisi à quel moment on va les mettre

P : on choisit à quel moment on va les mettre/ce qu'on appelle l'ordre/après ?

V : on a fait le texte

P : on a fait le texte/comment on a fait le texte ?

V : du début à la fin

P : du début à la fin d'accord/vous avez produit quoi ?

V : ben

M : des phrases

P : des phrases/à quoi il faut faire attention quand on produit des phrases ?

B : à relire

P : pas seulement

B : à faire attention aux fautes

P : est-ce que j'ai parlé une seule fois de fautes là ?

M : non

P : on n'a pas corrigé une seule fois l'orthographe/c'est moi qui écrit/à quoi j'ai dit qu'on faisait attention quand on écrivait nos phrases ?

Silence

P : tu me l'as dit G

G : à pas trop répéter

P : non/quand je fais ça (gestes)

B : ça colle

Rires

G : à bien connecter

P : à bien connecter quoi ?

G : les mots/les phrases

P : les phrases/d'accord il faut mettre des petits mots de liaisons pour que le lecteur lui/il fasse les mêmes liens que nous on a fait dans notre tête/quand on fait notre texte/quand je fais ça, ça veut dire mettre en lien/est-ce qu'on a tout vu ?

G : non faut le relire

P : faut le relire/c'est pour ça qu'on a une troisième étape/d'accord/on peut pas tout voir quand on met en texte la première fois/on va voir certaines choses mais pas tout//donc après on a relu et qu'est-ce qu'on a fait ?

V : on a mis

Silence

P : quand tu changes le puis en et/tu fais quoi ?

V : euh/j'en sais rien

P : on fait quoi comme action ?

M : on remplace

P : on remplace

Le prof met l'étiquette « remplacer »

P : quand on/alors là on n'en a pas trop fait mais/quand je vous dis il manque un connecteur

V : on rajoute

P : on ajoute (étiquette)//quand je vous dis/quand par exemple j'ai barré ça (montre dans le texte)

V : supprimer

P : supprimer (étiquette)//il y en a une qu'on fait moins/elle est plus compliquée/mais il faut quand même la mettre/

V : remplacer

P : déplacer

V : j'ai dit remplacer

P : c'est pas pareil remplacer et déplacer/déplacer ça veut dire quand je prends une partie du texte et que je la mets ailleurs/ça pour l'instant on l'a pas fait/d'accord/quand on améliore on peut soit remplacer/déplacer/supprimer/ajouter//vous pouvez mettre votre texte au propre sur le cahier d'écrivain

Résumé :

La promulgation de la loi de 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a accru le développement de structures spécialisées au sein de l'Éducation Nationale. Aussi, les enseignants sont de plus en plus confrontés à des situations d'enseignement-apprentissage spécifiques.

Nous nous intéressons ici, à une difficulté particulière de ce public, à savoir la mise en cohérence des écrits.

Ce mémoire présente donc une expérience en production d'écrits, auprès d'adolescents déficients cognitifs. L'objectif est la corrélation entre les stratégies pédagogiques et les réactions des élèves.

Après un rappel institutionnel sur la prise en charge des élèves en situation de handicap cognitif, nous développons un ensemble de concepts théoriques sur la production d'écrits, l'étayage, la construction des savoirs et la métacognition. La production d'écrits est étudiée d'un point de vue cognitif, puis, sont évoquées les capacités d'abstraction et de raisonnement logique que cette activité requiert.

La recherche théorique débouche sur l'élaboration d'une séquence pédagogique originale dont le film fournit un riche corpus. S'en suit une analyse permettant d'établir des liens entre stratégies pédagogiques et réactions des élèves. Un bilan permet de dégager les démarches adaptées et d'identifier les obstacles persistants.

Le constat final permet d'énoncer certaines perspectives pédagogiques.

Mots clés : production d'écrits – troubles cognitifs – étayage – abstraction – stratégies pédagogiques



Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : CHARRIER PRENOM : Carine

DATE : 10/10/2012

Mise à jour avril 2012