



HAL
open science

La production écrite pour améliorer la lecture-compréhension des élèves à besoins éducatifs particuliers

Camille Peyruchaud

► **To cite this version:**

Camille Peyruchaud. La production écrite pour améliorer la lecture-compréhension des élèves à besoins éducatifs particuliers . Education. 2017. dumas-01662003

HAL Id: dumas-01662003

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01662003>

Submitted on 22 Jan 2018

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.

Année universitaire 2016-2017

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

La production écrite pour améliorer la lecture-compréhension des élèves à besoins éducatifs particuliers

Présenté par Camille Peyruchaud

Mémoire de M2 encadré par Marie-Paule Balicco

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e).....**Camille Peyruchaud**.....

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

La production écrite pour améliorer la lecture-compréhension des élèves à besoins éducatifs particuliers.....

, agissant en l'absence de toute contrainte,


autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à**Grenoble**..... le.....**12 mai 2017**.....

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord,


¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse: <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

.....**Camille PEYRUCHAUD**.....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif (MEEF-PE) MEEF-SD /
MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

**La production écrite pour améliorer la lecture-compréhension des élèves à besoins
éducatifs particuliers**.....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni
contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour
mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées
conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et
complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au
sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à**Grenoble**.....,
le.....**12 mai 2017**.....

Signature de l'étudiant(e)



Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée à réaliser ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie Madame Balicco, Maître de Conférences et directrice du Service Accueil Handicap à l'Université Grenoble-Alpes. En tant que directrice de mémoire, son aide et son accompagnement m'ont aidée à progresser tout au long de mes recherches et de mes questionnements tant théoriques que pratiques.

Je remercie tout particulièrement Madame Brunet, tutrice académique de stage et conseillère pédagogique sur la circonscription de Pont-de-Chéruy, pour ses apports didactiques et pédagogiques précieux lors de la conception de la séquence expérimentale, ainsi que du temps qu'elle a accordé à la passation individuelle de tests auprès des élèves dans le cadre de ce mémoire.

Je souhaite également remercier les équipes pédagogiques des écoles Renoir et Matisse de Tignieu pour leur écoute et leur soutien importants dans ma pratique professionnelle.

Je remercie enfin les élèves de ma classe de CE1 pour leur confiance et leur investissement tout au long de cette séquence, et sans lesquels mes questionnements auraient probablement été différents dans la réalisation de ce mémoire.

Sommaire

Introduction.....	1
Partie 1 : État de l'art et problématique.....	2
1.La lecture et l'écriture à l'école.....	2
1.1.Les enjeux du lire-écrire.....	2
1.2.Les difficultés de l'écrit.....	4
1.3.Les apports récents de la recherche.....	6
2.Lire-écrire : inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers.....	8
2.1.L'inclusion scolaire.....	8
2.2.Les troubles des apprentissages.....	10
2.3.Les points d'appui.....	12
3.Problématique.....	14
Partie 2 : Observation et analyse.....	15
1.Méthode.....	15
1.1.Les élèves.....	15
1.2.Le pré-test et le post-test.....	15
1.3.L'entraînement.....	18
2.Résultats.....	21
3.Analyse et interprétation.....	27
3.1.Remise en contexte.....	27
3.2.Retour sur les résultats.....	27
3.3.Limites et perspectives.....	30
Conclusion.....	32
Bibliographie.....	33
Sitographie.....	34
Annexes.....	37

Introduction

En France, à l'école élémentaire, la lecture est au cœur des apprentissages, autant dans la matière du Français que dans les autres matières de façon plus transversale. Dans le cycle des apprentissages fondamentaux, qui regroupe le cours préparatoire et les cours élémentaires de première et de deuxième année, le temps consacré à l'enseignement du Français est central. Il représente le double de temps horaire hebdomadaire consacré aux mathématiques, soit 10 heures. Cette discipline regroupe le langage oral, la lecture et la compréhension de l'écrit, l'écriture, et l'étude de la langue ; sans compter les compétences de la langue mises en œuvre au quotidien dans les autres matières.

Par ailleurs, savoir lire et écrire est un enjeu qui s'étend bien au-delà du milieu scolaire, c'est un enjeu de société. En France métropolitaine, d'après l'enquête Information et Vie Quotidienne organisée par l'INSEE en 2011, 7% des personnes âgées de 18 à 65 ans ayant été scolarisées sont en situation d'illettrisme. Ce chiffre ayant reculé depuis 2004 (où il était à 9%), il n'en reste pas moins important pour des personnes n'ayant pas acquis les bases en lecture-écriture et sortant du système scolaire français. Concernant l'apprentissage de la lecture, nous ne pouvons réduire cette compétence autour du simple décodage. La lecture est un exercice cognitif plus complexe : « c'est aussi devenir capable de donner du sens à ce que l'on lit » (Goigoux, 2015, p.31). Cet exercice complexe peut même représenter une tâche insurmontable pour des élèves à besoins éducatifs particuliers et/ou en situation de handicap. En effet, associé à certains troubles (du langage ou de l'attention par exemple), l'apprentissage de la lecture s'avère un vrai défi pour bon nombre d'élèves.

C'est autour de ces deux enjeux, qui sont l'apprentissage de la lecture en élémentaire et l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, que va s'axer ce mémoire. Pour ce faire, nous aborderons dans une première partie, la place de la lecture et de l'écriture à l'école sous l'angle des compétences, des difficultés sous-jacentes, mais également à travers les apports récents de la recherche dans ce domaine. Aussi, nous verrons ce que signifie pour l'école inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers, et notamment les élèves atteints d'un ou de plusieurs troubles des apprentissages, tout en présentant des points d'appui sur lesquels peut se baser l'enseignant comme outils de remédiation. La deuxième partie de ce mémoire présentera une séquence construite et mise en œuvre dans une classe de CE1 sur une période de six semaines, autour des deux enjeux cités plus haut, accompagnée de sa méthodologie, ainsi que l'analyse des résultats au regard des apports de la première partie.

Partie 1 : État de l'art et problématique

1. La lecture et l'écriture à l'école

Dans cette première sous-partie, il s'agira d'établir les enjeux qu'implique la production d'écrit liée à la pratique de la lecture pour les élèves à l'école élémentaire. En effet, le lire-écrire est loin d'être un apprentissage anodin, c'est pourquoi dans un premier temps nous tenterons de comprendre quels sont les compétences et les enjeux que sollicite et développe une telle activité. Ce qui implique que nous tenions compte, dans une seconde partie, des difficultés inhérentes à l'apprentissage de l'écrit, notamment liées au développement cognitif des enfants. C'est dans un troisième et dernier point que nous présenterons les apports de la recherche récente dans l'enseignement de la lecture au cours préparatoire, en particulier le rapport Goigoux réalisé en 2015.

1.1. Les enjeux du lire-écrire

Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015, l'apprentissage du Français à l'école s'inscrit principalement dans le domaine 1 « les langages pour penser et communiquer », bien qu'il regroupe des compétences plus transversales dans les autres domaines du socle. Pour ce qui est de l'écrit, c'est un langage mais, contrairement à l'oral qui est la première forme de langage pratiquée dès le plus jeune âge, il intervient dans des situations de communication inconnues au départ par les enfants. C'est ce que souligne Terrail (2013) lorsqu'il cite Vygotsky : « Dans le cas du langage oral, il n'y a pas à créer de motivation. C'est la situation dynamique qui en règle le cours. [...] Pour le langage écrit, nous sommes contraints de créer nous-même la situation, plus exactement de nous la représenter par la pensée » (p. 15). C'est pourquoi différents enjeux et compétences se recoupent et s'articulent lorsqu'on parle de lecture-écriture à l'école.

Un premier enjeu concerne l'étude de la langue du Français. Bien que les apprentissages en orthographe soient remobilisés dans toute activité de l'écrit, ils sont tout aussi importants dans la pratique de la lecture : « si l'orthographe sert bien sûr à écrire, en fait, elle sert principalement à lire de manière véloce et efficace » (Ouzoulias, 2014, p. 27). Pour aller plus loin, nous pouvons même dire que l'orthographe est avant tout une compétence de lecture, et que : « le vrai motif de l'exigence du respect de l'orthographe en écriture [...] c'est de prendre soin des destinataires, pour leur rendre plus aisée la compréhension du texte qu'on écrit pour eux » (Ouzoulias, 2014, p. 29). Souvent perçue comme un domaine de plus en plus désuet, l'orthographe à l'école, notamment sous forme de dictée, reste un enjeu prioritaire pour l'accès

à la culture écrite, d'autant plus pour les élèves issus de milieux défavorisés.

Sans pour autant que cela serve d'évaluation de ces savoirs orthographiques, en production d'écrit, on cherche à ce que les élèves acquièrent des savoir-faire lorsque les connaissances font défaut, comme le fait d'ouvrir son cahier de leçons au bon chapitre, ou de faire des recherches dans le dictionnaire, de se référer aux affichages de la classe, etc. afin de les rendre plus autonomes. Charmeux appelle ces savoir-faire « des savoirs d'ordre pratique, des savoirs dits « opératoires », sur les manières d'aborder un écrit, sur les indices à repérer, et sur les stratégies à privilégier selon les projets de lecture mis en œuvre » (2013, p. 295). On ne va donc pas chercher à évaluer ce que les élèves ont retenu des leçons d'orthographe, mais on va les amener à réfléchir sur les moyens de contrôler leur écrit, en allant chercher des réponses quant à l'écriture d'un mot par exemple lorsqu'ils rencontrent un doute. C'est un des axes travaillés par les élèves, dans la production d'écrit de la pédagogie de Freinet, qui est l'axe du « contrôle à la fois personnel (recours aux dictionnaires et autres outils) et interpersonnel de l'expression écrite (corrections par les compagnons et l'enseignant) » (Crahay, 2010, p. 68). Ce sont des compétences plus transversales qui sont remobilisées. On travaille le transfert des connaissances langagières pour permettre leur appropriation. On parle de compétences transversales dans le sens où ce sont des savoir-faire qui peuvent être mobilisés dans d'autres domaines d'apprentissage.

Cependant, cette dimension disciplinaire ne suffit pas à faire entrer les élèves dans la pratique de l'écrit. On a vu que cette forme de langage n'était pas une compétence évidente pour les enfants, c'est pourquoi il est important d'en amener le sens : quel est le but/pourquoi écrit-on ? La situation de communication étant au cœur du langage écrit, il est nécessaire de définir le ou les lecteurs : pour qui écrit-on ? Que veut-on transmettre ou provoquer chez lui/elle ? On retrouve l'enjeu social, de communication, du langage de l'écrit. C'est également dans cette idée que Freinet place l'élève : « l'enfant est d'abord un sujet social qui, en tant que tel, est poussé par le désir de s'exprimer et de communiquer » (Crahay, 2010, p. 67). D'après Crahay, Freinet dénonce les méthodes d'enseignement traditionnel basées sur la seule connaissance de la langue : « L'école à tous les degrés reste persuadée qu'aucune culture n'est possible sans l'étude, soi-disant méthodique, des règles et des lois qui en seraient les éléments constitutifs (...) Et les moyens pratiques de cette culture sont la mémorisation, les devoirs et les leçons avec les éléments de sanction qui en sont les instruments » (2010, p. 70). Pour Freinet, c'est par l'expérimentation, par les obstacles rencontrés, par les essais-erreurs que l'enfant va être poussé à manipuler et s'approprier petit à petit les normes de la langue.

Pour tout projet d'écriture, il est primordial que l'activité des élèves s'articule autour de

lectures. On ne peut pas seulement donner aux élèves comme consigne : « écrivez ». D'après Béal, Lacour et Maïaux (2004), il faut qu'ils puissent se référer à un support, un modèle, une forme, un but, pour pouvoir entrer dans l'écrit. L'enjeu du lire-écrire sous-jacent ici est l'entrée culturelle. Rendre accessible la littérature, c'est permettre aux élèves d'entrer dans la culture. Écrire à partir de ces lectures, c'est leur permettre de s'approprier la culture, de la remodeler à leur niveau, de la construire à leur échelle. Les élèves vont retrouver dans la littérature des mots qui vont leur parler et qui vont leur donner la possibilité de s'exprimer en écrivant à leur tour : « apprendre à lire c'est, en même temps, entrer dans le monde de l'écrit, le découvrir, le fréquenter et le pratiquer (dimension pragmatique) et le faire entrer en soi, le faire sien, le transformer en attitudes, en modes de pensée et en dispositions réflexives personnelles (dimension psychique) » (Chauveau, 2011, p. 156). L'écriture n'est pas quelque chose d'inné. D'après Musset (2011), c'est une lente construction qui n'atteindra pas sa maturité avant l'âge adulte. C'est pourquoi les élèves ont besoin de références, de matériaux, pour pouvoir écrire selon le type de texte que l'on veut leur faire travailler.

Il s'agira, dans ce mémoire, d'axer notre travail autour du récit d'histoires avec les élèves, car ils y sont sensibilisés depuis la maternelle et ont appris à lire en CP autour de ce type d'écrit, tout en proposant des supports et des modèles pour y entrer.

1.2. Les difficultés de l'écrit

Nous savons donc que l'écriture est loin d'être une compétence innée chez les enfants : « l'écriture demande une vingtaine d'années d'apprentissage, d'entraînement et de maturation cérébrale » (Musset, 2011, p. 3). La construction de cette compétence implique donc l'apparition d'obstacles présents et de difficultés à surmonter dans la pratique des élèves, et dont il convient de tenir compte afin de prévenir d'éventuels blocages.

L'enseignement traditionnel de la langue française à l'école, à travers les codes et les normes orthographiques et linguistiques du Français écrit, montre à quel point l'apprentissage de cette langue a toujours été une chose complexe. Bien souvent, les difficultés linguistiques rencontrées par les élèves leur font oublier pourquoi ils écrivent, le sens de la tâche (cf. **1.1.**).

La première difficulté lorsque l'enfant apprend à écrire c'est le passage de l'oral à l'écrit. Pour les élèves, il s'agit de comprendre une mécanique complexe : on n'écrit pas comme on peut parler à l'oral. Il s'agit de mettre en texte sa pensée reformulée : « l'écrit demande une mise en forme de la pensée et pas seulement une bonne production verbale » (Musset, 2011, p. 4). Poser des mots sur ses pensées dans les codes de l'écrit est différent de l'oral, et c'est ce que cherchent à montrer les pratiques de dictées à l'adulte, mises en place dès l'école maternelle.

Mais c'est également sur le plan cognitif que l'écriture peut devenir une tâche complexe. D'après Musset (2011), pour le scripteur novice, il s'agit de tenir compte à la fois du contenu (l'objectif de l'écrit, le fond), et à la fois de la forme (mise en texte), tout en mobilisant sa mémoire à long terme (recherche des connaissances stockées progressivement par l'élève), ainsi que sa mémoire de travail (centre du traitement des informations et des tâches à effectuer). Pour le scripteur novice, « la tâche de production écrite est gérée par un système cognitif dont les capacités sont limitées car elles dépendent de la mémoire de travail, structure fortement impliquée dans les processus rédactionnels » (Plane, Olive, Alamargot, 2010, p. 4). En effet, l'élève peut être amené à faire des erreurs dues à une surcharge cognitive. Tout au long de la tâche, l'écriture demande à l'élève de faire des va-et-vient entre ses connaissances, l'enchaînement de ses idées, la forme de son écrit, son objectif, etc. Loin d'être une pratique évidente, l'écrit mobilise de nombreuses ressources chez l'enfant qui, en grandissant et à force d'entraînement, s'automatiseront.

Une autre difficulté que suppose l'activité d'écriture, et non des moindres, celle de la position du scripteur dans une situation de communication. D'après Terrail (2013), contrairement à une interaction orale directe qui se fait en présence, la situation de communication engagée par l'écrit implique un discours indirect, dont la réception peut avoir lieu dans un temps plus ou moins éloigné, dans un contexte différent. Cette situation demande au scripteur de se décentrer de lui-même afin de rendre compréhensible sa pensée, qui sera lue par un récepteur qui ne sera pas présent pour lui demander des précisions. D'après Vygotski, cité par Terrail, « Le langage écrit, dans lequel la situation doit être reconstituée dans tous ses détails pour devenir intelligible à un autre, est développé au maximum, et même ce qui est omis dans le langage oral doit donc y être nécessairement mentionné. [...] Tout doit y être dit intégralement, [ce qui] exige de l'enfant des opérations très complexes de construction volontaire du tissu sémantique » (Terrail, 2013, pp. 15-16). Cette capacité de décentrement, par rapport à la compréhension de son discours par un récepteur mais également de l'intérêt ou non qu'il peut susciter, relève également de la maturation de l'enfant. Ce décentrement du scripteur par rapport au destinataire fait partie des compétences recherchées chez les élèves dans leur production, lors de la lecture de leurs écrits par autrui. En effet, bien au-delà du travail engagé avec les élèves dans ce mémoire, il s'agit *in fine* pour ces derniers d'acquérir cette capacité essentielle dans les situations de communication dans lesquelles ils seront amenés à participer dans le futur.

1.3. Les apports récents de la recherche

Au regard de ce que nous avons vu précédemment, c'est-à-dire les enjeux du lire-écrire ainsi que les difficultés que soulève l'activité d'écriture, il importe de savoir à quoi ressemblent aujourd'hui les pratiques enseignantes en matière d'apprentissage de la lecture en CP, et d'en connaître leur efficacité, mises en lumière par la recherche récente.

Le premier point sur lequel se concentrent les pratiques enseignantes dans l'apprentissage de la lecture est sur l'apprentissage du code écrit. De nombreuses méthodes (syllabique, synthétique, mixte) se sont succédées ou ont bataillé pour apparaître comme l'outil d'apprentissage de la lecture. Les travaux de la recherche récente, et notamment le rapport « Lire et écrire » dirigé par Roland Goigoux, montrent aujourd'hui qu'il n'y a pas de différence significative entre l'utilisation d'une méthode plutôt qu'une autre par les enseignants : « Nous n'avons trouvé aucun effet associé aux choix des manuels lorsque nous les avons groupés en six ensembles méthodologiques (approche syllabique, approche phonique, etB.) [...]. La variable « Manuel » ne permet pas d'expliquer les différences d'efficacité entre enseignants, probablement parce que l'usage que font les maîtres expérimentés d'un même manuel est très différent. » (Goigoux, 2016, pp. 47-48). Charmeux précise que ces méthodes sont des outils, certes, mais des outils pour le maître et non pour l'élève et que « l'erreur est de considérer la méthode comme un objet pour l'élève : comme un tabouret pour apprendre à nager » (2013, p. 75). Elle va également plus loin en expliquant la dangerosité de méthodes telle que la méthode syllabique. Comme elle l'explique, contrairement à la langue japonaise, la langue française n'est pas une langue syllabique et les prononciations des syllabes d'un mot différent souvent d'une région à l'autre de la France. Apprendre à lire en détachant les syllabes, c'est aussi confondre l'oral et l'écrit, ce qui est « une pratique fort dangereuse, notamment pour l'orthographe » (Charmeux, 2013, p. 25). Pour elle, ce qui est important pour les élèves c'est de comprendre comment se traduit le langage à l'écrit : « ce passage par la syllabe est un détour inutile. Inutile et même dangereux, car la vraie difficulté pour les petits qui apprennent à lire est ailleurs, c'est de savoir que l'ordre des lettres est pertinent. Or le passage par la syllabe fait oublier cette donnée » (2013, p. 26). Par ailleurs, comme nous l'avons annoncé en introduction, lire ce n'est pas seulement décoder. Un apprentissage trop centré sur le décodage produit souvent des lecteurs qui sont souvent bien incapables de comprendre ce qu'ils lisent.

Dans un deuxième point, c'est l'apprentissage de la compréhension en lecture qui est abordé à travers les pratiques actuelles des enseignants. Le constat présenté dans la synthèse du rapport « Lire et écrire » est décevant : « le temps alloué à la compréhension est nettement moins important que celui accordé à l'étude du code ou à l'écriture puisqu'il n'occupe, en moyenne,

que 68 minutes par semaine soit 15,5 % du temps global d'enseignement du Lire-Écrire » (Goigoux, 2016, p. 49). Les activités orales visant à expliciter le sens et à faire des inférences « 8 minutes seulement par semaine leur sont consacrées en moyenne » (Goigoux, 2016, p. 50). Goigoux nous fait d'ailleurs remarquer que les activités destinées à la lecture-compréhension sont pour beaucoup des tâches individuelles qui laissent l'élève travailler de manière autonome : « en l'absence du professeur, les écarts d'efficience se creusent, y compris quand ces tâches sont centrées sur le sens » (2016, p. 51). Bien que cette pratique ne soit encore que trop peu observée, c'est bien en soulevant à l'oral les questions de l'implicite, et en proposant ce type de tâches oralisées sur la durée, que le professeur peut faire entrer dans la compréhension les élèves les plus en difficulté au départ.

Dans un troisième et dernier point, nous centrerons notre regard des pratiques enseignantes dans le domaine de la lecture-écriture sur les effets de l'étayage de l'enseignant auprès des élèves les plus faibles. Cet étayage est illustré de deux manières différentes dans la synthèse du rapport « Lire et écrire » : nous avons, d'une part, « des tâches dont les contenus diffèrent et se substituent à celles attribuées au reste du groupe classe » et, d'autre part, « une tâche identique à tous les élèves » (Goigoux, 2016, p. 59) mais qui font l'objet d'une aide particulière pour les élèves en difficulté. Concernant la première forme d'étayage proposant des tâches différentes, cela « produit des effets négatifs sur les résultats des élèves les plus faibles. Ces tâches sont plutôt rares puisqu'elles ne représentent, en moyenne, que 4 % du total des tâches » (Goigoux, 2016, p. 59). Tandis que pour la seconde forme d'étayage : « Ce type de différenciation, basé sur l'étayage différencié d'une activité commune [20 % des tâches proposées], exerce des effets positifs sur les performances des élèves les plus faibles mais il est sans effet sur celles des autres. » (Goigoux, 2016, p. 59). Nous pouvons dire que la différenciation pédagogique est une aide bénéfique pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, à condition que celle-ci soit menée de manière pertinente afin de ne pas creuser davantage les écarts avec les élèves les plus performants.

Cette question de la différenciation pédagogique et de l'étayage de l'enseignant est au cœur de la démarche engagée dans ce mémoire, qui centrera dans une seconde partie sa réflexion autour de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers, dans la continuité des enjeux du lire-écrire.

2. Lire-écrire : inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers

Dans cette deuxième sous-partie, nous poursuivrons le questionnement du lire-écrire au regard du handicap et des élèves à besoins éducatifs particuliers, et de l'école inclusive. C'est pourquoi, dans un premier temps, nous aborderons dans une moindre mesure la question de l'inclusion, ce qu'elle signifie pour l'école française et pour quels élèves. Dans un deuxième temps, nous verrons quels troubles du langage et des apprentissages agissent plus particulièrement sur les compétences du lire-écrire, avec notamment la dyslexie et la dysphasie, et les difficultés rencontrées par les élèves qui en sont atteints. Pour faire suite à ce dernier point, nous chercherons les points d'appui qui peuvent être mis en œuvre, les outils auxquels l'enseignant peut se référer, ainsi que les aménagements possibles en classe.

2.1. L'inclusion scolaire

Dans le système éducatif français, l'inclusion scolaire est un enjeu républicain très présent depuis les dernières décennies. Elle vise à réduire les inégalités scolaires et à permettre la réussite de tous les élèves quels qu'ils soient, en faisant s'adapter l'École aux besoins de chacun. D'après Zay, l'UNESCO en 2006 a défini l'inclusion comme suit : « Loin d'être une question marginale, à savoir : comment intégrer certains apprenants dans l'enseignement général, la démarche de l'éducation inclusive consiste à chercher comment transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants. Elle a pour objet de permettre tant aux enseignants qu'aux apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et d'y voir un défi et un enrichissement pour l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème. » (2011, p. 39). Bataille et Midelet nous disent qu'il n'existe pas en France de définition de l'école inclusive dans la loi, mais que les récents programmes originaires de la loi du 8 juillet 2013 la font apparaître : « *Il (le service public de l'éducation) reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative³ [sic]* » (2014, p. 13). Nous retrouvons dans ces deux définitions l'idée de la diversité sociale comme source d'enrichissement pour l'école ; tout en insistant, pour la seconde définition, sur la nécessité du partenariat avec les parents, acteurs avec l'école de la coéducation de leurs enfants, et les autres partenaires de l'école.

L'inclusion scolaire est une idée assez récente car, comme l'écrivent Caraglio et Tenne,

« jusqu'aux années soixante, la réussite scolaire est jugée indépendante de l'origine sociale et fondée sur les aptitudes individuelles » (2011, p. 9) et « ce n'est que très récemment et sans doute pour partie sous l'influence internationale, que le système français s'intéresse à l'exclusion scolaire comme un phénomène généré par les comportements et les réactions face à la diversité des cultures, des catégories sociales, de l'appartenance ethnique, des religions, des sexes et des aptitudes » (2011, p. 10). Et cela devient d'autant plus un enjeu lorsque l'on constate les résultats internationaux : « Les résultats des élèves français aux enquêtes triennales PISA [...] sont assez médiocres pour justifier des changements du système éducatif » et surtout « c'est le pays où l'écart est le plus grand et, depuis dix ans, se creuse, entre le groupe des meilleurs élèves et celui des plus faibles » (Zay, 2011, p. 42). En outre, la question d'une école pour la réussite de tous n'a jamais été autant plus prégnante.

L'inclusion scolaire se met en place de différentes manières et cherche à répondre à des publics différents, comme l'éducation prioritaire, ou encore les enfants primo-arrivants par exemple où on cherche « à distinguer notamment les lacunes linguistiques des lacunes cognitives et culturelles » (Lorcerie, 2011, p. 85) à partir de quoi seront déployées les aides. Nous nous centrerons dans ce mémoire essentiellement sur l'inclusion des élèves en situation de handicap, en nous référant avant tout à l'article L112-1 de la loi du 11 février 2005 : « Pour satisfaire aux obligations qui lui incombent en application des articles L. 111-1 et L. 111-2, le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Dans ses domaines de compétence, l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés. » (Code de l'éducation, 2005). Cela signifie que c'est à l'école d'accueillir les élèves en situation de handicap, de leur donner les moyens de réussir scolairement, et non pas à ces derniers de s'adapter ou d'être exclus des classes ordinaires. Cet accueil et l'accompagnement qui peut suivre, mobilisent de nombreux acteurs et institutions, comme la MDPH (maison départementale des personnes handicapées), des hôpitaux, des établissements spécialisés, des CLIS en 1er degré et des ULIS dans le 2nd degré, d'après Bataille et Midelet (2014, p. 17). Bablet met en avant la création d'une nouvelle profession : « Il s'agit de « conseillers à la scolarisation » [...] dont le rôle est le conseil aux équipes quant à la prise en charge de l'enfant handicapé, à la compréhension de sa problématique, à la bonne mise en place d'un projet adapté », avec l'idée que « c'est en agissant sur la classe ordinaire d'accueil, sur la pratique d'accueil que l'on réduit le risque de discrimination, que l'on améliore l'inclusion de l'élève » (2011, p. 64). Pour Bataille et Midelet, « un des enjeux de la réussite de

l'école inclusive réside dans la capacité des enseignants spécialisés à adapter leurs contenus et formes d'enseignement et à organiser le transfert de ces compétences en direction des enseignants qui accueillent dans leur classe un élève handicapé » (2014, p. 18). En comparaison aux principes de l'école des années soixante dits égalitaires, que nous avons évoqué plus haut, nous remarquons depuis un changement radical des politiques éducatives en faveur des publics éloignés de quelque façon que ce soit du système scolaire, même si les effets sont pour certaines remis en question par les récents résultats internationaux des enquêtes PISA engagées par l'OCDE.

C'est à partir de cette politique d'inclusion menée en faveur des élèves en situation de handicap que se centrera notre questionnement dans ce mémoire, notamment concernant les enfants présentant un ou plusieurs troubles des apprentissages.

2.2. Les troubles des apprentissages

En France, les troubles du langage, et notamment la dyslexie et la dysphasie, sont reconnus comme des handicaps et relèvent aussi de la loi de 2005 dont nous avons parlé dans le point précédent. Avant d'étudier plus en détail les difficultés que peuvent rencontrer les élèves qui en sont concernés, il convient d'abord de définir ce qu'est un trouble et sur quelle(s) compétence(s) il agit. L'objectif ici n'est pas d'exposer tous les troubles des apprentissages chez les élèves que peuvent rencontrer les enseignants dans leur classe, mais de parler plus particulièrement de ceux qui rendent difficile l'apprentissage dans le domaine du Français de manière directe mais aussi indirecte, comme les troubles de l'attention.

D'après l'Inserm (Institut national de la santé et de la recherche médicale), la dyslexie et la dysphasie sont des troubles des apprentissages qui sont spécifiques et durables : « les troubles de la lecture (acquisition du langage écrit) : on parle de dyslexie » et « les troubles du langage oral : on parle de dysphasie » (Huron, Ziegler, Habib, 2014). Bien que l'enseignant puisse être le premier à remarquer chez certains élèves des difficultés, de lecture ou d'expression orale par exemple, ce n'est pas à lui de poser un diagnostic mais bien à des professionnels qualifiés tels que l'orthophoniste, le neuropédiatre, etc. Les enfants "dys" quels qu'ils soient sont « des enfants qui ont une intelligence et un comportement social normaux et qui ne présentent pas de problèmes sensoriels (vue, ouïe) » (Huron et al., 2014). L'association de plusieurs troubles chez un même enfant est souvent possible, c'est pourquoi « le diagnostic des troubles DYS passe par un bilan neuropsychologique qui permet l'évaluation de l'ensemble des fonctions cognitives » (Huron et al., 2014). D'après une enquête menée par la FFDYS (Fédération Française des Dys) en 2015, auprès de 1 000 personnes, « 6 à 8 % de la population est touchée

par les troubles DYS » (2015, p. 3), dont « 59 % ont coché plusieurs troubles » (2015, p. 4). Ces chiffres importants démontrent la nécessité de répondre rapidement aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves et de les accompagner au plus tôt de leur scolarité, dans l'objectif de prévenir l'échec scolaire.

La dyslexie est, comme nous l'avons dit plus haut, un trouble spécifique et durable de la lecture et de l'acquisition du langage écrit : « [elle] se manifeste par une mauvaise association entre graphèmes (signes écrits) et phonèmes (sons), ainsi que par une incapacité à saisir rapidement un mot dans sa globalité » (Huron et al., 2014). Bien souvent, son diagnostic s'établit après un certain temps d'apprentissage de la lecture, afin « de différencier un simple retard d'un trouble durable » d'après le site de la FFDYS. Huron, Ziegler et Habib nous disent que « ce trouble est très souvent associé à la dysorthographe (difficulté à maîtriser l'orthographe) » (2014).

La dysphasie, elle, est « un trouble sévère et durable de la structure du langage, issu d'un développement déficient du langage oral » (Milliez, Astreoud, Laurier, Bossy, 2013, p. 1). Les élèves qui en sont atteints « ont des difficultés à s'exprimer oralement. Cette difficulté peut se présenter sous des formes diverses : paroles indistinctes, troubles de la syntaxe, paroles mal construites... » (Huron et al., 2014). Cependant, cette difficulté ne concerne pas seulement l'émission orale du langage mais aussi la réception : « [Ces troubles] peuvent toucher les aspects réceptifs (décoder le langage reçu) et/ou expressifs (phonologiques, lexicaux syntaxiques...) » d'après le site de la FFDYS. En classe, cela peut se traduire par une mauvaise ou une non compréhension des consignes données par l'enseignant, ou encore par la naissance de conflits avec des camarades à cause d'une mauvaise communication. Contrairement à la dyslexie, la dysphasie peut se diagnostiquer dès la maternelle : « déjà en maternelle l'enfant a un langage limité, sa syntaxe est mauvaise voire absente, il a peu de vocabulaire, est très peu spontané ou alors jargonne de façon incompréhensible. Il discrimine mal les phonèmes, a du mal à exprimer ce qu'il souhaite, ne trouve pas ses mots » (Milliez et al., 2013, p. 2).

Les troubles de l'attention, avec ou sans hyperactivité, ne sont pas directement associés à l'apprentissage de la langue française, ils « se répercutent dans tous les apprentissages (mathématiques, graphismes, lecture...) et les activités de loisirs » (Milliez, Laurier, Bossy, 2013, p. 1). On distingue les troubles de l'attention de la motivation, puisque ces enfants « ont des difficultés à se concentrer et à soutenir leur attention lors d'une tâche ou d'une activité particulière, ceci en dépit de leur bonne volonté » (Huron et al., 2014). Milliez, Laurier et Bossy identifient 3 symptômes de ce trouble appelé TDA-H : « l'inattention, l'impulsivité,

l'hyperactivité. Il existe des formes mixtes alliant inattention + impulsivité + hyperactivité, des formes où l'inattention + l'impulsivité seront prédominantes, des formes où l'hyperactivité sera prédominante » (2013, p. 2). Bien que ces troubles aient un caractère plus transversal dans les apprentissages, rappelons que le Français est lui aussi une compétence qui se retrouve dans l'ensemble des autres domaines. D'autant plus que les troubles de l'attention « sont fréquemment associés à d'autres troubles d'apprentissage (dyslexie, dyspraxie, dysphasie) » (Milliez, Laurier, Bossy, 2013, p. 2).

Bien que l'enseignant soit amené à répondre aux besoins éducatifs particuliers de ses élèves dès qu'il le juge nécessaire, le diagnostic de ces troubles est l'occasion pour lui par la suite d'être mieux guidé sur les adaptations possibles à mettre en place pour ces enfants dans la classe. Nous verrons donc, dans un dernier point, quels sont les points d'appui pour répondre à ces besoins.

2.3. Les points d'appui

La loi du 11 février 2005, mais aussi les partenariats avec l'ensemble des acteurs (médico)éducatifs, traduisent une volonté d'accompagnement de la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers. Dans cette dernière sous-partie, nous proposerons des exemples de points d'appui pouvant répondre à ces besoins sur lesquels peut se référer les enseignants, notamment en termes d'outils et d'aménagements pédagogiques.

Force est de constater qu'un élève à besoins éducatifs particuliers reste avant tout un enfant, avec une histoire et un environnement familial. Il est important de tenir compte de cet élément car, bien que l'enseignant côtoie et connaisse l'élève dans le cadre de l'école et à travers le prisme de l'enseignement, s'il veut construire de manière efficace cet accompagnement de l'élève, il va devoir faire appel aux premiers éducateurs et personnes qui le connaissent : ses parents. « La question de la relation entre l'école et la famille est première lorsque l'enfant est en situation de handicap, *a fortiori* lorsqu'il est également en difficulté scolaire » (Bataille et Midelet, 2014, p. 47). Cette relation école-famille vise à enrichir les informations sur l'élève qu'ont les deux parties, mais aussi à élaborer des solutions et à les mettre en place de manière efficace par les deux acteurs, pour répondre aux difficultés rencontrées par l'élève concerné. Dans le cadre du handicap, l'enseignant peut être amené à être le premier observateur d'un symptôme particulier chez l'élève, mais la décision d'un diagnostic revient d'abord et avant tout aux parents responsables de ce dernier. Par ailleurs, il faut également noter que l'enseignant n'a pas à accéder aux détails des examens engagés par la famille. Son objectif est avant tout de repérer les besoins éducatifs particuliers de ses élèves et de pouvoir y répondre,

avec ou sans diagnostic.

Dans le cadre scolaire, de nombreux documents formels peuvent être amenés à être remplis par l'enseignant, chacun répondant à des besoins bien différents, comme le détaille le site éducol du ministère de l'éducation nationale : le PAI (Projet d'Accueil Individualisé), le PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation), le PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative), le PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé). Le PAP, en particulier, touche précisément la problématique des élèves ayant un ou plusieurs troubles des apprentissages. Le site éducol le définit comme : « un dispositif d'accompagnement pédagogique qui s'adresse aux élèves du premier comme du second degré qui connaissent des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages et pour lesquels des aménagements et adaptations de nature pédagogique sont nécessaires, afin qu'ils puissent poursuivre leur parcours scolaire dans les meilleures conditions, en référence aux objectifs du cycle », et dont le texte de référence est la loi du 8 juillet 2013, article L.311-7 du Code de l'éducation.

Concernant la dyslexie, des aménagements ou des adaptations peuvent être mis en place au quotidien par l'enseignant, qui peut « lire les consignes, les énoncés, évaluer à l'oral, avoir des objectifs adaptés en orthographe », tout en poursuivant « l'apprentissage de la lecture (continuer à proposer toutes les activités autour du fonctionnement du code) » (Gallet, 2012, p. 204). L'objectif est « de montrer à l'élève que dès lors qu'on l'aide à contourner ses difficultés, il est capable de résoudre un problème de maths, de répondre à des questions d'histoire comme les autres élèves » (Gallet, 2012, p. 204). Les aménagements pédagogiques pour un élève atteint de dysphasie peuvent être : « attirer l'attention de l'enfant lorsque l'on s'adresse à lui, se positionner en face de lui, parler lentement », « étayer ses repères dans le temps et dans l'espace », « les activités doivent être de courte durée, car cela représente un coût cognitif important » (Milliez et al., p. 3). Pour les troubles de l'attention, les aménagements sont encore tout autre, par exemple : « réduire au minimum le matériel sur son bureau », « éviter de l'asseoir près des fenêtres ou du couloir », « prioriser un bureau seul » (Milliez, Laurier, Bossy, p. 4).

Le but de ces aménagements est de palier aux difficultés rencontrées par ces élèves, tout en gardant les mêmes attentes et les mêmes objectifs d'apprentissage que le reste de la classe. Mais quel que soit le trouble ou le handicap, le travail de l'enseignant va aussi se jouer sur l'amélioration de l'estime de soi de ces élèves, qui est souvent touchée, en valorisant les réussites et les progrès, aussi infimes soient-ils.

3. Problématique

Ces différents travaux et recherches présentés cherchent à nourrir une réflexion qui a émergé dans le contexte d'une classe de 24 élèves de CE1, dans une école publique et rurale de 13 classes en élémentaire dans le nord de l'Isère. En effet, le niveau du CE1 est très attaché à l'apprentissage du lire-écrire, qui vise à approfondir les compétences travaillées durant l'année du CP. C'est suite à l'observation de résultats très hétérogènes entre ces élèves en lecture-compréhension, mais également au regard des apports sur les enjeux du lire-écrire (cf. 1.), que s'est posée la question suivante : le lire et l'écrire étant fortement liés, est-ce qu'un apprentissage centré sur l'écriture permettrait d'améliorer la lecture ?

Pour que les élèves puissent produire des écrits, nous avons vu qu'il était nécessaire pour cela qu'ils partent de modèles existants (cf. 1.1.). C'est la raison pour laquelle le texte narratif a été retenu, à défaut d'autres types de textes, car il s'agit du plus fréquemment rencontré par les élèves en CE1 depuis le début de leur scolarité. En travaillant sur le texte narratif à travers la production d'écrit, la compréhension en lecture d'un texte du même type s'améliorerait-elle ? Plus précisément, cibler l'apprentissage de l'écriture permettrait-il à des élèves en difficulté en lecture, ou en situation de handicap, de les faire accéder à la compréhension d'un texte du même type ? En effet, dans cette classe de CE1 au niveau hétérogène, certains élèves ont des besoins éducatifs particuliers dans les compétences du Français (lecture, orthographe, vocabulaire, etc.), dont un élève atteint de dysphasie et d'un trouble attentionnel, et d'autres élèves en difficulté, qu'ils soient ou non soupçonnés de dyslexie par les orthophonistes (cf. 2.). La problématique proposée dans ce mémoire découle donc d'une situation concrète rencontrée dans cette classe de CE1, et qui questionne les moyens possibles de répondre à cet écart entre les élèves en lecture-compréhension : **un entraînement à la production d'écrits de type narratif, et qui prenne en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves, permettrait-il d'améliorer la compréhension en lecture de textes du même type, et donc de réduire l'écart des résultats entre les bons lecteurs et les faibles lecteurs ?**

Dans le cadre de ce mémoire, la séquence établie sur six semaines cherchera à identifier si un entraînement à la production d'écrit, qui inclura des aménagements pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, s'avère efficace avec, comme outils de comparaison, des pré-tests et des post-tests prenant place au début et à la fin de la période 4 de l'année scolaire.

Partie 2 : Observation et analyse

1. Méthode

La séquence expérimentale, que nous allons détailler dans cette partie, prend donc place sur les six semaines de la période 4 de l'année scolaire des élèves de CE1. Durant la première semaine, un pré-test en 3 parties est soumis aux élèves afin de faire un état des lieux de leur niveau en lecture-compréhension écrite et orale, ainsi qu'en production d'écrit. À partir de cela, les quatre semaines qui suivent sont consacrées à la mise en place de l'entraînement à la production d'écrits narratifs, à raison de 2 à 3 séances par semaine, où des adaptations sont proposées aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Puis, la dernière semaine conclut le dispositif par le post-test en 3 parties qui nous servira à établir les effets de l'entraînement.

1.1. Les élèves

Les élèves participant à cette démarche sont 24 élèves de CE1 d'une école primaire publique, qui comprend 13 classes en élémentaire, issue d'une zone rurale. Le groupe d'élèves est composé de 12 filles et de 12 garçons, issus socialement de la classe moyenne, et dont la langue maternelle est le français, bien que pour 6 élèves une deuxième langue soit parfois parlée dans le cadre familial.

Dans la classe, un élève a été diagnostiqué dysphasique avec trouble attentionnel. Trois autres élèves ont de grosses difficultés à décoder en lecture et font l'objet d'un suivi chez un orthophoniste en dehors de l'école. Comme nous avons pu le préciser à la fois en introduction et dans la problématique, l'objectif de ce mémoire ne va pas être de faire mieux décoder les élèves mais de travailler la lecture-compréhension. C'est pourquoi, un de ces trois élèves en difficulté de décodage ne sera pas considéré comme un élève à besoins éducatifs particuliers, puisqu'il ne rencontre pas de difficulté significative dans la compréhension en lecture. Par ailleurs, certains élèves n'étant pas en situation de handicap et étant à l'aise dans le décodage, seront quant à eux intégrés dans le dispositif au vu de leurs difficultés dans ce domaine.

Bien que cette séquence soit appliquée à l'ensemble de la classe, nous distinguerons deux groupes en son sein : les bons lecteurs et les faibles lecteurs, au sens bien entendu de la compréhension en lecture et non du décodage.

1.2. Le pré-test et le post-test

Dans cette partie, les outils que nous décrirons sont composés des pré-test et post-test en lecture-compréhension et en production d'écrit, ainsi que de leur système de notation. Le pré-test est constitué de 3 sous-tests, dont le premier cherche à évaluer la compréhension de

lecture autonome, le deuxième la compréhension de lecture orale, et enfin le troisième la production d'écrit. Ces 3 sous-tests figurent parmi les nombreux tests du rapport « Lire et écrire » de Goigoux (2015), que nous appellerons "rapport Goigoux", dont les deux premiers sont eux-mêmes tirés des évaluations de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), que nous utilisons ici afin de répondre à notre problématique.

Le premier sous-test (annexe 1) est composé d'un texte narratif « Les enfants et la sorcière » et d'un questionnaire à choix multiples. Les élèves doivent lire le texte silencieusement, puis répondre aux 7 questions posées dans le questionnaire, sachant qu'il ne faut choisir qu'une seule bonne réponse par item. Aucune limite de temps n'est donnée car l'objectif est de voir si les faibles lecteurs, qui prennent plus de temps à décoder, accèdent à la compréhension du texte. La cotation de cette épreuve est la même que celle présentée dans le livret de l'évaluateur du rapport Goigoux, auquel on peut se référer dans la sitographie :

Code 1 : réponse exacte.

Code 9 : autres réponses (réponses fausses ou réponses multiples).

Code 0 : absence de réponse.

Une légende de ce codage en fonction des épreuves permet par la suite d'attribuer des points pour chaque réponse selon l'item. Par exemple, pour le premier item qui est : « Que mangent les enfants dans la forêt ? », la réponse exacte est « des framboises », on le codera 1, et on lui attribuera 1 point. À l'exception de l'item 2 qui, lui, donne 2 points si le code est 1, puisque la réponse demandée relève d'une information implicite dans le texte, tous les autres items ont 1 point si leur réponse est exacte. Ce sous-test est noté sur 8 points.

Le deuxième sous-test (ci-dessous) est composé d'un texte narratif « Pourquoi les éléphants ont-ils une trompe ? » et d'un questionnaire de 5 items. Les élèves doivent écouter cette histoire lue par l'enseignant, et répondre oralement aux questions posées par ce dernier qui écrira lui-même leurs réponses. Cette consigne diffère de celle donnée dans le livret d'évaluateur dans lequel ce texte est lu pour partie par l'examineur et pour partie par les élèves. C'est dans une volonté d'évaluation d'une compréhension uniquement orale d'un récit que nous avons pris le parti de modifier cette procédure. La cotation de cette épreuve est la même que la précédente (codes 1, 9 et 0). Les items 1, 3, 4 et 5 obtiennent 1 point si le code est 1, donc si les réponses sont exactes. L'item 2 obtient quant à lui 2 points si le code est 1, car il s'agit également ici d'une question dont la réponse est implicite.

Pourquoi les éléphants ont-ils une trompe ?

Du temps où les éléphants n'avaient pas encore de trompe, il y avait un petit éléphant qui ne rêvait que de voyages.

- **Tu es trop petit, lui disait sa mère. Tu voyageras quand tu seras grand. [STOP]**

Mais le petit éléphant était têtu et surtout il avait soif d'aventure. Alors, un matin, de très bonne heure, avant même que le soleil ne soit levé, le petit éléphant enfila son pantalon, mit sa brosse à dents dans sa poche arrière et s'en alla sans faire de bruit.

- Bonjour, fit le boa, où vas-tu comme ça ?

- Je vais à l'aventure ! répondit fièrement le petit éléphant.

- Si tu vas tout droit, dit le boa, tu arriveras devant le grand fleuve Limpolo. Quand tu verras des troncs d'arbre glisser sur l'eau, méfie-toi, souvent ce sont des crocodiles et ils sont dangereux.

- Merci pour le conseil, dit le petit éléphant, je ferai attention, et il reprit son chemin.

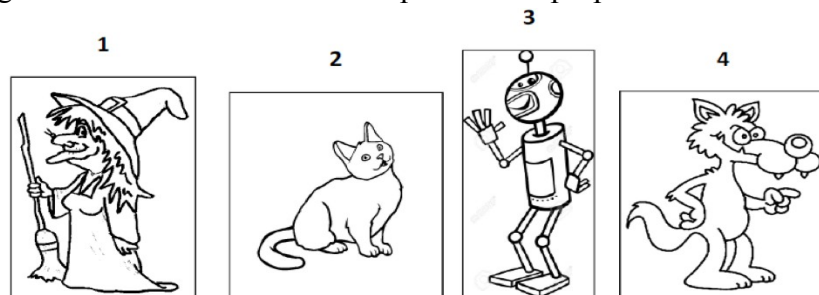
Un matin, après avoir beaucoup marché, il arriva devant le grand fleuve Limpolo. Le petit éléphant prit sa brosse à dents dans la poche arrière de son pantalon et commença à se brosser énergiquement.

(D'après une adaptation de « Histoires comme ça » de Rudyard Kipling, L'école des Loisirs.)

Questions

1. Quel est le rêve du petit éléphant ?
2. Pourquoi le petit éléphant s'en va-t-il très tôt le matin sans faire de bruit ?
3. Comment s'appelle le fleuve ?
4. Que fait le petit éléphant quand il s'approche-t-il du fleuve ?
5. Comment sont les éléphants au début de cette histoire ?

Le troisième sous-test est l'épreuve de la production d'écrit. Les élèves ont à leur disposition 4 images représentant 4 personnages différents (une sorcière, un chat, un robot et un loup), et ont pour consigne d'en choisir au minimum 2 parmi ceux proposés et d'inventer une histoire.



Nous suivons la même cotation que celle du livret de l'évaluateur qui comprend 7 analyseurs : la longueur du texte produit (sur 4 points), la segmentation (sur 2 points), la morphosyntaxe (sur 6 points), la lisibilité (sur 2 points), les séparateurs d'idées (sur 4 points), la cohérence du récit (sur 3 points) et les traces de narration (sur 5 points).

Le score final sur 20 points ne comprend pas la morphosyntaxe.

Le post-test est sensiblement proche du pré-test explicité ci-dessus. Afin de réellement pouvoir comparer l'évolution entre les résultats du début et ceux de la fin de la période, les deux sous-tests en lecture ont été repris dans leur forme, auxquels ont été modifiés les personnages, les lieux, les objets, pour éviter que certains élèves aient uniquement à faire appel à leur mémoire des pré-tests. Par exemple, le post-test en compréhension de lecture autonome s'intitule « Les enfants et la magicienne », le père a été remplacé par le grand-père, la sorcière par une magicienne, le chat par un hibou, la forêt par une montagne, etc. Le temps

court dans lequel s'installe cette séquence nécessite à la fois des textes proches pour être comparables, mais aussi différents pour ne pas que les élèves se reposent sur leurs souvenirs du premier pré-test. Pour le deuxième post-test en compréhension de lecture orale, le petit éléphant qui n'avait pas encore de trompe et qui rêvait de voyager, a été remplacé par une girafe qui n'avait pas encore de long cou et dont le rêve était de devenir une célébrité de la chanson. Concernant le post-test en production d'écrit, 4 nouveaux personnages (un pirate, un chien, une fée et un crocodile) sont venus prendre la place de ceux du pré-test, avec les mêmes consignes d'écriture :



1.3. L'entraînement

Dans cette partie, nous développerons la séquence expérimentale mise en place à la suite des résultats du pré-test, et dont l'objectif est d'améliorer la compréhension en lecture avec la production d'écrit. Cette séquence s'inscrit dans des objectifs d'acquisition de compétences présentes dans le socle de connaissances, de compétences et de culture : le domaine 1, qui s'intitule « les langages pour penser et communiquer », et le domaine 2, « les méthodes et outils pour apprendre ».

Les compétences concernées sont présentes dans le Bulletin Officiel du 26 novembre 2015 (en tant qu'attendus de fin de cycle) : lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves ; rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire ; améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications ; utiliser ses connaissances sur la langue pour mieux s'exprimer à l'oral, pour mieux comprendre des mots et des textes, pour améliorer des textes écrits.

Les compétences plus particulièrement visées par la séquence sont : comprendre un texte ; contrôler sa compréhension ; produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche ; réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit.

Cette séquence (annexe 2) est composée de 12 séances, dont 4 sont destinées aux pré et post-tests et 8 séances consacrées à l'entraînement. Nous allons par la suite détailler brièvement chacune de ces 8 séances en explicitant les outils utilisés et les aménagements. Sur ces 8

séances, les 4 premières sont faites en classe entière, et les 4 suivantes ont été aménagées de telle sorte que les élèves à besoins éducatifs particuliers bénéficient de la présence de l'enseignant, pendant que le groupe classe travaille en autonomie. Comme nous l'avons évoqué dans l'état de l'art, le lire et l'écrire sont interconnectés et les élèves ne peuvent écrire à partir de rien, c'est pourquoi cet entraînement débute par des supports de lecture qui serviront de points de départ à la production d'écrit. Les séances 1 et 2 étant dédiées à la passation des pré-tests, nous commencerons notre présentation par la séance 3.

➤ Séance 3 : Remettre en ordre un texte.

L'objectif de la séance est d'identifier les mots d'un texte qui donnent des indices sur la chronologie de l'histoire. À partir d'une activité du manuel "Mot de Passe", mais dont le contexte a été réécrit à partir de l'environnement proche des élèves (Lyon au lieu de Lugdunum), les élèves lisent le début du texte silencieusement et découvrent les 4 paragraphes suivant nommés A, B, C et D (annexe n°3) qui sont des morceaux de l'histoire mélangés et que les élèves auront à remettre dans l'ordre. Une deuxième lecture se fait à l'oral, afin que les élèves ne sachant pas bien décoder puissent entrer rapidement dans la compréhension. Les élèves découpent ces paragraphes pour pouvoir les manipuler et les remettre dans l'ordre plus facilement. Ils doivent ensuite justifier leurs choix en s'appuyant sur les mots du texte. La mise en commun vise à faire un inventaire de ces mots qui sont des connecteurs temporels : toute la journée, ensuite, etc. Suite à cette séance, les élèves gardent une trace écrite des connecteurs qui leur serviront de modèles pour les prochaines activités.

➤ Séance 4 : Découper un texte.

L'objectif de cette séance est d'identifier et de nommer les différentes parties d'une histoire. La découverte et la lecture de ce nouveau texte (annexe n°4) débute comme pour la séance précédente. Puis, la consigne donnée aux élèves est de découper l'histoire en différentes parties et de nommer ces parties. La mise en commun vise à mettre en évidence 3 principales parties : la situation initiale (le début), la ou les action(s) (le milieu), et la situation finale (la fin). Une trace écrite sous la forme d'un affichage (annexe n°4) est visible en classe, avec un code couleur : vert pour le début, jaune pour le milieu et rouge pour la fin.

➤ Séance 5 : Inventer une suite et une fin à un texte.

L'objectif de cette séance est de produire un écrit à l'aide de l'affichage des 3 différentes parties d'une histoire de la séance 4 et des connecteurs travaillés en séance 3. Cette activité est également issue du manuel "Mot de Passe" où l'exercice est d'inventer une suite et une fin logique à l'histoire « Loulou et Aurèle », après avoir identifié les personnages et la situation initiale. L'enseignant peut également fournir les élèves en vocabulaire si besoin est.

➤ Séance 6 : Réviser son écrit.

Cette séance a été partagée en deux temps différents. L'objectif du premier temps est d'identifier les critères de révision de l'écrit à partir du texte de la séance 4. En partant d'un exemple, « il faut que mes phrases aient des points et des majuscules aux bons endroits », les élèves doivent chercher individuellement des éléments nécessaires à l'écriture d'une histoire. La mise en commun vise à faire une liste de ces éléments, dont 6 principaux seront retenus comme des critères de révision : les points et les majuscules, la présence de personnages, un lieu, des phrases qui ont du sens, l'utilisation d'un même temps toute l'histoire, et les trois différentes parties de l'histoire. L'objectif du deuxième temps est de réviser leur production d'écrit de la séance 5, à partir du tableau de critères élaboré collectivement lors du premier temps de la séance 6.

➤ Séance 7 : Comprendre la chronologie d'une histoire.

C'est à partir de cette séance que commence l'aménagement sous forme de groupes : un groupe de 7 élèves (choisis parmi les résultats aux pré-tests) et le reste du groupe classe. À partir de l'album « Attention j'arrive ! », l'enseignant lit le tout début de l'histoire. La consigne, pour le groupe classe qui est en autonomie, est d'inventer un milieu et une fin à cette histoire, en tenant compte des critères de révision. Le groupe de 7 élèves est avec l'enseignant, et le travail sur le même album est différent. L'enseignant leur donne et leur lit le texte dans son intégralité. L'objectif est le même qu'en séance 4, c'est-à-dire identifier les différentes parties d'une histoire. En utilisant le code couleur vert, jaune et rouge, les élèves repèrent dans le texte les 3 parties d'une histoire et relèvent les personnages, ainsi que les indicateurs.

➤ Séance 8 : Inventer une histoire.

Dans cette séance, l'objectif et l'activité sont les mêmes pour les deux groupes d'élèves, à savoir inventer une histoire à partir de 6 images séquentielles, en se référant au tableau de révision. Du lexique est disponible dans une "boîte à mots" sur leur feuille. Avec le groupe de 7 élèves, l'enseignant fait expliciter les images, les personnages et ce qu'ils font, pour s'assurer de leur bonne compréhension. Pendant que les élèves entrent dans la tâche d'écriture, l'enseignant est disponible pour leur donner du vocabulaire, et aide ceux qui ont du mal à commencer à écrire en leur faisant formuler oralement leurs idées.

➤ Séance 9 : Relecture de sa production.

À partir d'une photographie, les deux groupes doivent écrire ce qu'il s'est passé (annexe n°5), après avoir répondu à des questions qui les guident dans l'écriture de leur récit. L'objectif est de réviser son écrit à partir du tableau de révision. Les aménagements de l'enseignant restent un grand travail d'explicitation des images et de verbalisation de l'écriture.

➤ Séance 10 : Entraînement à l'écriture.

Dans cette séance, l'objectif est de s'entraîner à l'écrit en réinvestissant la démarche et les outils. Les élèves choisissent parmi une liste un personnage, un objet et un lieu à partir desquels se construit leur production. Le groupe de 7 élèves, à nouveau avec l'enseignant, bénéficie des mêmes aménagements que ceux des séances précédentes.

2. Résultats

Dans cette partie, nous présenterons les résultats de la classe au pré-test et au post-test. Nous mettrons plus particulièrement en évidence les scores des élèves à besoins éducatifs particuliers autour desquels s'axe notre problématique. Les 24 élèves ont été renommés de l'élève A à l'élève X. Notons que l'élève ayant une dysphasie et un trouble attentionnel est l'élève X, et que les élèves ayant des difficultés dans le décodage sont les élèves H, I, J et O.

Tableau 1
Scores aux 3 sous-tests du pré-test :

	Sous-test 1	Sous-test 2	Sous-test 3
Élève A	4/8	1/5	12
Élève B	8/8	2/5	14
Élève C	7/8	4/5	18
Élève D	6/8	5/5	18
Élève E	7/8	5/5	17
Élève F	8/8	4/5	19
Élève G	8/8	5/5	17
Élève H	7/8*	3/5	14
Élève I	2/8	2/5	16
Élève J	4/8	4/5	16
Élève K	6/8	4/5	17
Élève L	7/8	4/5	15
Élève M	4/8	2/5	15
Élève N	7/8	4/5	16
Élève O	3/8	4/5	10
Élève P	7/8	5/5	13
Élève Q	5/8	4/5	13
Élève R	7/8	5/5	18
Élève S	6/8	5/5	16
Élève T	7/8	4/5	16
Élève U	8/8	5/5	15
Élève V	4/8	2/5	13
Élève W	8/8	5/5	17
Élève X	2/8	5/5	13

* score faussé pour cause de tricherie sur l'élève N.

Le tableau 1 présente les scores aux 3 sous-tests du pré-test pour chaque élève. Les couleurs sont attribuées en fonction de la valeur du score : vert foncé (meilleur score), vert clair (bon score), jaune (score moyen), orange clair (score faible), orange foncé (score très faible). Nous rappelons que le sous-test 1 concerne la lecture-compréhension autonome, le sous-test 2 la compréhension orale, et le sous-test 3 la production d'écrit. Au sous-test 3, nous fixons le score moyen à 15/20 au vu de la qualité des écrits car aucun élève n'a eu moins de 10/20.

Nous remarquons que les élèves ayant eu au moins deux scores moyens, bons ou très bons sont les élèves C, D, E, F, G, J, K, L, M, N, P, Q, R, S, T, U et W, soit 17 élèves. Les élèves A, B, H, I, O, V et X ont obtenu au moins deux scores faibles ou très faibles, soit 7 élèves.

Les 7 élèves pris en groupe d'aide par l'enseignant, durant les 8 séances d'entraînement de la séquence expérimentale, sont les élèves A, H, I, M, O, V et X. Le choix a été fait de ne pas prendre l'élève B en raison d'un très bon score en lecture-compréhension autonome. L'élève M a été choisi en raison de scores moyens et faibles dans les deux premiers sous-tests.

Tableau 2

Scores aux 3 sous-tests du post-test :

	Sous-test 1	Sous-test 2	Sous-test 3
Élève A	1/8	3/5	16
Élève B	5/8	2/5	17
Élève C	7/8	2/5	20
Élève D	7/8	5/5	16
Élève E	7/8	5/5	19
Élève F	7/8	3/5	19
Élève G	7/8	5/5	17
Élève H	2/8	1/5	15
Élève I	5/8	Absent	17
Élève J	6/8	1/5	14
Élève K	6/8	4/5	18
Élève L	6/8	4/5	16
Élève M	4/8	1/5	16
Élève N	5/8	4/5	18
Élève O	4/8	4/5	13
Élève P	7/8	5/5	14
Élève Q	7/8	5/5	18
Élève R	8/8	5/5	18
Élève S	3/8	4/5	18
Élève T	7/8	4/5	18
Élève U	8/8	5/5	19
Élève V	6/8	3/5	16
Élève W	7/8	4/5	20
Élève X	6/8	3/5	13

Le tableau 2 présente les scores aux 3 sous-tests du post-test pour chaque élève, selon les mêmes modalités de couleur que dans le tableau 1.

Dans ce tableau, les élèves ayant eu au moins deux scores moyens, bons ou très bons sont les élèves A, B, C, D, E, F, G, I, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W et X, soit 22 élèves. Inversement, les élèves ayant eu au moins deux scores faibles ou très faibles sont les élèves H et J, soit 2 élèves.

Comparaison des scores entre le pré-test et le post-test pour toute la classe :

Nous remarquons que, pour le sous-test 1 à l'issue du post-test, plus d'élèves obtiennent un score supérieur ou égal à la moyenne, et donc un score supérieur ou égal à 4/8 : 20 élèves au pré-test contre 21 élèves au post-test.

Inversement, les scores pour le sous-test 2 montrent que moins d'élèves ont obtenu, à l'issue du post-test, un score supérieur ou égal à la moyenne : 19 élèves au pré-test contre 18 élèves au post-test.

Concernant le sous-test 3, nous constatons de manière significative que plus d'élèves ont obtenu un score supérieur ou égal à la moyenne : 16 élèves au pré-test contre 20 élèves au post-test.

Globalement, sur l'ensemble des 3 sous-tests, nous remarquons une hausse du nombre d'élèves ayant eu au moins deux scores moyens, bon ou très bons à l'issue du post-test : 17 élèves lors du pré-test contre 22 élèves lors du post-test.

Comparaison des scores entre le pré-test et le post-test pour le groupe de 7 élèves :

Nous comparons à présent les résultats pour les élèves ayant bénéficié de l'aide et des aménagements de l'enseignant lors des séances 7, 8, 9 et 10.

L'élève A obtient de meilleurs scores aux sous-tests 2 et 3 à l'issue du post-test, avec une très nette augmentation pour le sous-test 3 : de 12/20, il passe à 16/20. Nous remarquons par ailleurs une très nette diminution au sous-test 1 : de 4/8, il obtient 1/8.

À défaut de score fiable au pré-test au sous-test 1 pour l'élève H, nous ne pouvons faire de comparaison. Nous constatons seulement des scores faibles aux sous-tests 1 et 2, avec une baisse du score du sous-test 2 entre le pré-test et le post-test : de 3/5 à 1/5. Nous remarquons cependant une légère hausse du score au sous-test 3 : de 14/20 à 15/20.

L'élève I obtient de meilleurs scores aux sous-tests 1 et 3 à l'issue du post-test, avec une très nette augmentation pour le sous-test 1 : de 2/8, il passe à 5/8. Étant absent lors du post-test, nous ne pouvons faire de comparaison pour le sous-test 2.

L'élève M voit son score inchangé pour le sous-test 1, qui est de 4/8, tandis que pour le sous-test 2 son score diminue : de 2/5 à 1/5. Pour le sous-test 3, son score augmente légèrement, de 15/20 à 16/20.

Pour l'élève O, deux scores ont augmenté à l'issue du post-test. On passe de 3/8 à 4/8 pour le sous-test 1, on reste à 4/5 pour le sous-test 2, et on passe de 10/20 à 13/20 pour le sous-test 3.

Pour l'élève V, tous les scores ont augmenté. À l'issue du post-test, on passe de 4/8 à 6/8 pour le sous-test 1, de 2/5 à 3/5 pour le sous-test 2, et de 13/20 à 16/20 pour le sous-test 3.

Pour l'élève X, le score au sous-test 1 a triplé, on passe de 2/8 à 6/8. Cependant, pour le sous-test 2, son score diminue : de 5/5 à 3/5. Et son score au sous-test 3 reste à 13/20.

Durant la passation du sous-test 2, nous avons constaté une difficulté des élèves à répondre à l'item 3 qui est : « Comment s'appelle le fleuve ? ». En supprimant cet item du pré-test et du post-test, nous obtenons un score sur 5, comme nous pouvons le voir dans les tableaux 1 et 2.

Les annexes 6 et 7 présentent les résultats initiaux au pré-test et au post-test, c'est-à-dire avec la prise en compte de l'item 3 au sous-test 2. Si nous comparons les résultats initiaux et ceux modifiés de telle sorte qu'on ne prend pas en compte cet item, les scores diffèrent à peine. Cependant, pour les élèves A et X, pour qui le score moyen était de 3/6 au départ, le score devient bon sans l'item 3 : 3/5. Cela fait une différence pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers ayant bénéficié des aménagements durant la séquence expérimentale.

Pour illustrer davantage les résultats, nous allons prendre l'exemple de l'élève O. Nous avons choisi cet élève car il s'agit d'un élève faible lecteur au niveau du décodage et en échec face à l'écrit, et dont ses scores en compréhension ont augmenté au post-test. Nous proposerons quelques-unes de ses productions écrites, comme aux tests ou durant les différentes séances.

Production 1

Production écrite de l'élève O, pré-test sous-test 3 :

le chat et le ~~chat~~ loup
le chat se promène dans la forêt et il
~~est~~ ~~est~~ ~~est~~ un loup.

Nous pouvons remarquer, dans la production 1, que l'élève a très peu écrit, à peine deux lignes : « le chat se promeneur dans la forêt et il voyait un loup. » que l'on comprend « le chat se promenait dans la forêt et il voyait un loup. ». C'est la production la plus courte de toutes celles écrites par les élèves en pré-test.

Production 2

Production écrite de la séance 5 :

Loulou et Aurèle

Loulou est inquiète : son ami Aurèle a l'air de lui faire la tête.

On était « Les Inséparables ». Il n'y a pas une aventure qu'on n'avait pas vécue ensemble. C'est sûr qu'à présent, ce n'était plus la même chose. Est-ce qu'Aurèle m'en voulait de m'amuser ou de faire de nouvelles expériences sans lui ? Est-ce qu'il était jaloux ?

Imagine la suite de cette histoire. Loulou décide de redevenir amie avec Aurèle.

Écris un petit texte (entre 5 et 10 lignes) pour expliquer comment elle va faire.

il réfléchir après après Au matin il se parler
il redevene ami sito **FIN**

Dans cet exercice, il est demandé aux élèves d'imaginer une suite et une fin à un début d'histoire. À nouveau dans cette production, deux lignes sont écrites, alors que la consigne en demande entre 5 et 10. Le mot « FIN » écrit en majuscules et en gras peut laisser supposer que l'élève souhaitait finir rapidement l'exercice demandé.

Production 3

Production écrite de la séance 8 :

1 un garçon qui aide sa maman a préparer la valise
2 le papil prépare les ~~ga~~ bagages est les ~~mes~~ met
3 Sur le toit de la voiture il part en vacances
4 Après ils arrivent à l'hôtel après ils ~~ouvrent~~ la
5 porte de l'hôtel ils ~~x~~ passe les bagages part terre
6 et le petit garçon se baigne dans la mer

La production 3 est issue de la séance 8, dont l'exercice demandé, que l'on peut retrouver en annexe 8, est de raconter 6 images séquentielles. Lors de cette séance, l'élève O bénéficiait avec 6 autres élèves de l'aide de l'enseignant. On remarque un écrit plus conséquent que les productions 1 et 2, comme le montrent les numéros inscrits au début de chaque ligne.

Production 4

Production écrite de l'élève O, post-test sous-test 3 :



1 il et l'ame fou un pirate et son ~~premier~~
~~premier~~ se forme né dans la fore et un
 2 ^{petit} crocodile qui ass rizeri tout deu
 3 se man dans la fore et pui le crocodile
 4 core et le pirate et son ~~premier~~ core des le
 5 ~~premier~~

La production 4 est un écrit qui prend place à la 12ème séance, puisqu'il s'agit du post-test, donc à la fin de notre séquence expérimentale. On peut constater que l'écrit de l'élève O est plus important que lors du pré-test (production 1). Ces quatre productions d'un même élève présentées ici permettent de voir une certaine progression dans son entrée dans l'écrit.

3. Analyse et interprétation

Dans ce dernier point, nous verrons si les résultats présentés précédemment permettent de répondre à notre problématique et de valider ou non nos hypothèses. Par la suite, nous évoquerons les limites rencontrées dans notre dispositif et quelques prolongements. Avant cela, nous allons faire un court rappel de notre raisonnement et de nos objectifs.

3.1. Remise en contexte

C'est en partant de l'observation, dans une classe de 24 CE1, de résultats très hétérogènes en lecture-compréhension, et de la place de l'écrit dans l'apprentissage de la lecture, que s'est posée la question d'un lien possible à faire entre lecture et écriture pour faire progresser les élèves en difficulté. Notre première hypothèse est qu'un travail autour de l'écriture de textes narratifs permet d'améliorer la compréhension en lecture de ce même type de textes.

Un autre élément observé dans cette classe de CE1 a été les besoins éducatifs particuliers rencontrés par quelques élèves en lecture. Nombreux sont les enseignants qui incluent ces élèves par des aménagements et des gestes pédagogiques, mais notre question est de savoir si cela leur est bénéfique ou non. Notre deuxième hypothèse est donc que ce même travail d'écriture, accompagné de l'aide de l'enseignant, permet à ces élèves de progresser

Afin de répondre à ces deux hypothèses principales, ainsi qu'à la problématique, nous avons mis en place une séquence expérimentale comprenant un pré-test (afin d'identifier le niveau des élèves en lecture-compréhension et en production d'écrit), un entraînement centré sur la construction d'histoires et sur leur production à partir de supports variés (dont la première moitié des séances se faisait en classe entière et l'autre moitié en deux groupes), et un post-test qui nous a permis de pouvoir comparer les effets de l'entraînement.

3.2. Retour sur les résultats

À la lumière des résultats obtenus aux différents tests, nous allons voir si nos hypothèses peuvent être ou non confirmées. Dans un premier temps, nous analyserons les scores aux trois sous-tests pour la classe dans son ensemble, afin de répondre à notre première hypothèse. Puis, dans un second temps, ce sera à partir des résultats des élèves à besoins éducatifs particuliers que nous vérifierons notre seconde hypothèse.

Au niveau de la classe entière :

De manière globale, les résultats du pré-test montrent déjà des résultats assez bons voire très bons (supérieurs à la moyenne) : **16** élèves sur 24 pour le sous-test 1, **19** élèves sur 24 pour le

sous-test 2 (sans l'item 3), et **13** élèves sur 24 pour le sous-test 3. On peut remarquer que le sous-test ayant été le mieux réussi était le sous-test 2 en compréhension d'une histoire lue. À l'inverse, le sous-test le moins bien réussi était le sous-test 3 en production écrite. **13** élèves sur 24, c'est presque la moitié des élèves qui sont en réussite et la moitié en difficulté. Ces résultats laissent supposer qu'une bonne partie de la classe n'est pas tout à fait à l'aise avec l'écrit, que ce soit en lecture autonome ou en production. Cependant, il s'agit ici d'une vue d'ensemble car les difficultés individuelles ne sont pas toutes sous ce format. L'élève I, par exemple, a un meilleur score en production d'écrit qu'en lecture-compréhension, bien que la tendance générale tend à ce que les élèves forts en lecture-compréhension aient un bon score également en production d'écrit.

Les résultats du post-test montrent, dans l'ensemble, une hausse du nombre d'élèves avec des scores bons voire très bons, et une baisse du nombre d'élèves avec des scores faibles ou très faibles (inférieurs à la moyenne). Concernant les scores bons et très bons, il y a au post-test : **19** élèves sur 24 pour le sous-test 1, **18** élèves sur 23 pour le sous-test 2 (sans l'item 3), et **19** élèves sur 24 pour le sous-test 3. Pour ce qui est des scores faibles ou très faibles, nous avons au post-test : **3** élèves contre 4 au pré-test pour le sous-test 1, **5** élèves comme au pré-test pour le sous-test 2 (sans l'item 3), **4** élèves au lieu de 8 au pré-test pour le sous-test 3.

Nous remarquons que les sous-tests les mieux réussis cette fois-ci sont les sous-tests 1 et 3, qui sont la lecture-compréhension autonome et la production d'écrit. Le sous-test 2 au post-test, quant à lui, est légèrement moins bien réussi qu'au pré-test : **18** élèves sur 23 au post-test contre **19** élèves sur 24 au pré-test. En regardant plus précisément, nous pouvons voir qu'il s'agit de l'élève J qui a obtenu un score de 1/5 au post-test alors qu'il avait 4/5 au pré-test.

Si nous comparons les résultats du pré-test et du post-test, nous constatons deux choses :

- une hausse générale du nombre de scores bons et très bons, et une baisse du nombre de scores faibles et très faibles, notamment dans les sous-tests 1 et 3 ;
- que le nombre de scores bons ou faibles se maintient pour le sous-test 2.

D'après ces constats, nous pouvons avancer quelques éléments de réponse à nos hypothèses :

- suite à l'entraînement à la production écrite, le nombre de scores bons et très bons en production écrite a nettement augmenté, et le nombre de scores faibles et très faibles a diminué (cf. les résultats au sous-test 3). Cela permet d'affirmer qu'avec un entraînement à l'écrit, les élèves progressent bel et bien dans ce domaine, et ceci sur un temps court de 6 semaines ;

- suite à l'entraînement à la production écrite, le nombre de scores bons et très bons en lecture-compréhension autonome a augmenté, et le nombre de scores faibles et très faibles a diminué (cf. les résultats au sous-test 1). Il semble donc bien y avoir une corrélation entre l'écriture et la lecture-compréhension autonome ;
- suite à l'entraînement à la production écrite, le nombre de scores bons ou faibles en compréhension d'un texte lu reste inchangé (cf. les résultats au sous-test 2). Il semble n'y avoir aucune corrélation entre l'entraînement à l'écrit et la compréhension orale, en tout cas suite à une période d'entraînement aussi courte de 6 semaines.

La première hypothèse, qui était « un travail autour de l'écriture de textes narratifs permet d'améliorer la compréhension en lecture de ce même type de textes », se confirme seulement dans le cas de la lecture-compréhension autonome et non sur la compréhension d'un texte lu.

Au niveau des élèves à besoins éducatifs particuliers :

Les élèves A, H, I, M, O, V et W sont les élèves à besoins éducatifs particuliers qui ont bénéficié d'aménagements de la part de l'enseignant lors des séances 7, 8, 9 et 10. Comme nous pouvons l'observer dans la partie « Résultats », les scores diffèrent beaucoup d'un élève à un autre. Dans le tableau 4, nous pouvons comparer les scores du post-test par rapport au pré-test pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Tableau 4

Évolution des scores des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'issue du post-test :

	PRÉ-TEST			POST-TEST		
	Sous-test 1	Sous-test 2	Sous-test 3	Sous-test 1	Sous-test 2	Sous-test 3
Élève A	4/8	1/5	12/20	1/8	3/5	16/20
Élève H	X	3/5	14/20	2/8	1/5	15/20
Élève I	2/8	2/5	16/20	5/8	X	17/20
Élève M	4/8	2/5	15/20	4/8	1/5	16/20
Élève O	3/8	4/5	10/20	4/8	4/5	16/20
Élève V	4/8	2/5	13/20	6/8	3/5	16/20
Élève X	2/8	5/5	13/20	6/8	3/5	13/20

Dans le tableau 4, les scores qui ont été améliorés à l'issue du post-test sont indiqués en vert, les scores qui ont diminué sont indiqués en orange foncé, et les scores qui n'ont pas changé en jaune. En tout, 4 scores ont diminué, dont un au sous-test 1 et trois au sous-test 2. Tandis que 12 scores ont été améliorés dont une majorité aux sous-tests 1 et 3.

Ces résultats tendent à faire échos aux conclusions précédentes pour le groupe classe, c'est-à-dire que l'on retrouve, suite à l'entraînement, cette augmentation des scores pour les sous-tests

1 et 3, tandis que pour le sous-test 2, les résultats sont plus hétérogènes.

À la seconde hypothèse, qui était « un travail d'écriture, accompagné de l'aide de l'enseignant, permet à ces élèves de progresser et d'accéder à la compréhension en lecture », nous pouvons répondre par l'affirmative, en précisant qu'il s'agit de lecture-compréhension autonome et non de compréhension orale, tout comme pour le groupe classe.

En effet, c'est à partir des aménagements proposés par Milliez, Astreoud, Laurier et Bossy (2013), que nous avons développés dans l'état de l'art à la section 2.3., que ce soit pour la dysphasie, les troubles attentionnels ou encore les difficultés liées à l'écrit, que s'est porté le travail de l'enseignant. Le fait de travailler sur les images mentales, de faire verbaliser oralement sa pensée, de proposer une structure et des règles de l'écrit, de reformuler et de s'assurer de la compréhension des consignes, de ne pas laisser bloquer les élèves face à l'écrit pour des soucis d'orthographe, de travailler en petit groupe, tous ces aménagements ont permis aux élèves concernés de progresser en production écrite mais aussi, pour la majorité d'entre eux, en lecture-compréhension. L'effet se constate notamment avec les différentes productions de l'élève O apparaissant dans la partie « Résultats ». Les productions 1 et 2 ont été réalisées dans le cadre d'un travail sans étayage particulier, tandis que les productions 3 et 4 ont été réalisées dans le cadre du groupe d'aide. Cela nous permet de confirmer également l'efficacité de la forme d'étayage évoquée dans l'état de l'art à la section 1.3., qui est « l'étayage différencié d'une activité commune » (Goigoux, 2016, p. 59), où les deux groupes d'élèves ont eu un même travail sur les mêmes supports, mais avec une aide différenciée.

3.3. Limites et perspectives

Dans cette partie, nous montrerons dans un premier temps que le dispositif mis en place dans ce mémoire révèle certaines limites. Et enfin, nous proposerons dans un second temps des perspectives pour prolonger ce travail.

La première limite observée a été le temps court, de 4 semaines, sur lequel a été mené l'entraînement à la production d'écrit. En effet, un temps mieux réparti sur la durée s'avère généralement plus bénéfique pour les apprentissages, notamment pour les élèves en difficulté à l'écrit.

La deuxième limite constatée a été lors de la passation du sous-test 2. Il s'agit ici de lire une histoire et d'interroger chaque élève individuellement. Pour une classe de 24 élèves, à raison de 5 minutes de passation par élève, l'enseignant doit consacrer 2 heures de son temps. En termes de méthodologie, il s'agit d'un test présentant une grosse contrainte horaire.

La troisième limite est également d'ordre méthodologique puisqu'il s'agit du sous-test 1, la lecture-compréhension autonome. Le format sous la forme d'un QCM est pertinent si l'on souhaite évaluer seulement la compréhension sans demander à l'élève d'écrire les réponses (qui peut être un frein si l'élève n'est pas à l'aise à l'écrit). Cependant, un élève en grande difficulté en lecture qui ne souhaite pas être en échec peut répondre au hasard au question parmi les 4 réponses proposées. Son score ne peut donc plus être fiable.

La quatrième limite concerne la validation de la seconde hypothèse. Nous ne pouvons la confirmer qu'à moitié seulement puisque, pour évaluer effectivement l'apport de l'enseignant dans les progrès des élèves, il aurait fallu pouvoir comparer ce même groupe d'élèves avec et sans l'aide de l'enseignant. Il est tout à fait possible que parmi ces élèves à besoins éducatifs particuliers, certains progressent de la même manière que s'ils n'avaient pas bénéficié d'aménagements particuliers.

La cinquième limite se trouve vers la réponse aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves. Alors que pour certains d'entre eux, les besoins étaient très identifiables (besoin de structure, d'image, d'explicitation, etc.), il est possible que pour d'autres les besoins n'étaient pas identiques et moins perceptibles. C'est ce qui peut expliquer les scores plus faibles au post-test, comme par exemple l'importante diminution du score de l'élève A en lecture-compréhension autonome, qui indique un effet nul ou même négatif de l'entraînement en production écrite, bien que cet élève ait bénéficié des aménagements de la part de l'enseignant.

Comme prolongement possible à ce travail entamé autour de la production écrite avec les élèves, nous pouvons poursuivre l'invention d'une histoire, autour d'un projet concret pour les élèves, qui se concrétiserait sous la forme d'un livre, individuel ou collectif, toujours à partir d'un modèle existant (à la manière d'un auteur ou à partir d'une histoire déjà existante réelle ou fictive, etc.). Concernant les réponses apportées dans ce mémoire, et afin de poursuivre notre réflexion, il serait par la suite intéressant de se questionner sur un entraînement autour de la compréhension orale d'une histoire lue, sur les enjeux et les compétences de l'oral, son expression, son écoute et ce qui se joue du point de vue cognitif chez les jeunes enfants.

Il s'agit des deux perspectives que je souhaiterais mettre en œuvre suite à ce travail, bien que la deuxième se concentrerait sur quelques élèves en particulier, pour qui la compréhension orale reste difficile. Par ailleurs, les résultats obtenus suite à cette séquence expérimentale montrent que, même sur un temps court, les élèves ont pu progresser dans une des épreuves et que les écarts entre les bons et les faibles tendent à se réduire. Cela apporte, pour ma pratique professionnelle, un angle différent de l'apprentissage de la lecture qui s'opère par l'écrit.

Conclusion

Notre démarche a débuté par le constat du niveau hétérogène en lecture-compréhension des élèves d'une classe de CE1, qui comprend des élèves avec des besoins éducatifs particuliers différents mais ayant un impact sur cet accès à la compréhension en lecture. Après s'être référés à des lectures théoriques sur le sujet du lire-écrire et de l'inclusion à l'école, nous nous sommes demandé si les élèves pouvaient progresser dans le "lire" en partant de "l'écrire", et quels moyens mettre en place pour inclure dans ce dispositif les élèves à besoins éducatifs particuliers. Le lire et l'écrire étant lié, il était important de proposer un entraînement aux élèves qui partent de modèles et de textes existants afin d'entrer dans l'écrit. Afin d'évaluer l'efficacité d'un entraînement à la production écrite, nous avons utilisé 3 sous-tests en lecture-compréhension autonome, en compréhension d'une histoire lue à l'oral, et en production d'écrit. Au terme de la période d'entraînement à l'écrit de 4 semaines, nous avons pu observer des progrès à 2 sous-tests : la lecture-compréhension autonome et la production d'écrit. Plus précisément, au sein des élèves à besoins éducatifs particuliers ayant bénéficié d'aides spécifiques de la part de l'enseignant, des progrès ont été constatés à l'issue de la séquence expérimentale. Au vu des résultats du post-test, l'entraînement à la production écrite sur une période aussi courte n'a pas eu d'effet significatif sur la compréhension orale d'une histoire lue.

Ces résultats et la réduction des écarts observés entre les élèves bons lecteurs et les faibles lecteurs, nous amènent à confirmer notre problématique et nos hypothèses de départ. Cependant, certaines limites viennent se poser dans l'affirmation de l'efficacité réelle opérée par l'étayage de l'enseignant, notamment dans l'identification et la réponse qu'il donne aux différents besoins éducatifs particuliers.

Dans le prolongement de notre réflexion, nous nous demanderons de manière générale sur quels points s'appuyer lorsqu'il s'agit de favoriser la compréhension orale d'un texte écrit, avec un questionnement tournant autour des différents enjeux et des compétences du langage oral, mais aussi du langage écrit oralisé.

Bibliographie

BABLET, M. (2011). Discriminations : l'éducation à l'épreuve de la Seine-Saint-Denis, *L'école face au défi de l'inclusion*, n°4, 61-68.

BATAILLE, P. & MIDELET, J. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

BÉAL, Y., LACOUR, M., et MAÏAUX, F. (2004). *Écrire en toutes disciplines. De l'apprentissage à la création*. Paris : Bordas pédagogie.

CARAGLIO, M & TENNE, Y. (2011). Entre inclusion et exclusion : comment repousser les limites ? *L'école face au défi de l'inclusion*, n°4, 9-12.

CHAPOULAUD, C., GROVALET, C. (2016). *Mot de Passe Français CE1 – Livre élève*. Montmorillon : Hachette éducation.

CHARMEUX, É. (2013). *Lire ou déchiffrer ? L'apprentissage de la lecture en questions*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

CHAUVEAU, G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris : Retz.

CRAHAY, M. (2010). *Psychologie de l'éducation*. Paris : P.U.F.

GALLET, C. (2012). *100 idées pour que tous les enfants sachent lire*. Paris : Éditions Tom Pousse.

LORCERIE, F. (2011). Enfants primo-arrivants ou issus de l'immigration : des enjeux d'inclusion différents mais bien réels, *L'école face au défi de l'inclusion*, n°4, 83-88.

MILLIEZ, N., ASTREOUD, N., LAURIER, M., BOSSY, L. (2013). Conseils pour la scolarité des enfants présentant une dysphasie, *Centre de référence des troubles des apprentissages, Service 502, Hôpitaux de Lyon*, 1-3.

MILLIEZ, N., LAURIER, M., BOSSY, L. (2013). Conseils pour la scolarité des enfants présentant un trouble attentionnel, *Centre de référence des troubles des apprentissages, Service 502, Hôpitaux de Lyon*, 1-6.

PARACHINI-DENY, J. (2015). *Attention, j'arrive !* Gironville : Lire c'est partir.

OUZOULIAS, A. (2014). *Lecture écriture. Quatre chantiers prioritaires pour la réussite.* Paris : RETZ.

TERRAIL, J.-P. (2013). *Entrer dans l'écrit. Tous capable ?* Paris : La Dispute/Snédit.

ZAY, D. (2011). L'éducation inclusive : perspectives européennes, *L'école face au défi de l'inclusion*, n°4, 37-43.

Sitographie

Code de l'éducation. (2005). *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, 11 février 2005, n° 2005-102, France.

Visionné le 27 avril 2017 :

https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=74DE4106CE275C244E0715EF80C304A7.tpdila19v_2?idSectionTA=LEGISCTA000006166559&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20170416

Code de l'éducation. (2013). *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, 18 juillet 2013, n°2013-595, France.

Visionné le 27 avril 2017 :

https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=077FF6F8B441BFDC7454BB8E140E9963.tpdila09v_1?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027682785&dateTexte=20170419&categorieLien=id#LEGIARTI000027682785

Éduscol. Informer et accompagner les professionnels de l'éducation. *Site internet officiel.*

Visionné le 27 avril 2017 : <http://eduscol.education.fr/>

Fédération Française des DYS. Troubles cognitifs spécifiques ; troubles du langage et des apprentissages. *Site internet officiel.*

Visionné le 27 avril 2017 : <http://www.ffdys.com/>

Fédération Française des DYS. (2015). *DYS – Enquête 2015. Parcours santé en lien avec la scolarité et l'emploi.*

Visionné le 27 avril 2017 :

http://www.ffdys.com/wp-content/uploads/2016/11/FFDYS_SYNTHESE_Enquete_2015-parcours_de_sante.pdf

GOIGOUX. (2015). *Annexe A.3.3.2, Livret de l'évaluateur CE1.* Lyon : IFÉ.

Visionné le 27 avril 2017 : http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/annexe-a.3.3.2-livret-consignes-evaluateur_ce1

GOIGOUX. (2015). *Annexe B.3, Légende codage épreuves CE1.* Lyon : IFÉ.

Visionné le 27 avril 2017 : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/annexe-b.3-le301gende-codage-e301preuves-ce1>

GOIGOUX, R. (2015). *Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques enseignantes de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages.* Lyon : Institut Français de l'Éducation.

Visionné le 27 avril 2017 : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

GOIGOUX, R. (2016). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques enseignantes de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages.* Lyon : Institut Français de l'Éducation.

Visionné le 27 avril 2017 : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecrire>

HURON, C., ZIEGLER, J., HABIB, M. (2014). *Troubles des apprentissages : les troubles "dys".* Dossier d'information édité sur le site de l'Inserm.

Visionné le 27 avril 2017 : <http://www.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossiers-d-information/troubles-des-apprentissages-les-troubles-dys>

JONAS, N. (2012). Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul, *INSEE PREMIÈRE*, n°1426, décembre.

Visionné le 27 avril 2017 : <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Niveau-national>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche*, Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015.

Visionné le 27 avril 2017 :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_6/66/2/2015_BO_SPE_6-pdf_478662.pdf

MUSSET, M. (2011). « Apprendre à écrire : du mot à l'idée ». *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n° 62, mai.

Visionné le 27 avril 2017 :

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=62&lang=fr>

PLANE, S., OLIVE, T., ALAMARGOT, D. (2010). « Présentation : pour une approche pluridisciplinaire des contraintes de la production écrite », *Langages* 2010/1 (n° 177), p.3-5.

Visionné le 27 avril 2017 : <http://www.cairn.info/revue-langages-2010-1-page-3.htm>

Annexes

Sommaire

ANNEXE 1 : Pré-test n°1.....	1
ANNEXE 2 : La séquence.....	3
ANNEXE 3 : Texte support de la séance 3.....	5
ANNEXE 4 : Texte support de la séance 4 et la trace écrite.....	6
ANNEXE 5 : Supports proposés en séance 9.....	7
ANNEXE 6 : Résultats initiaux au pré-test.....	8
ANNEXE 7 : Résultats initiaux au post-test.....	9
ANNEXE 8 : Support proposé en séance 8.....	10

ANNEXE 1 : Pré-test n°1

Les enfants et la sorcière

Deux jeunes enfants vivaient dans une petite maison, au bord de la forêt. Leur père était très pauvre et ils n'avaient plus rien à manger. Il ne savait plus quoi faire pour trouver de la nourriture.

Les enfants se dirent qu'ils allaient chercher à manger seuls. Ils se dirigèrent vers la forêt pour cueillir des fruits. Ils trouvèrent quelques framboises, quelques mûres, mais ils avaient tellement faim que ça n'était pas suffisant !

Ils avancèrent dans la forêt, jusqu'à une vieille cabane, dont la cheminée fumait. Après avoir frappé à la porte, et comme personne ne répondait, ils entrèrent doucement, en respirant la bonne odeur de tarte qui venait de la cuisine. À peine étaient-ils arrivés devant le four, qu'une vieille sorcière surgit derrière eux. De son doigt magique, elle immobilisa les enfants et fit tomber sur eux une cage dans laquelle elle les enferma en ricanant.

Un vieux chat noir entra dans la cuisine et vint s'immobiliser devant la cage, les regardant d'un air méchant. Les enfants étaient terrorisés. Ils se demandaient ce que la sorcière allait faire d'eux.

Elle sortit la tarte du four, la mangea sous leurs yeux, puis partit faire un tour dans la forêt, accompagnée de son chat.

Le grand-frère expliqua alors à sa sœur comment il fallait qu'elle essaie de passer à travers deux barreaux de la cage pour sortir, puisqu'elle était encore plus mince que lui. Elle réussit, alla chercher la clef suspendue au coin de la porte d'entrée et revint vite délivrer son frère.

Ils sortirent de la cabane et coururent le plus vite qu'ils pouvaient jusqu'au bord de la forêt. Ils étaient sauvés !

Questionnaire

1) Que mangent les enfants dans la forêt ?

- une tarte
- des gâteaux
- des framboises
- du lapin

2) Quel est le plus jeune personnage de l'histoire ?

- le frère
- la sorcière
- le père
- la sœur

3) Avec quoi la sorcière peut-elle faire de la magie ?

- une baguette
- un chat
- un doigt
- une tarte

4) Dans la phrase « **Il** ne savait plus quoi faire pour trouver de la nourriture », quel personnage représente le pronom « **Il** » ?

- le frère
- le père
- le chat
- la sœur

5) Dans la phrase « **Elle** sortit la tarte du four », quel personnage représente le pronom « **Elle** » ?

- la sœur
- la sorcière
- la mère
- la cage

6) Dans la phrase « **Ils** se demandaient ce que la sorcière allait faire d'eux », quels personnages représente le pronom « **Ils** » ?

- le père et les enfants
- la sorcière et le chat
- le frère et la sœur
- les enfants et le chat

7) Coche le résumé qui correspond au texte :

Deux enfants se promènent dans la forêt. Ils voient une jolie cabane pour y passer la nuit. Malheureusement, c'est celle de la sorcière qui va les faire cuire dans un grand chaudron.

Un vieille sorcière fait cuire une tarte dans son four. Deux enfants veulent lui voler la tarte. Elle les attrape et les ligote. Son chat les surveille pendant qu'elle va chercher la police.

Un grand frère et sa petite sœur n'ont rien à manger. Ils partent dans la forêt ramasser des fruits, mais une vieille sorcière les attrape. Heureusement, ils réussissent à s'échapper.

Un pauvre homme habite à côté de la cabane de la sorcière. Il lui demande de bien vouloir donner à manger à ses enfants. Elle leur fait cuire une tarte.

ANNEXE 2 : La séquence

Séance	Titre	Objectifs principaux	Description
1	Pré-test 1	Tests en lecture	Compréhension d'un texte autonome + compréhension d'un texte entendu.
2	Pré-test 2	Tests en écriture	Invention et production d'un texte à partir d'images.
3	Remettre en ordre un texte	Identifier les mots d'un texte qui donnent des indices sur la chronologie de l'histoire.	Les élèves doivent remettre dans le bon ordre des morceaux d'un texte découpés et mélangés. Ils doivent également expliquer leur procédure, ce qui leur a permis de trouver. Critère de réalisation : entourer les mots qui ont aidé. Critère de réussite : l'histoire recomposée a un sens (validation par le groupe classe). Trace écrite : les connecteurs logiques qui sont repérés sont listés sur une affiche.
4	Découper un texte	Identifier les différentes parties d'une histoire.	Lecture d'une première partie d'un texte. Consigne : « Découper l'histoire en différentes parties + trouver un nom à ces parties » par groupe de 2 élèves, ce qui leur demande de justifier leurs choix entre eux. <u>EBEP</u> : possibilité de réaliser la tâche seul. Critère de réussite : validation par les pairs et la PE. Trace écrite : un tableau institutionnalisant les parties d'une histoire.
5	Inventer une suite et une fin à un texte	Utiliser le tableau de la séance 4 comme outil pour l'écriture.	À partir du tableau de la séance précédente, les élèves doivent inventer une fin logique à un texte où ils n'ont que le début. <u>EBEP</u> : possibilité de demander l'écriture de mots de vocabulaire. Critère de réussite : lecture de la fin inventée à un camarade ou à la classe qui valide.
6	Réviser son écrit	Identifier les critères de révision de l'écrit, à partir du texte de la séance 4.	Les élèves doivent rechercher dans le texte étudié en séance 4, les critères nécessaires pour écrire une histoire. Ceci, afin de construire un tableau d'attendus qui servira à réviser leur propre production. Consigne : « Je cherche dans le texte les éléments nécessaire pour écrire une histoire. Je dois avoir dans mon texte... » Critère de réussite : validation par les pairs et la PE.

			Trace écrite : l'enseignant prend note des réponses des élèves et sélectionne avec eux 6 critères essentiels.
6 bis	Réviser son écrit	Réviser une production à partir du tableau élaboré collectivement en séance 6.	À partir de leur production en séance 5, et après avoir été dans un premier temps corrigés par l'enseignant à partir du tableau élaboré collectivement en séance 6, les élèves reprennent les critères du tableau et s'autoévaluent. Consigne : reprendre la fin inventée de la séance précédente et réviser, à l'aide de chaque critère, sa production.
7	Comprendre la chronologie d'une histoire	Identifier les différentes parties d'une histoire.	<u>Groupe 1 : en autonomie (lire un texte + inventer la suite)</u> <u>Groupe 2 : avec la PE.</u> Les élèves reprennent le tableau construit en séance 4 (début/action/fin) + la liste des connecteurs logiques (les mots « outils »). Consigne : « Je vous lis le texte, vous le relisez individuellement, et vous complétez le nouveau tableau : personnages, lieux et temps. » Critères de réalisation : utiliser un code couleur (cf. affichage) pour souligner chaque partie, entourer le nom des personnages, relever les connecteurs logiques.
8	Inventer une histoire	Utiliser le tableau construit comme outil pour l'écriture.	<u>Groupe 1 : en autonomie (écrire un texte à partir d'images séquentielles)</u> <u>Groupe 2 : avec la PE.</u> Les élèves doivent écrire une courte histoire à partir d'images séquentielles. Critère de réussite : avoir écrit un court texte selon les critères du tableau.
9	Relecture de sa production / révision	Vérifier la cohérence, partager sa production et avoir/faire un retour critique. Reprendre les critères de correction.	<u>Groupe 1 : en autonomie (choisir une photo + inventer une courte histoire)</u> <u>Groupe 2 : avec la PE.</u> - Lecture de la production à un camarade, qui vérifie dans un 1er temps la cohérence, et dans un 2ème temps si tous les éléments du tableau apparaissent. - Révision et toilettage de la production, selon les critères du livret d'autocorrection.
10	Entraînement à l'écriture	Réinvestir la démarche explicitée et l'utilisation des outils.	Groupe 1 : choisir plusieurs images (personnage, objet, lieu) + inventer une histoire. Groupe 2 : choisir 1 image (ou plusieurs selon leur choix) + inventer une histoire.
11	Post-test 1	Tests en lecture	Compréhension d'un texte autonome + compréhension d'un texte entendu.
12	Post-test 2	Tests en écriture	Invention et production d'un texte à partir d'images.

ANNEXE 3 : Texte support de la séance 3

Antoine et Olivier

Antoine et Olivier habitent un joli petit village au cœur de la France. Ce matin, les deux frères de huit et onze ans se lèvent tôt, car ils doivent accompagner leur père au grand marché de Lyon.

« Dépêche-toi d'enfiler tes vêtements ! dit Olivier à son frère. Nous allons bientôt partir. »

Paragraphe A :

À la fin de la journée, ils sont heureux : leur père a réussi à vendre tous ses outils et eux vont être récompensés par un bon dîner au restaurant !

Paragraphe B :

La voiture est déjà prête. Leur père a chargé les outils qu'il a fabriqués : hache, marteaux, ciseaux... Il est temps de partir !

Paragraphe C :

Puis, arrivés à Lyon, ils s'installent sur la grande place du marché, parmi d'autres vendeurs.

Paragraphe D :

Toute la journée, les deux enfants interpellent les passants et les guident vers l'étalage de leur père. Les acheteurs sont nombreux à vouloir ses outils.

ANNEXE 4 : Texte support de la séance 4 et la trace écrite

L'ours et le tigre

Un jour, un petit ours partit tout seul à la pêche. Il aimait beaucoup les poissons, surtout les truites.

Arrivé au bord de la rivière, il se mit toutefois à écrire à son ami le tigre :

Cher ami tigre,

N'oublie pas de faire tout ce que je t'ai écrit hier.

J'espère que tu vas bien.

Ton ami l'ours

Au même moment, une poule passait par là.

« Pardon, madame, pourriez-vous porter cette lettre à mon ami le tigre ?



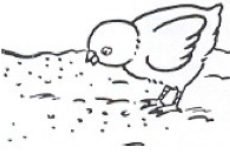
- Désolée, dit la poule. Je n'ai pas le temps. »

Puis, arriva une petite souris qui accepta de prendre la lettre. Mais le vent se mit à souffler. Alors la lettre s'envola comme un cerf-volant et la petite souris avec.

Depuis ce jour, le petit ours décida de ne jamais plus demander à quelqu'un d'envoyer ses lettres.

Ordre.

Dans une histoire, les événements doivent être placés dans l'ordre. Connaître l'ordre des événements aide à mieux comprendre l'histoire.

début	milieu	fin
Au début, Pour commencer,	Ensuite, Plus tard,	Enfin, Pour finir,
		
Le poussin tape sur la coquille pour la casser.	Le poussin a brisé sa coquille.	Le poussin est sorti de la coquille.

ANNEXE 5 : Supports proposés en séance 9



1

Je recherche des idées.

Je regarde l'image et je me pose les questions suivantes :

A qui appartient ce véhicule?

.....
.....

Comment est-il arrivé là?

.....
.....

Où se trouve son conducteur ?

.....
.....

Que va-t-il se passer ensuite ?

.....
.....
.....



1

Je recherche des idées.

Je regarde l'image et je me pose les questions suivantes :

Qui est cet homme?

.....
.....

Où se passe cette scène ?

.....
.....

Quand se passe cette scène ?

.....
.....

Pourquoi cet homme est-il là ?

.....
.....
.....

ANNEXE 6 : Résultats initiaux au pré-test

	Sous-test 1	Sous-test 2	Sous-test 3
Élève A	4/8	2/6	12
Élève B	8/8	2/6	14
Élève C	7/8	5/6	18
Élève D	6/8	6/6	18
Élève E	7/8	6/6	17
Élève F	8/8	5/6	19
Élève G	8/8	6/6	17
Élève H	7/8*	3/6	14
Élève I	2/8	3/6	16
Élève J	4/8	5/6	16
Élève K	6/8	5/6	17
Élève L	7/8	5/6	15
Élève M	4/8	2/6	15
Élève N	7/8	5/6	16
Élève O	3/8	4/6	10
Élève P	7/8	5/6	13
Élève Q	5/8	5/6	13
Élève R	7/8	5/6	18
Élève S	6/8	6/6	16
Élève T	7/8	5/6	16
Élève U	8/8	6/6	15
Élève V	4/8	2/6	13
Élève W	8/8	5/6	17
Élève X	2/8	6/6	13

* score faussé pour cause de tricherie sur l'élève N.

ANNEXE 7 : Résultats initiaux au post-test

	Sous-test 1	Sous-test 2	Sous-test 3
Élève A	1/8	3/6	16
Élève B	5/8	3/6	17
Élève C	7/8	2/6	20
Élève D	7/8	6/6	16
Élève E	7/8	6/6	19
Élève F	7/8	3/6	19
Élève G	7/8	6/6	17
Élève H	2/8	1/6	15
Élève I	5/8	Absent	17
Élève J	6/8	1/6	14
Élève K	6/8	4/6	18
Élève L	6/8	4/6	16
Élève M	4/8	1/6	16
Élève N	5/8	4/6	18
Élève O	4/8	5/6	13
Élève P	7/8	6/6	14
Élève Q	7/8	6/6	18
Élève R	8/8	6/6	18
Élève S	3/8	4/6	18
Élève T	7/8	4/6	18
Élève U	8/8	6/6	19
Élève V	6/8	4/6	16
Élève W	7/8	4/6	20
Élève X	6/8	3/6	13

ANNEXE 8 : Support proposé en séance 8

Ecrire une histoire d'après des images

Mes mots pour écrire :

un garçon

une valise

la voiture

les vacances

une maison

la bouée

la mer

la route

il prépare

elle roule

il arrive

il court



Année universitaire 2016-2017

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation Mention Premier degré

Titre du mémoire : La production écrite pour améliorer la lecture-compréhension des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Auteur : Camille Peyruchaud

Résumé :

Ce mémoire porte sur la production d'écrit comme entraînement visant à répondre à un besoin élève : la lecture-compréhension. C'est dans une classe de CE1 que se porte notre réflexion autour de la question suivante : écrire permet-il d'améliorer la compréhension en lecture, et notamment celle des élèves à besoins éducatifs particuliers ? À partir des démarches préconisées par les recherches dans le domaine des sciences de l'éducation et des programmes scolaires, notre expérience vise à démontrer que, même sur un temps relativement court et avec des aménagements, l'écrit permet à ces élèves de faire des progrès en lecture.

Mots clés : production écrite, cycle 2, lecture-compréhension, élèves à besoins éducatifs particuliers, entraînement.

Summary:

This report is about writing processes as training aimed at responding to pupils' needs: reading comprehension. Our investigation, and subsequent reflections, takes place in year 2 of primary school: writing could improve reading comprehension, and that for pupils with special educational needs? Taking account of the curriculum, as well as the approaches recommended by researchers in the fields of education science, our objective is to demonstrate that writing can improve the reading comprehension of pupils with special educational needs with supports, even in a short period.

Key words: writing processes, primary school, reading comprehension, pupils with special educational needs, training.