

Faciliter la production d'écrits chez les élèves dyslexiques dans une classe sans note

Hélène Limat

▶ **To cite this version:**

Hélène Limat. Faciliter la production d'écrits chez les élèves dyslexiques dans une classe sans note. Education. 2015. dumas-01556104

HAL Id: dumas-01556104

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01556104

Submitted on 4 Jul 2017

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.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Lille
Lille Nord de France

MEMOIRE – 2CA-SH

OPTION D.

SESSION 2015

FACILITER LA PRODUCTION D'ECRITS
CHEZ LES ELEVES DYSLEXIQUES
DANS UNE CLASSE SANS NOTE

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : MILLAT ELISABETH

DISCIPLINE DE RECHERCHE : LETTRES CLASSIQUES

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : LIMAT HELENE

REMERCIEMENTS

A Krisley et Anthony pour leur investissement, leur patience et leur confiance.

A toute la classe de 5°I , formidable classe sans note qui a fonctionné grâce aux élèves.

A Elisabeth Millat pour son suivi et ses conseils.

Aux formateurs de l'ESPE qui m'ont ouvert de nouvelles perspectives.

A Fabienne Patin conseillère pédagogique qui m'a guidée et fait progresser avec patience et discernement.

A Véro et Fanny, qui ont été deux « camarades 2 CASH » formidables.

Enfin,

à Emmanuelle Chaput, principale adjointe, qui m'a encouragée à faire cette formation, qui m'a soutenue et apporté de précieux conseils dans mes démarches pédagogiques, qui a supporté mes doutes et mes remises en question. Qu'elle soit remerciée pour nos entretiens toujours riches et son soutien indéfectible.

« Tout le monde est un génie. Mais si vous jugez un poisson sur sa capacité à grimper à un arbre, il passera sa vie à croire qu'il est stupide. »

Albert Einstein

SOMMAIRE

Introduction 1

I. Les élèves dyslexiques et l'écrit : un sentiment de compétence mis à mal ... 3

A. La dyslexie 3

B. Les processus d'écriture : 4

1. Ecrire ? Pas si simple... 4

2. L'expression écrite en cours de français 5

3. Les fonctions conatives mises en jeu dans l'écriture 7

C. Mes élèves dyslexiques et l'écrit 8

1. Krisley : de l'oral, rien que de l'oral !? 9

2. Anthony : un manque de confiance qui gène l'entrée dans l'écrit. 12

II. La classe sans note : interroger l'évaluation et créer des conditions favorables à l'apprentissage 14

A. Constat personnel et démarche 14

1. Ce qui m'a amené à mettre en place ce dispositif 14

2. Le dispositif : une équipe, une classe, une coopération 15

B. Interroger l'évaluation 17

1. Les types d'évaluation 17

2. Evaluer dans la classe sans note 18

3. L'évaluation et son impact sur l'élève dyslexique 19

III. Quelles pratiques adaptées ? 20

A. Séance en début d'année : écrire une nouvelle à chute. 21
1. Présentation de la séance 21
2. Les adaptations 21
3. Analyse 22

B. Séance : écrire un épisode du *Roman de Renart*. 24
1. Présentation 24
2. Adaptations et analyse 25

C. Bilan pour les élèves et pour l'enseignante 30
1. Le dispositif et les adaptations : en quoi ont-ils profité à Krisley et Anthony ? 30
2. Bilan personnel et limites 31

Conclusion 33

ANNEXES 35

BIBLIOGRAPHIE 65

Introduction

L'enseignement en France étant fondé sur des préceptes majoritairement écrits, ma discipline, le français, cristallise bien souvent les peurs des élèves en difficulté et en situation de handicap. Et les exigences des instructions sont grandes en effet en termes d'écrit puisque tout élève doit être capable de produire en fin de 3è un texte cohérent, organisé, de deux pages dans une langue maîtrisée. J'enseigne le français et les langues anciennes depuis quatorze ans et j'ai principalement travaillé en collège dans trois établissements avec des « profils » très différents mais j'ai pu observer une constante : l'enjeu de l'écrit entraine une pression que subissent professeurs, parents et élèves ; celle-ci est exacerbée quand les difficultés de l'élève se situent au niveau de la maîtrise de la langue. J'ai constaté très vite que les élèves en arrivant en 6è percevaient la matière comme le lieu d'apprentissage formel de la langue. Pour eux, le français est la matière où il faudra forcément écrire et où la maîtrise de la langue sera sanctionnée. Et le mot, lourd de sens, révèle bien souvent le regard que portent les élèves sur une discipline qui peut davantage mettre en exergue leurs difficultés ; de plus la maîtrise ou non de la langue est le révélateur bien souvent d'un creuset de différences sociales ou cognitives qui créé une stigmatisation et parfois un rejet.

Ce qui est valable pour des élèves en difficulté se trouve exacerbé chez les élèves en situation de handicap. Cette prise de conscience s'est opérée en 2005 lorsque j'ai inclus, grâce à la création d'une UPI au collège Jean Zay de Dunkerque, deux élèves dysphasiques dans ma classe de 6ème. L'angoisse la plus grande pour eux était de venir en français parce que c'était le lieu du « dire et de l'écrire ». Tout l'enjeu a été, par le biais des adaptations, de l'accompagnement et de la pédagogie, d'arriver à les mettre en confiance. Il s'agissait de donner accès aux apprentissages à des élèves dont les troubles touchaient le rapport au langage écrit et oral.

Cette expérience m'a amenée à une prise de conscience et un questionnement incessant depuis sur l'importance de l'adaptation et de l'inclusion des élèves en situation de handicap. Dès lors, cette question a été au cœur de ma pratique : comment aider ces élèves à dépasser l'angoisse que la matière peut générer, les faire mieux accéder à l'écrit et leur ouvrir ce champ d'expression riche et formateur ?

Cela a été d'autant plus renforcé depuis que j'accueille des élèves présentant des troubles spécifiques du langage et cette année cinq élèves dont le diagnostic de dyslexie-

dysorthographie a été posé mais seuls deux élèves relèvent de la MDPH. Ces enfants cristallisent cette idée figée que le français est la matière où l'écrit est primordial pour réussir et où ils seront nécessairement tenus en échec dès lors que leur trouble les confronte à une difficulté majeure vis-à-vis de l'écrit. Et la mauvaise note qu'il redoute est en partie responsable de ce rapport anxiogène à l'écrit. Aussi la mise en place du dispositif de la classe sans note est-elle née d'une réelle remise en question de mes pratiques d'évaluation. La volonté de faire réussir tous les élèves est une des missions de l'enseignant. La classe sans note apparut comme le cadre pour offrir à des élèves à compétences inégales un espace d'apprentissage adapté à leur rythme ou à leur problématique. Après l'annonce du fonctionnement de cette structure lors de mon premier cours, un élève dyslexique est retourné le soir même voir son professeur des écoles de CM2 pour lui dire « *C'est génial, je n'aurai pas de mauvaises notes en français cette année* ! »

Cette remarque m'a interpellée à double titre : d'une part, l'élève se déconsidérait dans la matière et d'autre part il confortait l'idée que le français est une matière difficile, associée à des notes mauvaises de surcroît. Dès lors, la classe sans note pouvait être le lieu de l'amélioration du sentiment de compétence fortement mis à mal chez des élèves en situation de handicap et un dispositif favorable à l'apprentissage adapté à tous.

Mais au-delà d'un enjeu de réconciliation avec la matière, la question est de savoir comment faire acquérir à l'élève dyslexique des compétences dont il ne se croit pas capable. D'où la problématique qui a émergé : comment la classe sans note peut-elle être un cadre pédagogique favorable pour réconcilier les élèves dyslexiques avec l'écrit ?

Dans une première partie, je présenterai les spécificités de la dyslexie et les impacts sur les procédures d'écriture que ce trouble induit chez deux élèves de 5ème. Dans une deuxième partie, je m'interrogerai sur le dispositif de la classe sans note et de l'évaluation en ce qu'elle permet d'apporter des adaptations spécifiques pour les élèves dyslexiques et améliorer leur sentiment de compétence. Enfin, je présenterai des séances de travail d'écriture d'invention et comment, à travers ma pratique pédagogique, j'ai essayé de permettre aux élèves d'acquérir des compétences et des connaissances pour qu'ils prennent conscience qu'ils étaient capables de réussir aussi dans ce domaine.

I. Les élèves dyslexiques et l'écrit : un sentiment de compétence mis à mal

> « *Le miracle de l'écriture, puis de la lecture, c'est de faire émerger de l'inépuisable réservoir des signes disponibles et de leur combinatoire, une signification précise, médiatrice entre la pensée et la voix, l'œil et l'oreille ; elle rend visible les ondoyantes et diverses pensées humaines, les matérialise dans leur chemin et dans leur souffle.* »
>
> George Pérec

A. La dyslexie

La dyslexie est reconnue comme un trouble des apprentissages et au regard de la loi du 11 février 2005[1], elle entre dans le champ des troubles cognitifs. L'OMS donne cette définition :

« *Sont considérés comme dyslexiques, les enfants qui, en l'absence de déficit sensoriel, neurologique ou psychiatrique avéré et malgré une intelligence normale et un environnement scolaire et affectif adéquat, développent des capacités de lecture significativement inférieures à la moyenne des sujets de leurs âge.(-2DS)* » [2] Il s'agit dès lors d'un trouble durable et spécifique du langage écrit chez un enfant normalement intelligent et indemne de troubles sensoriels ou psychologiques. Michel Habib rappelle lors de la journée des Dys que « l'enfant dyslexique présente au moins un des symptômes :

1- lecture de mots inexacte, lente ou laborieuse

2- difficulté à comprendre la signification de ce qui est lu (même si lu correctement)

3- difficultés d'orthographe (*spelling*) : par exemple. : ajout ou omission de lettres

4- difficultés dans l'expression écrite (par exemple : erreurs de ponctuation ou grammaticales, défauts d'organisation des paragraphes, manque de clarté de l'expression des idées)

5- difficulté à maîtriser le sens des nombres, les faits numériques, ou le calcul

---

[1] Loi (n°2005-102) qui définit le handicap comme « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ».

[2] OMS : Organisation Mondiale de la Santé

6- difficulté dans le raisonnement mathématique (appliquer des concepts ou des faits dans la résolution de problèmes) ».[3]

Le terme de dyslexie va donc bien au-delà de sa simple définition étymologique : celle d'un trouble de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au sens strict. Elle peut recouvrir un ensemble bien plus vaste de troubles touchant à divers degrés et de façon diversement associée d'autres domaines des fonctions cognitives. [4] Les champs concernés sont la lecture mais aussi l'écriture, mais peuvent y être associées des perturbations dans l'orientation, dans le graphisme ou dans l'attention. De plus ces élèves présentent, du fait des efforts cognitifs intenses, une grande fatigabilité et une démotivation provoquées par les résultats obtenus parfois décevants au regard de l'effort fourni. Ces difficultés se trouvent exacerbées chez mes élèves dans leur pratique de l'écriture en particulier : Anthony et Krisley ne présentent pas de difficultés de compréhension ni de lecture en terme de sens : ils ont déjà développé des stratégies de contournement et les adaptations proposées leur ont permis de progresser. En revanche l'écriture d'une rédaction reste problématique pour eux et il est donc prioritaire de les aider dans ce domaine.

B. Les processus d'écriture :

1. Ecrire ? Pas si simple...

Qu'est-ce qu'écrire ? Vaste question qui recouvre différents aspects : écrire, c'est la trace de ce qu'on laisse sur un support (la graphie), c'est aussi la façon dont on exprime son individualité propre (le style), et cela renvoie aussi au processus d'inscription de la pensée et aux produites finis (les écrits).M. Dabène précise que « l'écriture n'est pas un exercice naturel du langage » et Lilaine Szajda- Boulanger de préciser : « *Ecrire, c'est activer un certain nombre d'opérations cognitives indispensables à l'élaboration d'un écrit et nécessitant un apprentissage. [...] si l'on reprend la distinction de J. Ricardou ce n'est pas seulement « quelque chose à dire » c'est aussi « quelque chose à faire* »[5]. J'ai observé chez mes élèves que bien souvent la difficulté se situe au niveau de ce « quelque chose à faire » tant l'exercice

[3] Michel Habib, conférence du 15 novembre 2014 lors de la journée DYS à Lille
[4] Michel Habib, article « *Bases neurobiologiques de la dyslexie* »
[5] Lilane Szajda- Boulanger, *Des élèves en souffrance d'écriture*, p.19

d'écriture requiert une adéquation entre la pensée, les contraintes scripturales et les codes formels.

2. L'expression écrite en cours de français

Le Bulletin Officiel des nouveaux programmes de collège paru en 2008 définit ainsi l'expression écrite : « *La correction et l'enrichissement de l'expression écrite sont au cœur des préoccupations pédagogiques pour tous ceux qui enseignent le français au collège. C'est par une pratique régulière, continue et variée de l'écriture que les élèves peuvent acquérir une conscience claire de leur langue, une connaissance précise et vivante de son fonctionnement, de ses modes de production et de ses effets, ainsi que le goût et le plaisir d'écrire. »*[6]

Les formes d'écrit en cours de français sont variées et peuvent aller de la trace de lecture, au résumé jusqu'à des productions plus complètes. Le B.O précise : « *Les activités d'écriture sont variées. Le résumé ou la reformulation d'un texte lu ou d'un propos entendu, l'invention de débuts ou de suites de textes, les insertions, les imitations, les transformations par exemple, sont autant de contrepoints stimulants qui permettent une perception plus fine et plus personnelle des textes. »*[7] Je m'intéresserai pour ma part à présenter l'expérience des élèves dans la production d'un texte final sous forme de la rédaction d'une écriture d'invention. Cette production cristallise en effet plusieurs difficultés auxquelles sont confrontées Anthony et Krisley et il m'a paru essentiel de les aider à franchir ce qui leur apparaissait comme le plus problématique dans la matière.

L'écriture d'invention en cours de français revêt plusieurs formes : cela peut être une écriture progressive sous forme de strates ou un travail final fait à partir d'un sujet donné. L'élève devra alors produire un texte intégral à partir des contraintes fixées. Cet exercice complexe met en jeu plusieurs tâches :

- comprendre d'abord les consignes et savoir interpréter les mots clefs du sujet qui guideront l'écriture. L'élève doit se poser de nombreuses questions : quelle forme prendra mon texte (lettre, dialogue, récit) ? Quel personnage et quel contexte ? etc.

[6] *Bulletin officiel* n°6 28 août 2008 , in III. L'expression écrite
[7] Ibidem.

- mobiliser ses connaissances et faire du lien avec les textes étudiés, les personnages rencontrés : une rédaction ne part jamais de « rien ».
- utiliser un lexique varié personnel ou étudié au cours de la séquence
- mobiliser des compétences : le sujet requiert des savoir- faire antérieurs acquis ou en cours d'acquisition.
- Savoir bâtir un plan ou une trame pour avoir une vision d'ensemble de l'histoire à raconter
- rédiger une histoire
- répondre à des critères orthographiques et morphologiques : la rédaction est un travail de communication entre l'écrivant et le lecteur, dès lors il doit être compréhensible.
- corriger, améliorer

On le voit la tâche est complexe et mobilise beaucoup de savoir-faire en même temps. Or c'est aussi dans l'exécution d'une tâche complexe que l'élève dyslexique se trouve en difficulté. Dans l'exercice spécifique de l'expression écrite en cours de français, j'ai observé chez Anthony et Krisley les incidences communes suivantes : des difficultés à avoir un esprit de synthèse et une vue d'ensemble de leur histoire, difficulté à faire un plan et à structurer chronologiquement leur récit, difficulté à surmonter le problème de la transcription des idées. Tous deux se focalisent aussi sur l'orthographe qui leur fait perdre beaucoup de temps ; ils cherchent à bien écrire et ainsi perdent parfois le fil de leur histoire en se concentrant sur la forme plutôt que sur le fond. De plus, les devoirs produits par mes deux élèves sont très courts ; or l'objectif fixé par le programme en classe de cinquième est de parvenir à la réaction d'un texte cohérent d'environ une page et demie. [8] Là encore, la contrainte de la longueur semble insurmontable. Elle ne sera pas mon objectif prioritaire en début d'année car il me semble que l'enrichissement des idées et du texte se fera une fois certaines barrières levées. Aussi les accompagnements que je proposerai seront-ils faits pour les aider à analyser, à structurer, à anticiper et à se départir de cette contrainte orthographique pour ne s'en occuper qu'à la fin, lorsque la rédaction est terminée. Les strates d'écriture veilleront à

[8] « L'objectif prioritaire à atteindre à la fin de la classe de Cinquième est la rédaction d'un texte correct et cohérent d'une page et demie (30 lignes environ), dans le respect des consignes données. [...]Il est souhaitable que les élèves rédigent un devoir complet et abouti au moins toutes les trois semaines. D'une page environ au début de la Cinquième, il s'enrichit et s'étoffe au cours de l'année. » **Ibid. Le programme en classe de 5ème**

les amener aussi à enrichir leur texte et à développer les idées pour leur montrer qu'ils sont capables et qu'ils ont les « outils » pour produire un texte riche et cohérent.

Bien souvent l'élève ne voit qu'un reflet de lui-même ou de ses difficultés concentrées sur un tel exercice ; il oublie aussi qu'il peut prendre du plaisir à raconter une histoire. Que c'est un pouvoir extraordinaire que d'être le maître du destin de personnage, qu'on peut jouer aussi avec le lecteur. Cette dimension de plaisir est souvent occultée au détriment d'un exercice subi et contraignant. Il sera un élément moteur de l'implication de l'élève dans cette tâche.

3. Les fonctions conatives mises en jeu dans l'écriture

Produire un texte, c'est communiquer. Si la fonction conative du langage selon Jackobson prend tout son sens dans une production d'élève qui écrit pour le maître, elle revêt un autre aspect dans le cadre du développement des apprentissages. Ecrire est un engagement personnel qui met en jeu ses propres capacités et les facultés de répondre à une contrainte. Or il faut se penser « *capable de* » pour produire un texte et « *avoir envie de* » pour rentrer dans la tâche. Aussi l'écriture convoque-t-elle une motivation qui inclut l'estime de soi et l'implication.

L'estime de soi concerne la perception que l'individu a de lui-même et de ses capacités, et l'évaluation qu'il en fait. La motivation est définie comme un « *état ou disposition psychologique qui détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives, et qui fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement* » [9]. Et si l'estime de soi et la motivation ne sont pas toujours des facteurs essentiels dans les apprentissages, ils déterminent beaucoup l'implication de l'élève dans la tâche. Ecrire une rédaction n'est pas un acte anodin car l'élève se révèle dans cet exercice et prend conscience de ses atouts ou de ses difficultés. Il livre à l'adulte un texte qu'il produit, dès lors un peu de lui et cela reste perçu comme une évaluation et une écriture sous contrainte.

Aussi le sentiment de compétence est-il un des facteurs essentiels dans la production de l'écrit. Il y a une grande part psychologique : lors d'une discussion avec des élèves qui

9 Le Ny, J.-F. (1994b). *Motivation*. In P. Champy & C. Etévé (Ed.), Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (pp. 681-683) Nathan.

n'aiment pas les rédactions, ceux-ci ont confié « *je suis nul en rédac' car je n'ai aucune imagination* », « *je n'aime pas les rédactions car je ne comprends pas ce qu'il faut faire* » ou encore « *ça montre que je suis nul en français*. » « *j'me tape la honte à chaque fois, j'ai des sales notes.* ». On le voit, les élèves sont durs avec eux-mêmes et leurs propos traduisent aussi le peu de confiance qu'ils s'accordent dans cet exercice. Il faut en effet avoir confiance en soi pour écrire, se sentir capable de produire un texte qui satisfasse le professeur et amène une bonne note. De cette pression, le projet « classe sans note » essaiera de s'en départir, nous le verrons plus loin.

L'apprentissage n'est pas un geste simple et Jacques Tardif précise : « *La transformation d'informations en connaissances est particulièrement exigeante sur le plan cognitif et elle demande un haut taux d'investissement de la part des élèves* » [10]. Cet investissement est capital dans le travail d'écriture. Comment dès lors favoriser cette implication chez des élèves dont le handicap impacte fortement le sentiment de compétence par rapport à l'écrit ? Ce sera tout l'enjeu des accompagnements et des dispositifs proposés aux élèves en situation de handicap.

C. Mes élèves dyslexiques et l'écrit

Anthony et Krisley sont tous deux élèves dans la classe de 5°Indigo au collège Les Argousiers de Oye Plage. La classe est constituée de 26 élèves de niveau hétérogène à l'image d'une classe traditionnelle de collège. Il y a trois autres élèves diagnostiqués dyslexiques-dysorthographiques mais qui ne sont pas reconnus par la MDPH car les demandes n'ont jamais été faites. Ces élèves bénéficient d'adaptations spécifiques mais j'ai choisi de me centrer, dans ce mémoire, sur Anthony et Krisley qui relèvent de la MDPH et surtout en ce qu'ils reflètent bien les atouts et les difficultés que des élèves dyslexiques-dysorthographiques peuvent avoir face à l'écrit. Il y a un réel souci de bien faire chez les deux élèves et une envie de progresser qui ont été un point d'appui central dans leur apprentissage. Cependant, il y a aussi de réelles différences dans leur démarche et leurs difficultés qui sont l'objet de Besoins éducatifs particuliers, spécifiques et individualisés.

---

10 Tardif, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques. (1992).

1. Krisley : de l'oral, rien que de l'oral !?

Krisley est un enfant né en 2002 qui n'a jamais redoublé. Il est entré en 6ème au collège en 2013 après un parcours scolaire marqué par de nombreux changements d'école dus à des déménagements successifs. Il effectue son CM2 à Cases de Pène près de Perpignan ; la professeure des écoles écrit alors à son sujet : « *il est tout le temps en train de rêvasser, il ne s'intéresse pas à ce qu'il fait en classe. Il est très lent pour écrire et il est immature ; il fait de gros caprices et n'assume jamais ses bêtises* » (sic). Propos stigmatisants et dévalorisants s'il en est, mais qui conduisent le psychologue scolaire à orienter Krisley vers un pédo-pyschiatre qui diagnostique un TDAH[11], type inattention. Le bilan orthophonique, fait en 2014 à Oye Plage, émet l'hypothèse d'une dyslexie-dysorthographie accompagnée de troubles attentionnels et- de difficultés graphiques et praxiques. Le bilan neurologique et psycho-moteur viennent confirmer le diagnostic. En début d'année de sixième, l'équipe pense que Krisley devrait être orienté en SEGPA.

Les troubles associés à la dyslexie rendent complexe l'évaluation des besoins de Krilsey. Mais il a un atout majeur : c'est un élève qui participe beaucoup et s'investit dans le cours. Il a un bon « bagage » lexical même si son débit est parfois lent et hésitant. Ces hésitations ne sont pas le fait d'un problème de lexique mais d'une difficulté d'élocution et de lenteur. Il a de plus des problèmes attentionnels, mais il s'exprime facilement et manifeste sa compréhension. Il aime parler, donner son avis, et progresse dans la justification de ses réponses. C'est un point d'appui majeur dans son approche des apprentissages et un atout qui prendra toute sa place dans l'organisation de la classe coopérative. En français l'an dernier, l'écrit était problématique et ses moyennes 9,3 / 7,7 /8,3 **(annexe 1 bulletin de 6ème**) sont accompagnées de commentaires qui mettent en avant ses capacités orales et de bonnes connaissances mais un manque de travail personnel. Les évaluations ont été essentiellement faites à l'oral en fin d'année.

L'objectif de l'équipe cette année est de favoriser désormais le passage difficile de l'oral à l'écrit. Pour Krisley, très performant à l'oral, il y a là un lieu de « *tension entre les pulsions de la parole vive et les carcans de la fabrication scripturale.* » (M. Dabène,1995). J'ai en effet très vite observé une grande lenteur dans le geste graphique à proprement parlée due à son trouble praxique. La trace graphique, le résultat de l'acte grapho-moteur est le

[11] TDAH . Trouble De l'Attention avec hyperactivité.

révélateur de la tension entre une pensée plus véloce que le geste qui la transcrit[12]. Les difficultés de motricité fine, les obstacles créés par le trouble du langage spécifique accroissent le heurt. Cela crée une lenteur du rythme de production exacerbée chez Krisley qui manifeste souvent son agacement lorsqu'il faut écrire. Mais le trouble praxique n'explique pas tout : en début d'année pour présenter son blason, Krisley devait écrire les mots clefs des hypothèses émises par ses camarades qui essayaient de décoder son blason. A chaque mot, il se retournait vers moi pour chercher mon approbation dans l'orthographe du mot. Sa graphie était minuscule et tremblante et les mots placés au hasard du tableau alors que ses camarades avaient organisé en deux zones (ma personnalité / mes goûts). Il reprenait vite le contrôle à l'oral en infirmant ou confirmant les idées de ses camarades. On verra que ce manque de confiance en ses capacités orthographiques a évolué de manière positive au cours de l'année. Mais cette expérience a été révélatrice pour moi : Krisley présentait des troubles grapho-moteur, il n'osait pas écrire par peur de mal orthographier et la gestion de l'espace du tableau était aléatoire. Il ne classait pas les idées avancées.

Cependant des points d'appui sont apparus et se sont confirmés :

- Envie de réussir et souci de bien écrire
- S'exprime à l'oral spontanément
- Comprend aisément les consignes et les textes
- Vocabulaire riche
- Excellente mémoire

Après concertation de l'équipe, les BEP prioritaires ont donc été les suivants au mois de novembre 2014 :

(cf. tableau page suivante)

[12] Michel Fayol dans *La production du langage écrit* (1996) rappelle que le geste graphique doit se soumettre plusieurs contraintes : respect du code orthographique, respect de la cohérence syntaxique et esthétique de la trace. Il sera donc fonction du niveau d'expertise du transcripteur.

Difficultés	Besoin	Objectifs	Adaptation
A préparer son espace de travail (lenteur pour sortir ses affaires et à s'organiser sur la table) A gérer son temps lors d'une tâche d'apprentissage en autonomie.	D'améliorer sa démarche métacognitive pour	* être prêt à rentrer dans la tâche d'apprentissage. * mieux gérer son temps et gagner en autonomie.	-Mise en place d'un trieur pour ranger ses cours et les trouver facilement en début d'heure. -Encouragement oral lors de l'installation à avoir le matériel adapté. -Fragmentation des activités longues -Proposition progressive des questions, du texte et des consignes -Rappel oral du temps imparti.
A prendre en note un cours (lenteur, graphie parfois illisible et désorganisation sur la page) .	D'améliorer la prise de notes pour...	faciliter l'apprentissage.	-Mise en place de texte à trous -Mise à disposition d'un ordinateur.
A produire un texte simple de plus de 10 lignes. A structurer un texte dans la forme et le contenu.	D'améliorer sa démarche cognitive pour...	produire un texte cohérent	-Formulation orale préalable à l'écrit -Proposer des activités d'écriture courtes et progressives. - proposition de la structure du devoir sous forme de tableau

Le point d'appui central reste sa verbalisation orale : il comprend les consignes sans difficulté et donc répond bien quand on lui demande d'expliquer ce qu'il va raconter. En

revanche, son récit est souvent un peu décousu et non structuré et le passage à l'écrit en revanche reste problématique ; Krisley a souvent le « syndrome » de la page blanche. Aussi les BEP de Krisley seront-ils amenés à évoluer car certaines adaptations se sont montrées inefficaces ; nous le verrons par la suite.

2. Anthony : un manque de confiance qui gène l'entrée dans l'écrit.

Anthony est né en fin d'année 2001. Vers 4 ans, la maman remarque un retard de langage et consulte une orthophoniste. Le suivi a été continu depuis cet âge mais par divers praticiens. Suite à des difficultés de lecture et un retard dans les apprentissages, il redouble son CE1. En CM2 il bénéficie d'adaptations pédagogiques et la demande d'AVS faite en 2012 et en 2014 auprès de la MDPH est refusée au motif que les adaptations pédagogiques sont nécessaires mais suffisantes. Une prise en charge par une nouvelle orthophoniste en 2014 souligne qu'Anthony a besoin de beaucoup de temps, présente une très grande fatigabilité et les deux voies (phonologiques et lexicales) sont atteintes. En 6ème les professeurs souligne un manque de concentration et sa moyenne en français est passée de 14,4 à 11,8 en fin d'année.(**annexe 1 bulletin de 6ème**). Contrairement à Krisley, Anthony ne participe pas spontanément et quand il est sollicité, il bredouille et n'ose pas donner sa réponse. Sa phrase favorite en début d'année était « *Je ne sais pas* » accompagnée d'une réelle gène de ne pas pouvoir répondre. De même, démarrer une tâche seule était impossible : il ne comprenait pas les consignes. En revanche, dès verbalisation des consignes, découpage de la tâche et lien avec le texte, Anthony répondait bien aux questions. Pour lui, il fut assez vite évident qu'il faudrait lui permettre de comprendre les consignes d'un devoir de rédaction avant même d'envisager un étayage pour l'écriture.

Les points d'appui sont les suivants :

- Envie de réussir
- Sollicite de l'aide
- Reprend l'activité facilement

La concertation de l'équipe éducative a fait apparaître les mêmes observations et les Besoins éducatifs particuliers ont été formulés ainsi au mois de Novembre.

Difficultés	Besoin	Objectif	adaptation
N'a pas confiance en ses acquis N'ose pas démarrer la tâche	d'améliorer son sentiment de compétence, d'être rassuré pour...	rentrer en autonomie dans une tâche.	- valorisation dans un groupe : responsabilité d'une activité. -mise en place d'une procédure pour rentrer dans les activités.
Ne reste pas concentré sur une tâche longue.	De développer ses capacités d'attention et de concentration pour...	parvenir à effectuer la tâche dans son ensemble.	-Fragmentation des consignes -Fragmentation des exercices -Autoriser des pauses
A produire un texte simple et cohérent de plus de 10 lignes.	D'améliorer sa démarche cognitive pour..	produire un texte enrichi et cohérent.	-Proposition d'activité d'écriture courte -Mise en place d'un cadre pour aider à la structure narrative.

Pour Anthony, dont la verbalisation orale est problématique, l'enjeu se situe dans son rapport à lui même : penser qu'il peut produire une réponse ou un écrit de qualité qui réponde aux exigences du maître. Son manque de confiance en lui est l'entrave majeure de l'entrée en écriture ; ses difficultés de concentration et sa fatigabilité l'empêchent aussi de produire un texte long et cohérent. Il change d'idée quand il revient dans l'exercice et semble avoir perdu le fil. Les adaptations ont donc été axées sur une amélioration de l'estime de soi et un étayage structurant.

On le constate, Krisley et Anthony ont des besoins différents et spécifiques. Krisley doit se conformer aux rituels en début d'heure pour ne pas retarder la mise au travail de la classe. De plus son passage à l'écrit nécessite du temps et une appropriation progressive et personnelle de la tâche. En sixième il était évalué majoritairement à l'oral tant l'écrit se soldait par de mauvaises notes et il se décourageait vite. Anthony, quant à lui, a besoin de fragmentation des activités et de pauses cognitives : ainsi il « a le droit » de décrocher

quelques minutes puis il se remet dans l'activité. Mais l'enjeu majeur est de lui faire prendre conscience de ses capacités par une progression spiralée et une réactivation qui nécessite du temps et un plan de progression personnel pas toujours évident à mettre en place dans un dispositif ordinaire. Anthony souffrait d'une mauvaise image de lui en français avec des notes en 6è qui ont progressivement baissé. Krisley et Anthony ont donc en commun une défiance à l'égard de l'écrit souvent sanctionnées par de mauvaises notes et le besoin d'un plan de travail différencié. Ils sont très sensibles à l'aide et à la coopération possible entre pairs. Or, l'interrogation de l'évaluation, le questionnement sur l'adaptation au rythme spécifique de l'élève et la coopération entre pairs sont au cœur du dispositif de la classe sans note.

II. La classe sans note : interroger l'évaluation et créer des conditions favorables à l'apprentissage

> *« Quant aux maîtres, qui, comme le comporte notre usage, entreprennent avec une même façon d'enseigner et une pareille sorte de conduite, de diriger plusieurs esprits de si diverses capacités et de formes si différentes, il n'est pas extraordinaire si, en tout un peuple d'enfants, ils en rencontrent à peine deux ou trois qui retirent quelque juste profit de leur enseignement. Qu'il ne lui demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance, et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non par le témoignage de sa mémoire, mais de sa vie*. »
>
> Montaigne, *Essai*s, I, 26, « De l'institution des enfants »

A. Constat personnel et démarche

1. Ce qui m'a amené à mettre en place ce dispositif

La question de la notation a été souvent une source de questionnement dans ma pratique et la source d'un conflit parfois entre le résultat chiffré d'un élève et sa production. Un élève en difficulté faisait des efforts, produisait des réponses, affleurait les idées mais se retrouvait avec une note décevante pour lui. J'ai d'abord remis en cause mon barème, pour

essayer de dissocier les compétences mais ça ne montrait pas encore assez à l'élève ce qu'il savait faire. De plus j'avais beau noter des commentaires expliquant ce que le jeune savait faire, ce qu'il avait réussi et ce qu'il devait encore travailler, son attention se focalisait sur la note, son découragement était notoire et mes commentaires n'étaient pas lus ou peu. De même, lors de nos rencontres, les parents me parlaient des notes et m'ont souvent confié ne jamais regarder les commentaires quand ils signaient la copie. C'était particulièrement vrai en production écrite. La rédaction était faite avec un tableau qui donnait les critères d'évaluation et le barème correspondant mais les élèves s'en servaient peu pour travailler leur texte. Il était perçu par les élèves comme un outil d'auto évaluation *post écrit* qui ne servait pas à construire le devoir mais à estimer une note. Les élèves en difficulté produisaient des textes courts, qui semblaient écrits sur le papier sans travail préalable ni relecture avec un certain fatalisme parfois. Un jour dans une classe de 3ème, j'ai enlevé le barème et expliqué que la rédaction ne serait pas notée mais qu'on chercherait à voir ce qui était réussi ou moins après. Si les élèves ont rechigné au départ arguant que « *tout travail mérite salaire* » (sic), ils ont joué le jeu. Ils ont ensuite lu la copie d'un de leur camarade, noté ce qu'ils trouvaient bien ou moins bien, estimé si le sujet avait été respecté etc. Quand je faisais cette activité avec le barème, la pression des élèves était de mettre des points aux autres et il m'a semblé qu'ils s'interrogeaient moins sur ce qui avait été produit. Les élèves qui écrivaient peu ont ce jour-là produit un texte d'une page et surtout accepté de retravailler les textes selon les conseils des pairs. Il n'y avait pas de note et donc « *ils ne risquaient rien* ». Ces observations, l'envie de conjurer la constante macabre[13] et le désir d'interroger en profondeur ma pratique m'ont amenée à lever le barrage que peut représenter la note. Le projet était né...

2. Le dispositif : une équipe, une classe, une coopération

Le collège Les Argousiers accueille 497 élèves qui viennent d' Oye Plage ainsi que de six communes rurales en périphérie. 349 élèves sont demi-pensionnaires et 317 bénéficient des transports scolaires. La répartition des catégories s'effectue comme suit :

[13]. « Par «Constante macabre», j'entends qu'inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes. Ce pourcentage est la constante macabre. » in A. Antibi *La Constante macabre*, 2003
Antibi explique que les notes sont réparties selon une courbe de Gauss qui permet une moyenne mais la fréquemment réajustée à une valeur égale ou inférieure à la moitié de la note maximale. Elle n'est pas forcément en corrélation avec le niveau de compétence des élèves par rapport aux objectifs de connaissance. Pour Antibi, la moyenne ne serait donc pas fixée de façon absolue par rapport aux connaissances à acquérir mais de façon relative au niveau des autres élèves.

Professions et **C**atégories **S**ociales		2013 (en %)
PCS très favorisées	Académie	11.7
	Établissement	**9.3**
PCS moyennes	Académie	19.4
	Établissement	**20.8**
PCS favorisées	Académie	10.8
	Etablissement	**20.6**
PCS défavorisées	Académie	54.2
	Établissement	**47.8**

52, 8

Une des spécificités de nos élèves est une ouverture sur le monde extérieur parfois limitée et leur manque d'ambition personnelle. Ainsi, nombre de nos élèves ont une image d'eux-mêmes assez négative et le dispositif d'une classe coopérative est apparu comme un moyen de travailler sur ces aspects en lien avec notre projet d'établissement.

Le dispositif a été mis en place à l'initiative de Madame Chaput principale adjointe, d'un collègue de SVT et de moi-même. Il a reçu très vite le soutien de M. Maquer, principal du collège et a été validé par le SEPIA. M. Fortier, IA-IPR référent de notre collège, a vivement soutenu ce projet et l'encourage à se pérenniser. Le projet a été soumis à des collègues volontaires et l'équipe est constituée de collègues utilisant majoritairement le dispositif sans note. Le choix a été fait de commencer en 5ème parce que c'est un début de cycle. Le choix s'est porté sur la classe de 5°I constituée de 26 élèves : elle nous a semblé représentative d'une classe hétérogène de collège mais parce qu'aussi cinq élèves présentant des troubles du langage y étaient présents ; nous avons estimé que ce dispositif leur serait bénéfique. En cours de français, la classe sans notes ne repose pas uniquement sur la suppression des évaluations chiffrées. Cela implique une variation des pratiques pédagogiques (travail de groupe, plan de travail, construction des évaluations par les élèves) et une prise en compte du rythme de l'élève. Le cours repose sur la forte implication de l'élève à la construction de son savoir et sur une interaction entre pairs. Dès lors, favoriser la coopération a été très vite un objectif du fonctionnement en cours de français et un levier essentiel aussi pour les élèves en situation de handicap. Il s'agissait aussi d'interroger en profondeur les modes d'évaluation.

B. Interroger l'évaluation

1. Les types d'évaluation

L'évaluation des élèves tient une place centrale dans le système éducatif. L'une des tâches des enseignants est d'évaluer les connaissances et les compétences de l'élève afin de vérifier s'il a atteint les objectifs pédagogiques qu'il avait fixés pour les élèves dans le respect des programmes. Dans le système scolaire, les évaluations des élèves sont transmises par les enseignants de différentes manières et prennent différentes formes (orales, écrites, faites en classe ou à la maison). Elles sont de trois types :

- **L'évaluation diagnostique** : elle se définit comme une «*Évaluation intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées*» (BO n°33 du 20 septembre 2007).
- L'évaluation **formative** : elle permet de vérifier l'acquisition en cours de séquence et permet d'offrir à l'élève des retours sur ce qu'il est en train de faire ; il peut analyser ses points forts ou faibles et ainsi progresser vers les objectifs fixés. Elle apparaît alors comme un régulateur dans les apprentissages.
- L'évaluation **sommative** (ou finale) : elle intervient en fin de séquence lorsque l'on cherche à dresser les bilans et vérifier si les objectifs initiaux ont été atteints. Ainsi pour De Landsheere « *alors qu'une évaluation formative est normalement effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage, notamment pour intervenir immédiatement là où une difficulté se manifeste, l'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours du trimestre, etc.* »[14]. Les travaux d'écriture présentés seront des évaluations finales.

- **L'auto-évaluation** : chaque évaluation est introduite par une grille d'objectifs qui comporte une auto évaluation de l'élève en regard de l'évaluation postérieure par le professeur. Cette étape, difficile pour les élèves en début d'année parce qu'étant une pratique qu'ils avaient peu ou jamais utilisée, est devenue une habitude ; beaucoup d'élèves de la classe sont désormais capables de bien évaluer leur travail et donc de dire ce qu'il leur faut améliorer. Mais cette auto-évaluation était très problématique pour Krisley et Anthony qui se sous-estimaient systématiquement ou ne répondaient pas. La

[14] De Landsheere, G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en Education*., 1979, PUF.

métacognition mise en jeu dans ce type d'évaluation par l'élève fut alors un enjeu, un levier et un support de progression.

2. Evaluer dans la classe sans note

Dans la classe de 5èI, il a été fait le choix de ne plus évaluer de manière chiffrée mais par compétences. Pour que l'élève puisse se situer nous avons opté pour un code de couleur.

Non acquis	En cours d'acquisition	acquis	Niveau expert Compétence renforcée
			

Ce système a un avantage visuel immédiat et certains élèves y étaient déjà familiarisés par un usage en primaire. Au fond de la classe, par séquence, les objectifs sont évalués en couleur afin que l'élève puisse avoir une vision globale de ses acquis de la séquence et aussi puisse identifier qui pourra l'aider à progresser sur telle ou telle compétence ou connaissance à retravailler.

Le bulletin : un outil d'analyse (cf .ANNEXE 1)

Le bulletin a été créé en équipe et se veut un bilan de coméptences et de connaissances. Chaque discipline fait son bilan individuel avec des compétences spécifiques issues du socle ou de spécificités disciplinaires. A la fin du document, une grille de compétences transversales a été élaborée pour permettre de mettre en regard des capacités ; le bulletin met en évidence ce que l'élève sait faire, comprend et ce qu'il peut travailler. Aussi l'avons-nous pensé comme un outil informatif utile pour l'élève et les familles. Pour les enseignants, cette « photographie » permet de visualiser très vite ce qui est acquis ou en cours et a été un outil très intéressant dans l'élaboration des besoins spécifiques des élèves.

Ainsi, si l'on observe le bulletin de Krisley au premier trimestre, on constate que l'autonomie est problématique partout et que le respect des consignes est à travailler. Cela m'a permis d'affiner les BEP par un échange entre nous et d'élaborer une stratégie commune pour aider Krisley à gagner en autonomie. Par exemple, un trieur a été mis en place pour lui permettre de gérer mieux l'organisation de ses cours et surtout de ne plus avoir besoin d'être interpellé tout le temps par le professeur au sujet de ses affaires. Si l'on compare le bulletin du deuxième trimestre, on constate des progrès dans les matières où ce n'était pas même en cours

d'acquisition. Le trieur n'est pas le seul facteur et là aussi la classe sans note a sûrement joué un rôle essentiel en lui laissant le temps d'acquérir ses automatismes et ses méthodes.

Pour Anthony, la prise de parole spontanée était inexistante et lorsque la sollicitation venait de l'adulte, nous constations tous une réelle mise en difficulté de l'élève dans cet exercice. Le sentiment de compétence mis à mal est vite apparu comme un frein à cette progression. Là encore le dispositif classe sans note, favorisant la coopération, a amené Anthony à s'exprimer en petit groupe d'abord (justification nécessaire pour se faire valider par les pairs,) puis devant la classe par une prise de confiance progressive. La difficulté à trouver ses mots restent un frein mais Anthony ose davantage parler et lève désormais la main.

Dans ma matière, les compétences n'ont pas forcément été les mêmes pour tout le monde : elles étaient fixées préalablement en fonction des évaluations diagnostiques et du contrat d'objectif fixé à l'issu de celles-ci. Si l'on compare au bulletin de 6ème, (**annexe 1**), on saisit bien la différence et notre bulletin se veut comme un outil d'analyse plus fin, plus ciblé qu'une moyenne générale qui ne dissocie pas ce qui a été réussi ou non, le domaine de performance et les points d'appui éventuels. Le bilan trimestriel a permis de passer à d'autres compétences tout en permettant de trouver les moyens de passer le palier supérieur par des objectifs ciblés et donc des exercices mieux adaptés.

3. L'évaluation et son impact sur l'élève dyslexique

Si l'on se réfère à Fenouillet, l'évaluation doit servir autant à celui qui évalue qu'à l'évalué. Pour l'évaluateur, l'évaluation doit lui permettre de mieux connaître le niveau d'acquisition des connaissances enseignées ainsi que les compétences acquises ou non. Pour l'apprenant, l'évaluation doit lui permettre de mieux cerner où sont ses problèmes et difficultés dans le processus d'acquisition de connaissances. Elle doit aussi lui permettre de prendre conscience de ce qu'il sait faire. Selon Viau, l'évaluation est un facteur déterminant de la perception de compétence à réussir des élèves.[15] Aussi chaque évaluation produite par l'élève peut-elle devenir une source d'information pour juger s'il est capable ou non d'accomplir une activité. Cette prise de conscience est souvent ce qui fait défaut aux élèves dyslexiques. Anthony ne se croit pas capable de réussir puisqu'il pense ne pas comprendre.

[15] Rolland Viau. *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck. 2009

Ses copies, ôtées de toutes notes, l'ont amené à observer ce qui fonctionnait aussi car la couleur verte était lisible au premier coup d'œil. Anthony peut alors s'appuyer sur ce qu'il sait faire et je peux lui rappeler : « *Regarde ton évaluation précédente, tu savais le faire donc tu vas pouvoir le refaire.* » Anthony répond généralement « *Ah oui...* » et essaye de faire tout seul. Il se remémore alors comment il avait fait et donc travaillé sur sa métacognition.

Le deuxième avantage pour ces élèves est qu'une évaluation non chiffrée fondée sur les compétences permet de décomposer les tâches et les objectifs à atteindre. Elle constitue en cela un premier étalonnage des tâches à effectuer. Anthony et Krisley ont besoin de cette dissociation, de cette fragmentation des tâches pour avancer dans l'exercice. Même si elle est utile au groupe, elle s'avère particulièrement efficiente pour des élèves atteints de dyslexie-dysorthographie.

Enfin, l'auto-évaluation permet de visualiser les attentes du professeur et d'interroger sa pratique d'apprenant. Or cette démarche pose problème à des élèves « dys ». Il faut leur envoyer des informations sur leur pratique et l'évaluation combinée élève/professeure est un outil intéressant pour les amener à jouer ce rôle d'évaluateur.

Ainsi ce dispositif a permis de transformer mes pratiques pour qu'elles soient plus efficaces pour tout le monde et les adaptations ont été des variables dans la classe en prolongement d'une démarche porteuse d'individualisation.

III. Quelles pratiques adaptées ?

> « *Sous ce rapport l'enfant est plus homme que l'homme. Il se hâte de se condamner ; il court à son propre malheur. "Jamais je ne comprendrai" ; c'est bientôt dit, et c'est irrévocable plus souvent qu'on ne croit. Tout l'art d'enseigner est de ne jamais pousser l'enfant jusqu'à ce point de l'obstination. Qu'est-ce à dire ? Calculez l'obstacle de façon qu'il puisse le franchir ; et ne soulignez pas d'abord toutes les fautes.* »
>
> Alain, *Propos sur l'Education*

Dans le cadre de la classe sans note, j'ai essayé d'aborder les travaux d'écriture de façon différente et d'utiliser les atouts de ce dispositif pour mieux adapter et aider les élèves dyslexiques.

Je vais présenter deux démarches d'écriture qui se situent à deux mois l'une de l'autre.

A. Séance en début d'année : écrire une nouvelle à chute.

1. Présentation de la séance

Le premier travail d'écriture est une rédaction proposée en fin de la séquence inaugurale de l'année, appelée *En route pour la 5è*. Cette séquence avait pour but de faire un point sur certains acquis de 6è en lecture et écriture ainsi que de mettre en place les habitudes de travail de la classe sans note. (**fiche de séquence en annexe 2)** Le texte d'étude de la séquence s'appelle *Cœur de Lion* de Robert Baudet.(**annexe 3**) Il s'agit d'une nouvelle intégrale qui présente une chute surprenante. La lecture a été faite par dévoilement progressif afin de travailler sur les hypothèses de lecture, l'emploi des pronoms personnels, le vocabulaire et les inférences ; le dévoilement de la chute a permis une relecture en lecteur expert. Tous ces éléments ont constitué une base pour l'écriture de leur propre nouvelle. Le sujet suivant a donc été proposé : « *Invente une histoire qui mettra en scène un personnage comme Cœur de lion : il aura des qualités, il vivra au moins deux aventures et on ne doit découvrir qu'à la fin qui il est. Essaye de me surprendre ! »* La fiche de sujet présentait les objectifs (**annexe 4**). Une séance a été consacrée à l'analyse du sujet à la veille des vacances d'automne.

2. Les adaptations

La classe a très vite fait part à l'oral des points à dégager et le travail de brouillon en autonomie a commencé. Mais Anthony et Krisley n'écrivaient rien. Face à un tel flot d'informations, il était difficile pour ces deux élèves de démarrer. Je les ai donc réunis autour du petit tableau blanc connexe au grand tableau ; c'est notre coin « référentiel » et nous avons repris le sujet. Avec un surligneur, ils ont d'abord isolé les mots clefs ; Krisley les identifie très vite : ils permettent d'isoler l'essentiel du sujet et propose : « invente», « un personnage », « qualités», « deux aventures », « découvrir à la fin », « surprendre ». Je note sur notre tableau référentiel ces mots en liste. Anthony est plus passif dans ce repérage : en début d'année il a encore du mal à voir sur quoi s'appuyer mais une fois les mots isolés, je lui demande d'expliquer à l'oral ce qu'il comprend et je note ses idées. On insiste sur la notion de « qualité » difficile à identifier pour Anthony ; c'est Krisley qui propose une liste. Voilà le résultat sur le tableau après discussion :

Invente ➢ créer, imaginer, pas existant

un personnage ➢ un seul héros

comme Cœur de lion. ➢ mulot ? ou animal courageux

Ton personnage :

- Qualités : courageux, fort, gentil, brave, honnêteté, fidélité
- deux aventures : il doit lui arriver deux « trucs », rencontre d'autres animaux
- découvrir qu'à la fin qui il est. ➢dire son nom à la fin
- surprendre ➢ surprise, pas dit avant

La compréhension du sujet ayant été vérifiée, nous passons aux consignes avec la même démarche mais cette fois-ci ils sont seuls ; je m'occupe du reste de la classe qui a des questions et a besoin d'être guidée. Quand je reviens quelques minutes après, Anthony a souligné « schéma narratif » et « reprises pronominales ». Il identifie sans problème ce que sont des reprises dont la leçon et l'évaluation sont récentes et acquises. En revanche le schéma narratif [16] lui évoque cinq étapes mais les noms et les articulations lui manquent. Krisley a aussi un vague souvenir. Nous nous référons au cours dans le classeur d'Anthony car Krisley a perdu sa feuille. Je propose alors une fiche d'aide (**annexe 5**) pour rentrer dans le brouillon. J'ai modifié en cours à l'issue de la synthèse les qualités pour qu'ils y retrouvent leurs idées. Le travail d'écriture (brouillon + texte finalisé) se fera à la maison pendant les vacances. Cette fiche a pour but de les aider à faire le brouillon en se focalisant sur leur personnage, une des difficultés du devoir tenant à cette révélation finale. En autonomie ils complètent le début (personnage et qualités). La séance s'achève.

3. Analyse

Au retour des vacances, les élèves me rendent leur copie avec leur auto –évaluation Krisley et Anthony devaient joindre leur fiche d'aide avec mais Krisley l'a égarée.

Il me dit qu'il n'a pas rempli le tableau. Je lui demande pourquoi et il me répond que ça lui a paru faire trop de travail à l'écrit. A ma question, « T'en es-tu servi quand même ? », il me répond par l'affirmative mais uniquement en ayant fait son récit à l'oral. Il pense que, grâce à

[16] Le schéma narratif n'est pas un point à traiter au programme officiel et ne doit pas être enseigné comme tel. Cependant, il m'apparait très utile comme cadre d'écriture. Il n'a été étudié en lecture que dans le but de structurer le récit ensuite. Nous y préférerions donc le terme de « structure narrative ».

cela, ça l'a aidé à faire des paragraphes. On constate en effet que la rédaction de Krisley (**annexe 6**) est structurée en cinq paragraphes correspondant à des temps forts du récit. Il a respecté le sujet (deux aventures et le dévoilement final). En revanche, il n'exploite pas la qualité « franchise » et reste très « fidèle » au texte initial. Le vocabulaire est très riche et les expansions du nom variées, ce qui correspond bien à la manière dont il s'exprime à l'oral. Il me dit avoir passé plus de deux heures à rédiger car il est lent à la frappe sur l'ordinateur et il a rajouté l'avant dernier paragraphe en relisant le tableau car il a fait le lien entre 5 colonnes /5 parties. Son devoir est cohérent et structuré. En auto évaluation il estime avoir répondu à tous les critères et mon évaluation corrobore cette analyse. Apparaissent une maîtrise aléatoire du passé simple et des confusions phonologiques qui feront l'objet d'objectifs ultérieurs. Lors de la séance de remédiation, Krisley essaiera de corriger mais préférera lire les autres textes et n'apportera que deux modifications verbales. Cette façon de travailler m'apprend ainsi que Krisley n'aime pas revenir sur ce qu'il a déjà fait et cela me semble un indicateur intéressant car en rédaction, c'est important de retravailler son texte. Après concertation des collègues, ce constat est valable dans de nombreuses matières et cela l'empêche de progresser.

Anthony a complété la fiche en y indiquant des mots clefs « Superman= oiseau », « chien/ balle » « retour au nid, mangé par le chien ». Son devoir (**annexe 7**) ne présente pas les cinq paragraphes mais le sujet est respecté sur le fond ; le vocabulaire est peu varié et son texte calqué sur le texte original (la première phrase surtout). Quand je lui demande comment il a utilisé la fiche, il me dit qu'il l'a remplie avec sa mère mais qu'il n'avait pas d'idées. Sa maman à la relecture a souligné les fautes d'orthographe qu'il a corrigées ensuite. Il ne s'était pas aperçu qu'il n'avait fait que quatre parties et s'était auto évalué positivement sur ce critère. En soit, cela ne gène pas la cohérence du récit mais le but était qu'il développe un peu plus son devoir. En auto évaluation (**annexe 7 suite**), Anthony a colorié en rouge le schéma narratif ; quand je lui demande pourquoi il pense que c'est non acquis, il me dit qu'il n'a pas fait les cinq parties demandées et qu'il ne sait pas faire tout seul. Je lui demande de comparer avec mon évaluation et de me dire pourquoi je pense que c'est en cours d'acquisition. Il ne sait pas me répondre. Je lui explique alors qu'il a fait son devoir en paragraphes, qu'il a créé une histoire progressive, bien organisée et que même s'il manque peut être une étape, sa rédaction montre qu'il sait organiser. Il me dit alors que tout seul il ne sait pas. « Pas encore » ai-je précisé.

Je constate alors que j'aurais dû disposer mon tableau de manière verticale afin de lui faire remplir son texte à côté des étapes ; nous faisons l'expérience lors d'une séance de

remédiation en classe où l'objectif est d'améliorer son texte, la rédaction d'Anthony est lue par un pair qui a pour objectif de lui donner des conseils d'amélioration. En ressort :

- Travailler les reprises (trop de répétitions) L'élève les surligne pour lui montrer et lui propose « meilleur ami de l'homme » pour « chien ».
- Faire cinq paragraphes en donnant des détails sur Superman.
- Enlever ce qui ne sert à rien (l'araignée par exemple)

Placé sur l'ordinateur de la classe, je propose alors à Anthony le tableau dans l'autre sens et il complète les cases en conservant son texte initial. Il fait les changements de reprise en même temps. Ensuite il essaye de compléter en rajoutant des phrases. Nous enlevons ensuite le cadre du tableau et la rédaction apparaît. (**annexe 8)** Le résultat est probant et Anthony verbalise pour la première fois de l'année une réussite. Son évaluation est plus positive et il demande à mettre une trace du schéma narratif dans son référentiel qui vient d'être mis en place.

A l'issue de ces séances, je constate que mon tableau a d'abord été perçu comme une contrainte supplémentaire : il fallait écrire « *un truc en plus* » (sic Krisley) ; je n'ai pas assez explicité l'usage qu'il pouvait en faire : s'en servir comme brouillon. De plus cela tenait à la disposition horizontale qui ne correspond pas au sens de l'écriture d'un texte. En le changeant de disposition, il a permis de prendre cette fonction et d'apparaître comme un cadre, non pas comme un exercice avant le brouillon, comme une contrainte. La remédiation m'a permis de mieux cerner aussi la façon de travailler des élèves. Anthony a besoin d'étayage et d'objectifs précis. Krisley a du mal, comme beaucoup d'élèves, à revenir sur son travail et à admettre que c'est perfectible. Mais là où la majorité des enfants suit les conseils, Krisley refuse de le faire. Pour le faire progresser, il faudra que je trouve un moyen de l'amener à retravailler ses travaux de manière plus « stratifiée », avec des objectifs simples et progressifs. Cette démarche sera mise en place lors de l'écriture d'une branche du *Roman de Renart* dans la séquence suivante.

B. Séance : écrire un épisode du *Roman de Renart.*

1. Présentation

La séquence sur le *Roman de Renart* est la deuxième de l'année. Il s'agissait de faire découvrir des textes du Moyen âge et d'en comprendre la spécificité (fiche séquence **annexe 9)**. Des travaux d'écriture brefs ont été effectués en cours de séquence (suite de texte et fin d'un épisode) et nous avons travaillé par strates d'écriture. La rédaction venait clore la fin de

la séquence et les élèves devaient, forts de leur connaissance sur Renart, écrire leur propre « branche ». La phase de rédaction s'est déroulée en trois étapes :

- séance préparatoire à la rédaction par deux avec fiche de sujet et schéma à compléter
- séance d'écriture à la maison.
- séance de réécriture en classe pupitre.

2. Adaptations et analyse

- **La séance de brouillon**

Lors de la séance préparatoire, les élèves étaient placés par deux. Nous avons lu la fiche d'objectifs (**annexe 10**) et les critères d'évaluation ensemble ; la première adaptation consiste à donner à Krisley et Anthony une feuille de sujet par étapes. (**annexe 11**) Nous explicitons particulièrement « branche », « respecter les caractéristiques de Renart » et la réussite de la ruse ou non en nous référant à des textes étudiés. Je demande à Anthony de me dire ce qu'implique le schéma narratif et il me dit qu'il faudra faire cinq parties. La partie sur le vocabulaire sera complétée ensuite. Le travail débute alors avec une fiche support (**annexe 11**). Krisley et Anthony ont la même feuille que les autres mais agrandie en A3 ; j'ai fait ce choix pour leur permettre d'avoir les mêmes repères que leurs camarades au moment de l'échange, même si je craignais qu'elle manque de lisibilité pour eux. Je leur donne une fiche de personnages en couleur pour qu'ils puissent la coller et mieux visualiser la tête de leur personnage, le but étant qu'il fasse une courte description de celui-ci dans leur récit. Les élèves sont vingt minutes en autonomie pour choisir la « victime » de Renart et compléter le schéma en bas de la feuille. Ils doivent ensuite raconter rapidement à leur voisin leur histoire qui doit donner son avis et réorienter au besoin. Le choix de ce pair a été laissé libre : l'élève devait choisir celui qui les aiderait les mieux et ce grâce au tableau récapitulatif en fond de classe qui leur permet entre autres, de savoir quels peuvent être les élèves ressource. Krisley a choisi Thomas qui s'avère être aussi un bon copain et Anthony demande à Pauline qu'il sait plutôt performante en rédaction. Ils doivent repartir avec une trame claire de leur récit pour pouvoir le développer à la maison.

<u>Analyse</u>

En fait cette première phase a duré près d'une demi- heure. J'ai pu observer Anthony au début. Il porte très vite son choix sur Roëne le chien mais le passage à l'écrit est compliqué. Je lui demande alors de me raconter à l'oral comment il voit les choses et il note dès qu'il a

une idée. Cependant j'ai été sollicitée par les autres élèves et je laisse Anthony travailler seul : il est rentré dans la tâche et semble avoir des idées. Au bout d'une demi heure, il a complété la fiche mais Pauline l'a souvent rappelé à l'ordre pour qu'il travaille car Anthony a « décroché » plusieurs fois et regardant les autres. Elle lui raconte son histoire et Anthony n'intervient pas, il trouve ça bien. A son tour il raconte et Pauline lui demande de réexpliquer la ruse qu'elle n'a pas comprise. Anthony recommence et Pauline valide. A la fin de la séance il a complété ses cadres mais plus l'histoire avance, moins il y a de texte. Il ne sait pas très bien comment finir son histoire. Nous en parlons à l'oral.

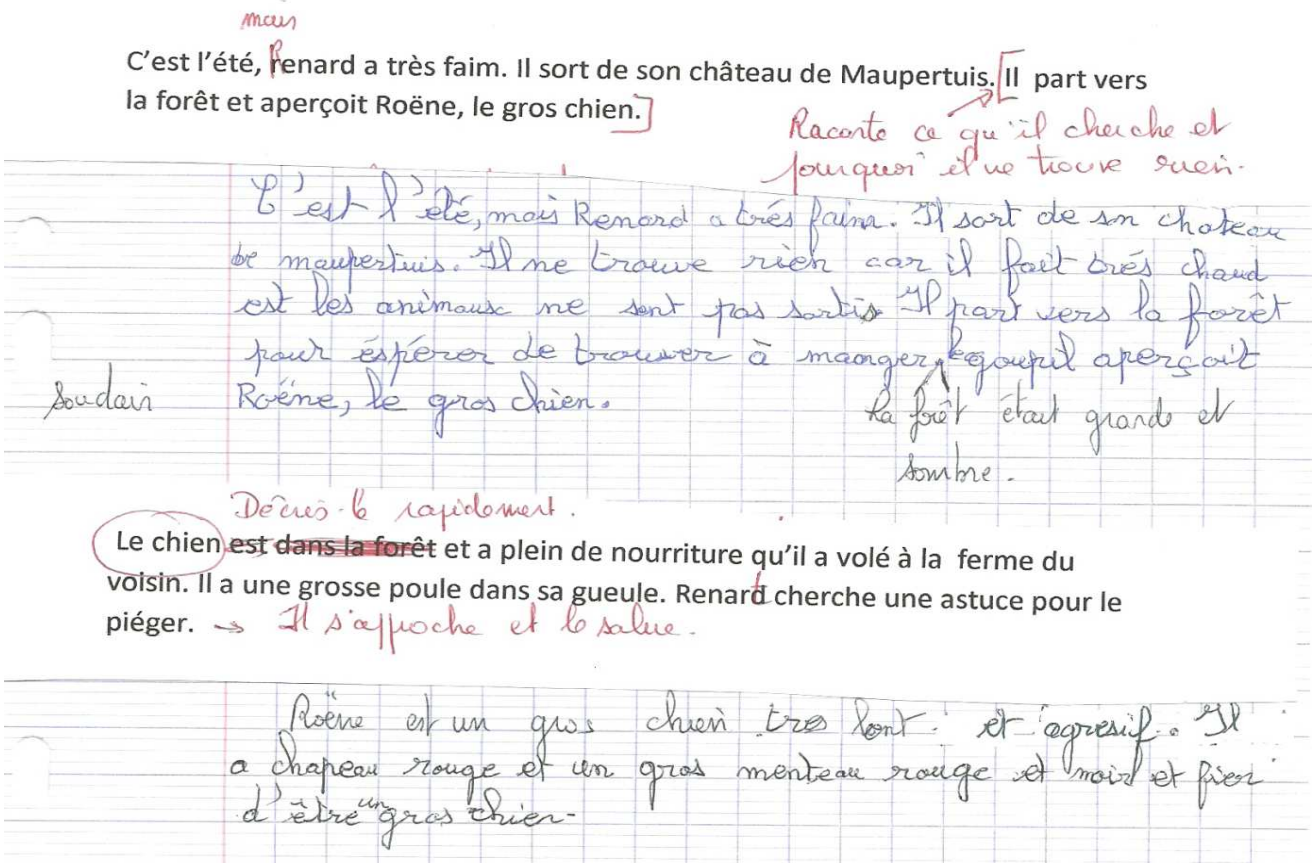
Ce jour-là, Madame Chaput est venue m'aider et a observé Krisley. Cet élève la connaît bien et il est en confiance. Elle note les étapes de son travail avec les heures et cela se révèle très instructif. Il allume son ordinateur, cherche des feuilles et ne commence à écrire que 10 minutes après. Krisley pose des questions à Thomas qui ne sait pas quoi lui répondre. Il écrit dans le cadre en haut à gauche la phrase « Celui qui se fait duper un jour, se fera duper demain » alors que j'avais demandé à ne pas remplir ce cadre dans l'immédiat. Il apparaît évident que ma fiche est trop « chargée » pour Krisley qui a des problèmes de repérages et que j'aurais dû lui proposer quelque chose qui mette en évidence la tâche prioritaire. Il revient aux cadres et ne sera jamais inactif. Mais il n'a pas fini de compléter le dernier cadre. Au bout d'une demi-heure, Thomas lui raconte son histoire et Krisley ne commente pas. Il confiera après « *J'aime bien l'histoire de Thomas parce qu'il utilise plusieurs personnages et ça c'est bien ; je n'ai pas eu le temps de lui dire parce que j'étais en train de copier* ». Il était préoccupé par son histoire et n'a pas pu jouer son rôle de tuteur. Il aurait fallu qu'il puisse finir sa tâche pour se rendre disponible pour son camarade. A son tour il raconte son histoire sans trop rajouter d'éléments par rapport à l'écrit mais complète à l'oral le cadre qui lui manque. Thomas n'intervient pas. L'interaction que j'espérais pour améliorer n'a pas fonctionné dans ce binôme. Au moment du bilan de séance, cinq minutes avant la récréation, les cadres sont complétés et Krisley ne s'est pas servi de son ordinateur. Le résultat de son travail est en **annexe 14**.

Anthony est inscrit dans un module d'aide que j'encadre et qui se déroule une heure après. Nous reparlons de son travail et je lui demande si en l'état la fiche va lui servir. Il me dit qu'il a peur de ne pas faire toutes les étapes. Je propose alors une autre disposition en réactivant ce que nous avions fait pour sa précédente rédaction. Il découpe alors ces étapes et les place de manière verticale. A côté j'indique des conseils pour l'aider à développer un peu

son récit. (**annexe 12**). Il est évident que cette fiche ludique d'aspect n'est pas du tout un outil adapté aux élèves dyslexiques et que j'aurais dû l'anticiper davantage.

- **La séance de réécriture en classe et en salle pupitre**

Une semaine après les élèves rendent leur copie. Après lecture, je les oriente vers des pistes d'amélioration en fonction de leur évaluation. La première étape se fait en classe. Krisley est absent ce jour-là. Anthony m'a rendu sa copie dactylographiée (annexe 13) et admet qu'il a encore du mal à écrire beaucoup car il n'a pas d'idée. Son récit est en effet très court et il n'a pas apporté beaucoup de nouveaux éléments par rapport à ses cadres. De plus, il n'y a encore que quatre parties. Ce que j'ai mis en place précédemment n'a pas été transféré dans cette tâche. Mais dans l'immédiat je pense que l'important est que cet élève développe son texte, l'enrichisse car il ne se croit pas capable de faire mieux. Pendant que les autres travaillent en groupe à l'amélioration de leur production, je propose à Anthony la tâche suivante : il découpe son texte et il rajoute des éléments. Voici le résultat pour le début. (strate 2)



Anthony me dit qu'il ne sait jamais quoi écrire mais que quand on lui donne des indices il aime bien faire. Le but est que désormais il pense à quelques « trucs et astuces ». Nous le formaliserons dans son cahier référentiel en module d'aide.

Arrive la séance en salle pupitre. Anthony n'a pas amené sa clef USB et donc va dactylographier à partir des modifications précédentes. L'objectif d'Anthony est de développer en donnant des détails ; nous avons repris la fiche d'aide initiale et j'attire son attention sur le fait qu'il n'a pas mis de vocabulaire de la ruse. Il les cherche dans son classeur et les note. C'est la strate 3. La strate 4 concernera la correction d'orthographe et la mise en page. Les autres élèves ont effectué une ou deux strates car ils font différentes tâches en même temps. Pour Anthony, il est nécessaire de donner les consignes par étapes ; l'objectif est double : lui permettre d'améliorer progressivement son travail et lui faire acquérir une méthode plus facile à retenir.

De son côté Krisley me donne sa rédaction dactylographiée avec du retard en m'expliquant qu'il a mal enregistré sa première version et donc qu'il a dû tout recommencer. Sa copie (**annexe 15**) me surprend dans un premier temps par la disposition : il y a des rejets volontaires et les parties ne sont pas clairement identifiables. Je constate aussi une asyntaxie récurrente qui est assez révélatrice des troubles de Krilsey à l'écrit mais qui n'a jamais été aussi prononcée. Cependant le vocabulaire est travaillé, il a varié ses expansions du nom et a inventé une ruse très créative. Le fond de son texte est riche et réussi ; il lui faut améliorer la forme. Je lui fixe comme premier objectif de retravailler la structure des phrases ; il ne voit pas où est le problème alors je lui lis à voix haute ; il corrige alors ce qui ne va pas. Dès lors il se met au fond de la salle et a le droit de chuchoter son texte. Il n'est pas trop d'accord au début mais je le verrai faire petit à petit. La strate 2 montre des améliorations

Strate 1 Renart qui avait faim .Le soleil lui donnait Un mal de tête mes le goupil il faisait si chaud que le ruisseau a coté s êtes a séché donc l être a la fourrure oranger entre dans les terres cherché a manger .
Strate 2 Renart avait faim. Le soleil lui donnait un mal de tête mes le goupil avait trop faim. Il faisait si chaud que le ruisseau a coté s êtes asséché donc lêtre a la fourrure oranger entre dans les terres cherché a manger.

Ensuite, je demande à une élève qui a terminé son texte de relire un passage précis et d'aider Krisley à le modifier. Elle lui dit : « il y a des trucs bizarres, je vais te surligner ce que je ne comprends pas ou ce qui ne va pas ». Krisley lui dit à l'oral ce qu'il veut dire et Rosalie corrige.

Strate 3 Le goupil dit au gros et grand chien que il y avait une réunion avec tout les garde . Mais le mangeur d'os mit sa nourriture dans une le petit coffret . Il parti enterre la petite ma laite mais le dupeur affamer décide essaye de récupéré la succulente charcuterie. Au moment ou le chien ferme la boite Renart jette une ficelle dans la boite et quand Roëne partit mes comme le trompeur avais attache le petit fil a la queux du rogneur d'os . Quand le canidé eu du mal a avance car comme la boite étés accroche a le mammifère et au même moment la boite se cassa et le gros chien tomba et évanouis a cause de son effort.
Le goupil dit au gros et grand chien qu'il y avait une réunion avec tout les gardes. Mais le mangeur d'os mit sa nourriture dans une petit coffret . Il parti enterrer la petite mallette mais le dupeur affamer décidé essaye de récupéré la succulente charcuterie. Au moment ou le chien ferme la boite, Renart jette une ficelle dans la boite et Roëne partit. Mais comme le trompeur avait attaché le petit fil a la queue du rogneur d'os, le canidé eut du mal a avancer Au même moment, la boite se cassa et le gros chien tomba et s'évanouit a cause de son effort.

Ici l'aide vient d'un pair. Je demande ensuite à Krisley ce que devient Renart et ce qu'il a fait car il semble avoir disparu de l'histoire. Krisley rajoute alors un passage sur Renart à la fin. La prochaine étape sera de corriger l'orthographe grâce au correcteur que Krilsey ne sait pas activer ni utiliser. Ce sera fait lors de la séance de module.

Analyse

L'écriture par strates s'avère efficace et permet de dissocier les tâches d'écriture. Si Anthony doit travailler le fond, Krisley doit se concentrer sur la forme lors de cette production. Je n'avais pas assez diagnostiqué ces besoins chez Krisley et plutôt que des adaptations qui auraient pu l'aider en amont, j'ai proposé des stratégies de remédiation. Le but est que ces démarches aident les élèves dans leur production ultérieures. En s'interrogeant sur leur pratique, en leur montrant que l'écriture peut se faire par étapes, j'espère qu'ils transposeront cela ensuite. La rédaction de Krisley est sans doute due aussi au fait qu'il a dû reproduire un texte complet d'ailleurs éloigné de la première séance et que ça l'a énervé, d'après ses dires. Aussi ai-je constaté que c'est un des écueils de mes séances d'écriture stratifiée : la lassitude peut s'installer chez des élèves dont la fatigabilité est grande et leur faire perdre la notion de plaisir qu'ils ont pu éprouver au début : ils se sont amusés en choisissant un animal et en imaginant une ruse ou comment rendre ridicule le personnage

mais les étapes de réécriture, même si elles les aident à améliorer, leur donnent l'impression de ne pas avancer par rapport à d'autres. Cependant Anthony était fier du résultat final.

C. Bilan pour les élèves et pour l'enseignante

1. Le dispositif et les adaptations : en quoi ont-ils profité à Krisley et Anthony ?

Au cours de ce deuxième trimestre, un premier bilan peut être dressé.

Krisley et Anthony ont assez facilement adhéré au projet de la classe sans note, assez heureux de ne plus avoir d'évaluation chiffrée. « *Bon débarras !* » (sic Krisley). Le système des couleurs a été perçu comme un encouragement, une évaluation qui permettait de mettre en évidence des acquis. Aussi ai-je eu le sentiment d'une confiance retrouvée. Les échanges avec les parents sont aussi allés dans ce sens. Ils ont le sentiment que leur enfant est moins stressé. Ce contrat de confiance était une des bases de mon projet pour faire mieux rentrer les élèves en écriture. On le constate dans leur questionnaire d'évaluation du dispositif (**annexe 16**), la notion de confiance est prégnante, notamment chez Krisley qui émet le souhait de poursuivre dans le même dispositif. L'ambiance de classe est bonne et propice au travail et les deux élèves soulignent un échange positif avec les autres. Nous avions vu dans la première partie l'importance d'améliorer le sentiment de compétence et je constate que ce bon climat de travail et d'entente entre les élèves a contribué à l'amélioration de leur estime d'eux-mêmes. En ce sens, le travail de coopération s'est avéré très bénéfique : Krisley et Anthony ont pu trouver des aides dans les compétences de autres mais aussi montrer les leurs, et c'était essentiel pour moi. En effet, là où des adaptations peuvent être perçues comme « stigmatisantes » parfois, la coopération met tout le monde sur un plan d'égalité : ce sont les complémentarités de chacun qui permettent de faire avancer le projet commun. Et sur ce point Krisley et Anthony ont apporté de la richesse à leur groupe par des questions et des reformulations.

L'atout majeur du dispositif était aussi de pouvoir prendre en compte la spécificité des élèves et cibler au mieux leurs besoins. L'individualisation était une de nos préoccupations au départ. L'évaluation par compétences devait en effet permettre de mieux identifier les atouts et les points à retravailler. Krisley dans son questionnaire estime que la classe sans note a permis aux professeurs de mieux le connaître pour l'aider lui, mais aussi les autres élèves. (question 13) En revanche on constate un échec dans l'utilisation des grilles de compétences. En effet, ce sera un des aspects à améliorer pour qu'elles deviennent un outil de travail que les

élèves et les parents peuvent s'approprier pour cibler d'aux mêmes les points à travailler et les points d'appui.

La classe sans note a aussi permis de travailler à son rythme. La décomposition des tâches dans grilles d'objectif, l'explicitation orale des consignes et l'assurance de la compréhension prend du temps. Or comme la classe fonctionne à différents niveaux d'autonomie et d'objectifs, j'ai pu être plus disponible pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers. De plus, la réécriture et l'écriture par strate demande du temps et ce dispositif favorise un travail à la carte ; Krisley est un élève dont le rythme de travail est en décalage fréquent et ce, non pas par mauvaise volonté, mais bien parce qu'il est imputable à son handicap. Même si mon rôle est aussi de l'aider à améliorer ce point, j'ai pu organiser des temps de travail à leur rythme et ainsi ôter un facteur « stress » lié au temps imparti dans l'acquisition d'une tâche donnée. Les élèves demandent à s'évaluer quand ils sont prêts et en production d'écrits, ils peuvent être évalués en différentes étapes, prendre le temps de retravailler et ainsi constater des progrès.

Enfin, l'enjeu est de permettre à Krisley et Anthony d'acquérir plus d'autonomie et de développer des stratégies d'écriture personnelle. Pour l'enseignant spécialisé l'accompagnement doit aussi passer par un dés-étayage progressif pour que l'élève rentre seul dans la tâche. Cet objectif n'a pas été atteint mais les deux élèves ont progressé dans l'acquisition d'une méthode plus personnalisée et, j'espère, ont mieux compris comment ils fonctionnaient et ce sur quoi ils pouvaient s'appuyer.

2. Bilan personnel et limites.

Points forts du dispositif

De mon côté, enseigner dans ce dispositif est plus que positif. Je me suis interrogée façon plus pertinente sur mes évaluations et je connais mieux mes élèves. J'ai l'impression de pouvoir leur donner des conseils précis et de les aider à franchir les paliers de progression. De plus les habitudes prises en classe se traduisent par une meilleure autogestion , un réel travail dans le calme, une coopération raisonnée et un travail sur la métacognition fréquent qui, sur le long terme, rend l'élève maître de ses apprentissages. Ce climat de classe basé sur le dialogue, l'entraide, la discussion et cette ambiance propice au travail ont été sans conteste un levier pour les élèves en difficulté et en situation de handicap. J'ai toujours été sensible à la mise en place d'adaptations pour ces élèves auparavant, mais j'ai mieux réussi cette année à les

observer, à identifier des besoins et ainsi à personnaliser des adaptations que je généralisais peut être trop les années précédentes.

De plus la présence de Krisley et Anthony a interféré de façon positive sur la classe ; les adaptations que j'ai proposées se sont avérées aussi efficaces pour d'autres élèves en plus grande difficulté parfois. Krisley n'a pas de gros problème de compréhension et a souvent été un très bon tuteur pour d'autres élèves. De même, les élèves « experts » ont été obligés d'interroger leur façon d'apprendre ou de construire l'apprentissage quand ils devaient expliquer des aspects à Anthony et Krisley.

Limites et questionnement

Cependant, je constate que tous les objectifs n'ont pas été atteints ; Anthony, à la question 13, estime que ce dispositif n'a pas permis au professeur de mieux le connaître pour l'aider à progresser. Cette réponse m'a évidemment interpellée et sonne comme un échec par rapport aux objectifs que je m'étais fixés. En en rediscutant à l'oral, il m'a expliqué qu'il avait mis ça parce que c'était de façon globale et qu'il n'y avait qu'en SVT et en français qu'on l'aidait à progresser. Maigre consolation car l'idée des adaptations et du dispositif était aussi de lui permettre d'acquérir des méthodes transposables d'une matière à l'autre. Or Anthony ne s'est pas senti davantage accompagné cette année.

Enfin, en ce qui concerne la production d'écrits, je n'ai pas réussi encore à atteindre tous les objectifs. A ce stade de l'année, Anthony et Krisley ne produisent toujours pas un texte structuré, d'une page dans leur première strate d'écriture. Ils ont certes acquis grâce aux adaptations, des procédures d'analyse plus construites, mais leur production est encore courte. Je devrai dès lors trouver le moyen de permettre à Anthony d'enrichir ses paragraphes et son vocabulaire. Pour Krisley, l'objectif sera d'améliorer la structuration syntaxique et le développement des idées. Et si l'écriture par strates s'est avéré un moyen efficace de les aider à progresser dans leur écriture, elle a pu être aussi un facteur démotivant et installer une certaine lassitude. J'envisagerai dans ma séquence sur le roman de chevalerie, des exercices d'écriture plus courts et plus fréquents, disséminés dans la séquence qui, une fois assemblés formeront un texte global. Les écrits plus courts et plus fréquents sont un bon moyen d'automatiser, d'installer des stratégies et de leur en encodant, de devenir de meilleurs décodeurs. J'aimerais aussi développer davantage la notion de plaisir d'écrire par une motivation plus grande, une approche plus ludique peut être ou une utilisation plus concrète de leurs écrits. En effet, ils ont pris beaucoup de plaisir à jouer des scènes de fabliau dans la

séquence suivante et une mise en jeu théâtral de leurs écrits pourrait s'avérer être un motif motivationnel concret et un moteur d'écriture.

Je pense aussi que la mise en place d'une pédagogie de projet interdisciplinaire serait un moyen efficace d'améliorer leurs compétences écrites. Support motivationnel, elle permettrait de transposer des compétences et des connaissances et d'améliorer le travail en tâche complexe. Cela permettrait aussi de faire prendre conscience que le travail écrit n'est pas l'apanage de la discipline français, clivage qui reste encore ancré dans l'esprit d'Anthony et Krisley.

Le dernier constat concerne leur autonomie. Le point positif est que Krisley et Anthony rentrent désormais seuls dans la tâche. Mais là encore, la production finale ne correspond pas encore aux exigences de cinquième. Pour Krisley, l'utilisation de l'ordinateur que nous avions envisagé comme un outil adapté s'avère être un frein aux apprentissages car Krisley est très lent à la frappe et ne gère pas bien ses dossiers. Il faudrait que son usage soit accompagné d'un travail avec un ergothérapeute non envisagé pour l'instant par la maman.

Avec les adaptations, les différentes strates, ils ont progressé mais ils ont encore énormément besoin de l'aide de leurs pairs ou de moi. Or l'objectif de l'enseignant spécialisé n'est-il pas aussi d'amener l'élève vers plus d'autonomie pour qu'ils puissent se passer de nous ?

Conclusion

Le dispositif de la classe sans note s'avère être une expérience pédagogique très enrichissante pour les élèves et aussi pour l'enseignante que je suis. Et si elle est l'aboutissement de réflexions menées dans mon enseignement depuis de nombreuses années, elle a bouleversé mes pratiques et permis de mettre en place des activités variées, plus originales basées sur la pédagogie du détour et sur une coopération constructive. Une progression plus individualisée a permis de mieux répondre aux besoins éducatifs particuliers. Il s'agissait de proposer des adaptations plus ciblées pour rentrer dans les apprentissages, pour réactiver des connaissances, consolider des acquis ou revenir sur ce qui n'a pas été acquis. En installant un climat de confiance, en évaluant par compétences, j'ai essayé

d'améliorer le sentiment de compétence qui faisait cruellement défaut à Krisley et Anthony en début d'année. Progressivement ils ont accepté la prise de risque inhérente à l'apprentissage. Ils ont aussi pris conscience de ce qu'ils savaient faire et que l'écrit n'était pas une fatalité subie mais une compétence à construire.

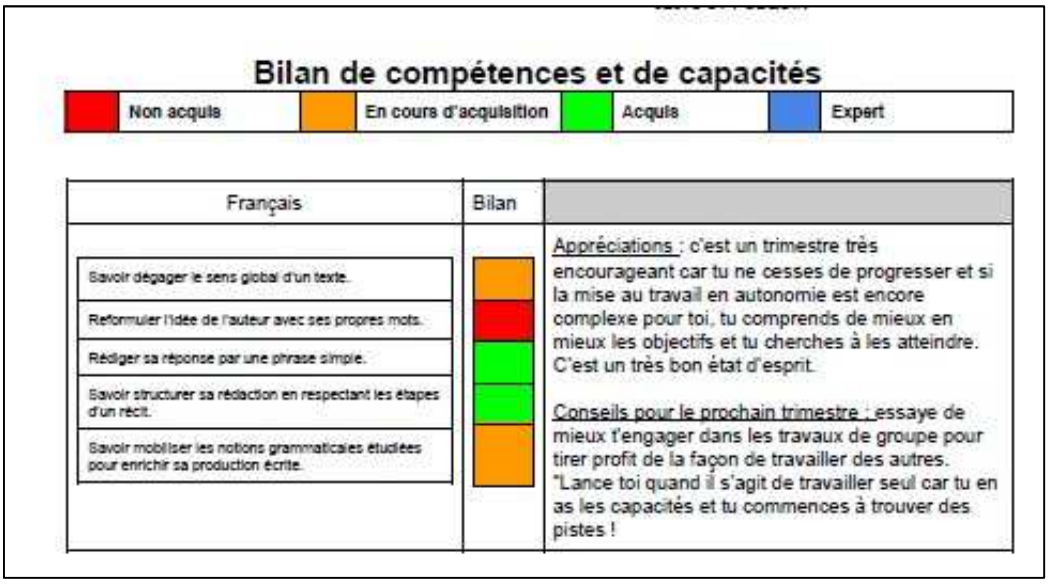
Aussi ce dispositif m'a-t-il permis d'évoluer en tant qu'enseignante de lettres mais aussi en tant qu'enseignante spécialisée. Pour répondre à leurs spécificités, je me suis sentie plus à l'écoute et j'ai tenté des démarches moins conventionnelles. De plus, par la richesse de leurs remarques, leur questionnement, l'interaction entre pairs, ils ont fait progresser toute la classe et le travail a été profitable aux élèves en grande difficulté ainsi qu'aux très bons élèves qui ont été amenés à se questionner aussi sur leur pratique pour aider Krisley et Anthony. L'enrichissement a donc été réciproque et on mesure ici l'importance de l'inclusion des élèves en situation de handicap dans ce qu'ils apportent à l'enseignant et aux autres.

Cependant, la classe sans note se saurait être la seule réponse aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap. Elle n'apparaît pas comme le remède miracle à l'inclusion réussie mais elle a eu la vertu de renforcer certains aspects indispensables à la réussite de l'élève et d'être le lieu de la réconciliation de l'élève avec lui-même, avec le français et l'écrit. Elle a été un moyen d'interroger mes pratiques mais les adaptations proposées peuvent être effectuées dans un dispositif ordinaire. L'essentiel est de s'interroger, d'aider l'élève à rentrer dans la tâche par une méthode adaptée pour favoriser encore et plus que jamais un accès équitable aux apprentissages et une appropriation du langage et des savoirs. « *Enfin il n'y a de progrès, pour nul écolier au monde, ni en ce qu'il entend, ni en ce qu'il voit, mais seulement en ce qu'il sait faire.* »[17]

[17] Alain, *Propos sur l'Education*, PUF, édition 2005

ANNEXES

ANNEXES 1 LES BULLETINS TRIMESTRIELS **Anthony** trimestre 1 français

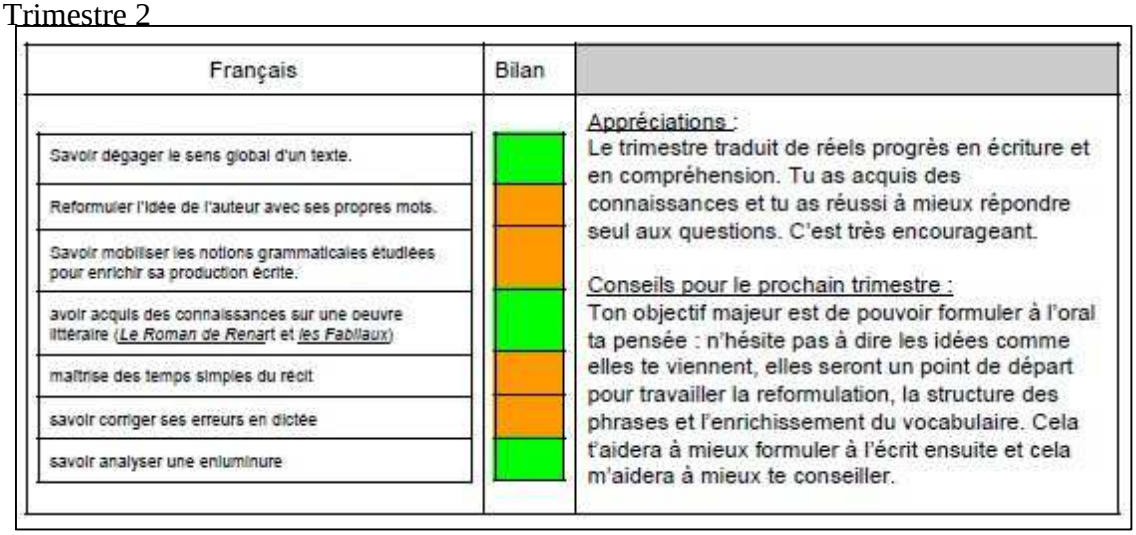


Bilan de compétences et de capacités

Non acquis	En cours d'acquisition	Acquis	Expert

Français	Bilan	
Savoir dégager le sens global d'un texte. Reformuler l'idée de l'auteur avec ses propres mots. Rédiger sa réponse par une phrase simple. Savoir structurer sa rédaction en respectant les étapes d'un récit. Savoir mobiliser les notions grammaticales étudiées pour enrichir sa production écrite.		Appréciations : c'est un trimestre très encourageant car tu ne cesses de progresser et si la mise au travail en autonomie est encore complexe pour toi, tu comprends de mieux en mieux les objectifs et tu cherches à les atteindre. C'est un très bon état d'esprit. Conseils pour le prochain trimestre : essaye de mieux t'engager dans les travaux de groupe pour tirer profit de la façon de travailler des autres. "Lance toi quand il s'agit de travailler seul car tu en as les capacités et tu commences à trouver des pistes !

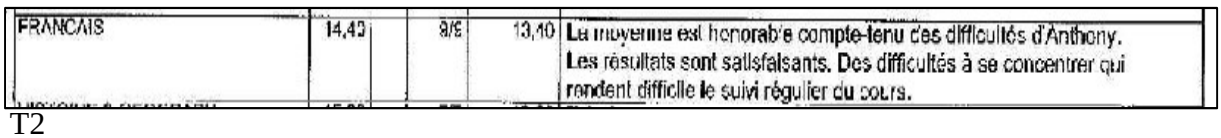
Trimestre 2



Français	Bilan	
Savoir dégager le sens global d'un texte. Reformuler l'idée de l'auteur avec ses propres mots. Savoir mobiliser les notions grammaticales étudiées pour enrichir sa production écrite. avoir acquis des connaissances sur une oeuvre littéraire (*Le Roman de Renart* et *les Fabliaux*) maîtrise des temps simples du récit savoir corriger ses erreurs en dictée savoir analyser une enluminure		Appréciations : Le trimestre traduit de réels progrès en écriture et en compréhension. Tu as acquis des connaissances et tu as réussi à mieux répondre seul aux questions. C'est très encourageant. Conseils pour le prochain trimestre : Ton objectif majeur est de pouvoir formuler à l'oral ta pensée : n'hésite pas à dire les idées comme elles te viennent, elles seront un point de départ pour travailler la reformulation, la structure des phrases et l'enrichissement du vocabulaire. Cela t'aidera à mieux formuler à l'écrit ensuite et cela m'aidera à mieux te conseiller.

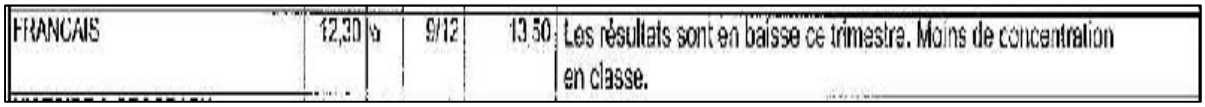
Extraits des bulletins de 6ème : la 1ère colonne indique la moyenne de l'élève

T1



FRANCAIS	14,43	9/6	13,10	La moyenne est honorable compte-tenu des difficultés d'Anthony. Les résultats sont satisfaisants. Des difficultés à se concentrer qui rendent difficile le suivi régulier du cours.

T2



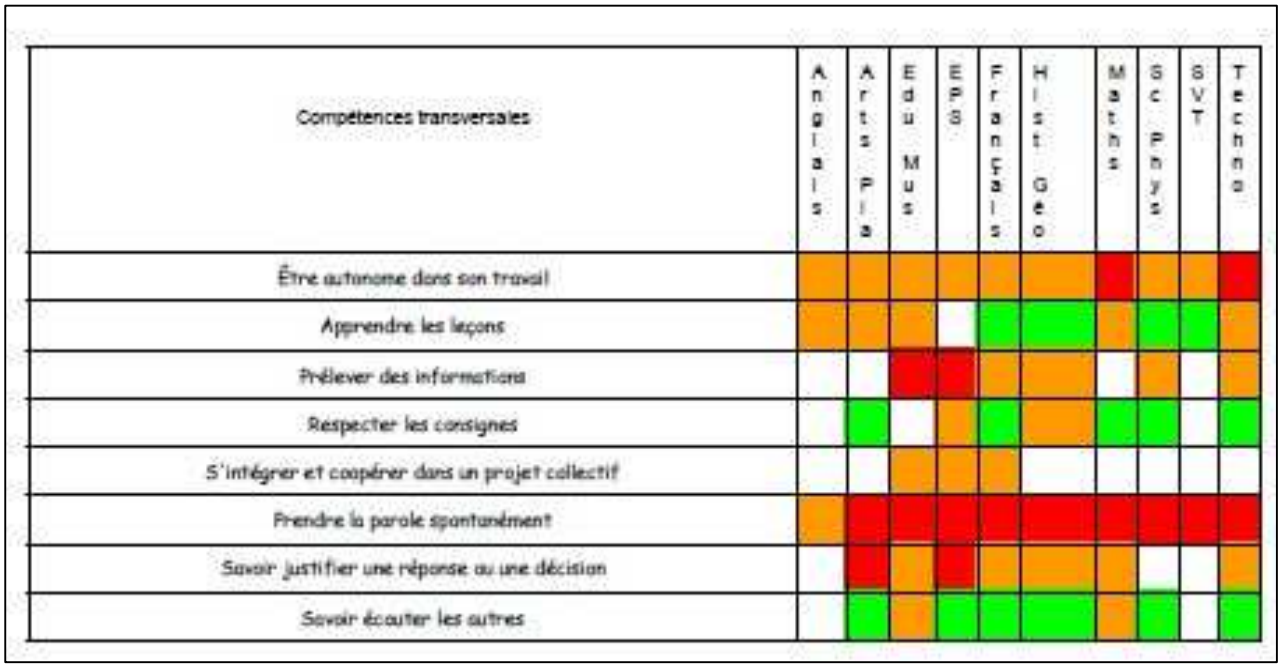
FRANCAIS	12,30	9/12	13,50	Les résultats sont en baisse ce trimestre. Moins de concentration en classe.

T3



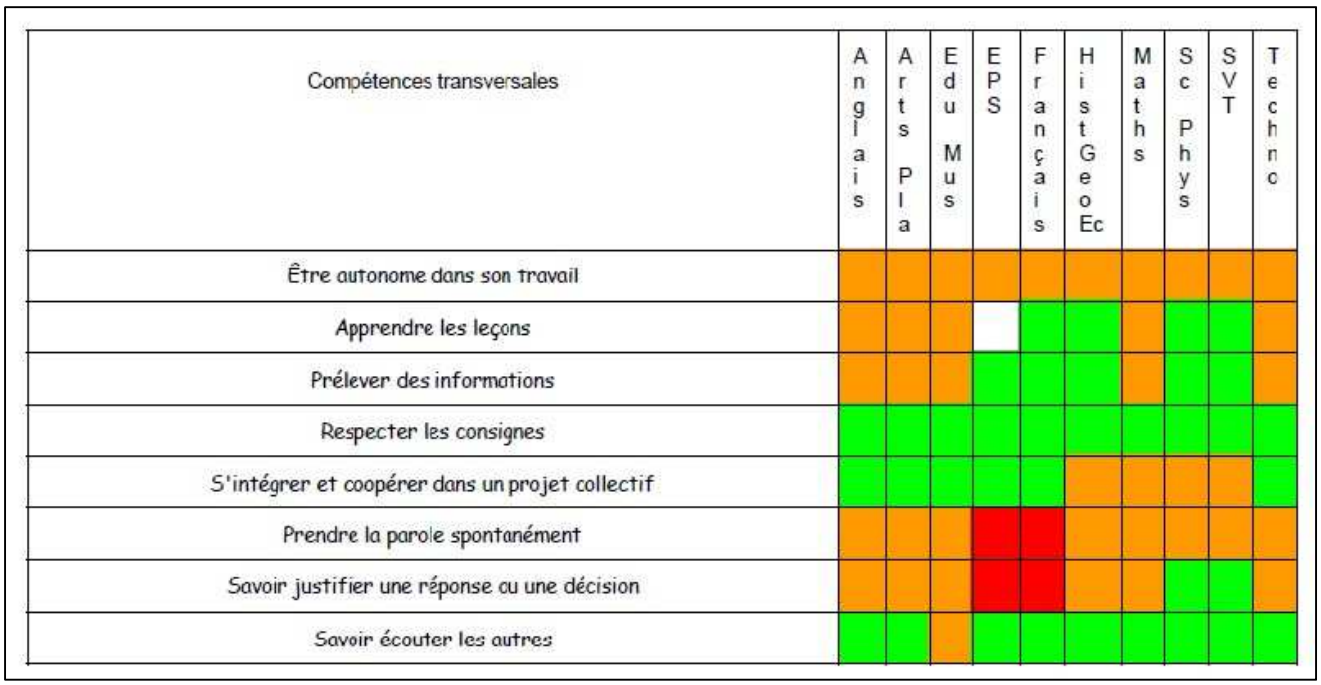
FRANCAIS	11,80	10/10	12,50	L'ensemble est plus moyen, un "passage à vide" en avril. La fin du trimestre a été plus satisfaisante.

Compétences transversales Anthony trimestre1



Compétences transversales	Anglais	Arts Pla	Edu Mus	EPS	Français	Hist Géo	Maths	Sc Phys	SVT	Techno
Être autonome dans son travail										
Apprendre les leçons										
Prélever des informations										
Respecter les consignes										
S'intégrer et coopérer dans un projet collectif										
Prendre la parole spontanément										
Savoir justifier une réponse ou une décision										
Savoir écouter les autres										

Trimestre 2

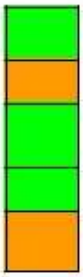


Compétences transversales	Anglais	Arts Pla	Edu Mus	EPS	Français	Hist Geo Ec	Maths	Sc Phys	SVT	Techno
Être autonome dans son travail										
Apprendre les leçons										
Prélever des informations										
Respecter les consignes										
S'intégrer et coopérer dans un projet collectif										
Prendre la parole spontanément										
Savoir justifier une réponse ou une décision										
Savoir écouter les autres										

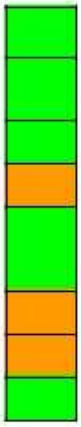
Bulletins de **Krisley** Trimestre 1

Bilan de compétences et de capacités

Non acquis | En cours d'acquisition | Acquis | Expert

Français	Bilan	
Savoir dégager le sens global d'un texte à l'oral. Reformuler l'idée de l'auteur avec ses propres mots. Faire des exercices de grammaire en mobilisant le cours. Rédiger sa réponse par une phrase simple. Savoir structurer sa rédaction en respectant les étapes d'un récit.		Appréciations : Le trimestre est très prometteur. Tu es très dynamique à l'oral et tes réponses prouvent une bonne compréhension globale des textes. Conseils pour le prochain trimestre : utilise le tableau d'aide pour structurer davantage tes rédactions.

Trimestre 2

Français	Bilan	
Reformuler l'idée de l'auteur avec ses propres mots. Savoir structurer sa rédaction en respectant les étapes d'un récit manifester sa compréhension de texte littéraire être capable d'améliorer sa production écrite situer un texte à l'intérieur d'une oeuvre et le comprendre maîtriser les conjugaisons savoir corriger ses erreurs en dictée être capable d'analyser une enluminure		Appréciations : Vous avez progressé en lecture et vos reformulations ont dépassé la paraphrase. De même en rédaction , vous êtes désormais capable de structurer votre récit. Vos interventions orales sont toujours pertinentes et vous avez des connaissances littéraires solides ; poursuivez en ce sens. Conseils pour le prochain trimestre : pour améliorer vos écrits, essayez d'appliquer les procédures d'analyse réflexive de la langue qui vous aide en dictée dialoguée.

Extraits de bulletins de 6 ème français la 1ère colonne indique la moyenne de l'élève

T 1

FRANCAIS	9,30	7/3	13,20	L'ensemble est trop juste ! Krysley a de réelles capacités mais il ne travaille pas assez pour les exploiter au mieux ! Le travail à la maison qui permet de consolider les acquis est rarement fait, quant aux travaux en classe il les abandonne en cours de route. J'attends mieux il en est capable !

T2

FRANCAIS	7,70	10/11	12,70	Au cours du trimestre Krisley s'est mis à faire des efforts qui ont été payants. Je ne peux que l'encourager à continuer car ses connaissances sont grandes, seul le passage à l'écrit demeure difficile.

T3

FRANCAIS	8,30	11/12	12,40	Krisley a fourni beaucoup d'efforts en classe et a participé au cours ce trimestre. Cependant son travail à la maison est quasi 'nexistant ce qui l'empêche de progresser réellement.

Compétences transversales Krisley

Trimestre 1

Compétences transversales	Anglais	Arts Pla	Edu Mus	EPS	Français	Hist Géo	Maths	Sc Phys	SVT	Techno	Latin
Être autonome dans son travail											
Apprendre les leçons											
Prélever des informations											
Respecter les consignes											
S'intégrer et coopérer dans un projet collectif											
Prendre la parole spontanément											
Savoir justifier une réponse ou une décision											
Savoir écouter les autres											

Trimestre 2

Compétences transversales	Anglais	Arts Pla	Edu Mus	EPS	Français	Hist Geo Ec	Maths	Sc Phys	SVT	Techno	Latin
Être autonome dans son travail											
Apprendre les leçons											
Prélever des informations											
Respecter les consignes											
S'intégrer et coopérer dans un projet collectif											
Prendre la parole spontanément											
Savoir justifier une réponse ou une décision											
Savoir écouter les autres											

ANNEXE 2

SEQUENCE I En route vers la cinquième !

Fiche appartenant à ……

LES OBJECTIFS DE LA SEQUENCE	Auto évaluation	Le professeur
Rédiger une réponse (sujet + verbe+ réponse)	◯	◯
Expliquer mon point de vue, mon ressenti	◯	◯
Savoir relever des informations pour comprendre le texte.	◯	◯
Justifiez mes idées en citant en prenant des indices dans le texte	◯	◯
Identifier le schéma narratif	◯	◯
Savoir utiliser les reprises nominales	◯	◯
Prendre la parole en levant la main.	◯	◯

Fiches à compléter à ton rythme

- ❒ Fiche 1 Dessiner Cœur de Lion et expliquer son choix.
- ❒ Fiche 2 Questionnaire sur les aventures et écriture de la fin de l'histoire.
- ❒ Fiche 3 La chute et les personnages
- ❒ Fiche 4 Les reprises nominales
- ❒ fiche 5 vocabulaire : comprendre un mot grâce au contexte.
- ❒ fiche 6 Ecrire une histoire avec de l'implicite.

Pour aller plus loin

- ❒ enrichir un portrait moral
- ❒ fiche bonus sur l'expression « cœur de Lion » du roi au camembert !
- ❒ Enrichir son histoire en rajoutant des péripéties

Evaluations formatives

- ❒ le schéma narratif
- ❒ les reprises nominales
- ❒ savoir expliquer un mot grâce au contexte

Activité annexe : créer son blason

ANNEXE 3

Il était si courageux qu'on l'avait appelé Cœur de lion. Ni le tonnerre, ni la pluie, ni le vent en rafales ne lui faisaient peur. Pas même la nuit et ses ombres inquiétantes et ses bêtes cachées et ses bruits bizarres. Rien ne l'effrayait. Jamais.

Aussi était-il devenu le héros de sa communauté. Quand on lui avait donné son surnom, il en avait été très fier, et il se promenait, la tête haute, la moustache arrogante, en répétant sans arrêt et très fort pour qu'on l'entende:

- Je m'appelle Cœur de lion et je n'ai peur de rien ni de personne.

Un jour qu'il passait près d'une mare, il entendit un appel au secours. C'était une grenouille qui s'était coincé la patte dans une racine. La pauvre tirait vainement sur sa patte, rien à faire. Peu à peu, elle perdait ses forces et allait s'évanouir. Or, tapie sous une roche, la redoutable couleuvre n'attendait que ce moment pour se précipiter sur le batracien et l'avaler tout cru.

Cœur de lion ne fit ni une ni deux.

Lui qui détestait l'eau, il n'hésita pas à se mouiller il trancha la racine et délivra la malheureuse.

Il était temps, la couleuvre déjà, déroulait ses anneaux.

Une autre fois, ce fut une fourmi qu'il tira d'embarras. L'inconsciente s'était fourvoyée dans la toile sucrée de l'épouvantable épeire. II arriva juste à temps pour retirer la fourmi des pattes de la tisseuse.

Cœur de lion, enhardi par ces succès, décida de quitter son pays.

- Il faut, dit-il, que le monde entier admire mon courage, applaudisse à mes exploits.

On essaya de le retenir. Rien n'y fit. Ni les pleurs de sa mère, ni les mises en garde de son père. Il parti un beau matin, droit devant lui et sans se retourner. Il n'alla pas loin.

Au premier détour de la haie, il rencontra une patte. Une grosse patte de chat. C'était Finaud, le matou des fermiers, un matou qui guettait depuis quelques temps la sortie du nid des mulots.

Cœur de lion finit son voyage dans l'estomac d'un chat. On a beau s'appeler Cœur de lion, quand on n'est qu'un mulot, il vaut mieux prendre ses précautions.

Robert Baudet, *La petite bête*, L'Ecole des loisirs, 1989

ANNEXE 4



TRAVAIL D'ECRITURE

OBJECTIFS Réinvestir les points abordés dans la séquence

Ecrire une histoire complète.

Ecris ta rédaction sur une copie double.

Colle cette feuille sur la première page de ta copie double.

SUJET DE LA REDACTION

Invente une histoire qui mettra en scène un personnage comme Cœur de lion : il aura des qualités, il vivra au moins deux aventures et on ne doit découvrir qu'à la fin qui il est. Essaye de me surprendre !

VOICI LES CONSIGNES, n'oublie pas de t'auto évaluer

OBJECTIFS	Auto éval	Eva prof.	commentaires
J'ai respecté le schéma narratif. (5 étapes = 5 paragraphes)	○	○	
Je n'ai dévoilé qu'à la fin qui était mon héros.	○	○	
J'ai évité les répétitions grâce aux reprises nominales et pronominales.	○	○	
J'ai fait attention aux accords.	○	○	
J'ai ponctué mon texte sans oublier les majuscules.	○	○	

ANNEXE 5

AIDE A LA REDACTION

IMAGINE TON PERSONNAGE

SON SURNOM : .....

SON IDENTITE : ❒ un humain ❒ un animal ❒ un objet

TON PERSONNAGE EST (surligne une solution)

courageux très fort physiquement franc fidèle avec ses amis malin chanceux

LA STRUCTURE DE TON DEVOIR

NOTE TES IDEES dans chaque colonne pour vérifier que tu as tous les éléments de l'histoire

SITUATION INITIALE	ELEMENT PERTURBATEUR	PERIPETIES	ELEMENT DE RESOLUTION	SITUATION FINALE
Présente ton personnage : son surnom et ses qualités, où il vit	Imagine un événement qui bouleverse la vie de ton personnage	ACTIONS : Invente deux aventures : que va faire ton héros ? Qui va-t-il rencontrer ?	imagine ce qui va PREPARER LA FIN de ton histoire ; Ça peut être une rencontre ou un événement.	Dévoile qui est ton personnage et imagine ce qui lui arrive à la fin (fin heureuse ou malheureuse)

ANNEXE 6 rédaction de KRISLEY

Rioja

Il était une fois, un animal nommé Rioja, il était fort est gentil, sa qualité principal est la franchise. Sa famille fût la plus grande de son pays, il aimait beaucoup passer du temps avec ses parents.

Un jour il se promena a côté d'un lac et il entendu un chat crier « - à l'aide hurla le chat. »
Il partit aider le petit animal en détresse, il grimpa sur le chêne ou le chat était coincer car un chien enrager gaîté le vulnérable petit être car le chien voulait lui arracher une de ses pâtes. Il fit descendre le chat et mordu la bête enragé.

Et une autre fois se fût un oiseau qui était en détresse car il c'était fait mal à l'aile en fuyant de la vue d'un chat de gouttière. Il le voulait l'avaler tout cru.
Mais Rioja surgis d'un buisson et griffa le chat aux yeux.

Un jour il partit de son pays toute la population essaya de le retenir mais rien ne fit au bout d'un kilomètre il vit un groupe de hyènes qui le tua.

On a beau être un jaguar mais il faut toujours se méfier des hyènes même si vous êtes un roi.

ANNEXE 7 REDACTION 1 ANTHONY

Il était si courageux qu'on l'avait appelé superman. Il n'avait peur de rien ni de personne.

Il passa près d'une mare et entendit un cri. C'était Bernard la souris qui était bloqué dans un piège du voisin. Il partit aussitôt aider la souris. Il cassa le piège et délivra le malheureux.

Plus tard, il alla se promener dans la forêt et rencontra une araignée très pressée de rentrer chez elle Superman s'approcha près d'une maison et entendit du bruit. C'était le chien de la maison qui courrait près des grenouilles. Le chien en attrapa une et voulut la croquer. Superman appela le chien et lui lança une balle. Le chien lâcha la grenouille et partit à la recherche de la balle.

Superman repartit vers son nid. Mais en plein milieu du chemin, le chien revint et mangea l'oiseau.

Auto évaluation et évaluation d'Anthony après la première version

TRAVAIL D'ECRITURE



OBJECTIFS Réinvestir les points abordés dans la séquence

Ecrire une histoire complète.

Ecris ta rédaction sur une copie double.

Colle cette feuille sur la première page de ta copie double.

SUJET DE LA REDACTION

Invente une histoire qui mettra en scène un personnage comme Cœur de lion : il aura des qualités, il vivra au moins deux aventures et on ne doit découvrir qu'à la fin qui il est. Essaye de me surprendre !

VOICI LES CONSIGNES, n'oublie pas de t'auto évaluer

OBJECTIFS	Auto éval	Eva prof.	commentaires de la professeure.
J'ai respecté le schéma narratif. (5 étapes = 5 paragraphes)			Vous avez respecté 4 étapes et votre devoir est structuré C'est bien.
Je n'ai dévoilé qu'à la fin qui était mon héros.			TB.
J'ai évité les répétitions grâce aux reprises nominales et pronominales.			Essayez d'utiliser des synonymes : le chien → l'animal → le fidèle compagnon.
J'ai fait attention aux accords.			Un réel effort Bravo !
J'ai ponctué mon texte sans oublier les majuscules.			TB.

ANNEXE 8 Rédaction d'Anthony après correction

SITUATION INITIALE Présente ton personnage : son surnom et ses qualités, où il vit	Il était si courageux qu'il n'avait peur de rien ni de personne. Il vivait tranquillement au fond de la forêt avec ses amis et sa famille mais était encore trop petit selon ses parents.
ELEMENT PERTURBATEUR Imagine un événement qui bouleverse la vie de ton personnage	Un jour, il décida de voler de ses propres ailes et il partit découvrir le monde.
ACTIONS : Invente deux aventures : que va faire ton héros ? Qui va-t-il rencontrer ?	Il passa près d'un arbre et entendit un cri ; c'était Bernard la souris qui était bloqué dans un piège du voisin. Il partit aider l'animal, cassa le piège et délivra le malheureux. Plus tard il passa près d'une mare et entendit du bruit, c'était le chien de la maison qui courait après les grenouilles. Le meilleur ami de l'homme en attrapa une et allait la croquer. Superman appela le chien et lui lança une balle. Celui-ci lâcha la grenouille et partit chercher la balle.
ELEMENT DE RESOLUTION imagine ce qui va PREPARER LA FIN de ton histoire ; Ça peut être une rencontre ou un événement	Superman était très content et tout le monde l'aimait bien. Il décida de rentrer dans son nid mais en chemin il rencontra de nouveau le chien.
SITUATION FINALE Dévoile qui est ton personnage et imagine ce qui lui arrive à la fin (fin heureuse ou malheureuse)	Le chien l'attrapa au vol et le mangea. On a beau être un oiseau qui vole bien, il vaut mieux rester en l'air.

ANNEXE 9 **SEQUENCE II LE ROMAN DE RENART**

Fiche appartenant à ……

LES OBJECTIFS DE LA SEQUENCE	Auto évaluation	Le professeur
Connaître une œuvre et savoir la situer dans son contexte.	◯	◯
Reconnaître l'aspect parodique du roman de Renart.	◯	◯
Savoir conjuguer les verbes au présent.	◯	◯
Reconnaître un champ lexical.	◯	◯
Justifiez mes idées en citant en prenant des indices dans le texte	◯	◯
Expliquer mon point de vue, mon ressenti	◯	◯
Savoir relever des informations pour comprendre le texte.	◯	◯

Fiches à compléter à ton rythme

- ❒ Fiche 1 Le contexte du roman de Renart
- ❒ Fiche 2 la conjugaison des verbes au présent
- ❒ Fiche 3 le déroulement d'un épisode
- ❒ Fiche 4 vocabulaire
- ❒ fiche 5 la satire
- ❒ fiche 6 écrire un épisode de Renart.



Pour aller plus loin

- ❒ enrichir un portrait moral
- ❒ fiche le renard dans la littérature
- ❒ Enrichir son histoire en rajoutant des péripéties

Evaluations

- ❒ Connaissances sur le *Roman de Renart*
- ❒ Lire un épisode en autonomie
- ❒ le présent
- ❒ le vocabulaire
- ❒ écrire un épisode de Renart

ANNEXE 10 le sujet pour les élèves



EVALUATION TRAVAIL D'ECRITURE

OBJECTIFS Réinvestir les points abordés dans la séquence

Ecris ta rédaction sur une copie double.

Colle cette feuille sur la première page de ta copie double.

SUJET DE LA REDACTION

Invente une branche du roman de Renart. Ton texte met en scène Renart et un personnage de ton choix. Tu inventes une ruse qui réussit ou non. Ton récit suit le schéma narratif.

Utilise le vocabulaire de la ruse et les reprises pronominales.

VOICI LES CONSIGNES, n'oublie pas de t'auto évaluer

OBJECTIFS	Auto éval	Eva prof.	commentaires
J'ai respecté le schéma narratif. (5 étapes = 5 paragraphes)	◯	◯	
J'ai respecté les caractéristiques de Renart.	◯	◯	
J'ai utilisé le champ lexical de la ruse et j'ai souligné les 5 mots.	◯	◯	
J'ai évité les répétitions grâce aux reprises nominales et pronominales.	◯	◯	
J'ai fait attention aux accords sujet/verbe	◯	◯	

ANNEXE 11 le sujet adapté



EVALUATION TRAVAIL D'ECRITURE

OBJECTIFS Réinvestir les points abordés dans la séquence.

N'oublie pas de joindre cette feuille à ton devoir.

Aide au SUJET DE LA REDACTION

➢ Invente une branche du roman de Renart.

Branche = ...

➢ Ton texte met en scène Renart et un personnage de ton choix. (choisis dans les personnages du roman)

Mon personnage est .....

➢ Tu inventes une ruse qui réussit ou qui ne réussit pas.

❒ La ruse de Renart va réussir ❒ la ruse va échouer

➢ Ton récit suit le schéma narratif.

Il y a ..... étapes. Donc j'aurai ..... paragraphes.

Je m'aide de la fiche jointe.

➢Utilise le vocabulaire de la ruse

Je peux me servir de .....

Je note les 5 mopts que je vais utiliser

1..... 2.....

3. ..... 4. .....

5.....

➢Utilise les reprises nominales ou pronominales.

Renart : je peux dire aussi .....

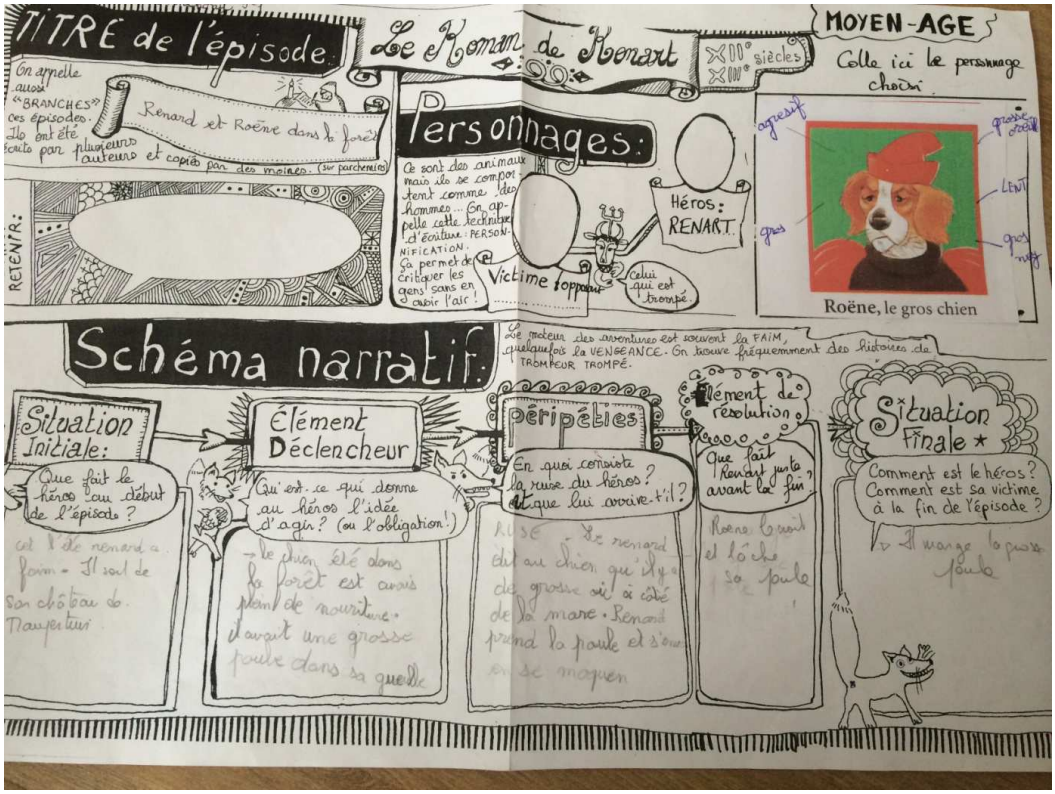
Nom et prénom : ..... 5°I

N'oublie pas de t'auto évaluer.

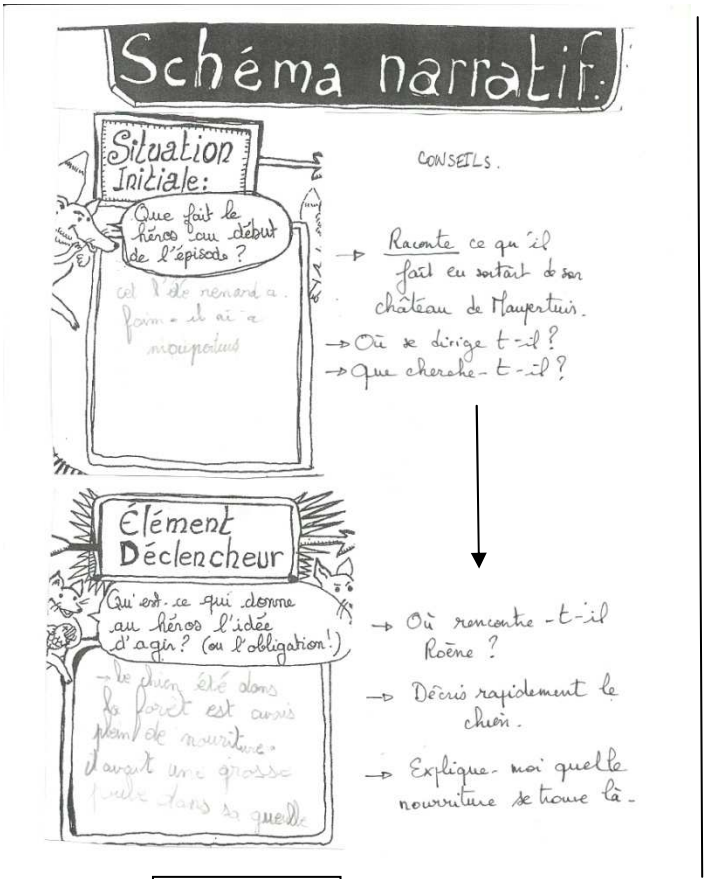
Joins cette fiche à ta copie.

OBJECTIFS	Auto éval	Eva prof.	commentaires
J'ai respecté le schéma narratif. (5 étapes = 5 paragraphes)	◯	◯	
J'ai respecté les caractéristiques de Renart.	◯	◯	
J'ai utilisé le champ lexical de la ruse et j'ai souligné les 5 mots.	◯	◯	
J'ai évité les répétitions grâce aux reprises nominales et pronominales.	◯	◯	
J'ai fait attention aux accords.	◯	◯	

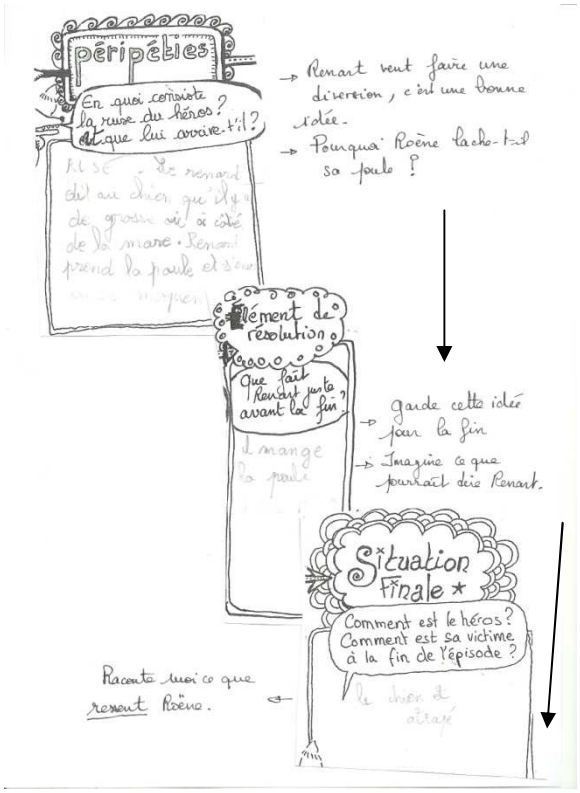
ANNEXE 12 la fiche support du travail sur Renart – travail d'Anthony à deux-



Travail d'Anthony après redisposition



Page 1



Page 2

ANNEXE 13 copie d'Anthony strate 1

GRUPE 5e1
Anthony

Renard et Roëne dans la forêt

C'est l'été, renard a très faim. Il sort de son château de Maupertuis. Il part vers la forêt et aperçoit Roëne, le gros chien.

Le chien est dans la forêt et a plein de nourriture qu'il a volé à la ferme du voisin. Il a une grosse poule dans sa gueule. Renard cherche une astuce pour le piéger.

Celui-ci attrape le chien et lui dit : « il y a plein de grosses oies à côté de la mare ».Il dit que la poule est moins grosse que les oies .Roëne le croit, abandonne sa poule et part vers la mare. Le rusé prend la poule et repart au château en se moquant.

Le goupil mange la poule en se moquant de lui

Strate 2

Renard et Roëne dans la forêt

mais
C'est l'été, renard a très faim. Il sort de son château de Maupertuis. Il part vers la forêt et aperçoit Roëne, le gros chien.

Raconte ce qu'il cherche et pourquoi il ne trouve rien.

C'est l'été, mais Renard a très faim. Il sort de son chateau de maupertuis. Il ne trouve rien car il fait très chaud est les animaux ne sont pas sortis Il part vers la forêt pour espérer de trouver à manger. Le goupil aperçoit Roëne, le gros chien.

Soudain

la fôt était grande et sombre.

Décris le rapidement.

Le chien ~~est dans la forêt~~ et a plein de nourriture qu'il a volé à la ferme du voisin. Il a une grosse poule dans sa gueule. Renard cherche une astuce pour le piéger. → Il s'approche et le salue.

Roëne est un gros chien très fort et agressif. Il a chapeau rouge et un gros manteau rouge et noir et fier d'être "gros chien"

Strate 3 objectif : enrichir avec le vocabulaire à surligner

Renart et Roene dans la forêt

C'est l'été, mais Renart a très faim.Il sort de son château de Maupertuis. Il ne trouve rien car il fait très chaud et les animaux ne sont pas sorti. Il part vers la forêt pour espérer de trouver à manger. La forêt était grande et sombre. Soudain le goupil aperçoit Roene, le gros chien.

Roene est un gros chien très long et agressif. Il a un chapeau rouge et un gros manteau rouge et noir et il est fier d'être un gros chien. Il a plein de nourriture qu'il a volée à la ferme du voisin. Il a un grosse poule dans sa gueule. Renart cherche une astuce pour le piéger car il veut prendre sa nourriture.

Renart le ratrape et lui dit: «Il y a plein de grosse oies à côté de la mare».mais Roene ne veut pas lacher la poule dans sa geule. Il dit que la poule est moins grosse que les oies. Roene le croit, abandonne sa poule et par vers la mare. Le rusè prend la poule et repart au château en se moquant de lui.

Pendant ce temps, Roene arrive à la mare et s'aperçoit que le goupil l'a piégé. Il n'a pas de poule et pas d'oie. Le futé mange la poule en se moquant du chien.

Strate 4 . structurer le récit 2. Utiliser le correcteur d'orthographe.

Renart et Roene dans la forêt

C'est l'été, mais Renart a très faim. Il sort de son château de Maupertuis. Il ne trouve rien car il fait très chaud et les animaux ne sont pas sortis. Il part vers la forêt pour espérer de trouver à manger. La forêt était grande et sombre. Soudain le goupil aperçoit Roene, le gros chien.

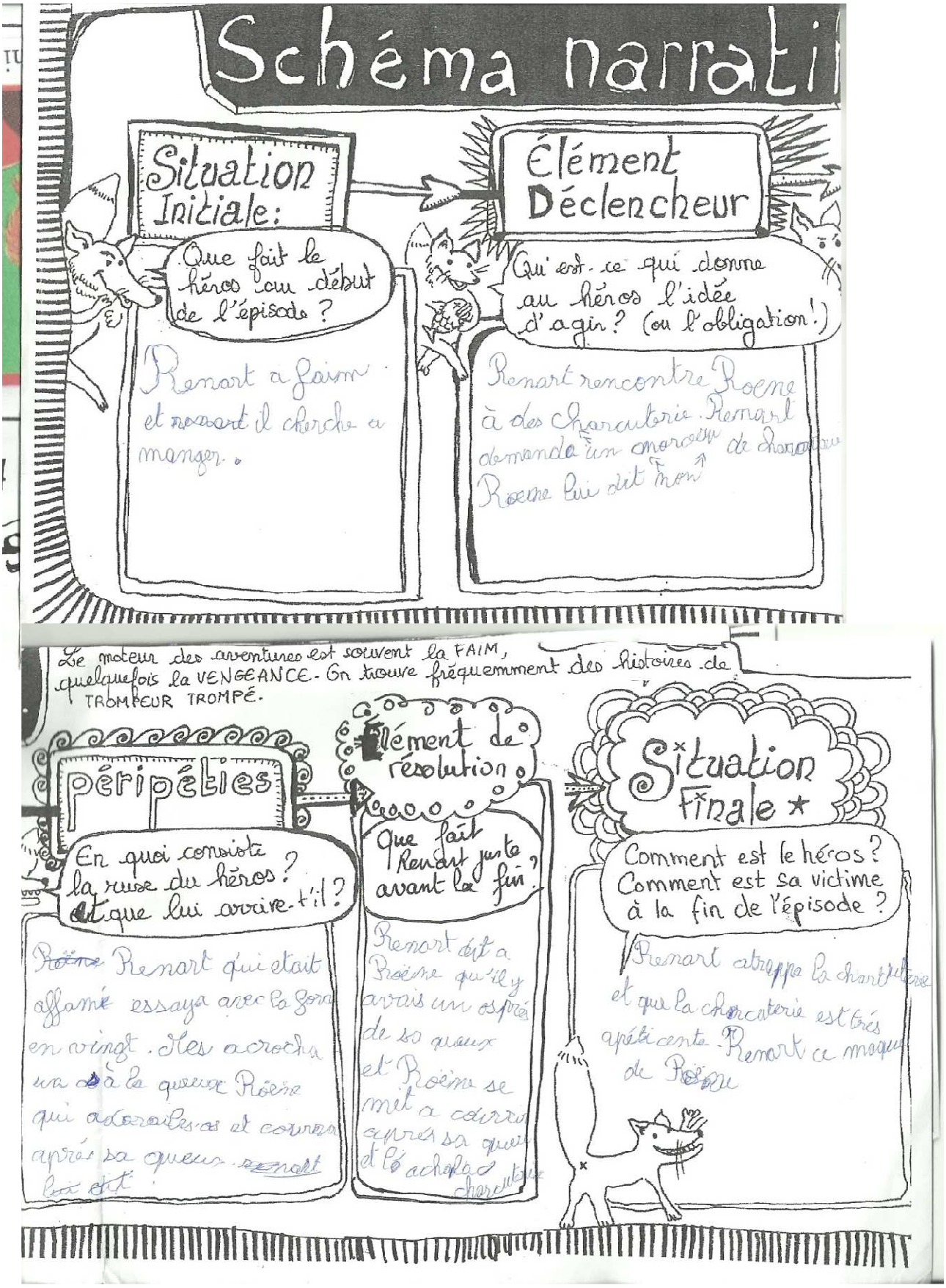
Roene est un gros animal très long et agressif. Il a un chapeau rouge et un gros manteau rouge et noir et il est fier d'être un gros chien. Il a plein de nourriture qu'il a volée à la ferme du voisin. Il a une grosse poule dans sa gueule. Renart cherche une astuce pour le piéger car il veut prendre sa nourriture.

Renart le rattrape et lui dit: «Il y a plein de grosses oies à côté de la mare ». Mais Roene ne veut pas lâcher la poule dans sa gueule. L'eternel trompeur dit que la poule est moins grosse que les oies. Le gros animal le croit, abandonne sa poule et par vers la mare.

Le rusé prend la poule et repart au château en se moquant de lui. Pendant ce temps, Roene arrive à la mare et s'aperçoit que le goupil l'a piégé. Il n'a pas de poule et pas d'oie.

Le futé mange la poule en se moquant du chien.

ANNEXE 14 <u>travail préparatoire à la rédaction de Krilsey</u>



ANNEXE 15 copie de Krisley

Strate 1 sa version refaite à partir de la première égarée.

Renart qui avait faim .Le soleil lui donnait Un mal de tête mes le goupil il faisait si chaud que le ruisseau a coté s êtes a séché donc l être a la fourrure oranger entre dans les terres cherché a manger .

Il vit Roëne devant un champ de betteraves,le canidé venait de finir son boulot le tueur de poule avait un museau très affûter et renifla Roëne et sa succulente

nourriture

le trompeur universel lui demande :

-peut-tu me donner un morceau de cette délicieuse charcuterie ?

Roëne qui avait travailler dur pour avoir cette magnifique aliment lui répondit :

-Non j'ai beaucoup trop travailler pour avoir cet œuvre gustative !

Renart énerver lui dit :

-tu es gros et tu continu a manger encore et encore !

Roëne ne répondit points.

Le goupil dit au gros et grand chien que il y avait une réunion avec tout les garde . Mais le mangeur d'os mit sa nourriture dans une le petit coffret . Il parti enterre la petite ma laite mais le dupeur affamer décide essaye de

récupéré la succulente charcuterie.

Au moment ou le chien ferme la boite Renart jette une ficelle dans la

boite et quand Roëne partit mes comme le trompeur avais attache le petit fil

a la queux du rogneur d'os . Quand le canidé eu du mal a avance car comme la boite étés accroche a le mammifère et au même moment la boite se cassa et le gros chien tomba et évanouis a cause de son effort . le chien se réveilla et ne retrouvas plus rien dans la boite casser.

Strate 2 travailler la structure des phrases

Renart avait faim. Le soleil lui donnait un mal de tête mes le goupil avait trop faim.Il faisait si chaud que le ruisseau a coté s êtes asséché donc l'être a la fourrure oranger entre dans les terres cherché a manger .

Il vit Roëne devant un champ de betteraves, le canidé venait de finir son boulot. Le tueur de poule avait un museau très affûter et renifla Roëne et sa succulente nourriture. Le trompeur universel lui demande :

-peut-tu me donner un morceau de cette délicieuse charcuterie ?

Roëne qui avait travailler dur pour avoir cette magnifique aliment lui répondit :

-Non j'ai beaucoup trop travailler pour avoir cet œuvre gustative !

Renart énerver lui dit :

-tu es gros et tu continu a manger encore et encore !

Roëne ne répondit points.

Le goupil dit au gros et grand chien que il y avait une réunion avec tout les garde . Mais le mangeur d'os mit sa nourriture dans une le petit coffret . Il parti enterre la petite ma laite mais le dupeur affamer décide essaye de récupéré la succulente charcuterie. Au moment ou le chien ferme la boite Renart jette une ficelle dans la boite et quand Roëne partit mes comme le trompeur avais attache le petit fil a la queux du rogneur d'os . Quand le canidé eu du mal a avance car comme la boite étés accroche a le mammifère et au même moment la boite se cassa et le gros chien tomba et évanouis a cause de son effort.

le chien se réveilla et ne retrouvas plus rien dans la boite casser.

Strate 3 modifier un passage peu compréhensible

Renart avait faim. Le soleil lui donnait un mal de tête mes le goupil avait trop faim.Il faisait si chaud que le ruisseau a coté s êtes asséché donc l'être a la fourrure oranger entre dans les terres cherché a manger .

Il vit Roëne devant un champ de betteraves, le canidé venait de finir son boulot. Le tueur de poule avait un museau très affûter et renifla Roëne et sa succulente nourriture. Le trompeur universel lui demande :

-peut-tu me donner un morceau de cette délicieuse charcuterie ?

Roëne qui avait travailler dur pour avoir cette magnifique aliment lui répondit :

-Non j'ai beaucoup trop travailler pour avoir cet œuvre gustative !

Renart énerver lui dit :

-tu es gros et tu continu a manger encore et encore !

Roëne ne répondit points.

Le goupil dit au gros et grand chien qu'il y avait une réunion avec tout les gardes. Mais le mangeur d'os mit sa nourriture dans une petit coffret . Il parti enterrer la petite mallette mais le dupeur affamer décidé essaye de récupéré la succulente charcuterie. Au moment ou le chien ferme la boite, Renart jette une ficelle dans la boite et Roëne partit. Mais comme le trompeur avait attaché le petit fil a la queue du rogneur d'os, le canidé eut du mal a avancer Au même moment, la boite se cassa et le gros chien tomba et s'évanouit a cause de son effort.

le chien se réveilla et ne retrouvas plus rien dans la boite casser.

Strate 4 ajouter un élément sur Renart

Renart avait faim. Le soleil lui donnait un mal de tête mes le goupil avait trop faim.Il faisait si chaud que le ruisseau a coté s êtes asséché donc l'être a la fourrure oranger entre dans les terres cherché a manger .

Il vit Roëne devant un champ de betteraves, le canidé venait de finir son boulot. Le tueur de poule avait un museau très affûter et renifla Roëne et sa succulente nourriture. Le trompeur universel lui demande :

-peut-tu me donner un morceau de cette délicieuse charcuterie ?

Roëne qui avait travailler dur pour avoir cette magnifique aliment lui répondit :

-Non j'ai beaucoup trop travailler pour avoir cet œuvre gustative !

Renart énerver lui dit :

-tu es gros et tu continu a manger encore et encore !

Roëne ne répondit points.

Le goupil dit au gros et grand chien qu'il y avait une réunion avec tout les gardes. Mais le mangeur d'os mit sa nourriture dans une petit coffret . Il parti enterrer la petite mallette mais le dupeur affamer décidé essaye de récupéré la succulente charcuterie. Au moment ou le chien ferme la boite, Renart jette une ficelle dans la boite et Roëne partit. Mais comme le trompeur avait attaché le petit fil a la queue du rogneur d'os, le canidé eut du mal a avancer Au même moment, la boite se cassa et le gros chien tomba et s'évanouit a cause de son effort.

Renart en profita pour prendre la nourriture délicieuse et se sauva en riant.

le chien se réveilla et ne retrouvas plus rien dans la boite casser. Il jura de se venger et cria

« Aujourd'hui trompeur, demain trompé ! »

Strate 5 améliorer l'orthographe

Renart avait faim. Le soleil lui donnait un mal de tête mais le goupil avait trop faim. Il faisait si chaud que le ruisseau a coté s'était asséché donc l'être à la fourrure oranger entre dans les terres cherché à manger.

Il vit Roëne devant un champ de betteraves, le canidé venait de finir son boulot. Le tueur de poule avait un museau très affûté et renifla Roëne et sa succulente nourriture. Le trompeur universel lui demande :

-Peux-tu me donner un morceau de cette délicieuse charcuterie ?

Roëne qui avait travaillé dur pour avoir ce magnifique aliment lui répondit :

-Non j'ai beaucoup trop travailler pour avoir cet œuvre gustative !

Renart énerver lui dit :

-Tu es gros et tu continues a manger encore et encore !

Roëne ne répondit points.

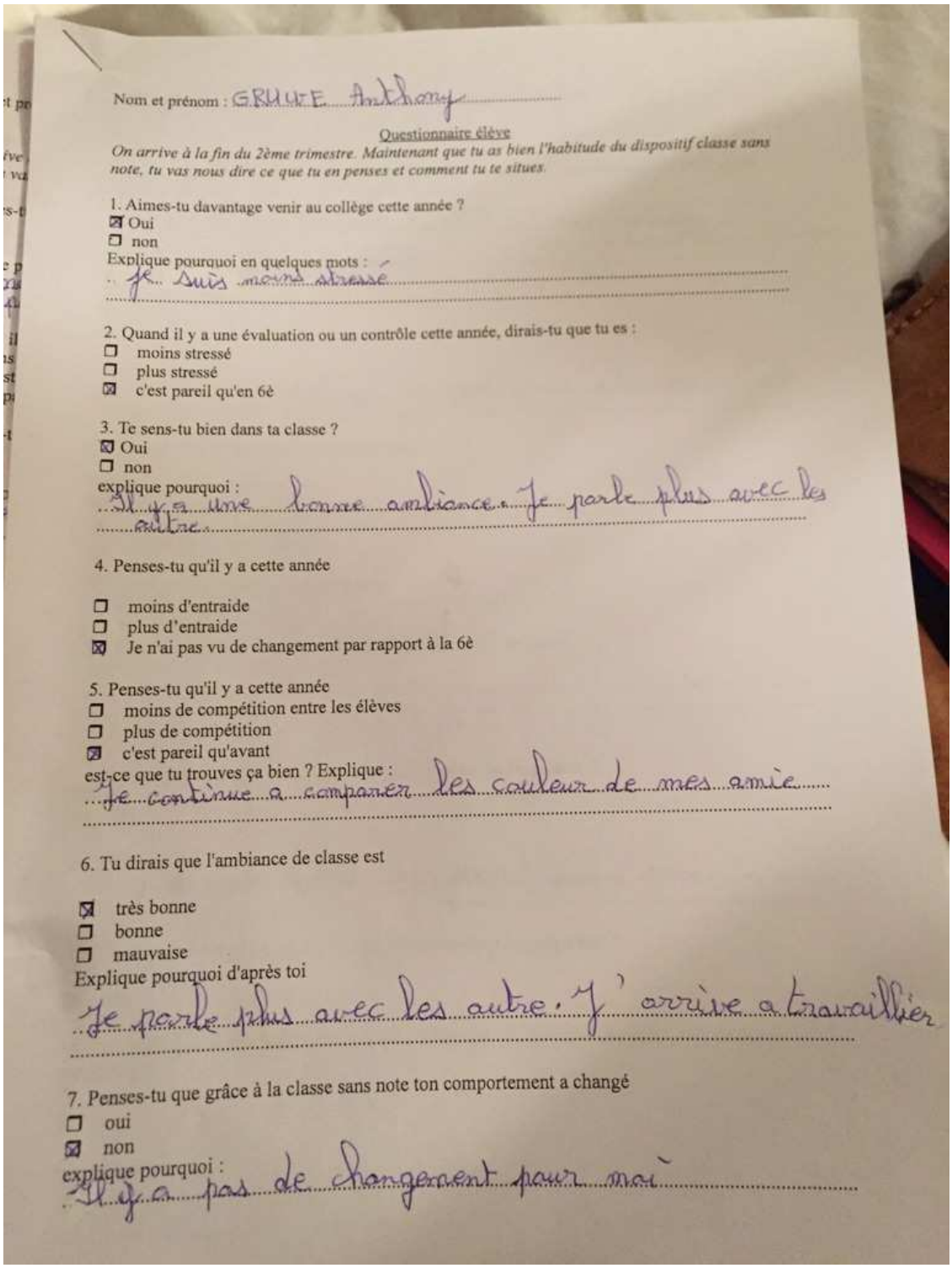
Le goupil dit au gros et grand chien qu'il y avait une réunion avec tous les gardes. Mais le mangeur d'os mit sa nourriture dans une petit coffret. Il partit enterrer la petite mallette mais le dupeur affamer décidé, essaye de récupéré la succulente charcuterie. Au moment où le chien ferme la boite, Renart jette une ficelle dans la boite et Roëne partit. Mais comme le trompeur avait attaché le petit fil a la queue du rogneur d'os, le canidé eut du mal à avancer Au même moment, la boite se cassa et le gros chien tomba et s'évanouit a cause de son effort.

Renart en profita pour prendre la nourriture délicieuse et se sauva en riant.

Le chien se réveilla et ne retrouvas plus rien dans la boite cassée. Il jura de se venger et cria

« Aujourd'hui trompeur, demain trompé ! »

ANNEXE 16 réponse au questionnaire élève sur l'évaluation du dispositif (fin du 2ème trimestre)



Nom et prénom : GRUUE Anthony

Questionnaire élève

On arrive à la fin du 2ème trimestre. Maintenant que tu as bien l'habitude du dispositif classe sans note, tu vas nous dire ce que tu en penses et comment tu te situes.

1. Aimes-tu davantage venir au collège cette année ?
☒ Oui
☐ non
Explique pourquoi en quelques mots :
Je suis moins stresse

2. Quand il y a une évaluation ou un contrôle cette année, dirais-tu que tu es :
☐ moins stressé
☐ plus stressé
☒ c'est pareil qu'en 6è

3. Te sens-tu bien dans ta classe ?
☒ Oui
☐ non
explique pourquoi :
Il y a une bonne ambiance. Je parle plus avec les autre

4. Penses-tu qu'il y a cette année

☐ moins d'entraide
☐ plus d'entraide
☒ Je n'ai pas vu de changement par rapport à la 6è

5. Penses-tu qu'il y a cette année
☐ moins de compétition entre les élèves
☐ plus de compétition
☒ c'est pareil qu'avant
est-ce que tu trouves ça bien ? Explique :
Je continue a comparer les couleur de mes amie

6. Tu dirais que l'ambiance de classe est

☒ très bonne
☐ bonne
☐ mauvaise
Explique pourquoi d'après toi
Je parle plus avec les autre. J'arrive a travailler

7. Penses-tu que grâce à la classe sans note ton comportement a changé
☐ oui
☒ non
explique pourquoi :
Il y a pas de changement pour moi

Suite questionnaire d'Anthony

8. Penses-tu que tu as progressé cette année grâce au dispositif sans note
- [x] oui
- [ ] non

Explique dans quel domaine (autonomie, travail personnel, relation aux autres...) ou dans quelle matière :
Le travail tout seul
Les domaine = (autonomie, relations aux autres)
Le travaille en groupe
Matieres = français, maths.

9. La note te manque-t-elle ?
- [x] oui
- [ ] non

Explique pourquoi :
parce que vert je ne peut pas s'avoir c'est quelle note

10. Coche ce que t'a appris la classe sans note

- [x] mieux travailler en groupe
- [x] mieux comprendre ce que le professeur attend de moi dans une activité
- [x] mieux connaître mes points faibles/mes points forts
- [x] apprendre à m'auto-évaluer
- [ ] mieux m'organiser
- [x] mieux dialoguer avec les enseignants
- [ ] aider les autres
- [x] savoir demander de l'aide
- [x] comprendre les compétences qu'on attend d'un élève de 5ème

autre :
.....
.....

11. As-tu pu discuter plus facilement de tes résultats avec tes parents ?
- [ ] oui
- [x] non

Explique :
Il y a pas eu de changement pour moi.
.....

12. T'es-tu servi des grilles de compétences pour essayer de progresser ?
- [ ] oui
- [x] non

13. Penses-tu que ce dispositif a permis aux enseignants de mieux te connaître pour t'aider à progresser ?
- [ ] oui
- [x] non

Pourquoi ?
.....

14. Es-tu globalement satisfait du dispositif classe sans note
- [x] oui
- [x] non

* Quels sont les avantages pour toi du système d'évaluation sans note ? (coche tout ce que tu penses)
- [ ] moins de stress
- [ ] des professeurs plus à l'écoute
- [x] moins de mauvaises notes
- [x] moins de compétition
- [ ] pas de moquerie sur les notes
- [ ] aider les autres et coopérer
- [x] savoir que l'on peut s'améliorer
- [x] comprendre ce qu'on doit travailler
- [x] comprendre plus facilement ce que l'on sait faire

autre : .....

* Quels sont les inconvénients du système sans note cette année ?(coche tout ce que tu penses)

Aucun
- [ ] être toujours dans la même classe si ça se poursuit
- [ ] ne pas pouvoir se classer par rapport aux autres avec la note
- [ ] les professeurs n'ont pas travaillé de la même manière (certains ont gardé les notes)
- [x] ne pas pouvoir se comparer aux autres 5èmes
- [x] ne pas avoir de compétition

autre : .....

15. L'année prochaine, si tu en as la possibilité souhaiterais-tu être dans une classe sans note ?
- [x] oui
- [x] non

Explique pourquoi :

parce que c'est bien dans les deux cas.....

.....

16. Vois-tu des choses qui pourraient être améliorées pour que ce soit plus proche de tes attentes ?

.....

.....

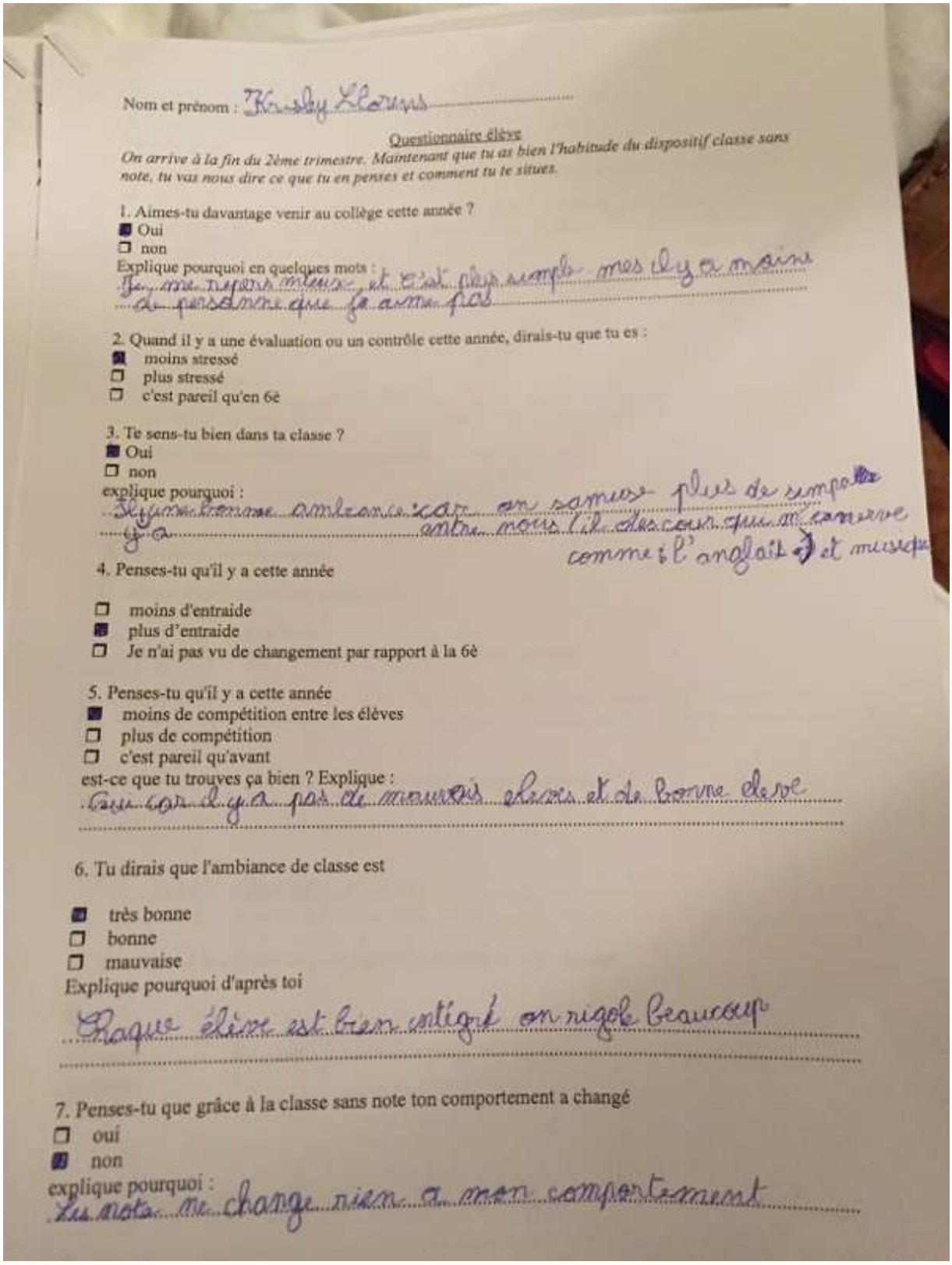
.....

.....

Note ici tes remarques si tu as envie de rajouter quelque chose :

.....

Questionnaire de Krisley



Nom et prénom : Krisley Lloreus

Questionnaire élève

On arrive à la fin du 2ème trimestre. Maintenant que tu as bien l'habitude du dispositif classe sans note, tu vas nous dire ce que tu en penses et comment tu te situes.

1. Aimes-tu davantage venir au collège cette année ?
■ Oui
□ non
Explique pourquoi en quelques mots :
Je me repose mieux, et c'est plus simple mes devoirs
de personne que je aime pas

2. Quand il y a une évaluation ou un contrôle cette année, dirais-tu que tu es :
■ moins stressé
□ plus stressé
□ c'est pareil qu'en 6è

3. Te sens-tu bien dans ta classe ?
■ Oui
□ non
explique pourquoi :
Il y a une bonne ambiance car on s'amuse plus de simples
fois entre nous il y a des cours qui m'aident
comme l'anglais et musique

4. Penses-tu qu'il y a cette année

□ moins d'entraide
■ plus d'entraide
□ Je n'ai pas vu de changement par rapport à la 6è

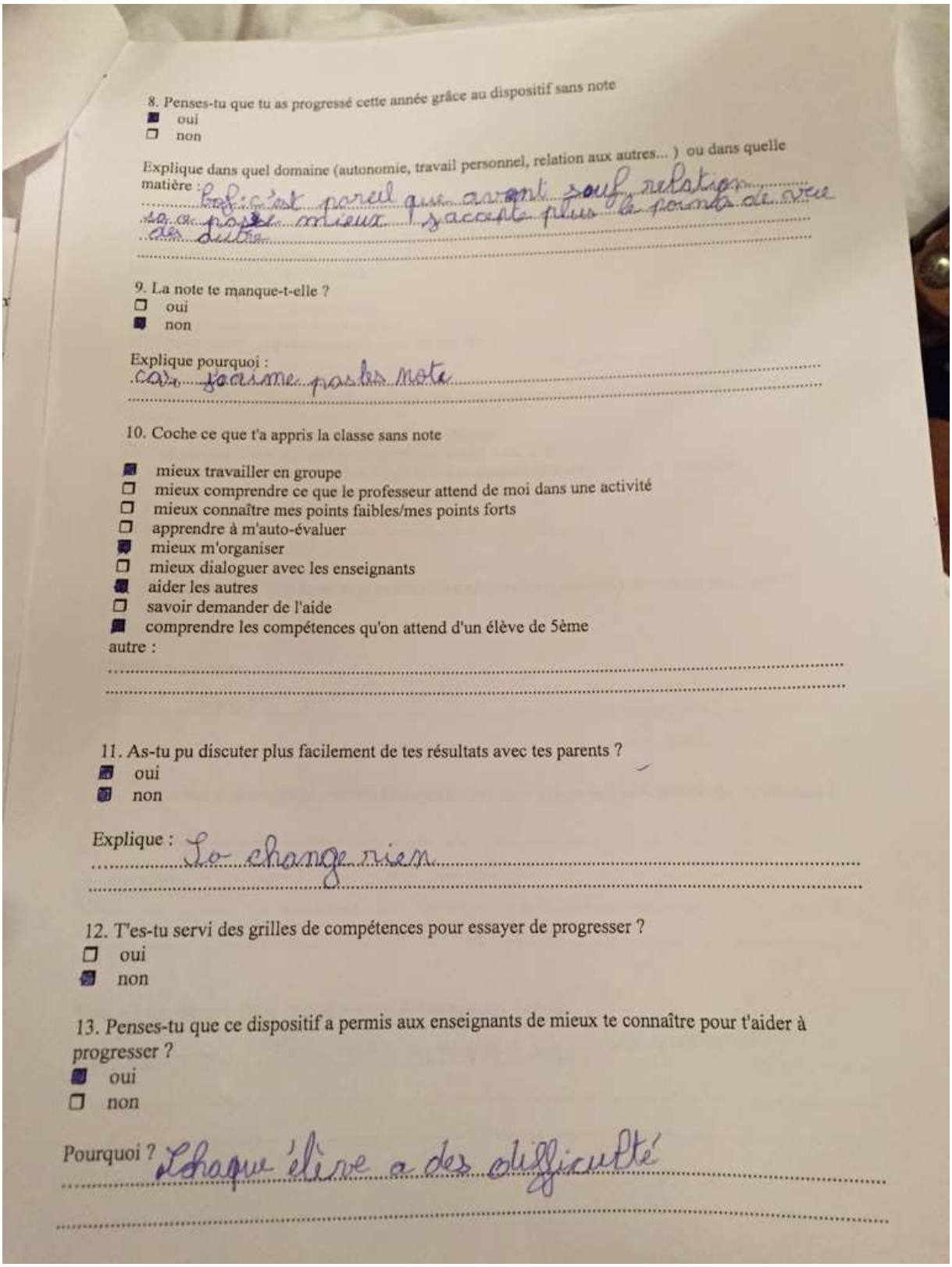
5. Penses-tu qu'il y a cette année
■ moins de compétition entre les élèves
□ plus de compétition
□ c'est pareil qu'avant
est-ce que tu trouves ça bien ? Explique :
Oui car il y a pas de mauvais choix et de bonne élève

6. Tu dirais que l'ambiance de classe est

■ très bonne
□ bonne
□ mauvaise
Explique pourquoi d'après toi
Chaque élève est bien intégré on rigole beaucoup

7. Penses-tu que grâce à la classe sans note ton comportement a changé
□ oui
■ non
explique pourquoi :
Les notes ne change rien a mon comportement

Suite questionnaire Krisley



8. Penses-tu que tu as progressé cette année grâce au dispositif sans note
- [x] oui
- [ ] non

Explique dans quel domaine (autonomie, travail personnel, relation aux autres...) ou dans quelle matière : Bah c'est pareil que avant sauf relation ... la on parle mieux j'accepte plus la punition de avec les autres

9. La note te manque-t-elle ?
- [ ] oui
- [x] non

Explique pourquoi :
car, j'aime pas les note

10. Coche ce que t'a appris la classe sans note
- [x] mieux travailler en groupe
- [ ] mieux comprendre ce que le professeur attend de moi dans une activité
- [ ] mieux connaître mes points faibles/mes points forts
- [ ] apprendre à m'auto-évaluer
- [x] mieux m'organiser
- [ ] mieux dialoguer avec les enseignants
- [x] aider les autres
- [ ] savoir demander de l'aide
- [x] comprendre les compétences qu'on attend d'un élève de 5ème

autre :

11. As-tu pu discuter plus facilement de tes résultats avec tes parents ?
- [x] oui
- [x] non

Explique : Ça change rien

12. T'es-tu servi des grilles de compétences pour essayer de progresser ?
- [ ] oui
- [x] non

13. Penses-tu que ce dispositif a permis aux enseignants de mieux te connaître pour t'aider à progresser ?
- [x] oui
- [ ] non

Pourquoi ? Chaque élève a des difficulté

14. Es-tu globalement satisfait du dispositif classe sans note
- [x] oui
- [ ] non

* Quels sont les avantages pour toi du système d'évaluation sans note ? (coche tout ce que tu penses)
- [x] moins de stress
- [ ] des professeurs plus à l'écoute
- [ ] moins de mauvaises notes
- [x] moins de compétition
- [ ] pas de moquerie sur les notes
- [x] aider les autres et coopérer
- [ ] savoir que l'on peut s'améliorer
- [ ] comprendre ce qu'on doit travailler
- [ ] comprendre plus facilement ce que l'on sait faire

autre : .....

* Quels sont les inconvénients du système sans note cette année ?(coche tout ce que tu penses)
- [x] Aucun
- [ ] être toujours dans la même classe si ça se poursuit
- [ ] ne pas pouvoir se classer par rapport aux autres avec la note
- [ ] les professeurs n'ont pas travaillé de la même manière (certains ont gardé les notes)
- [x] ne pas pouvoir se comparer aux autres 5èmes
- [ ] ne pas avoir de compétition

autre : .....

15. L'année prochaine, si tu en as la possibilité souhaiterais-tu être dans une classe sans note ?
- [x] oui
- [ ] non

Explique pourquoi :

Cela me stressera moins

16. Vois-tu des choses qui pourraient être améliorées pour que ce soit plus proche de tes attentes ?

Note ici tes remarques si tu as envie de rajouter quelque chose :

J'aimerais être avec quelques les même personne

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

BOIMARE Serge, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, 2008

CRUIZIAT Paule et LASSERRE Monique, *Dyslexique, peut-être et après* ? La Découverte, 2002

CRUNELLE Dominique, (ouvrage collectif) *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée*, éditions du SCEREN, 2008.

DUCLOS Germain, *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Hôpital Sainte Justine, Montréal, 2004

FAYOL Michel, « La production du langage » in *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, PUF, 1996

LOUIS Jean Marc et RAMOND Fabienne, *Scolariser l'élève handicapé*, Dunod,, 2006

MORET Alain et MAZEAU, Michèle , *Le syndrome dys-exécutif chez l'enfant et l'adolescent*, Elsevier Masson, 2013

OUVRAGE COLLECTIF, *L'échec en écriture*, L'Harmattan, 1999

REID Gavin, *Enfants en difficulté d'apprentissage*, De Boeck, 2010

TARDIF Jacques. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques, 1992

SZAJADA BOULANGER Liliane, *Des élèves en souffrance d'écriture*, L'Harmattan, 2009

Articles et mémoires consultés

HABIB Michel, article « *Bases neurobiologiques de la dyslexie* »

BLERVAQUE Lucie, *Evaluation et motivation scolaire*, mémoire de MASTER 2 sous la direction de Caroline Desombre, 2013

Cahiers pédagogiques n°491, dossier collectif « *Evaluer à l'heure des compétences* » , septembre 2011

Cahiers pédagogiques n°489, dossier collectif intitulé *« Faire du français sans exclure* », mai 2011.

Sites consultés

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

http://www.ecolepourtous.education.fr

http://www.apedys.org/

https://sites.google.com/site/dixsurdys/

Résumé

Les élèves dyslexiques-dysorthographiques sont parfois en difficulté en français lorsqu'il s'agit de produire des textes longs et structurés. Ils ont le sentiment de ne pas savoir faire, d'être en échec parce que la note chiffrée ne rend pas toujours compte de leurs réelles compétences ou des points à améliorer. Comment la classe sans note peut-elle être un cadre pédagogique favorable pour réconcilier les élèves dyslexiques avec l'écrit ?

Mots clefs

Classe sans note – dyslexie- évaluation- production d'écrits- coopération-