



HAL
open science

La mise en texte au cycle 3 en classe ordinaire et avec les élèves à besoins éducatifs particuliers

Alexandra Veillon

► **To cite this version:**

Alexandra Veillon. La mise en texte au cycle 3 en classe ordinaire et avec les élèves à besoins éducatifs particuliers. Education. 2012. dumas-00782583

HAL Id: dumas-00782583

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00782583v1>

Submitted on 30 Jan 2013

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.

Alexandra VEILLON

Master 1 MEEF EPD

Master 2 MEEF EPD

IUFM – Université de Nantes

Directeur de mémoire : Lionel AUDION

Années 2010-2012

MEMOIRE

La mise en texte au cycle III en classe ordinaire et avec les élèves à besoins éducatifs particuliers

Table des matières

Introduction	3
Première partie : La mise en texte en classe, au cycle III	6
I. La rédaction du texte	6
A) Comment les élèves rédigent-ils un écrit ?.....	6
B) Quels procédés peuvent-ils être mis en œuvre ?	9
C) Quels outils sont-ils mis à la disposition des élèves ?.....	11
II. La corrélation entre le texte, l'orthographe, la grammaire et le lexique	13
III. Le type de texte/production	15
Conclusion provisoire	17
Deuxième partie : L'écriture et les élèves à besoins éducatifs particuliers	19
I. Les principes	19
A) Les origines des ateliers d'écriture	19
B) Les différents courants.....	22
II. Objectifs des ateliers d'écriture en lien avec les élèves à besoins éducatifs particuliers	26
III. L'atelier d'écriture thérapeutique	30
Bibliographie principale :	35
Bibliographie secondaire :	36
Annexes	37

Introduction

En 1980, les didacticiens J.R. Hayes et L. Flower déclinent en trois processus cognitifs la rédaction d'un texte : « planification, mise en texte et révision ». D'après Thierry Olive et Annie Piolat dans «Activation des processus rédactionnels et qualité des textes », extrait du *Langage et l'Homme*, vol. XXXVIII, n° 2 (décembre 2003)¹, pour Hayes et Flower le processus de planification permet à l'élève de s'organiser et de pouvoir modifier l'élaboration lors de sa mise en texte. Au moment de cette mise en texte, l'élève respecte les règles : normes et conventions de la langue et il rédige en fonction de son lecteur. La révision permet à l'élève de relire son écrit, de le vérifier en fonction des consignes reçues, de s'adapter et de le réécrire.

La production d'écrit ou rédaction d'un texte fait partie des compétences visées par les textes officiels des programmes de 2008². A l'école élémentaire, au cycle III, cycle des approfondissements (cours élémentaire deuxième année, cours moyens première et deuxième années), les programmes officiels préconisent la rédaction de différents types de texte d'un format, dans un premier temps, court : « texte narratif en veillant à sa cohérence temporelle et sa précision en évitant les répétitions par l'usage de synonymes et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation », « court dialogue », récits, descriptions, portraits, poèmes. Il est attendu des élèves à la fin du cycle III de « rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire » (Bulletin officiel des programmes du 19 juin 2008 : Annexe VIII).

Le terme « production d'écrit » est utilisé pour désigner les différentes opérations qu'il induit : planification, mise en texte et réécriture-révision. La production d'un écrit peut être aussi élaborée sous la dictée de l'enseignant. La rédaction désigne les mêmes opérations que la production d'écrit. Elle paraît correspondre plus particulièrement à la mise en texte, sujet de ce mémoire. En effet, il ne s'agit pas pour l'élève d'un simple acte de production, c'est une action qui vise et demande divers savoirs et savoir-faire. La rédaction nécessite, la prise de connaissance et la compréhension de consignes, la réflexion qu'entraîne ces consignes,

¹ Olive, T. et Piolat, A. «Activation des processus rédactionnels et qualité des textes », extrait du *Langage et l'Homme*, vol. XXXVIII, n° 2 (décembre 2003).

² Bulletin Officiel des Programmes d'enseignement de l'école primaire du 19 juin 2008.

l'application et l'émergence d'idées qui vont servir à la mise en texte, l'attention portée aux règles de grammaire, d'orthographe, le vocabulaire à utiliser.

Les apprentissages de mise en texte concernent aussi les élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques. Cette désignation a un sens très large car d'après les informations sur le site internet de l'Ecole Supérieure de l'Éducation Nationale (ESEN) : www.esen.education.fr (consulté le 26 novembre 2011)³, elle : « recouvre une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; enfants intellectuellement précoces ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) ; enfants du voyage... ». **Dans le cadre de ce mémoire je souhaite plus particulièrement parler des élèves en difficulté ou présentant une situation de handicap qui se trouvent inclus en classe ordinaire de cycle III. Je souhaite en effet répondre, à l'aide de mes recherches, d'observations et de témoignages recueillis auprès d'enseignants spécialisés, aux questions qui se posent : quelles sont les difficultés particulières relatives à la mise en texte pour les élèves à besoins éducatifs de cycle 3 ? Comment l'enseignant peut-il accompagner et guider ces élèves dans leurs productions d'écriture ? Quelles vertus thérapeutiques de tels ateliers d'écriture peuvent-ils apporter aux élèves à besoins éducatifs spécifiques de cycle III ?**

Dans la première partie du mémoire je m'oriente vers la **mise en texte lors de la rédaction d'un écrit au cycle III en classe ordinaire**. D'une part, de quelle manière un texte est-il rédigé, quels sont les procédés mis en œuvre et quels outils peuvent être utilisés, d'autre part, quelle corrélation existe-t-il entre le texte, l'orthographe, la grammaire et le lexique et enfin quels sont les types de textes proposés aux élèves ? Les élèves guidés par leurs enseignants mettent en place des méthodes, des techniques et des outils dans le but d'écrire des textes. Ces rédactions impliquent le respect des règles d'orthographe, de grammaire et l'utilisation de champs lexicaux variés. Les enseignants présentent aux élèves différents types de textes auxquels ils ont recours dans l'activité de rédaction d'écrit qu'ils soient source d'inspiration pour la composition individuelle des élèves ou enrichissement culturel pour tous.

³ Site internet de l'Ecole Supérieure de l'Éducation Nationale (ESEN) : www.esen.education.fr (consulté le 26 novembre 2011)

Dans la deuxième partie de ce mémoire qui prend place au cours de ma formation en Master 2, je souhaite orienter mes recherches et ma réflexion vers **l'écriture et les élèves à besoins éducatifs particuliers** au sens défini ci-dessus. J'emploie le terme d'élèves à besoins éducatifs particuliers car il désigne l'ensemble des élèves en difficulté à la fois en classe ordinaire et en classe spécialisée d'inclusion. J'ai centré mon étude sur les ateliers d'écriture qui me paraissent être l'environnement adéquat pour mettre en place une entrée et des apprentissages de la mise en texte dans des formats très divers. Ces ateliers ont été enrichis par différents courants d'une part, ils proposent des objectifs variés pour écrire et interrogent la posture de l'animateur, d'autre part. Enfin, ce cadre d'écriture présente des vertus thérapeutiques que je souhaite étudier et analyser. L'ensemble de mes recherches et analyses porteront spécifiquement sur les élèves à besoins éducatifs spécifiques de cycle III. Je poursuis avec ce même cycle, ainsi, l'étude menée en première partie de mon Mémoire afin que la seconde partie soit éclairée et dans la continuité de mes recherches.

Première partie : La mise en texte en classe, au cycle III

I. La rédaction du texte

A) *Comment les élèves rédigent-ils un écrit ?*

Josette Jolibert et Christine Sraïki dans *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*⁴ utilisent l'expression : « chantier d'écriture » démarche d'apprentissage-production de textes. Les auteures précisent que les chantiers ne doivent pas être régis par l'enseignement des manuels ni devenir des ateliers d'écriture. Pour mieux comprendre les propos des auteures, il nous faut éclaircir la différence entre l'atelier d'écriture et le chantier d'écriture.

Les ateliers d'écriture auxquels font allusion les auteures sont guidés par un « animateur » : l'enseignant, par exemple, qui donne les situations et les consignes. Ces ateliers sont ponctuels et souvent à long terme. L'enseignant peut avoir un statut analogue aux élèves en écrivant en même temps qu'eux. La rédaction d'un texte dans ce contexte est un moyen au service de l'expression de l'élève, de sa relation avec ses camarades. L'atelier d'écriture est souvent utilisé au cycle III pour aborder la création de textes courts de façon ludique. Il sera mentionné et développé dans la seconde partie du mémoire lors de l'étude de l'écriture avec les enfants à besoins éducatifs particuliers.

Le chantier d'écriture, tel qu'il est mentionné par les auteures, correspond à une démarche particulière, les élèves doivent pouvoir résoudre les problèmes qui se posent au cours de leur mise en texte. Ils sont ainsi invités à prendre conscience et s'approprier les processus, les stratégies et les outils qu'ils mettent en place. L'objectif est de donner une autonomie aux élèves dans cette situation de mise en texte. Le chantier d'écriture a pour caractéristiques de conserver flexibilité et adaptation aux différentes situations et contextes. L'autre critère important est le choix délibéré de demander aux élèves d'écrire individuellement pendant toute la durée des chantiers. Écrire et réécrire sont ici perçus comme des démarches personnelles et permettent « de conduire et d'évaluer un cheminement presque toujours singulier ». Cependant, les phases de confrontations, discussions, débats, suggestions sont

⁴ Jolibert, J. et Sraïki, C. *Des enfants lecteurs et producteurs de textes – cycles 2 et 3* Hachette Éducation, Paris (2006)

collectifs.

Lors de l'entrée dans ces séances de rédaction de textes, il est intéressant en tant qu'enseignant, de guider l'élève. Cependant, lors de travaux en groupe il est nécessaire qu'il soit critiqué et aidé par ses camarades dans les procédés et outils qu'il va utiliser. Une large part de « libre cours » doit être laissée à l'élève si l'enseignant ne veut pas se retrouver avec des textes uniformes, tous identiques. D'ailleurs, l'imagination doit avoir toute sa place dans ce type d'exercice. Un cadre dans la forme des textes produits doit être donné mais le fond doit rester personnel et permettre ainsi à l'élève de s'autoévaluer.

Les caractéristiques du texte sont subordonnées à des règles mises en place par l'enseignant et dont l'élève doit se servir dans un premier jet. Il est, par exemple, demandé aux élèves de rédiger un texte avec « je » ou sans « je », en utilisant un temps précis pour les verbes (imparfait, passé simple ou future), un registre de langue, un vocabulaire spécifique.

La classe de CM1 où j'ai été accueillie en stage de pratique accompagnée, au cours de ma formation en Master 1, a étudié le roman *Renard de Morlange* de Alain Surget⁵. Dans le cadre de plusieurs séances de rédaction de textes chaque semaine, l'enseignant a remis aux élèves, lors de la première séance, un poème de Georges Pérec « Déménager » extrait de *Espèces d'espaces*⁶ (voir Annexe I), il leur a demandé de relever les verbes et les sentiments présents dans ce poème et d'en donner des synonymes pour écrire un poème identique mais à leur manière. Lors de la séance suivante, l'enseignant a demandé aux élèves de rédiger, individuellement, un texte à la manière du poème *Déménager* de Georges Pérec (voir quelques productions d'élèves en Annexe II). Le poème de G. Pérec a pour particularité d'être composé de verbes à l'infinitif. Cette contrainte est intéressante et va étoffer les compétences des « élèves écrivains ». L'organisation de la phrase n'est plus la même lorsque l'on doit utiliser des verbes à l'infinitif : dans le poème de G. Pérec, l'absence de sujet, d'une part, et de compléments, d'autre part, donnent une toute autre structure au texte composé sans retirer le sens du texte rédigé ainsi. Cette rédaction a été écrite dans le cahier « des arts » de chaque élève car cette activité était en lien avec la créativité poétique des élèves. Quelques jours plus

⁵ Surget, A. *Le renard de Morlange* Editions Nathan, Paris (1995).

⁶ Pérec, G. *Déménager* poème extrait de « Espèces d'espaces », Galilée, Paris (1994).

tard, l'enseignant proposait aux élèves une nouvelle forme de rédaction à l'aide de leur texte créé à la manière de G. Pérec. Cette fois, les élèves devaient raconter la vie d'un personnage du *Renard de Morlange* en s'inspirant des poèmes de leur cahier des arts.

La consigne au tableau a été donnée ainsi :

- raconter la vie d'un personnage (s'identifier au sanglier, au paysan ou au chevalier) ;
- débiter l'histoire en utilisant : « ce matin, comme tous les jours, hier, comme c'était, un jour d'été, aujourd'hui » ;
- l'action se déroule sur une journée ;
- utiliser « je »
- les verbes du texte doivent être conjugués à l'imparfait ou au passé simple.

Une fois ce premier jet élaboré, les élèves ont confronté leur texte par deux et cherché comment améliorer leur rédaction et quels outils pouvaient être utilisés. Ensuite, ils ont révisé et relu leur texte comme une sorte de « contrôle de conformité ». Cette systématisation en lien avec l'activité chantier d'écriture a pour objectif de donner son « autonomie intellectuelle à l'élève ». La systématisation des procédés utilisés lors de chantiers d'écriture permet à l'élève aguerri de produire des textes où son imagination peut s'exprimer tout en respectant le cadre donné par l'enseignant. Quelques exemples de ce chantier d'écriture figure en Annexe III, les contraintes présentes dans la consigne ont, semble-t-il, permis aux élèves de donner une forme et un rythme à leur composition. Parmi les exemples pris, l'un d'eux montre qu'un élève qui n'a pas respecté la consigne d'introduire sa rédaction à l'aide des locutions « ce matin, comme tous les jours, hier, comme c'était, un jour d'été, aujourd'hui » obtient un résultat qui, à la lecture, est moins « fluide ». L'utilisation de l'imparfait ou du passé simple convenaient tout à fait à ce type de texte et rappelait la structure grammaticale rencontrée lors de la lecture du roman le *Renard de Morlange*. La progression entre le poème créé en utilisant le modèle de G. Pérec, puis la rédaction d'un écrit à partir de ce modèle et du roman étudié en classe a permis aux élèves de composer un texte à l'aide des contraintes contenues à la fois dans le poème de G. Pérec et dans le roman le *Renard de Morlange*. Ces contraintes avaient été préalablement rencontrées, élucidées ce qui a permis la compréhension et l'aptitude à rédiger un texte personnel. Le cadre de ce chantier d'écriture montre la capacité des élèves à rédiger un écrit grâce aux procédés mis en place et aussi à valoriser leur rédaction.

L'élève est livré à l'activité de rédaction de textes de manière libre connaissant les contraintes et les ouvertures qui lui incombent. En a-t-il réellement conscience au cycle III ? Francis Ruellan dans un article paru dans la Revue de recherche en éducation *Spirale* en 1999⁷, émet l'idée que la mise en situation : la rédaction d'un texte, fait naître chez l'élève un apprentissage dont il n'a pas conscience (action implicite) mais le fait de confronter par deux ou plus le premier jet met en lumière les questions que l'élève se pose, le cheminement qui le guide vers la manière et les outils qu'il va mettre en œuvre pour réécrire son texte.

La prise de conscience implicite est ici guidée par la confrontation, la critique, la suggestion. Cependant est-il possible d'envisager que l'enseignant s'engage dans une démarche en classe où il mettrait en évidence le cheminement qu'il attend des élèves à travers les consignes qu'il donne ? F. Ruellan (1999) précise que l'accompagnement de l'enseignant donne du sens, des objectifs et guide l'élève vers des critères qui vont faire émerger des solutions. Ce guidage de l'enseignant permet à l'élève de construire des savoirs et des savoir-faire.

B) Quels procédés peuvent-ils être mis en œuvre ?

J. Jolibert et C. Sraïki (2006) proposent plusieurs options pédagogiques :

- 1). Alternier l'écriture et la réflexion (évaluation des apprentissages « procéduraux et linguistiques en cours »)
- 2). Activité individuelle ou par groupes
- 3). Organisation sous forme d'emboîtement entre « la gestion de la production, la planification, mise en texte et révision » ainsi les activités mentales, linguistiques sont étudiées.

La lecture-recherche : trouver comment fonctionne chaque type de texte → règle du jeu, lettre de demande, poème...

Comment fonctionnent ces textes, quel découpage adoptent-ils ? Quels introduction, déroulement, conclusion les habillent ? Quelle silhouette prend tel ou tel texte ?

⁷ Ruellan, F. *Un mode de travail didactique pour « l'enseignement » de compétences en production d'écrits* Spirale - Revue de Recherches en Éducation N°23 (53-73) (1999)

Comment ces textes mettent « en évidence le sujet, la relation avec le destinataire, quels pronoms, temps des verbes, registre de langue sont utilisés » ?

Plus précisément quels liens existent-ils entre les paragraphes, les phrases et les mots ?

Ces mécanismes peuvent ainsi devenir systématiques chez les élèves et les aider dans tous les types de production auxquels ils peuvent être confrontés.

Ce procédé montre une nouvelle fois qu'un cadre de départ laisse plus de liberté à l'élève dans le but de servir les futures rédactions de celui-ci.

De son côté, Yves Reuter dans son ouvrage *Enseigner et apprendre à écrire* (2000)⁸ précise qu'il existe plusieurs styles de conduites rédactionnelles :

- le « pas à pas » : 1^{ère} phase, 2^e phase... ;
- le « griffonnement d'idées » : jeter sur la feuille les idées et les reprendre ensuite pour rédiger ;
- la collecte d'informations avant la rédaction du texte ;
- les esquisses successives : plan, rédaction (au brouillon) et relecture.

Ces « conduites rédactionnelles » sont emboîtables avec les procédés conseillés par J. Jolibert et C. Sraïki (2006). Ce sont les processus « de base » de toute rédaction/production d'écrit. Elles ont une valeur incontournable dans la réalisation d'un écrit.

Les élèves amenés à construire des outils par leurs savoirs et leurs observations, tels que les suggèrent le Groupe EVA dans *Évaluer les écrits à l'école primaire*⁹, acquièrent l'autonomie face aux actions de structurer, faire évoluer leurs savoir-faire lors de la fabrication d'outils. Par exemple, dans une classe de CE2 (exemple cité dans l'ouvrage du Groupe EVA), les élèves se posent des questions au sujet de la construction et de la composition des textes narratifs et documentaires : quelle présentation ? Qu'est-ce qui les caractérise ? Quels enseignements émergent de ces textes ? Les savoirs des élèves sont alors provisoires mais évolutifs. Les notions de départ qui ressortent des questionnements vont cheminer vers des savoirs que les

⁸ Reuter, Y. *Enseigner et apprendre à écrire* ESF Éditeur, Paris (2000)

⁹ Groupe EVA *Évaluer les écrits à l'école primaire* Hachette Éducation, Paris (1991)

élèves n'avaient pas en leur possession auparavant. Ensuite, en s'appuyant sur les outils qu'ils ont fabriqués, les élèves vont se lancer dans un premier jet de rédaction d'un texte. L'action d'écrire est alors guidée par des outils que les élèves se sont appropriés et qui leur paraissent évidents et ils laissent ressortir de leur imaginaire des idées pour construire librement leur texte.

C) Quels outils sont-ils mis à la disposition des élèves ?

Pour Y. Reuter (2000) : la construction d'outils en elle-même apporte plus à l'élève que son utilisation. En effet, il semblerait qu'une fois intégrés ces outils enregistrés par les élèves deviennent des automatismes qu'ils font évoluer en fonction des supports.

Cette approche des outils est intéressante et semble correspondre à ce qui se passe en classe, les outils mis en place servent à un moment bien précis dans telle ou telle classe et évolueront en fonction des types de textes, des disciplines, du niveau de cycle, de classe. P. Cappeau et M-N. Roubaud¹⁰ dans leur ouvrage montrent comment les élèves construisent un texte : découpage du texte, personnages, accords, verbes, orthographe et grammaire. Les auteurs analysent chaque difficulté rencontrée, les clés données et proposent des exemples de textes produits par les élèves ciblant ainsi les problèmes qui se posent et comment l'enseignant peut y remédier. Lors de mon stage de pratique accompagnée en classe de CM1, lorsque j'ai interrogé certains élèves sur les outils utilisés pour rédiger leur texte, j'ai pu constater que la quasi-totalité des élèves m'avait répondu qu'ils cherchaient à « imiter » les procédés employés sur le modèle qu'ils avaient lu.

Un quatrain lu dans unes des œuvres de Roald Dahl : *Matilda*¹¹ (voir Annexe IV), est retranscrit par l'enseignant au tableau, il demande ensuite à ses élèves de trouver ce qu'est un quatrain et comment il est composé. Certains élèves mentionnent les quatre vers, d'autres les rimes entre les vers, certains font remarquer que les vers ont le même nombre de syllabes. Cette analyse rapide et collective terminée, l'enseignant demande aux élèves de composer à

¹⁰ Cappeau, P. et Roubaud, M-N. *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves* Cycles 2 et 3 – Pratique pédagogique, Bordas, Paris (2005)

¹¹ Dahl, R. *Matilda* Gallimard Jeunesse, Paris (1988)

leur tour un quatrain sans leur donner plus de précisions...

Quelques exemples de quatrains rédigés par les élèves de CM1 sont fournis en Annexe V, les quatre vers sont présents sur chaque feuille cependant les rimes sont organisées différemment en fonction des élèves et certains n'ont pas écrit le même nombre de syllabes par quatrain. L'enseignant a marqué un temps au cours de cette rédaction afin de valider avec les élèves la nécessité du nombre de syllabes identiques par vers et le fonctionnement des rimes (pas d'utilisation du vocabulaire de poésie précis à ce niveau-là, mais un schéma pour montrer que les rimes peuvent être croisées ou embrassées).

Cette observation faite en classe montre que les outils, ici, la segmentation des phrases, a permis aux élèves de composer leur quatrain. Dans les exemples de quatrains qu'ont rédigés les élèves, l'imaginaire a toute sa place et la forme (ici outil de rédaction) a permis cette composition. Lors de la mise en commun, certains élèves ont lu leur composition poétique, il était évident que les élèves étaient fiers et ressentaient un certain plaisir d'avoir pris cette posture et attitude de poète ! Les concepts défendus par J. Jolibert et C.Sraïki (2006) prennent toute leur mesure à travers l'exemple que je viens de relater. En effet, les élèves de CM1 ont pris ici une posture d'élèves en action. En s'appuyant sur leurs savoirs et compétences, de manière individuelle et autonome ils ont composé les quatrains. Cette action autonome à la lueur de leurs savoirs et savoir-faire est chargée de sens pour eux et le plaisir dégagé était flagrant.

Différents procédés d'aide à l'écriture de textes existent, basés sur la grammaire et l'orthographe enseignées en classe mais aussi une variété de textes présentés aux élèves semble incontournable pour les aider à entrer dans la rédaction et élargir leurs connaissances littéraires et culturelles.

II. La corrélation entre le texte, l'orthographe, la grammaire et le lexique

Au cycle III, les élèves doivent comprendre qu'un texte est structuré et l'enseignant le leur montre à travers des observations sur les textes qu'ils étudient. Il est d'ailleurs précisé dans les textes officiels (programmes 2008) que les élèves doivent être capables de reconnaître les marques de ponctuation, repérer les mots de liaison, comprendre l'usage de certains temps, l'emploi de certains mots et le niveau de langue.

P. Cappeau et M-N. Roubaud (2005) se sont appuyés sur des exemples de productions d'écrits d'élèves de cycles II et III. Ils ont dressé, par exemple, un bilan au sujet du découpage d'un texte. Le constat est le suivant : les unités syntaxiques dans leur fonctionnement l'emportent sur la phrase (l'acquisition du découpage d'un texte en phrases se fait progressivement au fil des années de scolarité), la ponctuation est un moyen pour les élèves de structurer un texte, les connecteurs que les élèves utilisent à l'oral sont souvent présents dans leurs écrits. La notion d'outils prend sens, entre autre, dans ce cas.

La rédaction d'un texte se heurte à l'orthographe et la conjugaison des verbes. Il apparaît d'après les auteurs cités ci-dessus que les élèves « transcrivent les formes verbales qu'ils ont oralisées » ils sont alors confrontés à l'écriture de ces verbes. Cette difficulté est récurrente : dans la classe de CM1 où j'ai été accueillie, j'ai soumis un questionnaire aux élèves afin de connaître les étapes qu'ils avaient traversées lors de la rédaction d'un conte détourné (voir quelques extraits des questionnaires en Annexe VI). Il apparaît que plusieurs élèves ont modifié leur premier jet après la relecture par groupe de leur « conte détourné » car les verbes n'étaient pas bien orthographiés ou le temps utilisé ne convenait pas ou encore il y avait trop de répétitions dans l'usage du verbe dire.

Un autre exemple, celui de la rédaction d'écrit à partir d'une composition personnelle sur le modèle du poème *Déménager* de G. Pérec et du roman *Le Renard de Morlange* de A. Surget montre la difficulté de la conjugaison des verbes. En effet, l'une des contraintes était d'utiliser l'imparfait ou le passé simple. Le passé simple est peu employé oralement dans la vie quotidienne, cependant les lecteurs le rencontrent.

Le vocabulaire a une valeur tout aussi importante car il permet une lecture facilitée et une certaine fluidité dans la rédaction d'un texte. Cependant, comment amener les élèves à enrichir leur vocabulaire et à l'utiliser au cours de la rédaction ?

Les chercheurs du Groupe EVA (1991) ont travaillé ensemble autour de fiches donnant des pistes aux enseignants pour mener les rédactions des élèves. Le « traitement lexical » qui remédie aux répétitions est préconisé dans cet ouvrage. Il est nécessaire d'amener les élèves à employer des synonymes, des pronoms personnels, la périphrase, des verbes à la forme passive et d'autres substituts grammaticaux pour agrémenter et rendre agréable, fluide la lecture de la rédaction d'un texte. Dans l'exemple de la rédaction mentionnée ci-dessus qui mène les élèves à utiliser leur poème et un des personnages du *Renard de Morlange*, la consigne donnée aux élèves était donc (rappel) :

- de raconter la vie d'un personnage (s'identifier au sanglier, au paysan ou au chevalier) ;
- de débiter l'histoire en utilisant : « ce matin, comme tous les jours, hier, comme c'était, un jour d'été, aujourd'hui »;
- que l'action se déroule sur une journée ;
- d'utiliser « je »
- les verbes du texte doivent être conjugués à l'imparfait ou au passé simple.

Dans cet exemple, l'enseignant propose un champ lexical élargi afin de situer l'action : « ce matin, comme tous les jours, hier, comme c'était un jour d'été, aujourd'hui ». Il demande aussi que soit utilisé le pronom « je ». Ces contraintes ont certainement permis aux élèves d'enrichir et d'agrémenter leur texte ce qui n'aurait peut-être pas été « naturellement » le cas sans ces indications au niveau lexical. Lors d'un prochain projet d'écriture, il est possible que la systématisation qui aura été alors mise en place précédemment soit inscrite au niveau cognitif chez les élèves et qu'ils utilisent de leur propre initiative ce vocabulaire et la narration à la première personne du singulier (« je »). Les connaissances et compétences acquises dans ce cadre-là ont amené la compréhension de nouveaux procédés dans la rédaction d'un texte et aussi la mise en valeur de ce texte par un lexique enrichi et élargi.

Les outils sont au service de la rédaction d'un texte et font partie des bases de la construction d'un chantier d'écriture. Le choix du type de textes à rédiger va, de son côté, donner le ton et l'enveloppe du texte produit par les élèves.

III. Le type de texte/production

La variété de formes de textes qui peuvent être proposées aux élèves est importante. Je prends l'exemple du projet commun de l'école qui m'a accueillie en stage de pratique accompagnée « Le conte ». La seconde classe de CM1 (il existe deux classes de CM1 dans cette école) a travaillé aux mois de février et mars sur le thème du conte détourné. L'enseignante a donné comme titre à sa séquence : « Repérer la structure du conte traditionnel pour dégager les variantes dans les contes modernes pour en écrire un » (voir Annexe VII). Les objectifs pour les quinze séances prévues étaient de « construire la fiche méthode du conteur », « construire ensuite la fiche méthode de l'auditeur » puis « s'entraîner à se détacher de la mémorisation pour passer à la narration ».

Les élèves avaient pour supports les contes de Grimm *Bec de Grive*, *Le lièvre de mer*, *Madame la Neige*, *Le pauvre meunier et la petite chatte*, *La salade qui transforme en âne...*¹². Les séances 6 à 8 avaient pour objectif de « comparer différentes versions de contes

¹² Grimm, W. et J. *Contes*, Gründ, Paris (1963)

traditionnels » : Grimm et Perrault *Cendrillon, le Petit Chaperon rouge et la Belle au bois dormant*¹³. Les séances suivantes de 9 à 11 étaient prévues dans le but de « dégager les variantes utilisées dans des contes détournés » autour par exemple du *Petit Chaperon Rouge* conte de Perrault et créer un réseau autour de ce conte repris par Jean Claverie, Geoffroy de Pennard et Philippe Corentin. Les dernières séances de 12 à 15 mettaient les élèves en posture d'écrivains d'un conte détourné.

J'ai eu l'occasion de discuter de cette séquence avec l'enseignante et il semble que le conte soit un support qui regorge de ressources dans l'activité de production d'écrit. Effectivement, la forme du conte, les différentes versions qui peuvent exister de certains contes traditionnels permettent une déclinaison de projets d'écriture tout à fait éclectique et enrichissante pour l'élève « compositeur de texte ». Ce concept rejoint celui de Josette Jolibert et Christine Sraïki (2006) citées auparavant. En effet, les auteures présentent différents outils que les enseignants peuvent mettre en pratique dans leur classe. Par exemple, l'observation, la comparaison, le fait de mettre par catégories des manières d'écrire alimentent les connaissances des élèves et les conduisent à la compréhension puis la rédaction de textes. L'entrée dans la culture de l'écrit passe, d'après les auteures, par la découverte, l'exploration et l'expérimentation de la « diversité des formes physiques des textes ». Les lettres, contes, règles de jeux, poèmes, affiches, documentaires sont des supports que les élèves vont rencontrer et avec lesquels ils vont entretenir un rapport particulier. Le type de texte prend ici toute sa place car les intentions, la « dimension affective et imaginaire » des élèves dans la rédaction d'un certain type de texte a pour but de répondre aux besoins de ces « rédacteurs ». Que ce soit le rêve, l'imagination, leur rédaction va répondre à leurs désirs, leurs esprits curieux, leurs projets. Je m'appuie ici sur la réflexion (que je partage) de Josette Jolibert et Christine Sraïki (2006) : l'écrit donne des « pouvoirs », il « valorise » les élèves.

¹³ Perrault, C. *Les contes*, Hachette Biblio Collège, Paris (1999)

Conclusion provisoire

La mise en texte implique de nombreux facteurs. Pour écrire, les élèves sont guidés par leur enseignant dans la méthode, la technique et les outils qui vont servir la rédaction de leurs textes. Implicitement ou explicitement des processus mentaux se mettent en place au cours des séances orchestrées par l'enseignant. Ces processus sont les clés nécessaires à la liberté d'écriture et au libre cours laissé à l'imaginaire de l'enfant. Plusieurs auteurs se sont exprimés sur ces sujets parfois à l'unisson mais aussi avec des points de vue divergents et pertinents dans l'étude et l'analyse de la mise en texte. La rédaction d'un écrit nécessite de passer par plusieurs étapes. Les élèves amenés à travailler individuellement lors de chantier d'écriture, traversent aussi des phases de révision en groupe utiles à l'appropriation de techniques, d'outils, à la mise en valeur du texte composé par chacun et à l'acquisition de l'autonomie. La corrélation entre l'orthographe, la grammaire et le lexique a toute sa place lors de la rédaction. Les règles, les méthodes qu'ils imposent donnent un cadre et une forme à l'écriture des élèves. Le fond dépend alors du choix d'un type de texte et de l'imagination de chaque élève. Les différentes formes d'écrits : récit, conte, texte poétique, règle de jeux, lettre, etc... nécessitent un vocabulaire, une formulation, une présentation qui sont tout à fait éloignés les uns des autres. La large palette de types de textes proposés entraîne les élèves vers des possibilités d'écriture inconnues à l'idée première qu'ils pouvaient avoir de la rédaction d'un écrit. L'enrichissement simultanément langagier et culturel par l'intermédiaire de la variété des textes rencontrés est primordial à l'école.

La lecture et la prise de connaissance de théories, d'observations et pistes données par les auteurs évoqués dans ce mémoire m'ont aidée à éclairer et élargir mes connaissances en lien avec la mise en texte. Les observations en classe (stage de pratique accompagnée effectué lors de ma première année de Master en classe de CM1), les lectures et les recherches ont développé mon intérêt, mon envie de creuser et parler de ce thème : la mise en texte. C'est un vaste sujet qui n'a pas de fin à mon avis puisqu'il est en perpétuelle évolution, enrichi et montré sous différentes facettes à la fois par les chercheurs, théoriciens, didacticiens qui travaillent sur ce thème et par les enseignants lors de leur pratique en classe. Ces derniers sont d'ailleurs mis en avant dans les ouvrages cités dans ce mémoire et si des fiches, des conseils et des méthodes font partie intégrante des livres et articles cités c'est parce que les auteurs sont

conscients et persuadés que c'est au cœur de l'école que s'exercent les enjeux de la mise en texte. La théorie donne le cadre et la pratique est expérimentée à l'école. La richesse littéraire de notre patrimoine et des patrimoines étrangers contribuent à la découverte et l'intérêt de l'écriture. Future enseignante, je souhaite accompagner les élèves dans cette aventure avec à l'esprit l'idée de donner à chacun accès à la magie de l'écrit et à une culture diverse pour nourrir la curiosité de tous.

La deuxième partie de mon mémoire a trait à l'écriture des élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, **je fais le choix cette année en Master 2, de donner une coloration à mon diplôme en participant, sous forme d'un parcours aménagé, à la formation pour l' « Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés » (ASH)**. La mise en texte telle que j'ai pu l'explorer, l'étudier et l'analyser dans la première partie du mémoire va me servir d'ancrage et de support pour me tourner dans cette deuxième partie vers les ateliers d'écriture en particulier. L'entrée dans cette seconde partie s'appuiera sur les principes, les modalités sans oublier les concepts qui contribuent à la mise en place d'ateliers d'écriture. Cette entrée cédera ensuite la place à une étude sur le terrain dans la mise en place d'outils existants ou créés qui seront utiles lors des ateliers d'écriture avec les élèves à besoins éducatifs spécifiques (élèves en difficulté et élèves en situation de handicap inclus en classe ordinaire). Cette partie s'achèvera sur les vertus que peuvent avoir les ateliers d'écriture thérapeutiques.

Deuxième partie : L'écriture et les élèves à besoins éducatifs particuliers

L'écriture possède plusieurs vertus de mon point de vue et sa grande variété, ses entrées à différents degrés permettent à un large public d'y accéder. Je souhaite dans cette deuxième partie m'appuyer sur les ateliers d'écriture : lieux qui me paraissent suffisamment ouverts, divers et collaboratifs pour mettre en place ou utiliser des outils (existants ou à créer) qui contribuent à la mise en texte par l'ensemble des élèves en classe ainsi que les élèves à besoins éducatifs spécifiques.

I. Les principes

Il est nécessaire dans un premier temps de présenter les ateliers d'écriture de façon plus approfondie et d'entrer dans leur histoire : quelles origines ont les ateliers d'écriture en France et que sont-ils ?

J'ai exploité les informations présentées par Isabelle Rossignol (1996)¹⁴ car l'auteure explicite clairement d'où sont issus les ateliers d'écriture et les différents courants qui les ont influencés.

A) Les origines des ateliers d'écriture

Les ateliers d'écriture naissent aux Etats-Unis d'Amérique à la fin du XIX^e siècle. Ils sont issus de la tradition orale : contes et cercles de lecture. Leur but, dans un premier temps, n'est pas de former des écrivains mais pour ceux qui encadrent ces ateliers, d'accompagner et d'étayer l'écriture auprès des écrivains. Par la suite, des dérives liées, entre autre, à l'appât du gain et la production de masse seront dénoncés mais il ne faut pas perdre de vue que les Américains sont à l'origine des ateliers d'écriture.

¹⁴ Rossignol, I. *L'invention des ateliers d'écriture en France – Analyse comparative de sept courants clés*, L'Harmattan, Paris (1996)

En France, dès 1935, le Mouvement Freinet à l'initiative de son créateur : Célestin Freinet met en place le « texte libre » par le biais de l'imprimerie (Journal scolaire) et le concept de la correspondance « inter-scolaire ». Les élèves s'inspirent de leur propre histoire pour rédiger un texte mais avec la contrainte d'écrire pour la classe (Journal scolaire) ou pour leurs correspondants. C. Freinet met en place l'écriture pour les élèves quand ils le souhaitent et la lecture de leur production aux autres élèves n'a pas de caractère obligatoire. Par la suite, les élèves désignent un texte autour duquel ils se regroupent et travaillent ensemble à l'illustrer, le recomposer et l'imprimer. L'objectif est à la fois psychologique, pédagogique et sociologique : les élèves se sentent reconnus et valorisés. Les enseignements adoptent ici la posture d'accompagnateurs dans la production d'écrits lors des recherches et de l'impression. Le tâtonnement est visé et non la réussite.

Ensuite émerge le Nouveau Roman, en 1953. Il réunit des écrivains appartenant aux Editions de Minuit. L'instigateur de ce mouvement est Alain Robbe-Grillet. Un nouveau regard de l'écrivain sur le monde le place au centre de celui-ci. Il est caractéristique par l'image de l'écrivain qu'il rend vivant, c'est le point commun qui lui est reconnu avec les ateliers d'écriture, il définit l'écriture comme une action plutôt qu'une parole qui participe alors à la construction du monde simultanément à son écriture.

Le structuralisme et Claude Lévi-Strauss, dans la seconde moitié du XX^e siècle, définissent l'atelier d'écriture comme lieu de « travail manuel » car il faut des outils pour écrire. L'écriture acquiert un statut scientifique. Il existe un lien privilégié entre l'écrivain et le lecteur car l'écriture crée la lecture en suivant des codes et ceci découle sur l'interaction écrivain-lecteur. Il est même envisagé que l'écrivain et le lecteur soit une seule personne : « écrire c'est (se) lire », l'écriture est envisagée comme une fabrication à partir de procédures transmises par l'animateur.

Le courant surréaliste naît après la Première Guerre Mondiale et repose sur la liberté de sens donné aux textes produits par les auteurs (jeu du « cadavre exquis » : écrire des phrases au hasard auxquelles les intervenants chacun leur tour ne donnaient qu'un seul élément de la phrase sans connaître les autres). Ce mouvement est suivi par André Breton, Raymond

Queneau une courte période, Louis Aragon, Paul Eluard... et plusieurs peintres dont René Magritte et Salvador Dali.

L'OuLiPo « Ouvroir de Littérature Potentielle » est fondé par François Le Lyonnais en 1960 auquel vient s'ajouter Raymond Queneau après son retrait du groupe des surréalistes. Ce Groupe dont les membres se nomment les « oulipiens » propose des structures qui favorisent la création de l'écrivain. L'écriture est ici définie comme scientifique et non l'objet du hasard. R. Queneau émet l'idée que le lecteur doit être en alerte et collaborer à l'écriture lors de sa lecture. L'atelier d'écriture nécessite un cadre pédagogique : structures formelles et contraintes qui permettent de s'attacher à la forme et « d'oublier le fond ». Cependant, le côté ludique est très important, il faut s'amuser et se faire plaisir lors de la rédaction d'un écrit. Georges Pérec auteur de textes que j'ai évoqués précédemment a contribué à perpétuer la tradition oulipienne.

Mai 1968 marque un tournant car cette période est liée à la naissance officielle des ateliers d'écriture en France et à la reconnaissance des différentes formes que revêtent les ateliers. D'une part, l'atelier qui privilégie l'individu, d'autre part, l'atelier qui privilégie l'écriture et enfin, celui qui concilie les deux. La question de la place du sujet est récurrente dans ces trois formes. De plus, les animateurs sont largement impliqués. Pour Laurent Joffrin (journaliste) mai 68 c'est « Moderniser la pédagogie et lutter contre l'élitisme. Rénover la transmission des savoirs », c'est la définition des ateliers d'écriture reconnus en 1968.

Les ateliers d'écriture ont continué d'évoluer, ils ont aussi été utilisés à des fins diverses. Un article publié dans *Les Cahiers Pédagogiques* du 17 novembre 2004 et écrit par Jean-Christophe Guillard (animateur d'atelier d'écriture et de la bibliothèque de l'IRP de la Turmelière [49]) met en lien l'atelier d'écriture avec les élèves à besoins éducatifs particuliers et plus précisément dans ce cas avec les enfants présentant des « troubles du comportement ». Cet article souligne le caractère thérapeutique de l'écriture, en effet, l'expérience des enfants mentionnés montre que s'ils n'ont pas envie d'écrire ou de « faire œuvre d'écrivain » c'est parce qu'ils ont la certitude d'être des « handicapés de l'écrit » au cœur de l'école. L'école les a mis de côté car ils ne présentaient pas les savoir-faire, les savoirs, les savoir-être requis par l'institution.

L'écriture mise en place dans le cadre de l'atelier d'écriture ouvre la voie en jouant le rôle de soigneur : l'enfant est accepté comme il est et non « comme nous voudrions qu'il soit ». Je suis convaincue et je poursuis mes recherches à ce sujet au travers d'articles, d'ouvrages et de témoignages qui indiquent combien l'écriture a sa place auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers et peut être la source d'une communication enrichissante pour l'ensemble des participants.

Ce lieu qu'est l'atelier d'écriture a suivi une évolution au fil des différents courants qui ont été présentés ci-avant, il reste, en partie, préservé de la pression, des obligations liées au milieu scolaire pour laisser place à la liberté d'expression. C'est un des maillons des apprentissages pour les élèves, entre autres, à besoins éducatifs spécifiques. L'atelier d'écriture forme à l'écrit et ne s'arrête pas aux seuls savoirs.

Les origines des ateliers d'écriture reposent sur la manière d'écrire et son enseignement. En découle un apprentissage de la pratique de l'écriture qui la rend accessible. Le processus d'écriture est au cœur des ateliers. Celle-ci est abordable, ludique et source de plaisir. C'est aussi une entrée pour « dire, se raconter et se libérer », peut être envisagée ainsi comme une activité thérapeutique. Mai 68 a fait tomber les mythes des maîtres et des écrivains qui se transforment, dans ce cadre, en animateurs. Ce rapide rappel historique de la naissance des ateliers d'écriture a permis d'évoquer et de citer quelques courants qui ont eu leur importance dans l'émergence des ateliers, il est nécessaire alors de se pencher sur leur nature et leur influence.

B) Les différents courants

Plusieurs courants ont influencé les ateliers d'écriture en France, ils ont chacun leur spécificité et parfois se rejoignent. Ils sont ici brièvement définis afin de connaître leur histoire et se rendre compte de l'impact qu'ils ont sur les ateliers d'écriture aujourd'hui.

- ❖ Le Groupe d'Aix : Anne Roche en 1968 à l'Université d'Aix-en-Provence crée un cours de « Création poétique ». Dès les premiers moments de cet atelier, elle se rend

compte que sa posture et le contenu de son enseignement ne conviennent pas, aussi organise-t-elle une concertation avec les étudiants qui l'amène à reconstruire cet atelier. L'atelier d'écriture devient alors un lieu d'échange et de parole qui laisse place à tous. Anne Roche est accompagnée de plusieurs enseignantes qui composent le groupe d'Aix, elles s'appuient sur les méthodes de l'OuLiPo pour mettre en place des « procédures formelles » tout en s'intéressant au travail collectif de production d'écrits (sous la forme de narrations et scénarii). L'évaluation est présente dans ce type d'atelier et y est mesuré le fonctionnement des contraintes utilisées.

- ❖ L'Association Elisabeth Bing voit le jour en 1981 et se place dans la continuité de l'aventure commencée en 1969 par E. Bing dans un Institut Médico Pédagogique. Elle s'appuie sur sa propre expérience relatée dans son ouvrage *...et je nageai jusqu'à la page* Editions des Femmes, Paris (1976)¹⁵. Ses ateliers reposent sur la relation personnelle de chacun avec l'écriture et sur l'« écriture de l'intériorité », écrire doit être une activité « plaisir » sans la contrainte des normes de l'école qui limite les élèves et empêche toute subjectivité dans les textes rédigés. Les ateliers d'écriture d'Elisabeth Bing sont les premiers en France à porter cet intitulé. Ces ateliers d'écriture débutent par un « Temps paradoxal » en s'appuyant sur les mythes pour faire remonter à la surface ce qu'il y a au plus profond de chaque élève. Ensuite, vient le « Temps de vacillement » : ébauche d'un texte avec toutes ses imperfections, ses incertitudes. Ces deux temps laisse alors place au « Questionnement amoureux » : échanges « chaleureux » autour des textes écrits entre pairs et accompagnés par l'animateur. Enfin toutes ces étapes débouchent sur le « Travail du texte » : réécriture qui vient de l'intérieur, Elisabeth Bing ne souhaite pas que les normes pédagogiques soient évoquées par crainte de figer les pratiques.

- ❖ Le GFEN Groupe Français d'Education Nouvelle (fondé en 1922) s'est donné pour mission de « repenser le modèle éducatif », y ont participé Célestin Freinet, Paul Langevin et Henri Wallon. Leurs ateliers d'écriture reposent sur deux concepts : « Tous capables » et « l'auto-socio-construction ». Dans le « Tous capables », les

¹⁵ Bing, E. *...et je nageai jusqu'à la page* Editions des Femmes, Paris (1976)

ateliers revêtent un caractère social : s'appuyer sur la vie des élèves pour construire leurs connaissances. Le sujet, l'élève est alors placé au centre de l'activité par « l'expression de sa pensée » ce qui lui confère le pouvoir. L'objectif de ces ateliers est de donner aux élèves la possibilité de maîtriser l'écriture grâce à la structure et au cadre de l'atelier d'écriture. Dans « l'auto-socio-construction », les élèves passent par un premier jet d'écriture, puis par l'affichage dans l'atelier de leur rédaction qui est soumise aux regards des pairs et permet à chacun d'autoévaluer sa mise en texte et de se servir des productions des autres élèves. Un nouveau texte est alors écrit en s'inspirant de la rédaction des élèves. Le texte alors créé l'est par le groupe et l'enseignant y a collaboré dans son rôle d'animateur de l'atelier.

- ❖ Jean Ricardou au cours des années 70-85 dévoile sa théorie de la Textique qui repose sur le constat qu'il faut être lecteur pour être écrivain et ce lecteur doit avoir une bonne connaissance des mécanismes d'écriture pour pouvoir lire et écrire. Le fait de considérer la matérialité de l'écriture montre que celle-ci nécessite un geste (la graphie) pour permettre à un texte d'être réécrit et de naître. Les ateliers d'écriture sont les lieux de mise en commun et d'écriture à plusieurs mains afin de perfectionner le texte, tel est l'objectif de J. Ricardou. Claudette Oriol-Boyer se rallie aux idées de J. Ricardou mais dans le but de développer les ateliers d'écriture et non exclusivement pour servir la Textique (J. Ricardou agit à l'inverse : la Textique passe avant les ateliers d'écriture).
- ❖ Claudette Oriol-Boyer dès 1977 s'appuie sur la théorie de J. Ricardou et s'engage alors dans la mise en place de ses ateliers d'écriture qui ont pour but de montrer le côté artistique de l'écriture et de décoder les textes. Car pour être lecteur il faut discerner le code et le message sous-entendu d'un texte. Les activités « méta » interviennent alors largement dans ces ateliers : métalinguistique, métatextuel et métapragmatique. La mise en texte est « une communication entre soi et soi ». Il y a alors conflit entre l'inconscient et le conscient.
- ❖ L'Association CICLOP Centre Interculturel de Communication Langues et Orientation Pédagogique s'intéresse de près à l'animation des ateliers d'écriture. L'ensemble des

membres de cette association reprend l'idée que le groupe a un impact dans la relation « écriture/sujet ». L'animation du groupe doit être basée sur l'empathie et le développement du « désir » d'écrire. Les textes sont lus et les auditeurs réagissent pour soutenir le texte composé et ainsi épauler l'écrivain dans son regard sur sa rédaction.

- ❖ Société d'Aleph Ecriture créée en 1985 réunit Alain André, Danièle Nony et Jacqueline Dupret. Ces trois enseignants ont chacun participé aux courants cités ci-dessus mais aucuns n'ont satisfait leur recherche d'une pratique de l'écriture véritablement. Les trois fondateurs ont pour objectif de laisser l'écrivain au cœur de son histoire personnelle et de mettre sur pied des ateliers où le but est d'aider à produire des textes qui soient lisibles par tout public. Tout en s'appropriant l'écriture de son texte, l'écrivain suit un processus, une logique de travail et de transformation comme dans une séquence, le point final est la lecture devant tous du texte réalisé.

- ❖ Carmen Strauss-Raffy : psychopédagogue en CMPP (Centre Médico-Psychopédagogique) et maître de conférences à l'IUFM d'Alsace dans le secteur de l'Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés, s'est intéressée au « Saisissement de l'écriture » (ouvrage du même nom paru en 2004)¹⁶. Elle explique comment l'écriture amène à s'interroger sur les obstacles possibles rencontrés dans le langage oral comme dans le langage écrit, ces difficultés doivent-elles être considérées comme des symptômes ? Est-il envisageable de franchir ces obstacles : accepter d'être saisi par ce qui émerge et s'autoriser à écrire. ? L'enseignant, semble-t-il pour Carmen Strauss-Raffy, doit laisser entendre que c'est possible. Elle souligne, d'après son expérience que, chez les élèves en difficulté et chez les adultes, l'écriture peut faire surgir des souvenirs, des expériences de l'histoire de chacun. J'ai eu l'occasion dernièrement (le 8 février 2012 à l'IUFM du Mans [72]) d'assister à une conférence menée par cette auteure sur le thème « Littérature, médiation et handicap ». Carmen Strauss-Raffy y mentionne l'importance de donner aux enfants de multiples façons d'écrire et avoir à l'esprit qu'écrire chez l'enfant c'est se sentir « autorisé ou s'autoriser à apprendre à écrire et même à lire ». L'écriture engage pour l'enfant une

¹⁶ Strauss-Raffy, C. *Le saisissement de l'écriture*, Collection Psychanalyse et civilisations, L'Harmattan, Paris (2004)

rencontre particulière : prendre la place de l'auteur, jouer avec l'absence de celui-ci et donc assumer l'existence de son propre texte, ce qui amène certains enfants à vouloir lire leur texte à voix haute pour lui donner une existence réelle ! Je vais dans ce sens quand je regarde la dernière séance du carnet de voyage proposé en classe lorsque les élèves viennent lire leur texte devant leurs pairs, fiers de leur composition et heureux de la partager.

Les ateliers d'écriture sont nourris par ces différents courants qui touchent à la fois l'écriture, l'écrivain/écrivain, le lecteur/auditeur et l'animateur. Il est intéressant après avoir exposé les origines et les différents courants existants de s'interroger sur les objectifs de ces ateliers d'écriture et plus particulièrement en lien avec des élèves à besoins éducatifs particuliers.

II. Objectifs des ateliers d'écriture en lien avec les élèves à besoins éducatifs particuliers

Isabelle Rossignol (1996) dans l'ouvrage sur lequel je me suis appuyée pour citer les origines et les différents courants d'ateliers d'écriture, dévoile les finalités des ateliers et leurs effets.

Plaisir...

D'une part, l'objectif pour l'animateur-enseignant (dans le cadre scolaire) est la recherche du plaisir. L'atelier d'écriture qu'il va mettre en place a pour but de concilier l'écriture et le plaisir. Ce cadre ainsi envisagé privilégie les élèves en difficulté car le plaisir et le respect y sont « valorisés au même titre que l'apprentissage ».

Se retrouver...

D'autre part, l'atelier d'écriture est le lieu où la mise en texte prend sens et se décentre du code écrit. Il est nécessaire que l'écrivain puisse faire coexister son écrit personnel et l'écrit institutionnel. L'un ne doit pas prendre le pas sur l'autre. L'écriture permet à son auteur de se retrouver.

Communiquer...

Enfin, l'atelier d'écriture positionne l'animateur non dans un rôle de correcteur mais de lecteur. Ce lecteur doit revoir ses acquis et ses convictions et entrer dans le texte qui lui est soumis avec en vue de communiquer.

C'est à travers ces effets que, pour moi, l'écriture trouve sa place et notamment une place qui inclut les élèves à besoins éducatifs spécifiques. Si l'atelier d'écriture est un lieu qui valorise, non pas, seulement le travail effectué, mais donne de la satisfaction et incite au respect, il est le cadre propice pour accueillir l'ensemble des élèves quels qu'ils soient. Elisabeth Bing décrit dans son livre *...et je nageai jusqu'à la page* son expérience des ateliers d'écriture avec des élèves « classés comme caractériels ». Elle montre combien les élèves en difficulté d'un point de vue (entre autre) de l'écrit se sentent suspectés, jugés et maltraités. Face à ce constat E. Bing décide alors de rassurer, montrer que dans les mots de leurs écrits il y a de la beauté et du sens. Qu'avec de la patience et de la persévérance peuvent émerger des textes, des histoires belles et atypiques. S'il n'est pas de réponses idéales au désarroi de beaucoup d'enfants devant la page blanche et le stylo à la main, il est un espoir. Cet espoir doit être un des objectifs de l'écriture, celui d'entrer dans le langage, dans le dialogue et tous doivent pouvoir y accéder.

C'est alors mon tour de me mettre à l'œuvre (dans la position bien modeste que j'occupe) dans le cadre de mon stage. Je mets donc en place un premier atelier d'écriture : « carnet de voyage numérique » dans une classe de CM1-CM2 incluant un élève à besoins éducatifs particuliers que je nommerai l'élève A. L'élève A présente des troubles du comportement qui n'ont pas d'origine définie, il est souvent agité. Sa lecture et sa graphie ne sont pas maîtrisées ce qui crée un retard dans ses apprentissages.

L'objectif de la séquence (voir Annexe IX) que je vais expérimenter en classe tourne autour de cet atelier d'écriture. L'objectif est de **créer un carnet de voyage numérique**.

Les compétences visées sont : d' « Entrer dans l'écrit par le biais de la création, utiliser des outils de français pour la rédaction du récit, interdisciplinarité avec la géographie en utilisant les Technologies Usuelles de l'Information et de la Communication (TUIC). Coopérer, s'impliquer.»

La première séance me permet d'amorcer ce projet, de la présenter aux élèves, de les interroger sur ce qu'est un carnet de voyage : « c'est ce que l'on a vu, c'est ce que l'on va voir, c'est raconter son voyage ». Ce carnet de voyage est particulier puisqu'il vise, par groupe de quatre élèves, à donner une piste de voyage liée au voyage de la classe qui se déroulera dans cinq mois à Vallorcine en Haute-Savoie. Ce carnet de voyage est avant tout une création et, si le lieu servira de cadre au récit de chacun, je souhaite amener les élèves à imaginer leurs personnages, l'époque à laquelle a lieu ce voyage et le déroulement, les aventures de leur écrit. L'élève A fait partie d'un groupe. Lors de cette première séance, les élèves, par groupe, effectuent des recherches sur la région et le village où ils vont aller. L'objectif est qu'ils aient des repères et donc des pistes afin de se lancer dans le récit : habitants, environnement (faune et flore) et traditions. L'élève A s'agite, il veut s'approprier l'ordinateur et faire les recherches, les membres de son groupe lui cèdent la place, il cherche comme tous mais très vite se disperse et souhaite faire autre chose. C'est ma première rencontre avec l'élève A.

Lors de la deuxième séance, j'interroge les élèves sur la manière de construire un récit : introduction, déroulement et conclusion, nous vérifions collectivement que tous ont compris quels sont les enjeux de ce plan d'action. Je donne seulement deux consignes (qui sont des contraintes permettant de donner un cadre à la production d'écrit et laisser toute liberté d'imagination en s'appuyant sur ces repères) : utiliser les temps de l'imparfait, du passé-simple et les connecteurs logiques (mots de liaison). Les élèves donnent quelques exemples afin de valider la compréhension de la consigne. L'élève A ne veut pas entrer dans l'activité, il refuse de participer à l'écriture, d'imaginer un personnage. Je l'interroge alors sur le fait d'être un personnage fictionnel, un animal... Un large sourire apparaît, il me regarde en face (ce qui est rare) et me dit vouloir inclure un personnage Diplodocus Rex et le voilà lancé, il se mêle à son groupe et donne ses idées pour la rédaction du texte, il écoute ses pairs. A la fin de la séance, lors du regroupement, je demande à chaque groupe de lire son amorce de rédaction. L'élève A ne veut pas venir lire le texte avec le groupe, j'insiste et il accepte de jouer le jeu. Je constate que l'élève A a besoin de motivations pour s'impliquer mais une fois entré dans l'activité il participe et collabore.

Les séances qui suivent vont mettre à l'œuvre les élèves par groupes avec les ordinateurs portables où ils vont rédiger, mettre en forme et illustrer le carnet de voyage numérique. Si, lors de ces séances, l'élève A est en position d'utiliser l'ordinateur, est très enthousiaste et

s'implique dans cette activité, cependant lorsqu'il doit participer aux autres tâches : continuer la rédaction du texte, corriger les erreurs et illustrer les textes, il n'est pas toujours concentré et s'éparpille rapidement s'il est intrigué ou interpellé par un de ses camarades ou quelque chose qui le dérange (son lacet de chaussure est emmêlé par exemple !). D'autre part, j'ai remarqué que parmi les élèves de son groupe, certains ne sont pas à l'aise pour composer en sa compagnie le texte du carnet et d'autres le sont cependant. Ce climat n'est pas, alors, propice à l'écriture et à la créativité telles quelles sont attendues dans cet atelier. L'illustration du carnet de voyage est une entrée ludique et elle séduit l'élève A car il souhaite représenter son personnage : le « Diplodocus Rex », je pense que c'est une manière d'exister dans le texte et dans son groupe. Je vais veiller à le guider dans l'écriture et sa participation au sein du groupe auquel il appartient, je pense qu'une attention et un soutien en acceptant qu'il est comme il est peuvent être bénéfiques dans cet apprentissage. Au fil des séances (9 au total), l'élève A a parfois contribué à l'écriture, l'illustration du carnet de voyage de son groupe et parfois il a refusé de coopérer. Il a pourtant porté de l'intérêt à ce projet et semblait manifester de l'enthousiasme lorsque ces séances prenaient place. J'ai eu l'impression que la créativité autour de ce projet, son caractère exceptionnel, ont attisé sa curiosité et son envie d'entrer dans l'activité. Cependant, l'écriture, la correction orthographique et grammaticale, tout ce qui se plaçait en dehors du champ ludique, l'ont fait sortir de l'activité. Comment alors trouver une réponse satisfaisante qui puisse répondre à l'attente de l'élève mais aussi aux apprentissages que l'enseignant veut mettre en place ? Faut-il procéder différemment avec un élève à besoins éducatifs spécifiques et simplifier au maximum les tâches fastidieuses mais nécessaire pour l'écriture d'un texte ? Je m'interroge...

J'en viens alors à l'analyse de deux entretiens enregistrés et menés avec deux enseignantes en CLIS 1 (accueillant les élèves porteurs de troubles cognitifs)¹⁷. J'ai délibérément choisi de nommer les enseignantes F. et K. en me réservant le A. (voir en Annexe XI les transcriptions de ces deux entretiens). Des deux entretiens, il ressort que l'écriture (production d'écrit) a sa place là encore auprès d'élèves pour lesquels le geste et le fait d'écrire n'est pas simple et même un combat pour certains. La graphie est acquise pour une bonne partie des élèves de ces classes, d'autres passent par la dictée à l'adulte. L'une des enseignantes (F.) souhaite que les élèves écrivent régulièrement et elle les laisse libres dans le choix et l'écriture de leurs textes dans un cahier d'écrivain. L'autre enseignante (K.) souhaite les accompagner et elle a surtout

¹⁷ Entretiens semi-directifs enregistrés le 5 avril 2012 à l'IUFM de l'Université de Nantes. Je joins en Annexe X mon guide d'entretien (questionnaire). Ces entretiens ont duré environ 20 à 30 minutes, ils sont retranscrits en Annexe X. J'ai analysé rapidement ces entretiens en suivant une démarche thématique.

pour objectif que les élèves écrivent pour créer une habitude, une automatisation de l'écriture et un travail sur l'orthographe et la grammaire. L'écriture a une visée créative mais c'est aussi un outil de communication et ce point est repris pas les deux enseignantes. Cette communication tisse le lien entre les élèves et avec l'enseignante, mais aussi avec des élèves de d'autres classes (exemple de la correspondance entre les élèves de la classe de l'enseignante F. et les élèves d'une autre CLIS). L'enseignante F. accepte que les élèves ne veuillent pas partager certains de leurs écrits et je mets en lien cette pratique avec les ateliers d'écriture thérapeutiques qui, de mon point de vue, doivent rester des lieux privilégiés d'écriture avec certes des contraintes, des consignes mais ouverts sans obligation de partage de son écrit lorsque celui-ci permet de « coucher » des idées et des émotions qui sont de l'ordre de l'intimité de chacun. Cela m'amène alors à considérer et étudier la valeur thérapeutique de l'atelier d'écriture.

III. L'atelier d'écriture thérapeutique

L'atelier d'écriture thérapeutique est, en premier lieu, orienté vers les enfants/adolescents malades, hospitalisés qui présentent des traumatismes et qui souffrent, parfois, de troubles de concentration et aussi vers les adultes souffrant de pathologies diverses. Cependant, si je ne suis pas en mesure d'étudier médicalement de tels cas, je pense qu'il est intéressant de lire et prélever des bribes des travaux menés dans de tels ateliers. J'ai pris connaissance de l'ouvrage de Nayla Chidiac (Docteur en psychopathologie, psychologue clinicienne au centre hospitalier Sainte-Anne à Paris), *Ateliers d'écriture thérapeutiques* (2010)¹⁸ qui m'a paru accessible et pertinent dans la construction et la façon de mener des ateliers d'écriture thérapeutiques. D'autre part, à la lecture de cet ouvrage, j'ai retrouvé l'historique que j'avais relaté au début de cette deuxième partie du Mémoire, des thèmes et des auteurs cités à plusieurs reprises par Carmen Strauss-Raffy dans son livre (2004). Ces raisons m'ont confortée dans l'idée que cette approche technique et médicale avait sa place dans mon Mémoire.

Dans la définition que donne Nayla Chidiac (2010), nous retrouvons le thème de la conférence de Carmen Strauss-Raffy (IUFM du Mans, 8 février 2012) : la médiation de l'écriture. Médiation à la fois « de l'écriture entre le patient et lui-même » et médiation entre

¹⁸ Chidiac. N, *Ateliers d'écriture thérapeutiques* Editions Masson, Paris (2010)

cet écrivain et le thérapeute.

L'atelier d'écriture thérapeutique s'organise en groupe pour pouvoir donner lieu à une création par deux ou à plusieurs, par exemple, en partant sur des associations libres : cadavres exquis, contes, ou rédiger à la manière de... Ces temps d'atelier peuvent reposer sur un travail continu d'une séance à l'autre, prenant ainsi en compte les temps de concentration qui diffèrent chez les uns ou les autres en fonction des souffrances physiques ou psychiques qui limitent l'écrivain dans sa participation. Un carnet ou un cahier peuvent être utilisés permettant ainsi de garder la trace de l'atelier et pouvant être emportés partout. L'objectif de l'atelier d'écriture vise « l'expression, la communication, l'élaboration et le changement ». Dans l'écriture, l'enfant/l'écrivain va étayer et se diriger vers une réconciliation avec le monde extérieur et ses règles. L'enfant est conforté dans cette démarche par l'animateur de l'atelier et par son écrit. Le cadre de l'atelier d'écriture semble permettre l'expression d'émotions puis peu à peu mène à la reconstruction. Ces émotions exprimées peuvent être considérées comme un étayage qui devient élaboration pour déboucher sur un renforcement de l'estime de soi. Car c'est le point central qui ressort des textes de Nayla Chidiac (2010) : l'estime de soi chez l'enfant et chez l'adolescent.

Carmen Strauss-Raffy, après la conférence du 8 février dernier (IUFM du Mans), animait un atelier d'écriture. Elle proposait à chacun, dans un groupe de dix adultes (dont je faisais partie), de venir choisir une photographie d'une personne (photo en noir et blanc) mise à disposition sur une table. Il fallait ensuite sur une page blanche écrire la carte d'identité du personnage figurant sur la photographie : Nom, prénom, âge/date de naissance, lieu de naissance, adresse, profession et signe particulier. Nous avons à tour de rôle présenté au groupe notre personnage. Ensuite, il fallait lister les goûts du personnage (aime ou n'aime pas) et ses habitudes. Enfin, il était demandé d'écrire un texte en suivant la consigne : « Qu'est-ce qui se passe d'extraordinaire, pour cette personne, le jour où la photographie a été prise ? ». Ce texte une fois rédigé, nous nous sommes regroupés par 3 ou 4 et avons chacun lu notre texte. Il fallait nous mettre d'accord sur le personnage que nous souhaitions conserver parmi les 3 ou 4 présentés, reprendre notre crayon et écrire à son sujet en se mettant en retrait face à ce personnage. Nous avons, alors, lu au groupe complet cette création. Carmen Strauss-Raffy a rassemblé l'ensemble des textes et nous les a fait parvenir par courrier électronique afin de garder une trace de cette expérience que j'ai personnellement beaucoup appréciée. Je souhaite, d'ailleurs, expérimenter en classe lors d'un atelier d'écriture ce type de création que

j'ai souhaité mentionner dans ce Mémoire. Pourquoi ? Cet atelier d'écriture a été le « réceptacle » de nos pensées et nos émotions, d'une part. Ensuite, il a donné cours à un travail d'élaboration, de distanciation puis de réappropriation. Nous avons eu l'impression d'écrire à partir d'un tiers et non à partir de nous-même. Cette photographie a été le lieu de toutes les projections canalisées par l'écriture. La lecture devant le groupe a permis un va-et-vient entre ce qui se passe en nous et au dehors. Ce n'est pas une utopie, mais une réalité mise en lien entre l'expérience vécue dans cet atelier d'écriture et la lecture de l'ouvrage de Nayla Chidiac (2010).

N. Chidiac (2010) a travaillé sur ce thème lors d'ateliers d'écriture avec des adolescents et elle a constaté le changement attendu après l'expression, la communication et l'élaboration citées précédemment. La stimulation créée par ce type de support (la photographie) a donné une entrée au travail d'élaboration, de distanciation puis ce va-et-vient entre l'intérieur et l'extérieur de chaque écrivain. L'auteure ajoute que de nombreuses peurs « ainsi exprimées en les projetant sur une image posée au milieu du groupe ; » ont été « confrontées à l'extérieur, aux autres, puis élaborées avant d'être réappropriées ». N. Chidiac (2010) préconise aux adolescents, entre autres, ce type de « thérapies par l'écriture en groupe ».

Le lien entre l'écriture et la thérapie a été présenté ici sous un angle précis car il me semble intéressant de le mentionner dans le cadre de mon Mémoire, cependant je n'appartiens pas au corps médical et je reste à ma place de future enseignante. Je fais part de mon expérience et des recoupements que je me suis autorisés à la lecture de l'ouvrage de Nayla Chidiac (2010). Cette facette de l'écriture (thérapeutique) est présente lorsque les enseignants sont amenés à mettre en place des ateliers d'écriture en classe. L'orientation de mon travail de recherche qui lie les élèves à besoins éducatifs particuliers et l'écriture nécessitait, je pense, une « exploration » et une analyse de l'atelier d'écriture thérapeutique.

Conclusion finale

La mise en texte, telle qu'elle est envisagée par les programmes officiels (2008), requiert de la part des élèves, une planification, l'écriture et la réécriture-révision des textes rédigés (principes de Hayes et Flower). Le terme retenu au cours de la première partie de ce Mémoire, est la **rédaction** car celle-ci paraît être en adéquation avec la mise en texte. La rédaction, n'est pas seulement un acte de production mais c'est une pratique qui demande des savoirs et des savoir-faire.

L'exemple des chantiers d'écriture met en lumière la résolution des problèmes tels que créer la mise en texte, l'intérêt que peut avoir l'individualité de l'exercice d'écriture et les différentes phases de confrontation qui permettent de s'interroger, d'interroger son écrit pour le reformuler, l'étayer et l'améliorer. Cette forme de pratique d'écriture donne des clés, un mécanisme : l'écriture vue sous son aspect technique. Les savoir-faire des élèves ont eux aussi leur utilité car il est nécessaire d'écrire en mettant en lien l'orthographe, la grammaire et le lexique qui forment « l'échafaudage » d'un texte en mêlant la créativité de chacun.

La mise en texte est ensuite étudiée dans sa mise en place avec des **élèves à besoins éducatifs particuliers**. C'est la question de la deuxième partie de ce Mémoire. Quelles difficultés peuvent rencontrer les élèves à besoins éducatifs spécifiques pour entrer dans l'activité d'écriture ? Des difficultés de graphie, de mise à distance, d'entrée dans l'écriture sont alors soulevées et analysées à l'aide d'ouvrages, conférences, expériences personnelles et d'enseignantes en CLIS. Plusieurs courants se sont penchés, d'ailleurs, sur la question et aussi sur les vertus de l'écriture

Comment faut-il agir alors pour remédier et accompagner au mieux les élèves (quels qu'ils soient) dans leur production d'écrit ? La mise en place d'outils ressources, l'accompagnement de l'enseignant, l'animateur, la valorisation, le partage et la considération des écrits réalisés par élèves sont des pistes qui portent leur fruit. Les ateliers d'écriture thérapeutiques viennent alors clore ce Mémoire et ces ateliers sont les reflets des **vertus thérapeutiques** que peuvent apporter de telles pratiques. L'écriture est étudiée comme une activité au service de la **reconstruction** des enfants et des adolescents, elle devient un des moteurs de ce que l'on nomme l'estime de soi.

Se construire, grandir, développer ses savoirs, évoluer sont les objectifs que doivent atteindre les élèves à l'école (entre autres). L'enseignante que j'aspire à devenir, souhaite suivre cette

voie. Il ne faut pas non plus verser dans l'utopie car il n'est pas d'enseignement parfait qui permette à tous de se réaliser, mais la persévérance, la volonté et la mise en œuvre d'outils, d'apprentissages qui puissent y contribuer sont incontournables. Mon « aspiration » personnelle serait alors d'**enseigner pour tous en regardant chacun.**

Bibliographie principale :

- Reuter, Y. *Enseigner et apprendre à écrire* ESF Éditeur, Paris (2000)
- Jolibert, J. et Sraïki, C. *Des enfants lecteurs et producteurs de textes – cycles 2 et 3* Hachette Éducation, Paris (2006)
- Ruellan, F. *Un mode de travail didactique pour « l'enseignement » de compétences en production d'écrits* Spirale - Revue de Recherches en Éducation N°23 (53-73) (1999)
- Olive, T. et Piolat, A. *Activation des processus rédactionnels et qualité des textes* extrait du Langage et l'Homme, vol. XXXVIII, n°2 (décembre 2003)
- Groupe EVA *Évaluer les écrits à l'école primaire* Hachette Éducation, Paris (1991)
- Cappeau, P. et Roubaud, M-N. *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves Cycles 2 et 3 – Pratique pédagogique*, Bordas, Paris (2005)
- Rossignol. I, *L'invention des ateliers d'écriture en France – Analyse comparative de sept courants clés*, L'Harmattan, Paris (1996)
- Strauss-Raffy, C. *Le saisissement de l'écriture*, Collection Psychanalyse et civilisations, L'Harmattan , Paris (2004)
- Chidiac. N, *Ateliers d'écriture thérapeutiques* Editions Masson, Paris (2010).

Bibliographie secondaire :

- Garcia-Debanc, C. « L'élève et la production d'écrits », 1990
- Surget, A. « Le renard de Morlange » Editions Nathan, Paris (1995)
- Pérec, G. « Déménager » poème extrait de « Espèces d'espaces », Galilée, Paris (1994)
- Grimm, W. et J. *Contes : Bec de grive, le lièvre de mer, Madame la Neige, Le pauvre meunier et la petite chatte, La salade qui transforme en âne*, Gründ, Paris (1963)
- Perrault, C. *Les contes : Le Petit Chaperon Rouge, Cendrillon, La Belle au bois dormant*, Hachette Biblio Collège, Paris (1999)
- Pennart de, G. *Chapeau rond rouge*, Kaléidoscope, Paris (2004)
- Corentin, P. *Mademoiselle Sauve-qui-peut*, Ecole des Loisirs, Paris (1999)
- Claverie, J. *Le Petit Chaperon Rouge*, Albin Michel Jeunesse, Paris (1997)
- Ricardou, J. *Ecrire en classe*, Pratiques N°27 (juin 1978)
- Bing, E. *Et je nageai jusqu'à la page...* Editions des Femmes, Paris (1976)
- FNAME *Apprendre et comprendre, Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Retz, Paris (2006).

Annexes

Liste des annexes :

- Annexe I – *Déménager* poème de Georges Pérec
- Annexe II – Créations de poèmes par les élèves de CM1 à la manière de G. Pérec
- Annexe III – Créations de textes par les élèves de CM1
- Annexe IV – Extrait du roman de Roald Dahl *Matilda* (p.84-85)
- Annexe V – Créations de poésies (quatrains) par les élèves de CM1
- Annexe VI – Extraits de questionnaires sur la production d'écrit auxquels ont répondu les élèves de CM1
- Annexe VII – Fiche de séquence sur le conte réalisée par Sophie Louarn (enseignante en CM1)
- Annexe VIII – Extraits des programmes d'enseignement de l'école primaire (19 juin 2008)
- Annexe IX – Séquence du carnet de voyage numérique
- Annexe X – Guide d'entretien
- Annexe XI – Retranscriptions des entretiens avec deux enseignantes de CLIS 1

Remerciements :

Au cours de ces deux années d'élaboration de mon Mémoire j'ai reçu l'appui, la collaboration, les conseils de plusieurs personnes qui m'ont permis l'écriture de ce Mémoire et m'ont soutenue et guidée dans mes recherches. Je tiens particulièrement à remercier

- Monsieur Lionel Audion – Directeur de Mémoire
- Madame Catherine Huchet – Formatrice à l'IUFM de Nantes
- Monsieur François Simon – Formateur à l'IUFM de Nantes
- Madame Sophie Louarn – Enseignante en CM1
- Monsieur Matthieu Broissand – Enseignant en CM1
- Monsieur Emmanuel Alliaume – Enseignant en CM1-CM2
- Les deux enseignantes de CLIS 1 F. et K.
- L'équipe de bibliothécaires du CRD de l'IUFM de Nantes
- Les élèves des classes de CM1 de l'École élémentaire Théodore Monod
- Les élèves de la classe de CM1-CM2 de l'Ecole primaire des Trois moulins
- Les étudiants du groupe de Master 1 MEEF EPD AME
- Les étudiants du groupe de Master 2 MEEF EPD

Master MEEF
Enseignement du Premier Degré
Université de Nantes

**La mise en texte au cycle III en classe ordinaire et
avec les élèves à besoins éducatifs particuliers**

Directeur de mémoire
Lionel AUDION

Etudiante
Alexandra VEILLON
Master MEEF – EPD

Résumé

La mise en texte implique de nombreux facteurs. Dans la première partie de ce Mémoire il est étudié comment les élèves sont amenés à entrer dans l'écrit, guidés par leur enseignant dans la méthode, la technique et les outils qui vont servir la rédaction de leurs textes. La corrélation entre l'orthographe, la grammaire et le lexique a toute sa place lors de la rédaction. Les règles, les méthodes qu'ils imposent donnent un cadre et une forme à l'écriture des élèves. Les types d'écrits sont nombreux et permettent des entrées diverses dans la rédaction.

L'écriture avec des élèves à besoins éducatifs particuliers est alors traitée dans la deuxième partie de ce Mémoire. Plusieurs questions se posent : quelles difficultés peuvent rencontrer les élèves à besoins éducatifs spécifiques pour entrer dans l'activité d'écriture ? Comment faut-il agir alors pour remédier et accompagner au mieux les élèves (quels qu'ils soient) dans leur production d'écrit ? La mise en place d'outils ressources, l'accompagnement de l'enseignant, l'animateur, la valorisation, le partage et la considération des écrits réalisés par élèves sont des pistes qui portent leur fruit.

Summary

The stake in text involves numerous factors. In the first part of this Report, we study how the pupils are brought to enter in writing, guided by their teacher in the method, the technique and the tools which are going to serve the writing of their texts. The correlation between the spelling, the grammar and the lexicon has all its place during the writing. Rules, methods which they impose give a frame and a shape to the writing of the pupils. The types of texts are many and allow diverse entries to the writing. The writing with pupils at particular educational needs is then handled in the second part of this Report. Several questions arise: what difficulties can meet the pupils at specific educational needs to enter the activity of writing? How is it necessary to act then to remedy and accompany at best the pupils (whatever they are) in their writing? The implementation of tools resources, the support of the teacher, the valuation, the sharing and the consideration of the texts realized by pupils are runways which carry their fruit.

Mots clés :

Production d'écrit, rédaction, mise en texte, atelier d'écriture, chantier d'écriture, cycle 3, élèves à besoins éducatifs particuliers.

Annexe I

Poème de Georges Pérec : Déménager

Déménager

Quitter un appartement.

Vider les lieux. Décamper.

Faire place nette.

Débarrasser le plancher.

Inventorier ranger classer trier

Eliminer jeter fourguer

Casser

Brûler

Descendre desceller déclouer

décoller dévisser décrocher

Débrancher détacher couper tirer

démonter plier couper

Rouler

Empaqueter emballer sangler

nouer empiler rassembler

Meancee

Jedi 3 février

Raconte la vie d'un personnage de l'histoire du ^{fr} Bernard de
Morlange ^{fr} en t'inspirant d'un de tes poèmes

Ce matin, comme tous les jours, je fouillais et creusais pour
trouver quelque chose à manger. Soudain, quand

enfin je détachais ^{congr.} une racine, une femelle sanglier ven
(v. du 1er gr) détachai

à moi. Au début, je la sentais de partout mais on

décida de s'en occuper ensemble. Quelques heures plus tard, une

femme fit naître un marcassin. Mais le plaisir

fut de courte durée. Le seigneur arriva et tua ma

bonne. Je partis l'instant même.

Glenadla

Jeudi 3 fevrier

Raconte la vie d'un personnage de l'histoire du "Bernard de Morlange" en t'inspirant de l'un de tes poèmes

ac (x) Le matin je me ^{reveille} reveilla et parti travailler au champ
ac. Je ^{semai} sema mes tomates, et mes graines de blé. Après
orth(x) avoir ^{semé} semé, j'ai ^{empilé} empilé le foin, cueilli les
orth pommes ^{semé} au Berger, je suis retourné au champ pour
orth labourer la et je suis allé donner taxé au seigneur
pour me servir du foin. Après, je suis rentré
chez moi.

- ① Corrige tes erreurs th
- ② Raconte qui tu retrouves en rentrant chez toi.

Ma femme me fit une bonne soupe.

Parave des titres plus originaux.
Développe les sentiments

Le travail au champs

travailler au champ

Cultiver récolter cueillir

Labourer

Ramasser écraser

Payer les corvées Repayer

Empiler le bois faucher fanner

Cueillir

Planter semer

Entendre des cris avoir peur se protéger

Recommencer continuer

Laisser couper

Corrige les erreurs

Ajoute d'autres actions

Payer

Aler trompiller

Donner

Payer

Regarder

Retourner

Revenir

Départir

Retourner

Redonner

Repayer

Une de sanglier

Manger, dévorer, abattre

Courir

Regarder

Saigner

Revenir

Mourir

inutile au (re)travailler, (re)cultiver (re)ensemencer
débiter réviser redonner
manquer fatiguer
passer être choqué éfacher
passer réviser réviser
débiter rendre couper planter ramasser cotiser
chercher réviser réviser
écarter parler
regarder avoir peur oblige
convers

Séance 5 :

- Relire et remettre en forme le texte écrit sur le livre numérique (utiliser les règles en français : grammaire, orthographe), travail par 2
- Illustrer les textes à l'aide de dessins et continuer l'écriture du texte (travail par 2)

Séance 6 :

- Relire et remettre en forme le texte écrit sur le livre numérique à partir de la correction d'Alexandra, travail par 2
- Illustrer les textes à l'aide de dessins et continuer l'écriture du texte (travail par 2)

Séance 7 :

- Utilisation de DIDAPAGES : insertion d'images et bruitages (travail par 2)
- Illustrer les textes à l'aide de dessins et continuer l'écriture du texte (travail par 2)

Séance 8 :

- Utilisation de DIDAPAGES : insertion d'images et bruitages (travail par 2)
- Préparation de la présentation orale (en s'aidant du TBI) du carnet de voyage réalisé par le groupe (travail par 2)

Séance 9 :

- Présentation par chaque groupe du carnet de voyage réalisé via le TBI
- Remise des fiches d'évaluation du projet (évaluation du groupe et évaluation individuelle) ainsi que de la validation individuelle des domaines de compétences du B2i (Brevet Informatique et Internet).

Compétences : les élèves doivent être capables de :

CM1 :

- Rédiger des textes courts de différents types en évitant les répétitions.
- Savoir amplifier une phrase par l'ajout d'éléments coordonnés, d'adverbes, de compléments circonstanciels et par l'enrichissement des groupes nominaux.

CM2 :

- Maîtriser la cohérence des temps dans un récit d'une dizaine de lignes
- Rédiger différents types de textes d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation.

CM1-CM2 : Utiliser l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter un travail, communiquer, faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement. Coopérer avec plusieurs camarades et s'impliquer dans un projet collectif. Reconnaître les paysages de village, le département et la région, étudier une carte.

Jendredi 14 avril

Poésie

Écrire un quatrain

Découvrant Alex (5)

Mangeant des corn flakes (5)

Je me dis ainsi (5)

→ C'est ma vraie amie 4 syllabes (4 pieds)

Découvrant Mathieu
avec des grand yeux

Jeudi 14 avril

Poésie

Écrire un quatrain

Quand je regarde la voir enneigée (9)

Partout sur le sol et les toits (9)

Cela me donne envie d'y aller (9)

À venir sur le sol avec toi (9)

Ho!

Jeudi 14 avril

Poésie

Écrire un quatrain

Elle s'appelait Marie
c'était la plus jolie
Elle vit au paradis
Avec sa poésie.

Alors

FICHE DE SEQUENCE

Cycle des approfondissements

Niveau : CM1-CM2

Discipline : Français –Géographie en utilisant les TUIC

Séquence : Créer un carnet de voyage numérique en Haute-Savoie à Vallorcine en lien la Géographie et les TUIC (utilisation d'internet en veillant à la sécurité)

Objectif de la séquence : Entrer dans l'écrit par le biais de la création, utilisation des outils de français pour la rédaction du récit, interdisciplinarité avec la Géographie en utilisant les TUIC. Coopérer, s'impliquer.

Détail de la séquence :

Séance 1 :

- Composer les 6 groupes (par 4 + niveaux CM1-CM2 ensemble) + désigner un secrétaire par groupe
- Définir le carnet de voyage (CVI) et le vocabulaire adéquat -> département, village, montagne, habitants, activités en montagne
- Utiliser les sites internet pour la recherche autour du voyage en Haute-Savoie

Séance 2 :

- Organiser la présentation du carnet de voyage numérique
- Cibler et sélectionner ce qui va apparaître dans le carnet
- Entrer dans la rédaction du carnet par groupe de travail

Séance 3 :

- Rédiger le récit en fonction des critères déterminés durant la séance 2, enrichir le texte en cours
- Prendre connaissance du livre numérique (logiciel DIDAPAGES), de son utilisation et ses caractéristiques : présentation via TBI.

Séance 4 :

- Rédaction du texte composé sur le livre numérique au moyen des ordinateurs
- Continuer la production d'écrit individuellement
- Lire sa propre production
- Mettre en commun les textes écrits dans chaque groupe

Séance 5 :

- Relire et remettre en forme le texte écrit sur le livre numérique (utiliser les règles en français : grammaire, orthographe), travail par 2
- Illustrer les textes à l'aide de dessins et continuer l'écriture du texte (travail par 2)

Séance 6 :

- Relire et remettre en forme le texte écrit sur le livre numérique à partir de la correction d'Alexandra, travail par 2
- Illustrer les textes à l'aide de dessins et continuer l'écriture du texte (travail par 2)

Séance 7 :

- Utilisation de DIDAPAGES : insertion d'images et bruitages (travail par 2)
- Illustrer les textes à l'aide de dessins et continuer l'écriture du texte (travail par 2)

Séance 8 :

- Utilisation de DIDAPAGES : insertion d'images et bruitages (travail par 2)
- Préparation de la présentation orale (en s'aidant du TBI) du carnet de voyage réalisé par le groupe (travail par 2)

Séance 9 :

- Présentation par chaque groupe du carnet de voyage réalisé via le TBI
- Remise des fiches d'évaluation du projet (évaluation du groupe et évaluation individuelle) ainsi que de la validation individuelle des domaines de compétences du B2i (Brevet Informatique et Internet).

Compétences : les élèves doivent être capables de :

CM1 :

- Rédiger des textes courts de différents types en évitant les répétitions.
- Savoir amplifier une phrase par l'ajout d'éléments coordonnés, d'adverbes, de compléments circonstanciels et par l'enrichissement des groupes nominaux.

CM2 :

- Maîtriser la cohérence des temps dans un récit d'une dizaine de lignes

- Rédiger différents types de textes d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation.

CM1-CM2 : Utiliser l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter un travail, communiquer, faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement. Coopérer avec plusieurs camarades et s'impliquer dans un projet collectif. Reconnaître les paysages de village, le département et la région, étudier une carte.

Différenciation : Accompagner les élèves en difficulté, les épauler et les guider dans leur groupe et ainsi impliquer leurs pairs (tutorat).

Objectifs opérationnels de la séquence :

- Rédiger, corriger et améliorer les productions d'écrits en utilisant le vocabulaire acquis, les connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à dispositions.
- Effectuer des recherches en ligne, identifier et trier les informations (prendre du recul et analyser les informations collectées).
- Utiliser un traitement de texte, écrire un document numérique.
- Coopérer avec plusieurs camarades.
- S'impliquer dans le projet.

Pré requis :

- Connaître les règles de la vie de classe pour travailler en groupe en se respectant
- Utiliser l'outil informatique en sécurité
- Savoir rédiger un court texte et l'enrichir
- Connaître les règles de grammaire et d'orthographe
- Utiliser un vocabulaire adéquat

4). Après la première relecture as-tu/avez-vous changé des phrases ou des paragraphes de votre texte ? Pourquoi ?

Oui, car ^{une} phrase du texte n'expliquait pas bien ce qui se passait.

5). As-tu rencontré des difficultés pour écrire et si OUI lesquelles ?

Oui, de tout mettre soit à l'imparfait ou au passé simple.

6). Lors de la prochaine production d'écrit, quels outils pourraient t'aider ?

Une tablette de conjugaison des verbes à l'imparfait et au passé simple.

7). Si tu étais un écrivain, quel type de livre aimerais-tu écrire ? Pourquoi ?

Les polars, car j'adore les enquêtes policières.

4). Après la première relecture as-tu/avez-vous changé des phrases ou des paragraphes de votre texte ? Pourquoi ?

Qui car ont disaient trop "elle".

5). As-tu rencontré des difficultés pour écrire et si OUI lesquelles ?

Oui, de respecté le langage, et la conjugaison

6). Lors de la prochaine production d'écrit, quels outils pourraient t'aider ?

Un dictionnaire, et d'un cote du même tipe.

7). Si tu étais un écrivain, quel type de livre aimerais-tu écrire ? Pourquoi ?

Je voudrai écrire des livres avec des enquete.
Car j'adore les enquete.

①

4). Après la première relecture as-tu/avez-vous changé des phrases ou des paragraphes de votre texte ? Pourquoi ?

nous avons changé les "dit" car nous l'ai avons mis à l'imparfait, mais, nous avons changé et l'ort les as mis au présent.

5). As-tu rencontré des difficultés pour écrire et si OUI lesquelles ?

non, je n'ai pas eue de difficulté.

6). Lors de la prochaine production d'écrit, quels outils pourraient t'aider ?

- ① la structure du conte
- ② un livre qui ressemble et que je voudrais modifier
- ③ des camarades de classe et la maîtreresse.

7). Si tu étais un écrivain, quel type de livre aimerais-tu écrire ? Pourquoi ?

j'aimerais être écrivain de BD et dessinatrice de BD et je voudrais aussi écrire des histoires à l'adulte.

Annexe VI : EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES

4). Après la première relecture as-tu/avez-vous changé des phrases ou des paragraphes de votre texte ? Pourquoi ?

oui un personnage (beiblade), car sa
façon de parler (garçon) on a remplacé ces verbes,
car on disait trop (« dire »)

5). As-tu rencontré des difficultés pour écrire et si OUI lesquelles ?

oui pour trouver les prénoms des 3
personnages

6). Lors de la prochaine production d'écrit, quels outils pourraient t'aider ?

Le petit classeur vert, un dictionnaire

7). Si tu étais un écrivain, quel type de livre aimerais-tu écrire ? Pourquoi ?

Si j'étais un écrivain j'aimerais écrire

Extrait des Programmes de l'école primaire parus au Bulletin Officiel le 19 juin

2008

« Cours élémentaire deuxième année - Cours moyen première année - Cours moyen deuxième année :

Rédaction

- Dans les diverses activités scolaires, proposer une réponse écrite, explicite et énoncée dans une forme correcte.
- Rédiger un court texte narratif en veillant à sa cohérence temporelle (temps des verbes) et à sa précision (dans la nomination des personnages et par l'usage d'adjectifs qualificatifs), en évitant les répétitions par l'usage de synonymes, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation.
- Rédiger un court dialogue (formulation des questions et des ordres).
- Savoir amplifier une phrase en ajoutant des mots : en coordonnant par *et* un nom à un autre, un adjectif à un autre, un verbe à un autre.
- Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et aides du maître.
- Dans les diverses activités scolaires, noter des idées, des hypothèses, des informations utiles au travail scolaire.
- Rédiger un court dialogue (formulation des questions et des ordres).
- Rédiger des textes courts de différents types (récits, descriptions, portraits) en veillant à leur cohérence, à leur précision (pronoms, mots de liaison, relations temporelles en particulier) et en évitant les répétitions.
- Savoir amplifier une phrase simple par l'ajout d'éléments coordonnés (*et, ni, ou, mais* entre des mots ou des phrases simples ; *car, donc* entre des phrases simples), d'adverbes, de compléments circonstanciels et par l'enrichissement des groupes nominaux.
- Dans les diverses activités scolaires, prendre des notes utiles au travail scolaire.
- Maîtriser la cohérence des temps dans un récit d'une dizaine de lignes.
- Rédiger différents types de textes d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation.
- Écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises. »

Séquence : Le conte

« Repérer la structure du conte traditionnel pour dégager les variantes dans les contes modernes puis en écrire un. »

Programme du cycle 3 (compétences disciplinaires)	Compétences du socle commun, paller 2
<ul style="list-style-type: none"> • En lecture : <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des textes littéraires en en dégageant le sens, en en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant. - Observer les traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence. • En littérature : <ul style="list-style-type: none"> - Se créer un répertoire de références puisées dans le patrimoine de la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui en vu de la constitution d'une culture littéraire commune. - Exprimer ses réactions et ses points de vue, mettre en relation les textes entre eux en se référant aux éléments du texte. • En rédaction : <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à inventer des histoires, à résumer des récits en respectant des consignes de composition et de rédaction. - S'entraîner à rédiger, corriger et améliorer ses productions. • A l'oral : <ul style="list-style-type: none"> - Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant de l'histoire racontée, en s'exprimant en phrases correctes et dans u vocabulaire adapté. - Ecouter et prendre en compte ce qui a été dit. - Questionner afin de mieux comprendre. 	<p>Compétence 1 (maîtrise de la langue française):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dire : <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer dans un vocabulaire approprié et précis. - Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue. • Lire : <ul style="list-style-type: none"> - Lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à leur âge. - Dégager le thème d'un texte. - Repérer dans un texte des informations explicites. - Inférer des informations nouvelles (implicites) - Repérer les effets de choix formels. - Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, pour mieux le comprendre. • Ecrire : <ul style="list-style-type: none"> - Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire. - Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux l'écrire. <p>Compétence 5 (culture humaniste) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir des repères littéraires : <ul style="list-style-type: none"> - Lire des œuvres majeures du patrimoine et de la littérature pour la jeunesse. - Etablir des liens entre les textes lus.

		Objectifs	Textes supports
Séance 1	1 ^{ère} partie : étude du conte traditionnel	Construire la fiche méthode du conteur.	Grimm : Bec de grive/Le lièvre de mer/Madame le Neige
Séance 2		Construire la fiche méthode : l'auditeur.	Grimm : Bec de grive/Le pauvre meunier .../La salade qui transforme en âne
Séances 3, 4, 5		S'entraîner à se détacher de la mémorisation pour passer à la narration.	Grimm : - Le vaillant petit tailleur/Rumpelstiltskin/Tom Pouce - La mort marraine/Jorinde le Jorindel/L'esprit dans la bouteille Perrault : Le chat botté/Ricquet à la houppes/Les fées
Séances 6, 7, 8		Comparer différentes versions de contes traditionnels.	Grimm/Perrault : - Cendrillon, - Le Petit Chaperon Rouge - La belle au bois dormant
Séances 9, 10, 11	2 ^{ème} partie : Etude de contes détournés	Dégager les variantes utilisées dans des contes détournés	Perrault/Clavelle/Pennard/Coentlin : Le Petit Chaperon Rouge Fritel : Les histoires se terminent toujours de la même façon, Les histoires ne sont plus ce qu'elles étaient.
Séances 12 à 15	3 ^{ème} partie : rédaction	Ecrire un conte détourné.	

Dispositif retenu : Les cercles de conteurs (voir fiche annexe)

A.	On va donc dire que tu t'appelles K.	
K.	Alors K. c'est bien	
A.	Le lieu : département ou la région ?	
K.	Et bien Loire-Atlantique, Nantes	
A.	En CLIS, ULIS ou IME	
K.	Une CLIS 1	
A.	Le nombre d'élèves ?	
K.	Alors j'en ai 12	
A.	Des élèves avec des troubles cognitifs pour la plupart ?	
K.	Et bien normalement oui puisqu'ils ont été orientés en CLIS 1 par la MDPH euh... après bon, bon, c'est sûr pour la plupart, voilà	
A.	Oui	
K.	Troubles mentaux, mais je dirai plutôt troubles cognitifs, oui, oui	
A.	Pour les douze ?	
K.	Oh oui oui	
A.	A des degrés...	
K.	Oui des degrés différents, des empêchements d'apprendre mais pour des raisons diverses quoi	
A.	Alors demandes-tu des productions d'écrit à tes élèves ?	
K.	Oui, oui	
A.	Bien, alors ils sont de quels types ?	
K.	Il y en a plusieurs...	
A.	C'est très bien	
K.	Il y a la production d'écrit que j'aime bien mettre en place de façon régulière, où je leur demande d'écrire, de répondre à des questions par rapport à un texte de lecture suivie	
A.	D'accord	
K.	Voilà alors ça c'est assez traditionnel, bon euh... ça peut être dans ce genre d'exercice pour un texte qu'ils connaissent, qu'on a lu ensemble, on a expliqué des choses etc... bon voilà, je peux leur demander, bon, de lire et dire différentes phrases que j'écris puis ils peuvent écrire vrai ou faux... alors ça c'est pas la production d'écrit mais c'est un type d'exercice de lecture suivie mais je ne fais pas que ça c'est-à-dire : je pose une question ou alors je dis : "Ecris, écris, ce que dit tel ou tel personnage, à tel moment", hein	
A.	D'accord	
K.	"Ecris ce que répond tel ou tel autre personnage". Donc il doit retrouver dans le texte, c'est pas ils écrivent, c'est pas forcément une création, mais ils écrivent.	
A.	Oui ils écrivent	
K.	Y a aussi dans ce genre d'exercice, de la création, alors plus ou moins en fonction des élèves, je suis plus ou moins exigeante : ça peut être juste un mot	
A.	Oui	

F.	Je pense que pour que ce soit efficace, on va dire au niveau évolution, il faut que cela soit très régulier donc là c'est vrai ce qui a bloqué cette année c'est que c'était trois semaines en plus on avait des correspondants, chaque période je l'ai fait deux fois, c'est insuffisant, il faut que je travaille beaucoup plus l'accès aux outils ressources. Alors j'ai fabriqué des classeurs avec un peu des banques de mots par thèmes mais en fait il faut que je les accompagne pour aller là dedans et pour le moment j'ai même pas trouvé le temps je veux dire de vraiment les accompagner là dedans, donc ils ne les utilisent pas voilà. Et puis je pense qu'en le faisant très régulièrement, voilà on peut les accompagner dans le progrès et tant que ça n'a pas été réglé, certaines années j'ai vu des gamins qui allaient chercher dans les textes d'avant par exemple des formules toutes bêtes "il était une fois"	
A.	Oui les connecteurs qui peuvent aider	
F.	C'était "Ah oui je l'ai écrit dans le texte d'avant"... voilà ça, ça fonctionne. Alors ce que je fais systématiquement et qui peut aider et ça je l'ai fait cette année c'est quand tu n'as pas le temps en classe de corriger les textes parce que dans leur cahier d'écrivain à part ceux que l'on choisirait de corriger ils restent bruts, hein, mais soit l'élève est capable de le réécrire ou recopier tout seul et je lui fais un modèle de copie propre et sans fautes et il le recopie soit sinon on recolle dessus et là je le retape pour qu'ils aient le texte, leur histoire mais sans fautes orthographiques avec les points et les corrections.	
A.	D'accord	
F.	Qu'il leur reste un bel objet de leur écriture quand même	
A.	Oui oui c'est important. Et justement par rapport à leur ressenti à eux qu'est-ce que tu peux en dire ? Est-ce qu'ils ont bien vécu le fait de rentrer dans cette forme d'écrit ?	
F.	Ah ouais moi je trouve que c'est super moteur quoi ! Ah oui c'est... voilà c'est... vrai que mon cahier d'écrivain on pourrait dire c'est un cahier de production d'écrit	
A.	C'est chouette parce qu'en plus ça les met dans une posture qu'ils doivent apprécier	
F.	Ah oui oui ! Je trouve que c'est un formidable moteur ah oui...	
A.	Tu as vu que ça leur parlait	
F.	Oui ça leur parle, ça les met pas, tu vois... à part la réaction primaire du début de "j'veux pas écrire" oui, car ils rentrent parce qu'ils savent qu'ils peuvent écrire ce qu'ils veulent	
A.	Oui	
F.	Que c'est pas censuré tu vois j'veux dire à part effectivement s'ils bourrent ça de gros mots et là je dirai "ben non ça j'te laisse pas le lire à la classe"	
A.	Mmmm	
F.	Sinon voilà ils peuvent rentrer dans des histoires très très différentes quoi et après ils sont maitres de la garder pour eux s'ils le veulent	
A.	D'accord	
F.	Ah oui oui je continuerai	
A.	C'était ça le petit mot de la fin	
F.	Je continuerai mais j'essaierai l'année prochaine de beaucoup plus m'appuyer dessus pour tout le travail sur la langue. L'observation de la langue je dirai qu'on l'a beaucoup plus fait à partir de la correspondance que l'on recevait plutôt que la nôtre que l'on écrivait... quoique. Enfin un peu les deux... Mais voilà tu vois ça c'était plus facile parce que c'est du courrier collectif, alors que pour les écrits individuels il faut que l'on passe par un choix et une amélioration collective avant de pouvoir retravailler dessus.	
A.	Oui c'est vrai. Merci.	

A.	D'accord
F.	Donc alors c'est dédramatiser ça veut dire "bon alors tu l'écris vraiment comment tu le penses, si vraiment tu sais pas tu mets un trait et quand je viendrai te voir on saura qu'il y a un mot à écrire là". C'est aussi progressivement chercher où ils peuvent trouver... euh... des outils ressources pour trouver les mots
A.	Oui
F.	Hein, les cahiers outils, les affichages de la classe, leurs cahiers de règles, tout ce qui peut le... tiens "Ah oui ce mot là je sais pas comment l'écrire alors je sais où le trouver"
A.	D'accord. Oui d'accord c'est plutôt dans cet accompagnement que tu te places
F.	Voilà
A.	Et justement quels sont les types de difficulté que tu peux rencontrer. Tu me disais que tu passais par la dictée à l'adulte pour les élèves qui ne peuvent pas écrire en autonomie et est-ce que tu vois d'autres choses qui posent problème lorsque l'élève rentre dans la production de son écrit ?
F.	Alors il y en a qui au début veulent carrément par y rentrer.
A.	D'accord.
F.	Y en a lors de quelques séances c'était : "je n'écris rien, je ne veux pas, je fais du blocage, elle ne me forcera pas à écrire". Comme ça, en fait souvent ça se débloque parce que quand c'est la fin et ils en sont friands, pas tous mais la plupart, de lire leur production à la classe et là "Ah ! ben non t'as rien écrit donc tu vas pas lire" donc même si c'est moi qui lit à sa place "Ah mais si si j'veux raconter un truc", ben je dis "Non la prochaine fois faudra que tu trouves une manière de laisser une trace".
A.	Oui
F.	Donc ça, ce passage par une frustration ça aide
A.	ça aide, d'accord. Est-ce que tu évalues en fait ces écrits là ? Ou tu considères que c'est plutôt une sorte d'entraînement pour entrer dans l'écrit et que tu vois autrement l'évaluation ?
F.	Alors, je dirai que c'est de l'ordre de l'évaluation formative, c'est-à-dire que ça me permet de repérer où ils en sont dans l'écriture, hein pour les faire et pour voir qu'au fur et à mesure euh... ils écrivent un peu plus, ils structurent un peu plus les phrases éventuellement. C'est vrai qu'au fur et à mesure, par exemple, quelqu'un qui est capable d'écrire un petit texte bon ben il me dit au bout de 10 minutes "Bon ben ça y est j'ai fini mon histoire", là je vais le relancer "Est-ce que t'as bien fait des phrases ? Est-ce que tu peux pas nous donner des détails là dessus ?" Voilà mais c'est pas une évaluation non c'est plus, ça me donne des pistes sur tiens ben par exemple : là j'ai pas pu le mettre en place cette année mais je l'ai fait dans d'autres classes bon ben pas avec des élèves avec des difficultés cognitives mais tiens ils sont plusieurs à faire des erreurs de tel type, tiens on va retravailler ça et là à ce moment là je leur dis qu'ils sont plusieurs à faire ce genre d'erreurs et donc on va le travailler tous ensemble comme ça, ça servira à tout le monde.
A.	Oui, oui c'est plutôt là. Si tu prends du recul justement par rapport à cette activité que tu as mise en place en classe cette année même si tu n'es pas aller au bout de ce projet, qu'est-ce que tu pourrais améliorer ou faire différemment ? Si tu te mets spectateur de ta place ?

F.	<p>Là c'était pas possible. Donc il y a des semaines où l'on fait ça, il m'est arrivé mais voilà je leur dit : "donc vous écrivez l'histoire que vous voulez", si des élèves sont en panne, je peux leur proposer à partir d'images un démarrage euh... quelques fois avant d'aller à la piscine, je leur ai demandé d'écrire sur la piscine, leurs peurs, leurs envies, ce qu'ils voulaient en dire. Bon, leurs souvenirs de l'année dernière leur peur de l'eau... enfin bon ce qui voilà... Donc quelque fois sur des projets particuliers de la classe il m'arrive de leur insuffler le thème, on a travaillé sur les cartes d'identité par exemple et puis je leur ai demandé d'écrire un texte, une fois, sur ce qu'ils aimaient et ce qu'ils n'aimaient pas donc c'était j'aime, j'aime pas, la nourriture, les lieux, les situations. Et il y a des semaines où on n'écrit pas sous cette forme là, parce qu'en fait cette année, on avait une correspondance avec une autre CLIS et donc il y a une semaine où euh... au lieu de faire un écrit individuel, on faisait un écrit qui à la fin est un écrit de la classe à une autre classe. Donc pour ça ils écrivaient par petit groupe, c'est-à-dire que l'on commençait par lister ensemble tout ce dont ils voulaient parler dans la lettre aux correspondants, après on faisait un tri parce qu'on pouvait pas parler de tout alors on votait dans la classe pour savoir ce dont on voulait parler. Après par deux, trois ou quatre, ils choisissaient une chose donc qu'ils voulaient écrire, un des thèmes dont... qu'ils voulaient prendre en charge, et là par petit groupe ils écrivaient et après on mettait en commun en fait les différents écrits pour construire la lettre, là c'était un autre projet, un autre rôle d'écrit.</p>
A.	Et à chaque fois est-ce que tu as un objectif ? Est-ce que toi tu t'es fixé un objectif par rapport à ce que tu leur demandes ?
F.	Ah ! Ah ! Ça c'est la question très institutionnelle ! C'est le piège !
A.	Ah ! Ah !
F.	Alors au départ, honnêtement par rapport aux cahiers d'écrivains j'avais un... un idéal on va dire que j'ai pas réussi du tout à mener cette année qui était de travailler la correction orthographique, grammaticale du texte
A.	D'accord
F.	Mais au départ, honnêtement c'est vraiment oser entrer dans l'écrit
A.	Oui, oui ce qui est tout à fait entendable
F.	Et on est, actuellement avec eux je suis uniquement là dedans... Voilà alors oser se faire plaisir à écrire et à raconter aux autres...
A.	C'est ça
F.	Et comprendre que l'on écrit pas seulement pour le plaisir de la maitresse mais pour faire rire les autres, pour leur raconter une histoire, et puis tout ce qui était courriers aux correspondants, c'est une communication vraie quoi... Parce que les correspondants on les a jamais vus encore donc on les imagine, on sait que c'est une autre classe, on sait leurs prénoms, on sait leurs âges car ils nous l'ont dit, ils nous l'ont écrit, donc voilà en gros au départ c'est vraiment pourquoi on écrit, pourquoi on apprend à écrire tout bêtement
A.	Oui, oui c'est ça
F.	On rentre dans une situation de communication
A.	Oui oui c'est vrai, c'est la communication. Et toi quand tu es avec eux tu te places comment : en tant qu'enseignante ou en tant qu'animatrice plutôt comme si c'était une sorte d'atelier d'écriture ou...
F.	Alors moi je suis le plus en retrait possible, c'est-à-dire que c'est d'abord euh... un temps personnel. C'est vrai que c'est évident avec mes douze élèves, j'en 4, 5,6 qui sont capables d'écrire à peu près en autonomie, les autres pas, donc il y en a quelques uns c'est vraiment de la dictée à l'adulte, alors ce que l'on fait, c'est que dans le cahier d'écrivain, ils peuvent aussi dessiner, quelque fois pour certains de dessiner une histoire c'est un démarrage à l'écriture ou d'autres ils écrivent d'abord ceux qui sont capables d'écrire, je dis : "bon là t'as commencé ton dessin, commence à raconter l'histoire, après tu le finiras". Euh... Alors c'est aussi redonner effectivement un mot, une orthographe, ils sont quand même assez inquiets au départ de "mais maitresse je sais pas comment on écrit ce mot là" voilà

A.	On va donc dire que tu t'appelleras F. pour cet entretien enregistré.
F.	C'est F. oui
A.	Voilà
A.	Le lieu : le département ou la région où tu exerces
F.	Alors en Loire-Atlantique, en secteur d'éducation prioritaire, c'est pas... je veux dire c'est vraiment un public de secteur, hein, c'est en CLIS, 12 élèves de 8 à 11 ans
A.	D'accord
F.	Donc secteur d'éducation prioritaire avec des origines culturelles très très variées, origines sociales assez modestes j'dirai, certains parents par exemple ne parlent pas français, ne le lisent pas, me signent un petit grigri, ça montre un peu voilà le milieu social des enfants.
A.	D'accord. Alors, le nombre d'élèves je sais qu'il y en a 12, ils sont tous en CLIS 1 donc présentent des troubles cognitifs...
F.	Alors moi je n'ai pas les informations sur les diagnostics ni médicaux et psychologiques
A.	Oui
F.	Ils ont tous effectivement des difficultés diverses à entrer dans les apprentissages, euh voilà. Alors voilà y en a j'dirai une petite moitié je crois qui sont suivis en orthophonie en cabinets libéraux. Il y en a une suivie par le SESSAD, il y en a une qui est en temps partagé avec l'hôpital de jour et euh... et quelques-uns oh ! pas beaucoup un qui a un suivi psychologique sur temps scolaire
A.	D'accord
F.	Mais il y avait donc des notifications SESSAD par exemple qui n'ont jamais été suivies d'effet ça c'est aussi un peu la difficulté du milieu familial, il y a 4 notifications SESSAD qui avaient été demandées aux ESS l'année dernière et il y a toujours rien de mis en place et là c'est du ressort de la famille donc
A.	Oui, oui
F.	J'essaie d'appuyer mais voilà c'est eux qui peuvent faire la démarche
A.	D'accord. Très bien. Donc, est-ce que tu demandes des productions d'écrit à tes élèves ?
F.	Ah ! Ah ! Alors oui très régulièrement, alors sous différentes formes euh... quelques fois y a ce que j'appelle du texte libre en général c'est une fois par semaine mais on verra que pour d'autres raisons c'est pas une fois par semaine. Ils ont ce qu'on appelle un cahier d'écrivain, où une fois par semaine, je leur propose un temps où ils écrivent l'histoire qu'ils veulent, histoire inventée, histoire vraie, ils écrivent ce qu'ils veulent, et bien sûr certains sont en dictée à l'adulte, puisqu'il y en a qui ne sont pas entrés dans l'écriture, justement c'est un moment pour progressivement y entrer. Et après, s'ils le veulent, ils peuvent le lire à la classe, ou de me demander de le lire à la classe s'ils n'y arrivent pas. Alors, dans les classes ordinaires c'est une pratique que j'ai déjà eu et ce qui donne lieu après, c'est mon rêve, mais j'ai pas encore réussi à le faire, c'est qu'après la classe peut voter pour un texte, c'est à chaque moment où on lit les textes la classe vote pour un texte et la semaine suivante on retravaille dessus. Donc la classe entière se l'approprie, l'améliore, euh... d'abord on travaille aussi sur la grammaire, le vocabulaire autour de ce texte, pour l'améliorer aussi, pour ajouter des détails qui rendent l'histoire plus intéressante et après éventuellement, on l'édite ou on en fait un journal tu vois...
A.	D'accord.
F.	Toute cette partie là de retravail sur les textes, je n'ai pas pu le mettre en place encore c't'année faudrait vraiment que ce soit très régulier et sur une année je pense que j'arriverai à peu près à le faire.
A.	D'accord.

A.	Oui	
K.	Parce qu'ils répètent une tournure de phrase que l'on travaillerait de façon classique dans les classes ordinaires. Ils parlent au passé-composé parce que je leur ai montré mais à ce niveau je patauge car je suis nouvelle enseignante en CLIS et les notions de grammaire-conjugaison on peut pas leur apporter de façon classique, c'est pas possible ça passerait pas. Je ne fais pas en tout cas de leçons là-dessus, je ne peux pas. Ils ont des écrits donc personnels même si c'est étayé et souvent redondant et les mots qu'ils rencontrent souvent et plusieurs fois, ils finissent par les photographier et les écrire à nouveau ainsi que les tournures	
A.	Oui oui	
K.	Je n'ai pas encore tout vu avec cette activité mais ce que je vois c'est qu'ils entrent avec plaisir dedans et que ça leur plait	
A.	Oui ça leur plait, c'était justement ma dernière question : comment les élèves ont-ils réagi face à la production d'écrit ?	
K.	Quand je leur ai proposé le projet de cahier de piscine en leur expliquant que je voulais qu'ils gardent une trace de ce qu'ils allaient faire à la piscine et de ce qu'ils savaient faire afin de le montrer chez eux. Il y a une page par jour et en face il y a le petit dessin qu'ils font, qui correspond aussi et ça va faire un souvenir. Ils ont été très enthousiastes.	
A.	Oui	
K.	La première séance d'écriture a d'ailleurs porté sur "qu'est-ce que vous aimeriez faire à la piscine ?". Se projeter c'est important.	
A.	Et ils ont apprécié de se lancer dans ce projet	
K.	Oui vraiment et ce qui est surprenant avec ces enfants là c'est qu'ils ont des difficultés mais ils ont envie de réussir. Quand ils voient qu'ils arrivent à faire quelque chose ils sont contents. Voilà c'est ce que je ressens chez ces enfants là.	
A.	Oui c'est vrai	
K.	C'est pour eux une manière de voir aussi que ce qu'ils écrivent on peut le lire et une autre chose aussi, j'ai introduit le choix de textes. A l'issue d'une séance, je lis les textes de chacun et puis ils font un vote et ce texte sera retenu pour le cahier de piscine de la classe voilà. Alors je fais attention, quelque soit la qualité de l'écrit globalement je ne veux pas qu'un élève soit voté plus de deux fois.	
A.	Oui pour laisser la place à chacun	
K.	Voilà, et globalement ils se trompent pas trop, c'est dans le contenu, il suffit d'une pointe d'originalité et le texte est choisi. Je trouve que ça correspond à ce que j'attendais. L'esprit de compétition il faut à tout prix l'éviter chez eux mais j'ai l'impression que ça se vit bien, que tout le monde a fait quelque chose de bien mais qu'il faut bien en choisir un. Je pense que tout le monde d'ailleurs sera choisi au moins une fois.	
A.	Ce qui est important	
K.	Oui qu'ils soient reconnus. Voilà.	
A.	Merci.	

K.	Comme c'est très étayé, je vois peu de difficultés au niveau de construction de phrases et écriture de mots, je dirai qu'au départ peut-être puis c'était récurrent dans d'autres activités de production d'écrit. Pour certains c'est ne pas aller chercher dans le répertoire, mais pour certains, un peu la flemme, pas tous hein... Et puis ils ont le mot en tête ils l'écrivent mais ils n'écrivent pas exemple en détachant les syllabes, il y en a beaucoup qui font cette erreur là. Ils n'ont pas le sens du mot à l'écrit, beaucoup, c'est ça qui m'étonne et ça m'interroge.
A.	Oui
K.	Alors est-ce qu'en CLIS c'est encore plus marqué qu'à l'élémentaire ? C'est possible mais là je leur demande de l'écrire en un seul mot : "tu dois écrire tout ce que t'entends dans le mot", c'est ce que je dis aux enfants.
A.	Et ils le réécrivent correctement ?
K.	Oui oui, car après je leur demande de le réécrire correctement. Pour la difficulté d'écriture autrement j'en ai un, par exemple, le français, la lecture, l'écriture c'est... il est bon en maths, mais sa production d'écrit manque de soin, il fait vraiment du mieux qu'il peut mais on sent qu'il souffre pour écrire et ça se voit dans le résultat final. C'est pas très propre, c'est pas bien mis, les mots, c'est pas régulier c'est... voilà. J'ai une petite fille elle ça dépend de, je dirais, ce qui se passe dans sa tête, quand elle a envie et qu'elle est vraiment euh motivée, elle me fera un écrit super et puis autrement ben quand elle a pas envie, c'est : elle a passé la main dessus donc il y a des trainées, le papier mouillé, pas de larmes mais ses doigts étaient mouillés voilà...
A.	Y a pas de soin
K.	Oui il y a pas de soin. Ils écrivent tous à part un. L'élève mutique lui il écrit, j'ai dû me battre parce que je savais qu'il en était capable pour qu'il écrive de façon lisible. Mais là il a compris du coup je lui dit : "excuse-moi mais là c'était avant, là j'arrive pas à te lire alors je vais te donner la boîte Lego". Je sais pas si tu connais les boîtes Lego jaunes on en voit encore dans les classes, on les utilise moins depuis qu'il y a les ordinateurs dans les classes mais ça dépend aussi comment sont équipées les classes. C'est des petites lettres Lego vraiment la marque Lego qui se fixent sur une plaque et on forme les mots.
A.	D'accord, je ne connaissais pas
K.	C'est noir sur fond blanc et ça peut être photocopié, j'ai beaucoup utilisé ça en maternelle autrefois. Cette démarche vers cet enfant visait à le faire écrire comme il ne parle pas... et j'ai senti que ça l'embêtait et qu'il sait senti coincé, je pensais pas que ça aurait cet effet là... je pensais que ça durerait un certain nombre de semaines et ben non ça n'a pas duré. Et malgré ma présence par intermittence avec la formation CAPA-SH, mon binôme a elle aussi vu les effets... Un autre élève aussi est très surprenant, il écrit très bien et il le sait mais il n'est jamais satisfait, il est perfectionniste.
A.	Ah
K.	Un mot bien écrit avec une écriture cursive bien formée, ça lui plaît pas alors il gomme ou il barre... Donc il met un temps fou...
A.	Oui je comprends. Evalues-tu tes élèves à un moment ou à un autre en production d'écrit ?
K.	Non, j'aurai voulu mais je l'ai pas fait
A.	Non. Et as-tu une grille d'observation qui te permettrait de voir quelle est l'évolution de chaque élève ?
K.	J'ai pas établi ça du tout.
A.	D'accord, c'est juste une idée.
K.	C'est vrai que ça pourrait être intéressant.
A.	Oui c'est vrai. Toi lorsque tu regardes ta classe avec du recul qu'est-ce que tu penses de cette activité de production d'écrit ? Qu'est-ce que ça leur apporte ?
K.	Alors ce que je vois de façon déguisée, c'est ce que je ressens, je leur fais faire de la grammaire et de la conjugaison

K.	Et puis la conjugaison des verbes ce qui n'est pas évident. Alors normalement ils écrivent au passé-composé "j'ai plongé, j'ai glissé" et donc dans ce répertoire j'ai mis le verbe à l'infinitif et en dessous "j'ai plongé" ou parfois ils parlent ensemble "nous avons plongé" alors je le rajoute en dessous, voilà. Pour certains qui savent pas écrire ou pas trop écrire euh... J'écris en majuscules à côté de ce que j'écris en minuscules d'imprimerie, de traitement de texte, c'est plus facile, voilà comment je personnalise et aussi il y en a un qui n'arrive pas à transcrire de l'écriture scripte à l'écriture attachée, il sait écrire en attaché, il ne sait pas lire. Voilà. Alors je l'aide, il me dit la phrase qu'il a envie d'écrire je lui montre que c'est écrit là et s'il veut je peux lui écrire en attaché si je ne l'ai pas déjà fait, voilà. Je lui montre les différents mots, soit je reste à côté si je peux soit je vais voir d'autres élèves et après je vais voir le résultat, je vais facilement le voir.	
A.	Oui et il y a-t-il des élèves qui passent par la dictée à l'adulte parce qu'ils n'écrivent pas du tout ?	
K.	Alors oui ça m'est arrivé justement avec cet enfant là c'est quasiment que de la dictée à l'adulte mais je le laisse après écrire de façon autonome des mots. Il écrit de lui-même, c'est un peu entre deux lui.	
A.	D'accord	
K.	Alors pour deux autres ce serait que de la dictée à l'adulte aussi mais il se trouve qu'ils ne participent pas à l'activité piscine pour des raisons d'emploi du temps, ils ne sont pas là, ils sont pris en charge ailleurs, voilà c'est pour ça.	
A.	Oui. Alors quand tu mets en place ces types d'écrits est-ce que tu t'es fixé un objectif ou c'est juste je veux les faire rentrer dans l'écrit ?	
K.	L'objectif c'est qu'ils produisent eux-mêmes un écrit, une création, vraiment une création. Alors là ils ont un étayage	
A.	Oui. Le guidage et l'étayage là il est nécessaire ?	
K.	Oui oui absolument nécessaire. Il faut qu'ils écrivent quelque chose de personnel c'est parfois un peu redondant car ils écrivent la même chose que la fois précédente mais c'est pas grave c'est aussi un peu un entraînement à l'écriture pour eux. S'ils écrivent la même phrase que la semaine dernière, ils ne vont pas la recopier en général hein, euh... c'est pas grave. Ils apprennent encore. Alors j'ai des petites exigences, si par exemple ils écrivent "j'ai fait le toboggan", alors je leur dit "il y a peut-être une autre façon de le dire ?" Alors maintenant ça y est ils commencent à avoir l'habitude : "Ah oui c'est vrai : j'ai glissé sur le toboggan", bon des choses comme ça.	
A.	Oui	
K.	Je les guide pour que leurs écrits soient un peu plus corrects si on peut dire, voilà. Il y en a un aussi qui aurait tendance à faire une énumération. Il est mutique cet enfant là. Il y a un modèle alors il le copie, toc. Il peut le copier dix fois et la semaine prochaine il fera la même chose. Ah ! Ah ! Alors il me comprend, je lui dis : "tu vois c'est bien simple les autres ils ont écrit d'accord j'ai glissé mais où as-tu glissé ? Sur le toboggan ?" J'ai une petite liste s'il le faut et je les guide, c'est pas seulement écrire et hop j'arrête	
A.	Oui oui c'est ça	
K.	Je veux pas en arriver là	
A.	Dans ta posture, tu te mets comment ? En tant qu'enseignante dans ces moments là ou plutôt comme une animatrice ?	
K.	Je passe d'un enfant à l'autre, leurs tables sont disposées en U et puis je passe, ils sont à leur travail en individuel mais je passe suivant les besoins. Je suis là au milieu. C'est pas toujours à la demande de l'enfant, je vois quelque chose, je comprends quelque chose et je sens qu'il y a besoin d'aide et j'arrive, je peux anticiper. L'AVSco m'aide aussi pour ce moment là. Donc les enfants sont quand même soutenus.	
A.	D'accord. Les élèves rencontrent-ils des difficultés ? Et si oui lesquelles ?	

K.	C'est déjà bien pour beaucoup, hein... et puis autrement une petite phrase, pour certains j'exige même deux phrases, ils répondent à la question
A.	Oui, ils répondent vraiment...
K.	Et puis y en a certains à qui je demande de faire une vraie phrase, ça commence par une majuscule, ça se termine par un point
A.	D'accord, oui. Et le texte est issu d'un manuel ?
K.	C'est des textes que je prélève dans différents manuels, dans différents livres que j'ai dans la classe ou personnels, suivant la, la... enfin cette année c'était un peu particulier, mais j'ai trouvé ça pas mal de les faire lire des textes, comme ils ont tous des problèmes de lecture, alors j'ai trois non-lecteurs au fait, enfin qui sont d'un niveau début de CP, les autres lisent mais accrochent beaucoup et donc je voulais les , les entraîner à lire de telle sorte il y a des textes à répétition, on retrouve les mêmes phrases, les mêmes mots assez souvent pour qu'ils lisent d'une façon plus fluide
A.	D'accord
K.	Et on ... c'est les contes, voilà
A.	Oui oui les contes
K.	Alors voilà qui ont beaucoup plu. Ça plait même pour des enfants entre 8 et 12 ans, ça plait, ils me l'ont dit.
A.	D'accord.
K.	Alors ça c'est un type de production d'écrit, mais après j'essaie de mettre en place de la production d'écrit en lien avec ce qui se passe dans la classe, alors pas dans la classe, ça se passe à la piscine. On va à la piscine depuis euh... février, euh... une fois par semaine
A.	D'accord.
K.	Ils ont un petit cahier de piscine et je leur demande au retour de la piscine, ça tombe bien ils ont piscine en début de matinée, moi en deuxième partie de matinée je leur demande d'écrire ce qu'ils ont fait à la piscine. Alors d'abord t'as des écrits au brouillon, mais bon, et après ils copient quand je l'ai vu sur le cahier ou ils écrivent au traitement de texte quand j'ai validé. Mais, euh je les aide avec un répertoire, qu'on a fait ensemble, je leur ai demandé de trouver les mots qu'ils pensaient utiliser souvent, alors bien sûr il y a les objets de la piscine, comme les planches, l'eau, le bassin, les vestiaires, la douche euh... le maître nageur, voilà et puis ce qu'ils font : la notion de verbe pour eux c'est difficile, hein... donc nager, plonger, sauter, grimper, glisser etc...Et donc les mots sont classés par catégorie, les verbes c'est des verbes d'action
A.	Oui, oui
K.	Le lieu : la piscine, le bassin, les vestiaires, la douche et puis les objets : le bonnet, le maillot de bain, la serviette, voilà, voilà
A.	D'accord
K.	Et les petits mots outils, ils s'y réfèrent d'ailleurs ce petit répertoire est collé à la fin de ce petit cahier de piscine. Donc ils s'y réfèrent et j'y rajoute les mots euh... ça se personnalise forcément, euh... il y a une base pour chaque enfant, la même, et après pour chacun, ben, pour certains : "ah il veut écrire un mot qui n'est pas dans le répertoire", je le copie dans le répertoire parce qu'il peut très bien en avoir besoin après. Il y a aussi les accords singulier pluriel, la plupart des mots j'ai fait ça pour voir la différence
A.	D'accord

A.	On va donc dire que tu t'appelles K.
K.	Alors K. c'est bien
A.	Le lieu : département ou la région ?
K.	Et bien Loire-Atlantique, Nantes
A.	En CLIS, ULIS ou IME
K.	Une CLIS 1
A.	Le nombre d'élèves ?
K.	Alors j'en ai 12
A.	Des élèves avec des troubles cognitifs pour la plupart ?
K.	Et bien normalement oui puisqu'ils ont été orientés en CLIS 1 par la MDPH euh... après bon, bon, c'est sûr pour la plupart, voilà
A.	Oui
K.	Troubles mentaux, mais je dirai plutôt troubles cognitifs, oui, oui
A.	Pour les douze ?
K.	Oh oui oui
A.	A des degrés...
K.	Oui des degrés différents, des empêchements d'apprendre mais pour des raisons diverses quoi
A.	Alors demandes-tu des productions d'écrit à tes élèves ?
K.	Oui, oui
A.	Bien, alors ils sont de quels types ?
K.	Il y en a plusieurs...
A.	C'est très bien
K.	Il y a la production d'écrit que j'aime bien mettre en place de façon régulière, où je leur demande d'écrire, de répondre à des questions par rapport à un texte de lecture suivie
A.	D'accord
K.	Voilà alors ça c'est assez traditionnel, bon euh... ça peut être dans ce genre d'exercice pour un texte qu'ils connaissent, qu'on a lu ensemble, on a expliqué des choses etc... bon voilà, je peux leur demander, bon, de lire et dire différentes phrases que j'écris puis ils peuvent écrire vrai ou faux... alors ça c'est pas la production d'écrit mais c'est un type d'exercice de lecture suivie mais je ne fais pas que ça c'est-à-dire : je pose une question ou alors je dis : "Ecris, écris, ce que dit tel ou tel personnage, à tel moment", hein
A.	D'accord
K.	"Ecris ce que répond tel ou tel autre personnage". Donc il doit retrouver dans le texte, c'est pas ils écrivent, c'est pas forcément une création, mais ils écrivent.
A.	Oui ils écrivent
K.	Y a aussi dans ce genre d'exercice, de la création, alors plus ou moins en fonction des élèves, je suis plus ou moins exigeante : ça peut être juste un mot
A.	Oui

F.	Je pense que pour que ce soit efficace, on va dire au niveau évolution, il faut que cela soit très régulier donc là c'est vrai ce qui a bloqué cette année c'est que c'était trois semaines en plus on avait des correspondants, chaque période je l'ai fait deux fois, c'est insuffisant, il faut que je travaille beaucoup plus l'accès aux outils ressources. Alors j'ai fabriqué des classeurs avec un peu des banques de mots par thèmes mais en fait il faut que je les accompagne pour aller là dedans et pour le moment j'ai même pas trouvé le temps je veux dire de vraiment les accompagner là dedans, donc ils ne les utilisent pas voilà. Et puis je pense qu'en le faisant très régulièrement, voilà on peut les accompagner dans le progrès et tant que ça n'a pas été réglé, certaines années j'ai vu des gamins qui allaient chercher dans les textes d'avant par exemple des formules toutes bêtes "il était une fois"
A.	Oui les connecteurs qui peuvent aider
F.	C'était "Ah oui je l'ai écrit dans le texte d'avant"... voilà ça, ça fonctionne. Alors ce que je fais systématiquement et qui peut aider et ça je l'ai fait cette année c'est quand tu n'as pas le temps en classe de corriger les textes parce que dans leur cahier d'écrivain à part ceux que l'on choisirait de corriger ils restent bruts, hein, mais soit l'élève est capable de le réécrire ou recopier tout seul et je lui fais un modèle de copie propre et sans fautes et il le recopie soit sinon on recolle dessus et là je le retape pour qu'ils aient le texte, leur histoire mais sans fautes orthographiques avec les points et les corrections.
A.	D'accord
F.	Qu'il leur reste un bel objet de leur écriture quand même
A.	Oui oui c'est important. Et justement par rapport à leur ressenti à eux qu'est-ce que tu peux en dire ? Est-ce qu'ils ont bien vécu le fait de rentrer dans cette forme d'écrit ?
F.	Ah ouais moi je trouve que c'est super moteur quoi ! Ah oui c'est... voilà c'est... vrai que mon cahier d'écrivain on pourrait dire c'est un cahier de production d'écrit
A.	C'est chouette parce qu'en plus ça les met dans une posture qu'ils doivent apprécier
F.	Ah oui oui ! Je trouve que c'est un formidable moteur ah oui...
A.	Tu as vu que ça leur parlait
F.	Oui ça leur parle, ça les met pas, tu vois... à part la réaction primaire du début de "j'veux pas écrire" oui, car ils rentrent parce qu'ils savent qu'ils peuvent écrire ce qu'ils veulent
A.	Oui
F.	Que c'est pas censuré tu vois j'veux dire à part effectivement s'ils bourrent ça de gros mots et là je dirai "ben non ça j'te laisse pas le lire à la classe"
A.	Mmmm
F.	Sinon voilà ils peuvent rentrer dans des histoires très très différentes quoi et après ils sont maitres de la garder pour eux s'ils le veulent
A.	D'accord
F.	Ah oui oui je continuerai
A.	C'était ça le petit mot de la fin
F.	Je continuerai mais j'essaierai l'année prochaine de beaucoup plus m'appuyer dessus pour tout le travail sur la langue. L'observation de la langue je dirai qu'on l'a beaucoup plus fait à partir de la correspondance que l'on recevait plutôt que la nôtre que l'on écrivait... quoique. Enfin un peu les deux...Mais voilà tu vois ça c'était plus facile parce que c'est du courrier collectif, alors que pour les écrits individuels il faut que l'on passe par un choix et une amélioration collective avant de pouvoir retravailler dessus.
A.	Oui c'est vrai. Merci.

A.	D'accord
F.	Donc alors c'est dédramatiser ça veut dire "bon alors tu l'écris vraiment comment tu le penses, si vraiment tu sais pas tu mets un trait et quand je viendrai te voir on saura qu'il y a un mot à écrire là". C'est aussi progressivement chercher où ils peuvent trouver... euh... des outils ressources pour trouver les mots
A.	Oui
F.	Hein, les cahiers outils, les affichages de la classe, leurs cahiers de règles, tout ce qui peut le... tiens "Ah oui ce mot là je sais pas comment l'écrire alors je sais où le trouver"
A.	D'accord. Oui d'accord c'est plutôt dans cet accompagnement que tu te places
F.	Voilà
A.	Et justement quels sont les types de difficulté que tu peux rencontrer. Tu me disais que tu passais par la dictée à l'adulte pour les élèves qui ne peuvent pas écrire en autonomie et est-ce que tu vois d'autres choses qui posent problème lorsque l'élève rentre dans la production de son écrit ?
F.	Alors il y en a qui au début veulent carrément par y rentrer.
A.	D'accord.
F.	Y en a lors de quelques séances c'était : "je n'écris rien, je ne veux pas, je fais du blocage, elle ne me forcera pas à écrire". Comme ça, en fait souvent ça se débloque parce que quand c'est la fin et ils en sont friands, pas tous mais la plupart, de lire leur production à la classe et là "Ah ! ben non t'as rien écrit donc tu vas pas lire" donc même si c'est moi qui lit à sa place "Ah mais si si j'veux raconter un truc", ben je dis "Non la prochaine fois faudra que tu trouves une manière de laisser une trace".
A.	Oui
F.	Donc ça, ce passage par une frustration ça aide
A.	ça aide, d'accord. Est-ce que tu évalues en fait ces écrits là ? Ou tu considères que c'est plutôt une sorte d'entraînement pour entrer dans l'écrit et que tu vois autrement l'évaluation ?
F.	Alors, je dirai que c'est de l'ordre de l'évaluation formative, c'est-à-dire que ça me permet de repérer où ils en sont dans l'écriture, hein pour les faire et pour voir qu'au fur et à mesure euh... ils écrivent un peu plus, ils structurent un peu plus les phrases éventuellement. C'est vrai qu'au fur et à mesure, par exemple, quelqu'un qui est capable d'écrire un petit texte bon ben il me dit au bout de 10 minutes "Bon ben ça y est j'ai fini mon histoire", là je vais le relancer "Est-ce que t'as bien fait des phrases ? Est-ce que tu peux pas nous donner des détails là dessus ?" Voilà mais c'est pas une évaluation non c'est plus, ça me donne des pistes sur tiens ben par exemple : là j'ai pas pu le mettre en place cette année mais je l'ai fait dans d'autres classes bon ben pas avec des élèves avec des difficultés cognitives mais tiens ils sont plusieurs à faire des erreurs de tel type, tiens on va retravailler ça et là à ce moment là je leur dis qu'ils sont plusieurs à faire ce genre d'erreurs et donc on va le travailler tous ensemble comme ça, ça servira à tout le monde.
A.	Oui, oui c'est plutôt là. Si tu prends du recul justement par rapport à cette activité que tu as mise en place en classe cette année même si tu n'es pas aller au bout de ce projet, qu'est-ce que tu pourrais améliorer ou faire différemment ? Si tu te mets spectateur de ta place ?

FICHE DE SEQUENCE

Cycle des approfondissements

Niveau : CM1-CM2

Discipline : Français –Géographie en utilisant les TUIC

Séquence : Créer un carnet de voyage numérique en Haute-Savoie à Vallorcine en lien la Géographie et les TUIC (utilisation d'internet en veillant à la sécurité)

Objectif de la séquence : Entrer dans l'écrit par le biais de la création, utilisation des outils de français pour la rédaction du récit, interdisciplinarité avec la Géographie en utilisant les TUIC. Coopérer, s'impliquer.

Détail de la séquence :

Séance 1 :

- Composer les 6 groupes (par 4 + niveaux CM1-CM2 ensemble) + désigner un secrétaire par groupe
- Définir le carnet de voyage (CVI) et le vocabulaire adéquat -> département, village, montagne, habitants, activités en montagne
- Utiliser les sites internet pour la recherche autour du voyage en Haute-Savoie

Séance 2 :

- Organiser la présentation du carnet de voyage numérique
- Cibler et sélectionner ce qui va apparaître dans le carnet
- Entrer dans la rédaction du carnet par groupe de travail

Séance 3 :

- Rédiger le récit en fonction des critères déterminés durant la séance 2, enrichir le texte en cours
- Prendre connaissance du livre numérique (logiciel DIDAPAGES), de son utilisation et ses caractéristiques : présentation via TBI.

Séance 4 :

- Rédaction du texte composé sur le livre numérique au moyen des ordinateurs
- Continuer la production d'écrit individuellement
- Lire sa propre production
- Mettre en commun les textes écrits dans chaque groupe

Séance 5 :

- Relire et remettre en forme le texte écrit sur le livre numérique (utiliser les règles en français : grammaire, orthographe), travail par 2
- Illustrer les textes à l'aide de dessins et continuer l'écriture du texte (travail par 2)

Séance 6 :

- Relire et remettre en forme le texte écrit sur le livre numérique à partir de la correction d'Alexandra, travail par 2
- Illustrer les textes à l'aide de dessins et continuer l'écriture du texte (travail par 2)

Séance 7 :

- Utilisation de DIDAPAGES : insertion d'images et bruitages (travail par 2)
- Illustrer les textes à l'aide de dessins et continuer l'écriture du texte (travail par 2)

Séance 8 :

- Utilisation de DIDAPAGES : insertion d'images et bruitages (travail par 2)
- Préparation de la présentation orale (en s'aidant du TBI) du carnet de voyage réalisé par le groupe (travail par 2)

Séance 9 :

- Présentation par chaque groupe du carnet de voyage réalisé via le TBI
- Remise des fiches d'évaluation du projet (évaluation du groupe et évaluation individuelle) ainsi que de la validation individuelle des domaines de compétences du B2i (Brevet Informatique et Internet).

Compétences : les élèves doivent être capables de :

CM1 :

- Rédiger des textes courts de différents types en évitant les répétitions.
- Savoir amplifier une phrase par l'ajout d'éléments coordonnés, d'adverbes, de compléments circonstanciels et par l'enrichissement des groupes nominaux.

CM2 :

- Maîtriser la cohérence des temps dans un récit d'une dizaine de lignes

- Rédiger différents types de textes d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation.

CM1-CM2 : Utiliser l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter un travail, communiquer, faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement. Coopérer avec plusieurs camarades et s'impliquer dans un projet collectif. Reconnaître les paysages de village, le département et la région, étudier une carte.

Différenciation : Accompagner les élèves en difficulté, les épauler et les guider dans leur groupe et ainsi impliquer leurs pairs (tutorat).

Objectifs opérationnels de la séquence :

- Rédiger, corriger et améliorer les productions d'écrits en utilisant le vocabulaire acquis, les connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à dispositions.
- Effectuer des recherches en ligne, identifier et trier les informations (prendre du recul et analyser les informations collectées).
- Utiliser un traitement de texte, écrire un document numérique.
- Coopérer avec plusieurs camarades.
- S'impliquer dans le projet.

Pré requis :

- Connaître les règles de la vie de classe pour travailler en groupe en se respectant
- Utiliser l'outil informatique en sécurité
- Savoir rédiger un court texte et l'enrichir
- Connaître les règles de grammaire et d'orthographe
- Utiliser un vocabulaire adéquat

Séance 5 :

- Relire et remettre en forme le texte écrit sur le livre numérique (utiliser les règles en français : grammaire, orthographe), travail par 2
- Illustrer les textes à l'aide de dessins et continuer l'écriture du texte (travail par 2)

Séance 6 :

- Relire et remettre en forme le texte écrit sur le livre numérique à partir de la correction d'Alexandra, travail par 2
- Illustrer les textes à l'aide de dessins et continuer l'écriture du texte (travail par 2)

Séance 7 :

- Utilisation de DIDAPAGES : insertion d'images et bruitages (travail par 2)
- Illustrer les textes à l'aide de dessins et continuer l'écriture du texte (travail par 2)

Séance 8 :

- Utilisation de DIDAPAGES : insertion d'images et bruitages (travail par 2)
- Préparation de la présentation orale (en s'aidant du TBI) du carnet de voyage réalisé par le groupe (travail par 2)

Séance 9 :

- Présentation par chaque groupe du carnet de voyage réalisé via le TBI
- Remise des fiches d'évaluation du projet (évaluation du groupe et évaluation individuelle) ainsi que de la validation individuelle des domaines de compétences du B (Brevet Informatique et Internet).

Compétences : les élèves doivent être capables de :

CM1 :

- Rédiger des textes courts de différents types en évitant les répétitions.
- Savoir amplifier une phrase par l'ajout d'éléments coordonnés, d'adverbes, de compléments circonstanciels et par l'enrichissement des groupes nominaux.

CM2 :

- Maîtriser la cohérence des temps dans un récit d'une dizaine de lignes
- Rédiger différents types de textes d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques orthographiques ainsi que la ponctuation.

CM1-CM2 : Utiliser l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter un travail, communiquer, faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement. Coopérer avec plusieurs camarades et s'impliquer dans un projet collectif. Reconnaître les paysages de village, le département et la région, étudier une carte.

Date :

Fiche d'entretien

Témoignage d'un enseignant dans sa pratique de la production d'écrit avec des élèves à besoins éducatifs particuliers :

Prénom :

Lieu (département/région) :

Type de classe (CLIS, ULIS, IME...) :

Nombre d'élèves :

Entretien (enregistré) :

- ✓ Demandez-vous des productions d'écrits à vos élèves ?

- ✓ De quel type sont-elles ?

- ✓ Quels objectifs sont alors visés ?

- ✓ Quelles consignes ont été données ?

- ✓ Quelle place occupez-vous lors de cette activité ? Etes-vous l'animateur, l'enseignant ou autre ?

A.	Oui	
K.	Parce qu'ils répètent une tournure de phrase que l'on travaillerait de façon classique dans les classes ordinaires. Ils parlent au passé-composé parce que je leur ai montré mais à ce niveau je patauge car je suis nouvelle enseignante en CLIS et les notions de grammaire-conjugaison on peut pas leur apporter de façon classique, c'est pas possible ça passerait pas. Je ne fais pas en tout cas de leçons là-dessus, je ne peux pas. Ils ont des écrits donc personnels même si c'est étayé et souvent redondant et les mots qu'ils rencontrent souvent et plusieurs fois, ils finissent par les photographier et les écrire à nouveau ainsi que les tournures	
A.	Oui oui	
K.	Je n'ai pas encore tout vu avec cette activité mais ce que je vois c'est qu'ils entrent avec plaisir dedans et que ça leur plait	
A.	Oui ça leur plait, c'était justement ma dernière question : comment les élèves ont-ils réagi face à la production d'écrit ?	
K.	Quand je leur ai proposé le projet de cahier de piscine en leur expliquant que je voulais qu'ils gardent une trace de ce qu'ils allaient faire à la piscine et de ce qu'ils savaient faire afin de le montrer chez eux. Il y a une page par jour et en face il y a le petit dessin qu'ils font, qui correspond aussi et ça va faire un souvenir. Ils ont été très enthousiastes.	
A.	Oui	
K.	La première séance d'écriture a d'ailleurs porté sur "qu'est-ce que vous aimeriez faire à la piscine ?". Se projeter c'est important.	
A.	Et ils ont apprécié de se lancer dans ce projet	
K.	Oui vraiment et ce qui est surprenant avec ces enfants là c'est qu'ils ont des difficultés mais ils ont envie de réussir. Quand ils voient qu'ils arrivent à faire quelque chose ils sont contents. Voilà c'est ce que je ressens chez ces enfants là.	
A.	Oui c'est vrai	
K.	C'est pour eux une manière de voir aussi que ce qu'ils écrivent on peut le lire et une autre chose aussi, j'ai introduit le choix de textes. A l'issue d'une séance, je lis les textes de chacun et puis ils font un vote et ce texte sera retenu pour le cahier de piscine de la classe voilà. Alors je fais attention, quelque soit la qualité de l'écrit globalement je ne veux pas qu'un élève soit voté plus de deux fois.	
A.	Oui pour laisser la place à chacun	
K.	Voilà, et globalement ils se trompent pas trop, c'est dans le contenu, il suffit d'une pointe d'originalité et le texte est choisi. Je trouve que ça correspond à ce que j'attendais. L'esprit de compétition il faut à tout prix l'éviter chez eux mais j'ai l'impression que ça se vit bien, que tout le monde a fait quelque chose de bien mais qu'il faut bien en choisir un. Je pense que tout le monde d'ailleurs sera choisi au moins une fois.	
A.	Ce qui est important	
K.	Oui qu'ils soient reconnus. Voilà.	
A.	Merci.	

K.	Comme c'est très étayé, je vois peu de difficultés au niveau de construction de phrases et écriture de mots, je dirai qu'au départ peut-être puis c'était récurrent dans d'autres activités de production d'écrit. Pour certains c'est ne pas aller chercher dans le répertoire, mais pour certains, un peu la flemme, pas tous hein... Et puis ils ont le mot en tête ils l'écrivent mais ils n'écrivent pas exemple en détachant les syllabes, il y en a beaucoup qui font cette erreur là. Ils n'ont pas le sens du mot à l'écrit, beaucoup, c'est ça qui m'étonne et ça m'interroge.
A.	Oui
K.	Alors est-ce qu'en CLIS c'est encore plus marqué qu'à l'élémentaire ? C'est possible mais là je leur demande de l'écrire en un seul mot : "tu dois écrire tout ce que t'entends dans le mot", c'est ce que je dis aux enfants.
A.	Et ils le réécrivent correctement ?
K.	Oui oui, car après je leur demande de le réécrire correctement. Pour la difficulté d'écriture autrement j'en ai un, par exemple, le français, la lecture, l'écriture c'est... il est bon en maths, mais sa production d'écrit manque de soin, il fait vraiment du mieux qu'il peut mais on sent qu'il souffre pour écrire et ça se voit dans le résultat final. C'est pas très propre, c'est pas bien mis, les mots, c'est pas régulier c'est... voilà. J'ai une petite fille elle ça dépend de, je dirais, ce qui se passe dans sa tête, quand elle a envie et qu'elle est vraiment euh motivée, elle me fera un écrit super et puis autrement ben quand elle a pas envie, c'est : elle a passé la main dessus donc il y a des trainées, le papier mouillé, pas de larmes mais ses doigts étaient mouillés voilà...
A.	Y a pas de soin
K.	Oui il y a pas de soin. Ils écrivent tous à part un. L'élève mutique lui il écrit, j'ai dû me battre parce que je savais qu'il en était capable pour qu'il écrive de façon lisible. Mais là il a compris du coup je lui dit : "excuse-moi mais là c'était avant, là j'arrive pas à te lire alors je vais te donner la boîte Lego". Je sais pas si tu connais les boîtes Lego jaunes on en voit encore dans les classes, on les utilise moins depuis qu'il y a les ordinateurs dans les classes mais ça dépend aussi comment sont équipées les classes. C'est des petites lettres Lego vraiment la marque Lego qui se fixent sur une plaque et on forme les mots.
A.	D'accord, je ne connaissais pas
K.	C'est noir sur fond blanc et ça peut être photocopié, j'ai beaucoup utilisé ça en maternelle autrefois. Cette démarche vers cet enfant visait à le faire écrire comme il ne parle pas... et j'ai senti que ça l'embêtait et qu'il avait senti coincé, je pensais pas que ça aurait cet effet là... je pensais que ça durerait un certain nombre de semaines et ben non ça n'a pas duré. Et malgré ma présence par intermittence avec la formation CAPA-SH, mon binôme a elle aussi vu les effets... Un autre élève aussi est très surprenant, il écrit très bien et il le sait mais il n'est jamais satisfait, il est perfectionniste.
A.	Ah
K.	Un mot bien écrit avec une écriture cursive bien formée, ça lui plaît pas alors il gomme ou il barre... Donc il met un temps fou...
A.	Oui je comprends. Evalues-tu tes élèves à un moment ou à un autre en production d'écrit ?
K.	Non, j'aurai voulu mais je l'ai pas fait
A.	Non. Et as-tu une grille d'observation qui te permettrait de voir quelle est l'évolution de chaque élève ?
K.	J'ai pas établi ça du tout.
A.	D'accord, c'est juste une idée.
K.	C'est vrai que ça pourrait être intéressant.
A.	Oui c'est vrai. Toi lorsque tu regardes ta classe avec du recul qu'est-ce que tu penses de cette activité de production d'écrit ? Qu'est-ce que ça leur apporte ?
K.	Alors ce que je vois de façon déguisée, c'est ce que je ressens, je leur fais faire de la grammaire et de la conjugaison

K.	Et puis la conjugaison des verbes ce qui n'est pas évident. Alors normalement ils écrivent au passé-composé "j'ai plongé, j'ai glissé" et donc dans ce répertoire j'ai mis le verbe à l'infinitif et en dessous "j'ai plongé" ou parfois ils parlent ensemble "nous avons plongé" alors je le rajoute en dessous, voilà. Pour certains qui savent pas écrire ou pas trop écrire euh... J'écris en majuscules à côté de ce que j'écris en minuscules d'imprimerie, de traitement de texte, c'est plus facile, voilà comment je personnalise et aussi il y en a un qui n'arrive pas à transcrire de l'écriture scripte à l'écriture attachée, il sait écrire en attaché, il ne sait pas lire. Voilà. Alors je l'aide, il me dit la phrase qu'il a envie d'écrire je lui montre que c'est écrit là et s'il veut je peux lui écrire en attaché si je ne l'ai pas déjà fait, voilà. Je lui montre les différents mots, soit je reste à côté si je peux soit je vais voir d'autres élèves et après je vais voir le résultat, je vais facilement le voir.	
A.	Oui et il y a-t-il des élèves qui passent par la dictée à l'adulte parce qu'ils n'écrivent pas du tout ?	
K.	Alors oui ça m'est arrivé justement avec cet enfant là c'est quasiment que de la dictée à l'adulte mais je le laisse après écrire de façon autonome des mots. Il écrit de lui-même, c'est un peu entre deux lui.	
A.	D'accord	
K.	Alors pour deux autres ce serait que de la dictée à l'adulte aussi mais il se trouve qu'ils ne participent pas à l'activité piscine pour des raisons d'emploi du temps, ils ne sont pas là, ils sont pris en charge ailleurs, voilà c'est pour ça.	
A.	Oui. Alors quand tu mets en place ces types d'écrits est-ce que tu t'es fixé un objectif ou c'est juste je veux les faire rentrer dans l'écrit ?	
K.	L'objectif c'est qu'ils produisent eux-mêmes un écrit, une création, vraiment une création. Alors là ils ont un étayage	
A.	Oui. Le guidage et l'étayage là il est nécessaire ?	
K.	Oui oui absolument nécessaire. Il faut qu'ils écrivent quelque chose de personnel c'est parfois un peu redondant car ils écrivent la même chose que la fois précédente mais c'est pas grave c'est aussi un peu un entraînement à l'écriture pour eux. S'ils écrivent la même phrase que la semaine dernière, ils ne vont pas la recopier en général hein, euh... c'est pas grave. Ils apprennent encore. Alors j'ai des petites exigences, si par exemple ils écrivent "j'ai fait le toboggan", alors je leur dit "il y a peut-être une autre façon de le dire ?" Alors maintenant ça y est ils commencent à avoir l'habitude : "Ah oui c'est vrai : j'ai glissé sur le toboggan", bon des choses comme ça.	
A.	Oui	
K.	Je les guide pour que leurs écrits soient un peu plus corrects si on peut dire, voilà. Il y en a un aussi qui aurait tendance à faire une énumération. Il est mutique cet enfant là. Il y a un modèle alors il le copie, toc. Il peut le copier dix fois et la semaine prochaine il fera la même chose. Ah ! Ah ! Alors il me comprend, je lui dis : "tu vois c'est bien simple les autres ils ont écrit d'accord j'ai glissé mais où as-tu glissé ? Sur le toboggan ?" J'ai une petite liste s'il le faut et je les guide, c'est pas seulement écrire et hop j'arrête	
A.	Oui oui c'est ça	
K.	Je veux pas en arriver là	
A.	Dans ta posture, tu te mets comment ? En tant qu'enseignante dans ces moments là ou plutôt comme une animatrice ?	
K.	Je passe d'un enfant à l'autre, leurs tables sont disposées en U et puis je passe, ils sont à leur travail en individuel mais je passe suivant les besoins. Je suis là au milieu. C'est pas toujours à la demande de l'enfant, je vois quelque chose, je comprends quelque chose et je sens qu'il y a besoin d'aide et j'arrive, je peux anticiper. L'AVSco m'aide aussi pour ce moment là. Donc les enfants sont quand même soutenus.	
A.	D'accord. Les élèves rencontrent-ils des difficultés ? Et si oui lesquelles ?	

K.	C'est déjà bien pour beaucoup, hein... et puis autrement une petite phrase, pour certains j'exige même deux phrases, ils répondent à la question
A.	Oui, ils répondent vraiment...
K.	Et puis y en a certains à qui je demande de faire une vraie phrase, ça commence par une majuscule, ça se termine par un point
A.	D'accord, oui. Et le texte est issu d'un manuel ?
K.	C'est des textes que je prélève dans différents manuels, dans différents livres que j'ai dans la classe ou personnels, suivant la, la... enfin cette année c'était un peu particulier, mais j'ai trouvé ça pas mal de les faire lire des textes, comme ils ont tous des problèmes de lecture, alors j'ai trois non-lecteurs au fait, enfin qui sont d'un niveau début de CP, les autres lisent mais accrochent beaucoup et donc je voulais les , les entraîner à lire de telle sorte il y a des textes à répétition, on retrouve les mêmes phrases, les mêmes mots assez souvent pour qu'ils lisent d'une façon plus fluide
A.	D'accord
K.	Et on ... c'est les contes, voilà
A.	Oui oui les contes
K.	Alors voilà qui ont beaucoup plu. Ça plait même pour des enfants entre 8 et 12 ans, ça plait, ils me l'ont dit.
A.	D'accord.
K.	Alors ça c'est un type de production d'écrit, mais après j'essaie de mettre en place de la production d'écrit en lien avec ce qui se passe dans la classe, alors pas dans la classe, ça se passe à la piscine. On va à la piscine depuis euh... février, euh... une fois par semaine
A.	D'accord.
K.	Ils ont un petit cahier de piscine et je leur demande au retour de la piscine, ça tombe bien ils ont piscine en début de matinée, moi en deuxième partie de matinée je leur demande d'écrire ce qu'ils ont fait à la piscine. Alors d'abord t'as des écrits au brouillon, mais bon, et après ils copient quand je l'ai vu sur le cahier ou ils écrivent au traitement de texte quand j'ai validé. Mais, euh je les aide avec un répertoire, qu'on a fait ensemble, je leur ai demandé de trouver les mots qu'ils pensaient utiliser souvent, alors bien sûr il y a les objets de la piscine, comme les planches, l'eau, le bassin, les vestiaires, la douche euh... le maître nageur, voilà et puis ce qu'ils font : la notion de verbe pour eux c'est difficile, hein... donc nager, plonger, sauter, grimper, glisser etc...Et donc les mots sont classés par catégorie, les verbes c'est des verbes d'action
A.	Oui, oui
K.	Le lieu : la piscine, le bassin, les vestiaires, la douche et puis les objets : le bonnet, le maillot de bain, la serviette, voilà, voilà
A.	D'accord
K.	Et les petits mots outils, ils s'y réfèrent d'ailleurs ce petit répertoire est collé à la fin de ce petit cahier de piscine. Donc ils s'y réfèrent et j'y rajoute les mots euh... ça se personnalise forcément, euh... il y a une base pour chaque enfant, la même, et après pour chacun, ben, pour certains : "ah il veut écrire un mot qui n'est pas dans le répertoire", je le copie dans le répertoire parce qu'il peut très bien en avoir besoin après. Il y a aussi les accords singulier pluriel, la plupart des mots j'ai fait ça pour voir la différence
A.	D'accord