



HAL
open science

La cohérence dans les productions écrites des élèves à besoins éducatifs particuliers

Coralie Delemotte

► **To cite this version:**

Coralie Delemotte. La cohérence dans les productions écrites des élèves à besoins éducatifs particuliers. Education. 2019. dumas-02937818

HAL Id: dumas-02937818

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02937818>

Submitted on 14 Sep 2020

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.

ÉCRITS PROFESSIONNELS
CAPPEI
PARCOURS : Enseigner en UE
SESSION 2019

**LA COHÉRENCE DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉLÈVES
À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS**

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS : Mme Élisabeth MILLAT

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : DELEMOTTE Coralie

Table des matières

<i>Introduction</i>	<i>1</i>
<i>Le contexte d'exercice : du projet d'établissement au projet de groupe.....</i>	<i>2</i>
<i>Cadrage théorique</i>	<i>7</i>
<i>Mise en regard des travaux des élèves avec les apports théoriques et réponses pédagogiques apportées.....</i>	<i>11</i>
<i>Bilan de la démarche.....</i>	<i>24</i>
<i>Conclusion</i>	<i>25</i>
<i>Bibliographie</i>	<i>26</i>

Introduction

Affectée depuis trois ans à l'IME Jean Stievenard de Denain j'ai en charge deux groupes d'élèves âgés de huit à douze ans. Durant ma première année d'enseignement dans cet établissement, j'ai eu une approche très « ordinaire » dans la façon d'enseigner les compétences du socle commun. Lors de ma seconde année, ayant toujours en face de moi un public d'élèves pré-adolescent, j'ai ressenti le besoin de leur faire acquérir ces mêmes compétences, mais de manière à les rendre le plus autonomes possibles dans leur future vie d'adulte. En effet, les élèves que j'accueille dans l'Unité d'Enseignement Externalisée (UEE) de l'IME ont une très forte capacité de projection dans leur vie future. Lorsque je leur demande à quoi cela sert de savoir lire, nombre d'entre eux me répondent : « pour pouvoir lire les panneaux du tramway, pour lire le menu au restaurant, pour être en capacité de lire les instructions sur les jeux vidéo, pour savoir lire les factures... » La même question posée sur l'utilité de l'écriture a eu la même typologie de réponse : « pouvoir écrire un chèque, écrire des messages à leurs amis sur leur téléphone... » Nous pouvons alors constater que les élèves ont déjà bien compris l'importance d'acquérir de telles compétences pour leur autonomie.

De plus, j'ai pu constater depuis ce début d'année de grosses lacunes dans la cohérence de leurs propos. Que ce soit en langage oral ou en dictée à l'adulte, les élèves exposent leurs idées au fur et à mesure qu'elles viennent, sans liens logiques, temporels ou spatiaux.

Mes observations de début d'année, les réflexions des élèves ainsi que le cadre officiel finissent de me convaincre d'orienter mon dossier sur la problématique suivante : **En quoi des adaptations spécifiques répondant aux besoins éducatifs particuliers des élèves peuvent leur permettre de gagner en cohérence dans la production d'écrits ?**

Pour apporter les éclairages au problème soulevé, je vais d'abord décrire le contexte dans lequel j'exerce. Je présenterai également les premiers besoins repérés des élèves en lien avec mon projet de groupe.

Je mènerai ensuite une réflexion quant aux adaptations pédagogiques à mettre en œuvre dans mes projets d'écriture en m'appuyant sur des apports théoriques sur les productions d'écrits longs et cohérents.

A l'issue de la rédaction de cet écrit, j'exposerai les effets de mes adaptations sur la progression des élèves. Tout cela dans le but de pouvoir appréhender chacun de mes élèves dans leur singularité, et ainsi répondre au mieux à leurs besoins éducatifs particuliers.

Le contexte d'exercice : du projet d'établissement au projet de groupe

L'IME de Denain

L'institut Médico Éducatif (IME) Jean Stievenard de Denain est une structure de 270 places accueillant des enfants et des adolescents âgés de 4 à 20 ans ayant une déficience intellectuelle légère, moyenne ou profonde avec ou sans troubles associés.

L'IME permet une prise en charge interdisciplinaire globale de ses usagers contenant les soins, l'éducation, l'enseignement et le recours à un plateau technique composé de deux psychologues, d'un ergothérapeute, de trois orthophonistes, de deux psychomotriciennes et de deux masseurs-kinésithérapeutes. C'est cette capacité à croiser les regards pluridisciplinaires des différents acteurs qui est nécessaire à la réalisation du projet de vie de chaque usager.

Les missions de l'établissement

Les objectifs prioritaires du pôle SAES (Service d'Accompagnement Éducatif et Scolaire) sont les suivants :

- *L'accès à l'autonomie dans la vie quotidienne*
- *La communication (verbale, non verbale ou assistée)*
- *La socialisation pour favoriser les échanges*
- *L'ouverture vers l'extérieur pour favoriser l'intégration.*

Nous remarquons que cela recoupe étroitement les objectifs que j'ai décidé de poursuivre dans la classe suite à l'identification de certains besoins des élèves du groupe. L'accès à l'autonomie dans la vie quotidienne sera favorisé par l'accroissement des compétences en lecture et écriture. Ces compétences seront nécessaires pour renforcer la communication verbale et écrite. La communication permettra, quant à elle, de faciliter la socialisation des jeunes notamment lors des temps d'ouverture vers l'école de Douchy-les-Mines qui accueille l'UEE.

Les missions de l'Unité d'Enseignement

L'Unité d'Enseignement (UE) regroupe des enseignants dont la mission est d'organiser, de mettre en place, d'accompagner et de réguler le parcours de formation de chaque élève. Il ne s'agit plus de « scolariser » les jeunes accueillis dans une école interne, mais bien de concevoir pour chacun et de réaliser un projet de formation dont la finalité est la plus grande autonomie possible dans sa vie d'adulte et sa participation à la société. Encore une fois, nous sentons une réelle volonté de rendre autonome les élèves de l'UE grâce à l'acquisition de compétences scolaires de manière adaptée en fonction des besoins éducatifs particuliers de chaque élève.

Présentation du groupe

J'ai en charge deux groupes d'élèves. Le premier groupe est composé d'élèves âgés de huit à dix ans, ayant douze heures de temps scolaire tous les matins dans une classe au sein de l'IME. Le deuxième groupe, celui auquel nous allons nous intéresser dans ce dossier, est composé de dix élèves (trois filles et sept garçons) âgés de 10 à 13 ans. C'est ce groupe qui constitue l'Unité d'Enseignement Externalisée (UEE) de l'IME. Cette UEE est située dans l'école élémentaire Jules Ferry à Douchy-les-Mines. Les élèves y sont présents tous les après-midis pour bénéficier d'un total de douze heures de temps scolaire. Le temps scolaire de ce groupe comprend les temps de regroupement dans l'UEE mais aussi des temps d'inclusion dans les classes de CM1 et de CM2. Toujours dans le but de garantir les meilleurs temps d'inclusion en classe ordinaire, il me paraît nécessaire d'accroître leurs compétences en communication afin de gagner en autonomie.

Le projet pédago-éducatif du groupe

Depuis la signature de la convention de l'UEE entre l'IME et l'école de Douchy-les-Mines, j'ai la chance d'être accompagnée tous les après-midis par une éducatrice spécialisée afin de garantir une meilleure prise en charge des élèves au sein de l'école. Cela est un véritable atout pour le suivi du parcours des élèves car cela permet de croiser nos regards à tout moment de la prise en charge. Cela nous a d'ailleurs valu une récompense lors du congrès national de l'UNAPEI en juin 2018. L'IME a remporté le prix GMF-UNAPEI sur la thématique « école inclusive » grâce au dossier « l'intérêt de la mise en place d'un binôme éducatrice-enseignante ». C'est donc dans cette continuité que chaque année, nous mettons un point d'honneur à travailler chacune un même thème avec nos compétences différentes et nos compétences communes. Nous avons alors choisi cette année de travailler sur le thème de l'Histoire. Chaque période scolaire, correspond à l'étude d'une période historique différente. En début de période, nous effectuons une sortie en lien avec cette période historique puis nous l'étudions (Samara pour la Préhistoire, Arkéos pour l'Antiquité, le château de Pierrefond pour le Moyen-Âge, Notre Dame de Lorette pour les Guerres Mondiales). À la suite de chaque sortie, nous réalisons des affiches en vue d'un exposé auprès des autres classes de l'école et nous écrivons un compte rendu de la sortie afin de le mettre sur le blog de l'IME pour les parents.

Dans la suite de ce dossier, je focaliserai ma présentation sur trois élèves du groupe car la description de ces profils d'élèves permet de répertorier certains comportements et compétences caractéristiques du groupe en général en matière de cohérence textuelle.

Profil des élèves

Lucas

Lucas est un jeune âgé de 10 ans, il fait sa première rentrée au sein de l'UEE. C'est un garçon qui, depuis l'année dernière, est en très forte demande scolaire. Il participe très activement en classe, parfois au détriment de ses camarades. Il est impulsif sur le plan cognitif et est très à l'aise lors d'un travail oral même s'il a tendance à donner les idées au fur et à mesure qu'elles lui viennent en tête. Je fais l'hypothèse que Lucas privilégie la rapidité de réponse plutôt que la qualité de cette dernière. Il ne supporte pas d'être plus en difficulté que les autres élèves et si le cas se présente, il se renferme totalement sur lui-même. Cela rend donc difficile sa capacité à effectuer un retour sur ses productions car il supporte assez mal l'aide d'un pair ou de l'adulte. Dans le domaine du français, Lucas est un lecteur déchiffreur. Il a encore du mal à distinguer tous les phonèmes à l'oral ce qui rend difficile les activités d'encodage. Cependant il est très à l'aise lorsqu'il s'agit de produire des phrases syntaxiquement correctes pouvant être écrites.

Julien

Julien est un jeune âgé de 11 ans, il fait sa deuxième rentrée sur l'UEE. Il est arrivé à l'IME il y a trois ans sur mon groupe scolaire du matin. Julien est un garçon très instable en classe. Il ne cesse de se déplacer, de jouer avec divers objets... Lorsqu'il fait une activité qui l'intéresse, il est pourtant capable d'une concentration et d'une attention optimales pendant un temps relativement long. Je suppose qu'il a besoin de mettre du sens derrière ses apprentissages pour pouvoir s'y investir correctement. Julien a parfois peur de se lancer dans des tâches inconnues, en effet, il semble avoir besoin de situations de réussites pour gagner en assurance. De ce fait, il ne supporte absolument pas l'erreur et se désengage totalement de l'activité si on lui demande de revenir sur un travail effectué. Je présume qu'il ne comprend pas que l'erreur est efficiente à l'apprentissage. Concernant ses compétences en français Julien est un petit lecteur qui comprend les phrases qu'il décode de plus en plus rapidement. Il peine à construire des phrases syntaxiquement correctes à l'oral et son propos est souvent désorganisé. Il sait encoder aisément des mots inconnus en utilisant les outils mis à sa disposition (référentiel de sons, syllabaire...)

Laura

Laura est une élève âgée de 12 ans, elle fait également sa deuxième rentrée au sein de l'UEE et sa troisième rentrée à l'IME. Comme Julien, elle aussi est arrivée sur mon groupe scolaire du

matin. C'est une jeune fille assez discrète, qui a cependant besoin d'une très forte approbation de la part de l'adulte pour qui elle aime travailler (enseignant, éducatrice, psychologue...) Contrairement aux autres jeunes du groupe, elle considère que le travail qu'elle effectue en classe ne sert qu'en classe. J'imagine qu'elle manque encore de projection dans l'avenir. Laura aime savoir avant sa séance ce qu'elle va travailler. Je pense qu'un cadre structurant et prévisible la rassure pour oser s'engager dans les apprentissages. Dans le domaine du français Laura est lectrice. Elle comprend les textes d'une dizaine de lignes qu'elle lit seule. Laura sait écrire sous la dictée des phrases phonétiquement correctes mais oublie souvent des mots sûrement parce qu'elle manque de méthode. Elle construit des phrases simples syntaxiquement correctes à l'oral et à l'écrit mais peine lorsqu'il s'agit de construire des phrases plus complexes.

Voici un tableau récapitulant les compétences des élèves du groupe dans le domaine de la rédaction de textes en octobre 2018.

Domaine 1 : Des langages pour penser et communiquer	
Composante 1 : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.	
Attendus en Écriture : Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.	
Constats	Élèves
Écrire des phrases simples en dictée à l'adulte.	Mattéo
Écrire des mots bisyllabiques ou trisyllabiques composés de sons simples (C+V).	Maxime
Mémoriser très peu de mots outils (le, la, un, une).	Claire
	Lucas
Écrire des phrases cohérentes en dictée à l'adulte.	Aurélien
Écrire des mots en utilisant les référents mis à disposition et l'étayage de l'enseignant.	Julien
Mémoriser quelques mots outils (articles, prénoms, jours de la semaine...)	Yassine
Écrire des phrases syntaxiquement et phonétiquement correctes en s'aidant seul des différents outils à disposition.	Ophélie
Produire des écrits de 2 ou 3 lignes mais difficultés au niveau de la planification.	Laura
Mémoriser de nombreux mots outils (articles, prépositions, jours, mois, mots d'albums...).	Liam

Réponses pédagogiques générales

Afin de répondre aux besoins éducatifs particuliers de l'ensemble des élèves dans les tâches d'écriture, je fais d'ores et déjà des choix pédagogiques relevant de différents ordres :

- Le cadre spatial : la classe est aménagée de manière à favoriser l'autonomie des élèves (affichages collectifs, matériel commun mis à disposition de chacun, plan de travail adapté en fonction de chaque élève, outils adaptés...)
- La démarche pédagogique : la pédagogie de projet permet d' enrôler les élèves plus facilement dans les tâches proposées, cela permet également de mettre du sens sur ce qu'ils sont en train de faire et donc de gagner en motivation.
- Le travail en groupe : régulièrement les élèves apprennent à travailler en groupe, cela vise l'accroissement des conflits sociocognitifs qui permettent une confrontation des idées de chacun afin d'établir de nouvelles représentations.
- L'enseignement explicite : l'objectif de la séance est énoncé dès le début, les liens entre les enseignements sont réalisés, le but de l'acquisition des compétences pour leur vie future est indiqué, les difficultés rencontrées sont explicitées au reste du groupe et l'utilisation des outils mis à disposition est enseigné.
- Le cadre sécurisant : l'ambiance du groupe permet aux élèves d'améliorer considérablement leur sentiment de compétence et donc de s'engager davantage dans les apprentissages. Écrire nécessite un engagement personnel de la part des élèves, l'enseignant devra alors s'intéresser d'abord à ce que l'élève souhaite écrire avant de se pencher sur la forme du texte.

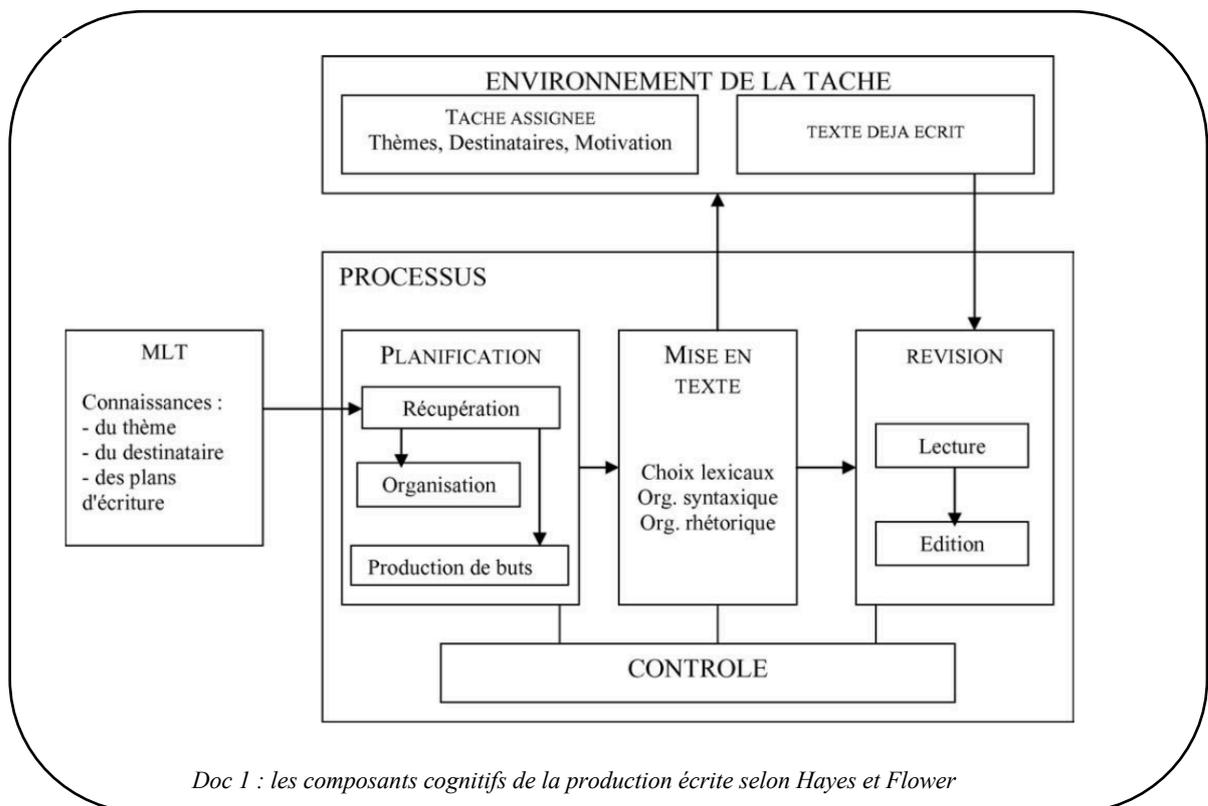
Bien entendu, ces aménagements généraux ne suffisent pas à répondre à la singularité de chaque élève. C'est ainsi que dans la prochaine partie, j'exposerai les adaptations individuelles proposées pour chaque difficulté rencontrée en m'appuyant sur la théorie de certains auteurs et sur les documents accompagnant la mise en place des programmes.

Cadrage théorique

Le processus rédactionnel

L'écrit est un domaine vaste. De nombreux scientifiques traitent ce sujet sur plusieurs aspects. Nous ne nous intéresserons dans ce dossier qu'aux aspects du processus rédactionnel et à la cohérence textuelle.

Les premières modélisations de la production d'écrit apparaissent en 1980 avec Hayes et Flower. Voici leur modèle adapté par Michel Fayol¹ :



Doc 1 : les composants cognitifs de la production écrite selon Hayes et Flower

Ce modèle fait ressortir trois domaines :

- Le contexte de la tâche
- Les connaissances présentes dans la mémoire à long terme de l'écrivain
- Les processus d'écriture

Je vais alors me pencher plus précisément sur le domaine des processus d'écriture car c'est dans ce domaine que je vais intervenir pour faire évoluer les productions de mes élèves. Parmi les scientifiques ayant traité de ce sujet, j'ai pu lire un article de Christian Ollivier « Théories de la

¹ M. Favart, T. Olive (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française*, pp 273-285

rédaction de texte », puis la transcription de l'intervention de Michel Fayol lors des journées de l'ONL (Observatoire National de la Lecture) en 2007 intitulé « La production de textes et son apprentissage » et j'ai consulté de nombreux autres articles qui reprennent pour la plupart les travaux d'Hayes et Flower. Ainsi pour expliciter les processus rédactionnels dans mon dossier, je propose de m'appuyer sur les ressources d'accompagnements proposées par *eduscol*² car les documents proposés y sont synthétiques et résument parfaitement la totalité des articles que j'ai pu citer plus haut.

Les premières modélisations de la production d'écrit élaborées dans les années 1980 et issues des travaux d'Hayes et Flower, font émerger trois grandes opérations constitutives de l'acte d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. Elles sont répertoriées (et simplifiées) dans le tableau ci-dessous. La difficulté est que la mise en œuvre de ces opérations n'est pas linéaire.

LA PLANIFICATION	LA MISE EN TEXTE	LA RÉVISION
<p>C'est se construire une vue d'ensemble du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le but du texte ; • le genre du texte ; • son destinataire ; • son contenu. 	<p>C'est structurer l'ensemble du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • organiser les informations ; • assurer la liaison et la continuité entre les phrases ; • rédiger les phrases (dont maîtrise de l'orthographe et de la graphie). 	<p>C'est savoir repérer les dysfonctionnements et réécrire le texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • correspondance avec le projet d'écriture ; • acceptabilité sémantique ; • grammaticalité des formes et des structures.

Doc 2 : synthèse des processus rédactionnel dans les ressources d'accompagnement

Fonctionnement cognitif dans une activité de production d'écrit

Écrire met en jeu de nombreuses capacités cognitives. Or, pour les élèves accueillis dans des structures spécialisées leurs capacités cognitives sont défaillantes. Je vais alors exposer les difficultés que pourraient rencontrer les élèves dans l'activité de rédaction en m'appuyant sur la conférence de Michel Fayol lors des journées de l'ONL³ dont voici un extrait :

Une synthèse de ces modèles fait apparaître que la PVE (Production Verbale Écrite) mobilise des connaissances de deux types : connaissances relatives au contenu évoqué (le thème du texte) et connaissances langagières (lexique, syntaxe, agencements rhétoriques). Elle fait également intervenir une mémoire temporaire (mémoire dite de travail) susceptible à la fois de maintenir actives les informations et de les manipuler. Elle s'inscrit également dans une situation dynamique : le texte à produire dépend des conditions de production (consigne) et de ce qui a déjà été rédigé.

Cette synthèse permet aussi de mettre en évidence les capacités cognitives mises en œuvre lors de la PVE. La planification a trait à la récupération en mémoire des connaissances disponibles relativement au thème, à l'organisation de ces connaissances et à la prise en compte des objectifs poursuivis. Il s'agit en somme de définir le contenu et la forme du texte en fonction de celui auquel il

² Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse. (Novembre 2018). L'écriture au cycle 2. *Éduscol*.

³ M. Fayol (2007). La production de textes et son apprentissage. *Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*

s'adresse (le destinataire) et de l'effet qui est recherché sur celui-ci. La mise en texte porte sur la dimension langagière. Elle soulève le problème de la linéarisation : alors que le contenu évoqué a le plus souvent une structure multidimensionnelle, le texte, lui, comme le langage en général, est unidimensionnel. Les mots, les propositions, les phrases et les parties des textes s'enchaînent linéairement. Le passage d'une organisation multidimensionnelle à une organisation unidimensionnelle soulève des problèmes spécifiques à l'écrit. Il ne suffit pas, même si ces dimensions jouent un rôle majeur, de sélectionner les mots et de produire des phrases. Il faut aussi choisir l'enchaînement textuel en fonction du contenu, du destinataire et des capacités langagières. De plus, dans le cas de la PVE, la dimension orthographique et graphique ajoute une difficulté supplémentaire (par comparaison avec l'oral) : la composante motrice de la graphie est moins automatisée que celle de la parole. Le retour sur le texte consiste en la relecture de ce qui a déjà été produit, en la détection des manques et erreurs et en la reprise plus ou moins importante de la version précédente du texte.

La description des composantes ne suffit pas à en expliquer le fonctionnement ni à déterminer les sources de difficultés.

En effet, si le fonctionnement de chacune de ces composantes est requis pour que la rédaction de textes s'effectue de manière efficace, il doit de plus être coordonné et géré de manière à assurer l'harmonie de leurs interventions. Cet aspect a particulièrement retenu l'attention et a conduit plusieurs auteurs à proposer que la PVE dépende, d'une part, du coût cognitif de fonctionnement de chacune des composantes et, d'autre part, de la possibilité qu'un individu donné à un moment donné dispose d'une capacité suffisante d'attention et de mémoire pour pouvoir à la fois gérer le fonctionnement de chaque composante et la coordination de celles-ci.

Doc 3 : capacités cognitives mises en œuvre dans l'activité de rédaction

En fonction des phases d'écriture, le fonctionnement cognitif est plus ou moins mis à contribution :

- La *mémorisation* intervient dans la plupart des phases. L'élève est amené à récupérer dans sa mémoire à long terme des concepts, du lexique, des connaissances sur l'environnement et doit les mettre en relation avec sa mémoire à court terme pour transformer ses idées en texte. Pour des élèves en situation de handicap, ce processus intellectuel doit être explicité et soutenu.
- *L'appréciation de l'importance des informations* n'est pas une chose aisée pour des élèves présentant des BEP. Ils peinent à distinguer l'information essentielle du détail. L'enseignant aura à charge d'organiser des temps de débats entre les élèves afin qu'ils déterminent entre eux les informations importantes.
- Le texte étant le passage « d'une structure multidimensionnelle à une structure unidimensionnelle », il nécessite une *construction mentale complexe*. Les élèves doivent organiser leur pensée (inférences, relations logiques, hiérarchisations) mais également faire preuve d'imagination, de planification et d'anticipation qui sont des

actes complexes. Il faut alors proposer des séances spécifiques pour rétablir ce type d'actes cognitifs.

- Lors de la phase de révision, l'élève est amené à faire preuve de *décentration* en ayant à se mettre dans la peau du futur lecteur. Cette capacité est très souvent défaillante pour des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives.

La cohérence textuelle

Une fois que l'élève a saisi le processus rédactionnel, il doit rendre son texte cohérent. Mohamed Alkhatib ⁴ indique qu'un « texte est cohérent s'il respecte la clarté des idées et de leur enchaînement ». Il distingue la cohérence de la cohésion du texte :

- La cohérence a trait à la globalité du texte. « Pour qu'un texte remplisse les conditions de la cohérence textuelle, il doit obéir à quatre règles : une progression de l'information, une relation étroite entre les passages et les idées, un champ lexical et la non-contradiction. »
- La cohésion relève « des relations locales du texte : les règles morphologiques et syntaxiques (reprise pronominale, répétition, synonymes, hyperonymes), les connecteurs argumentatifs et les organisateurs (marqueurs spatio-temporels). »

Afin d'automatiser l'utilisation des différentes notions précédemment citées, j'ai effectué depuis le début de l'année des séances spécifiques sur les genres de texte (affiche, compte rendu, lettre...) ainsi que des séances sur la connaissance du fonctionnement de la langue (synonymes, connecteurs logiques, constituant d'une phrase simple...) Au plus ces notions seront automatisées pour les élèves, au plus leurs ressources cognitives pourront se fixer sur les processus rédactionnels. Ils éviteront ainsi une surcharge cognitive supplémentaire lors des temps de rédaction.

⁴ M. ALKHATIB (2012). La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? Lengua y Literatura. pp.45-64.

Mise en regard des travaux des élèves avec les apports théoriques et réponses pédagogiques apportées

Dans cette partie, je mettrai en exergue les difficultés des trois élèves précédemment présentés à chaque phase de la situation d'écriture (planification, mise en texte et révision) et j'exposerai les adaptations que j'ai mises en place en classe pour répondre à ces difficultés. Pour ce faire, je prendrai appui sur de nouveaux textes théoriques qui mettent en lumière le lien très étroit entre l'acte d'écriture et la mémoire des élèves, ainsi que sur les ressources d'accompagnement pour proposer des réponses pédagogiques adaptées aux besoins des élèves.

Bien entendu, je n'ai pas pu résoudre tous les problèmes en même temps. Nous avons donc à chaque période pris notre temps pour répondre aux difficultés relevant d'un seul processus d'écriture à la fois. Cela permet aux élèves de prendre en compte les évolutions de leur travail sur l'année et surtout de pouvoir prendre en main correctement les outils au fur et à mesure que je leur propose.

Planification

La première phase posant problème est la planification du texte. Voici un extrait de l'article d'Olive et Piolat intitulé « Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes »⁵ ainsi qu'un extrait des ressources d'accompagnement⁶ sur lesquels je m'appuierai pour répondre aux BEP (Besoins Éducatifs Particuliers) des élèves lors de la phase de planification.

Le coût de la *planification* serait principalement lié à la **récupération en mémoire à long terme** et à **l'organisation des contenus**. Rédiger sur des thèmes impliquant l'utilisation de connaissances peu familières, augmente le coût général de la production (Kellogg, 1987). Mais ce coût n'est pas systématique et dépend, par exemple, de l'habileté rédactionnelle (Olive, 1997). Les rédacteurs peu habiles allouent autant de ressources au processus de planification, quelle que soit la familiarité des connaissances, alors que les rédacteurs plus habiles affectent moins de ressources au processus de planification lorsqu'ils rédigent un texte à propos de connaissances familières. Pour ce qui concerne les opérations d'organisation du contenu, **l'élaboration d'un plan** avant la composition diminue également le coût global de la production et conduit à produire des textes de meilleure qualité contenant plus d'idées.

En début de cycle 2, la planification est difficile car les jeunes élèves ont beaucoup de mal à se représenter une vue d'ensemble de leur texte. La phase de planification est donc très importante car elle favorise, par les **échanges**, l'étayage de l'enseignant, une **première représentation de la tâche**.
(...)

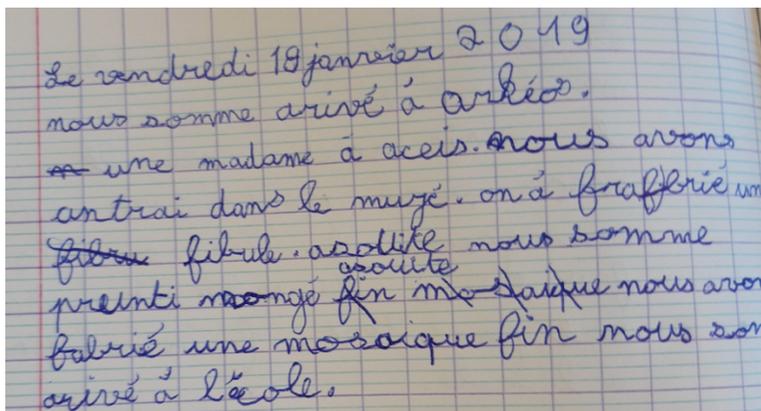
Doc 4 : recommandations pour le processus de planification

⁵ T. Olive, A. Piolat (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française*. pp.373-390

⁶ Ministère de l'Éducation nationale et la Jeunesse. (Novembre 2018). L'écriture au cycle 2. *Éduscol*

La consigne donnée fut la suivante : « *écrivez le compte rendu de la sortie à Arkéos pour pouvoir le mettre sur le blog de l'IME.* »

Laura : Laura réalise son texte seule en autonomie (janvier 2019)



Le vendredi 18 janvier 2019 nous sommes arrivés à Arkéos. Une madame a accueilli. Nous avons entré dans le musée. On a fabriqué une fibule. Ensuite nous sommes partis manger. Ensuite nous avons fabriqué une mosaïque. Enfin nous sommes arrivés à l'école.

Points d'appuis	Difficultés	BEP	Adaptations (selon Olive et Piolat et les ressources d'accompagnement)																										
<p>Laura indique uniquement les informations essentielles (date, lieu, déroulement de la journée...)</p> <p>Les événements sont organisés en cohérence avec le déroulement de la journée.</p>	<p>Elle oublie quelques événements importants de la journée.</p> <p>Elle n'indique pas si la journée lui a plu ou non.</p>	<p>Besoin de soutenir sa mémoire à long terme pour ne pas oublier d'éléments importants.</p>	<p>Mise en place d'un plan de texte car Laura est lectrice. Le plan de texte est rempli collectivement afin de débattre ce que les élèves jugent être des éléments importants et des détails.</p> <table border="1" style="margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th colspan="2">PLAN DE TEXTE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1) DATE</td> <td>18 janvier 2019</td> </tr> <tr> <td>2) ENDROIT</td> <td>Arkéos</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">3) DEROULEMENT</td> <td> <table border="1"> <thead> <tr> <th>IMPORTANTES</th> <th>PAS IMPORTANTES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- accueil</td> <td>- sandwich au jambon</td> </tr> <tr> <td>- maquette</td> <td>- Vercingétorix → affiche</td> </tr> <tr> <td>- visite du musée</td> <td>- ils ont gagné la guerre → affiche</td> </tr> <tr> <td>- fibule</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- mosaïque</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- déjeuner</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- retour IME</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> </td> </tr> <tr> <td>4)</td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	PLAN DE TEXTE		1) DATE	18 janvier 2019	2) ENDROIT	Arkéos	3) DEROULEMENT	<table border="1"> <thead> <tr> <th>IMPORTANTES</th> <th>PAS IMPORTANTES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- accueil</td> <td>- sandwich au jambon</td> </tr> <tr> <td>- maquette</td> <td>- Vercingétorix → affiche</td> </tr> <tr> <td>- visite du musée</td> <td>- ils ont gagné la guerre → affiche</td> </tr> <tr> <td>- fibule</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- mosaïque</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- déjeuner</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- retour IME</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	IMPORTANTES	PAS IMPORTANTES	- accueil	- sandwich au jambon	- maquette	- Vercingétorix → affiche	- visite du musée	- ils ont gagné la guerre → affiche	- fibule		- mosaïque		- déjeuner		- retour IME		4)	
PLAN DE TEXTE																													
1) DATE	18 janvier 2019																												
2) ENDROIT	Arkéos																												
3) DEROULEMENT	<table border="1"> <thead> <tr> <th>IMPORTANTES</th> <th>PAS IMPORTANTES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- accueil</td> <td>- sandwich au jambon</td> </tr> <tr> <td>- maquette</td> <td>- Vercingétorix → affiche</td> </tr> <tr> <td>- visite du musée</td> <td>- ils ont gagné la guerre → affiche</td> </tr> <tr> <td>- fibule</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- mosaïque</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- déjeuner</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- retour IME</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	IMPORTANTES	PAS IMPORTANTES	- accueil	- sandwich au jambon	- maquette	- Vercingétorix → affiche	- visite du musée	- ils ont gagné la guerre → affiche	- fibule		- mosaïque		- déjeuner		- retour IME													
	IMPORTANTES	PAS IMPORTANTES																											
- accueil	- sandwich au jambon																												
- maquette	- Vercingétorix → affiche																												
- visite du musée	- ils ont gagné la guerre → affiche																												
- fibule																													
- mosaïque																													
- déjeuner																													
- retour IME																													
4)																													

Lucas : Lucas réalise son texte en dictée à l'adulte. C'est l'éducatrice qui prend en charge la copie (janvier 2019)

Le vendredi 18 janvier 2019 nous avons été à la sortie Arkéos toute la journée. Le matin quand nous sommes arrivés, une dame nous a accueillis, nous a montré une maquette et nous a expliqué comment ils vivaient,

c'est qui qui a gagné la guerre et pleins d'autres choses. Ensuite nous avons mangé des sandwichs au jambon, au beurre avec de la salade. Après nous avons mangé un fromage et des éléméntaires

Ensuite nous avons été faire une activité nous avons fait une mosaïque et ensuite nous avons été nous déguiser. Et nous sommes rentrés.

Points d'appuis	Difficultés	BEP	Adaptations (selon Olive et Piolat et les ressources d'accompagnement)
<p>Lucas raconte la journée en n'oubliant quasiment aucun évènement.</p> <p>Il les expose pour la plupart dans l'ordre de la journée.</p>	<p>Il donne beaucoup trop de détail et ne sélectionne pas les informations importantes de celles qui ne le sont pas.</p> <p>Il semble exposer les idées les unes après les autres quand elles lui arrivent en mémoire.</p> <p>Il confond le rôle de l'affiche avec celui du compte-rendu (la guerre est un élément de l'affiche normalement).</p>	<p>Besoin d'apprendre à moins se précipiter pour gagner en cohérence et en pertinence dans ses écrits.</p>	<p>Schéma du plan de texte sur ardoise car Lucas n'est qu'un lecteur déchiffreur. Le plan de texte même si Lucas participe à son élaboration est trop coûteux cognitivement en termes de lecture.</p> 

Julien : Julien réalise son texte sur l'ordinateur (motivation) avec l'aide de l'enseignant pour encoder tous les mots difficiles (janvier 2019)

C'était vendredi 18 janvier 2019 qu'on a été à Arkéos. C'était bien. La dame nous a dit de nous déguiser. La dame nous a fait visiter le musée. On a fait une fibule. On a répondu à des questions. Au début elle nous a montrer une maquette sur les fouilles. Après la dame nous a expliqué l'endroit pour manger. Et à la fin on est repartis à l'IME.

Points d'appuis	Difficultés	BEP	Adaptations (selon Olive et Piolat et les ressources d'accompagnement)
<p>Julien indique correctement la date, le lieu, s'il a aimé et les différentes activités de la journée.</p>	<p>Son texte est totalement désorganisé, il manque des activités essentielles de la journée (mosaïque par exemple).</p> <p>Il semble raconter les évènements de la journée au fur et à mesure qu'il les retrouve en mémoire à long terme sans prendre le temps de les organiser</p>	<p>Besoin de structurer les informations en mémoire à long terme pour mieux structurer son propos.</p>	<p>Plan de texte rempli en groupe accompagné des photos de la journée car Julien n'est encore qu'un petit déchiffreur pour lire le plan de texte. Les photos lui permettent de mieux récupérer les informations en mémoire à long terme.</p> 

Mise en texte

Une fois les problèmes de planification réglés grâce aux différents outils, j'ai tenté de pallier aux difficultés de mise en texte lors de la deuxième période. Avant de débiter le processus de mise en texte, nous avons pris le temps de réaliser la phase de planification avec les nouveaux outils (plan de texte, photos de la journée...) afin de décharger cognitivement la mémoire de travail lors de la phase de mise en texte. Pour pouvoir mettre en place correctement le plan de texte, les élèves doivent écrire chacune de leurs phrases sur une bande de papier de la couleur correspondant au plan de texte.

Voici à nouveau un texte mettant en relation le processus de mise en texte avec la mémoire par Alamargot et Chanquoy intitulé « Les modèles de rédaction de textes »⁷. Comme pour la phase de planification, j'ajoute les recommandations des documents d'accompagnement.

A la différence du processus de planification, le processus de formulation (*translating*) n'inclut pas de sous-processus. D'après Flower et Hayes (1980), il articule plusieurs opérations de traitement qui assurent globalement deux fonctions. La première est de développer chacune des parties du plan élaboré par le processus de planification. Il s'agit de spécifier, à un niveau conceptuel et sémantique, le contenu microstructural qui sous-tendra chacune des phrases du texte. La seconde fonction consiste à traduire linguistiquement ce contenu sémantique. Il s'agit alors de **construire une phrase ou une portion de phrase puis de la transcrire**. Selon Kellogg (1996), la mise en œuvre de la formulation serait la plus coûteuse en mémoire de travail du fait qu'elle mobilise les processus de planification et de traduction linguistique. La question se pose du coût relatif en mémoire de travail.

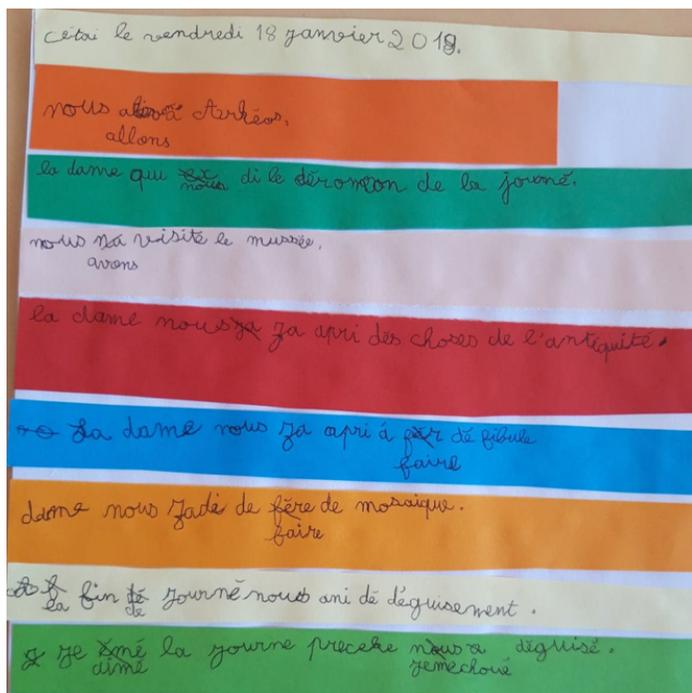
Au cycle 2, la **dictée à l'adulte**, procédé par lequel le maître transcrit la parole des élèves est légitimée par l'aspect limité des habiletés de l'enfant à produire de manière autonome des écrits. La dictée à l'adulte a ceci d'essentiel qu'elle permet aux élèves de focaliser sur le passage du langage oral vers l'écrit. Pour cela, il est important que le maître aide à franchir ce passage en interagissant avec le groupe, en aidant à reformuler, en relisant et en faisant valider ou amender les premières propositions transcrites. (...)

Les élèves vont donc passer d'une écriture tâtonnée à une étape de recherche de composition de textes qui va leur permettre de mobiliser le matériau de la classe. Dans le même temps, la construction de **répertoires (formules, morceaux de textes...)** va favoriser l'écriture de textes de plus en plus longs.

Doc 5 : recommandations pour le processus de mise en texte

⁷ D. Alamargot, L. Chanquoy. (2002). Les modèles de rédaction de textes. *La production du langage, Encyclopédie des sciences cognitives*. Chapitre 2

Laura : Laura réalise à nouveau son travail en autonomie. Elle doit venir me voir à la fin de l'écriture de chaque phrase afin que je puisse l'aider à bien se repérer dans son plan de texte (février 2019)



C'était le vendredi 18 janvier 2018.

Nous allons à Arkéos.

La dame qui dit le déroulement de la journée.

Nous avons visité le musée.

La dame nous a appris des choses de l'Antiquité.

La dame nous a appris à faire des fibules.

Dame nous a dit de faire de mosaïque.

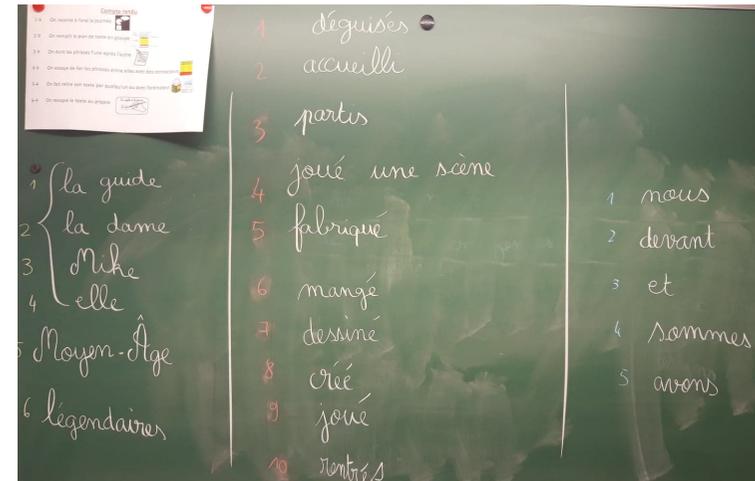
A la fin de journée nous a mis des déguisements.

Je aime la journée parce que je me suis déguisée.

Points d'appuis	Difficultés	BEP	Adaptations (Alamargot et ressources d'accompagnement)
<p>Laura emploie toujours le « nous ».</p> <p>Elle commence à employer les connecteurs logiques (« à la fin de journée », « parce que »).</p>	<p>Laura fait quelques erreurs de conjugaison (présent/passé).</p> <p>Les verbes ne sont pas toujours adaptés. Elle répète très souvent les mêmes mots (« la dame »).</p> <p>Elle oublie parfois des mots dans ses phrases et certaines</p>	<p>Besoin de fixer le lexique et les structures de phrases pour construire un propos correct syntaxiquement parlant.</p>	<p>Lexique classé au tableau pour décharger la mémoire de travail lors de l'encodage de mots inconnus.</p> <p>Les verbes sont déjà conjugués.</p> <p>Les mots sont classés selon la nature (nom, verbe, mot outil) et numérotés afin de pouvoir les identifier plus rapidement de leur place.</p>

phrases ne sont pas correctement séparées en mots (« nous za », « nous zadi ») sûrement dû à un manque de conscience phonologique.

Mise en place d'une **procédure d'écriture** de phrase pour éviter les oublis de mots.



Écrire une phrase

AVANT

1) Je pense à une phrase



2) Je dis la phrase plusieurs fois dans ma tête ou à quelqu'un



PENDANT

3) Je commence à écrire



4) Je répète la phrase au fur et à mesure que je l'écris ou je demande à quelqu'un de la répéter



5) Je relie ce que j'ai écrit pour savoir où j'en suis



6) Je continue à écrire ma phrase là où j'étais arrêté

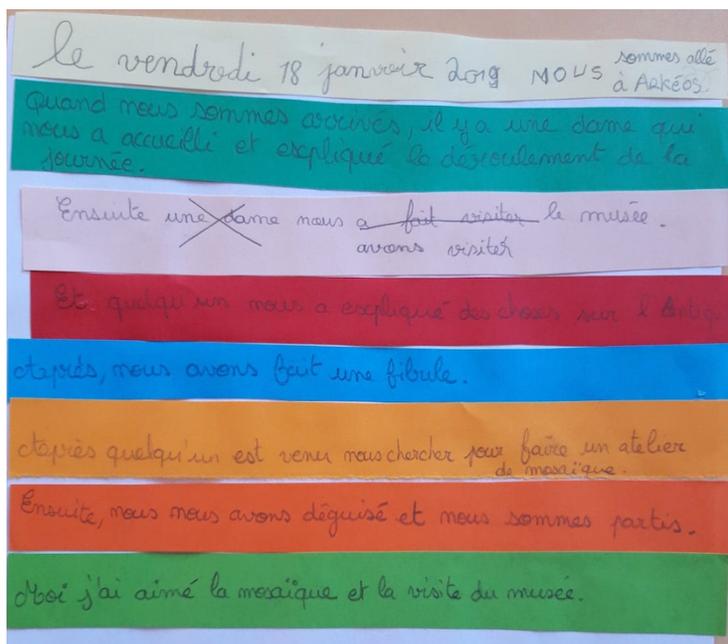


APRÈS

7) Je relie ma phrase pour voir si je n'ai rien oublier



Lucas : Lucas produit en dictée à l'adulte. C'est l'enseignant qui prend en charge l'écriture afin de déterminer plus précisément ses besoins (février 2019)



Le vendredi 18 janvier 2019 nous sommes allés à Arkéos.

Quand nous sommes arrivés, il y a une dame qui nous a accueillis et expliqué le déroulement de la journée.

Ensuite nous avons visité le musée.

Et quelqu'un nous a expliqué des choses sur l'Antiquité.

Après, nous avons fait une fibule.

Après quelqu'un est venu nous chercher pour faire un atelier de mosaïque.

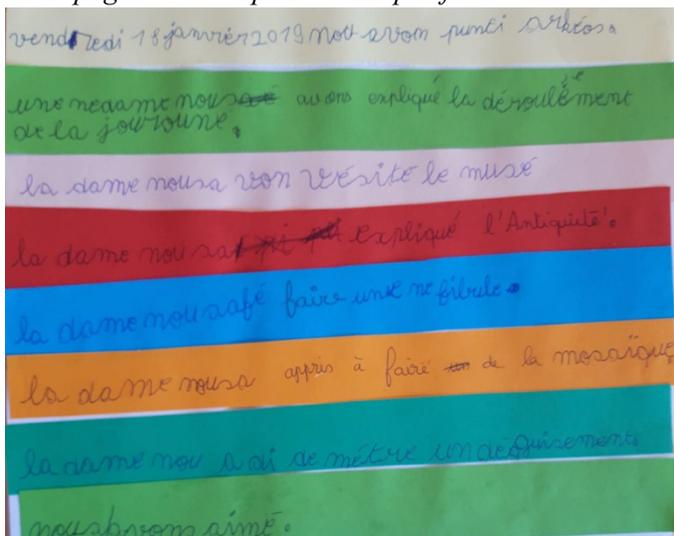
Ensuite, nous nous avons déguisé et nous sommes partis.

Moi j'ai aimé la mosaïque et la visite du musée.

Points d'appuis	Difficultés	BEP	Adaptations (Alamargot et ressources d'accompagnement)
<p>Lucas emploie toujours le « nous ». Il essaye d'organiser son propos avec des connecteurs logiques (« quand nous sommes arrivés », « ensuite », « après »).</p> <p>Il respecte dans l'ensemble l'organisation syntaxique d'une phrase.</p>	<p>Il fait quelques erreurs de conjugaison. Il manque de diversité dans l'utilisation des connecteurs.</p> <p>Il n'utilise pas les synonymes et fait donc des répétitions qui peuvent rendre son texte « lourd » (« quelqu'un »).</p>	<p>Besoin de diversifier son vocabulaire pour étoffer son texte.</p> <p>Besoin de prendre en charge l'activité d'encodage pour décharger sa mémoire de travail et permettre la cohérence textuelle.</p>	<p>Lexique imagé par les photos prises lors de la sortie.</p> <p>Dictée à l'adulte puis progressivement passage au « message à 2 ».</p> <p>Le « message à 2 » consiste à ce que l'enseignant demande à l'élève d'encoder certains mots qu'il est censé connaître dans les phrases qu'il formule.</p> <p>L'enseignant sert également de guide pour l'utilisation des outils mis en place en classe pour l'aider à encoder les mots dont il a besoin.</p>

Julien : Julien réalise cette fois sa production à l'écrit. Il a pris conscience de ses capacités en termes d'encodage et d'utilisation des outils pouvant l'aider.

L'enseignant l'accompagne dans un premier temps afin de maîtriser l'utilisation des outils mis à sa disposition (février 2019)



Vendredi 18 janvier 2019 nous avons parti Arkéos.
 Une madame nous avons expliqué le déroulement de la journée.
 La dame nous avons visité le musée.
 La dame nous a expliqué l'Antiquité.
 La dame nous a fait faire une fibule.
 La dame nous a appris à faire de la mosaïque.
 La dame nous a dit de mettre un déguisement.
 Nous avons aimé.

Points d'appuis	Difficultés	BEP	Adaptations (Alamargot et ressources d'accompagnement)																																																						
<p>Julien utilise toujours la première personne du pluriel plutôt que le « on ».</p> <p>Il emploie dans l'ensemble des verbes adaptés (visiter, expliquer, apprendre, faire faire...)</p>	<p>Il n'utilise aucun connecteur logique pour relier ses phrases.</p> <p>Il répète sans cesse « la dame ».</p> <p>Il ne semble pas mettre de lien logique entre les différentes phases de son texte et de la journée.</p>	<p>Besoin de mettre du sens sur ce qu'il écrit pour que son texte soit moins « mécanique » et gagne en cohérence.</p>	<p>Utilisation de « morceaux de textes » pour l'aider à construire son propos. Mise en place d'« étiquettes de connecteurs » pour lier les phrases entres-elles. Les couleurs sont en lien avec le plan de texte.</p> <table border="1"> <tr> <td>Le .../.../... nous sommes allés à</td> <td>Au début</td> <td>Pour commencer</td> </tr> <tr> <td>Le .../.../... nous sommes partis à</td> <td>D'abord</td> <td>En premier</td> </tr> <tr> <td>Une dame nous a expliqué le déroulement de la journée.</td> <td colspan="2">Quand nous sommes arrivés</td> </tr> <tr> <td>Un monsieur nous a expliqué le déroulement de la journée.</td> <td>Ensuite</td> <td>Après</td> </tr> <tr> <td>Quelqu'un nous a accueilli</td> <td>Pour continuer</td> <td>En deuxième</td> </tr> <tr> <td>Nous avons visité.....</td> <td>En troisième</td> <td>En quatrième</td> </tr> <tr> <td>Nous avons appris</td> <td>Quand ...</td> <td>Puis</td> </tr> <tr> <td>Nous avons fait</td> <td>Pour finir</td> <td>Pour terminer</td> </tr> <tr> <td>Nous avons fabriqué</td> <td>Enfin</td> <td>À la fin</td> </tr> <tr> <td>Nous avons vu</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Nous sommes rentrés à l'IME.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Nous sommes partis</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Nous avons passé une bonne journée.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>J'ai aimé la journée.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Je n'ai pas aimé la journée.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>C'était bien.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ce n'était pas bien.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>J'ai préféré ...</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Le .../.../... nous sommes allés à	Au début	Pour commencer	Le .../.../... nous sommes partis à	D'abord	En premier	Une dame nous a expliqué le déroulement de la journée.	Quand nous sommes arrivés		Un monsieur nous a expliqué le déroulement de la journée.	Ensuite	Après	Quelqu'un nous a accueilli	Pour continuer	En deuxième	Nous avons visité.....	En troisième	En quatrième	Nous avons appris	Quand ...	Puis	Nous avons fait	Pour finir	Pour terminer	Nous avons fabriqué	Enfin	À la fin	Nous avons vu			Nous sommes rentrés à l'IME.			Nous sommes partis			Nous avons passé une bonne journée.			J'ai aimé la journée.			Je n'ai pas aimé la journée.			C'était bien.			Ce n'était pas bien.			J'ai préféré ...		
Le .../.../... nous sommes allés à	Au début	Pour commencer																																																							
Le .../.../... nous sommes partis à	D'abord	En premier																																																							
Une dame nous a expliqué le déroulement de la journée.	Quand nous sommes arrivés																																																								
Un monsieur nous a expliqué le déroulement de la journée.	Ensuite	Après																																																							
Quelqu'un nous a accueilli	Pour continuer	En deuxième																																																							
Nous avons visité.....	En troisième	En quatrième																																																							
Nous avons appris	Quand ...	Puis																																																							
Nous avons fait	Pour finir	Pour terminer																																																							
Nous avons fabriqué	Enfin	À la fin																																																							
Nous avons vu																																																									
Nous sommes rentrés à l'IME.																																																									
Nous sommes partis																																																									
Nous avons passé une bonne journée.																																																									
J'ai aimé la journée.																																																									
Je n'ai pas aimé la journée.																																																									
C'était bien.																																																									
Ce n'était pas bien.																																																									
J'ai préféré ...																																																									

Révision

Une fois les phrases rédigées à l'aide des nouveaux outils proposés (morceaux de textes, étiquettes connecteurs, lexique, procédures...) Nous nous focalisons sur la révision des textes. Comme indiqué dans les documents d'accompagnement et dans l'article d'Olive et Piolat⁸ ci-après, la phase de révision est très coûteuse intellectuellement car elle nécessite de nombreuses capacités cognitives réalisées simultanément. Voilà pourquoi jusque maintenant, les activités de relectures et de corrections sont très fortement étayées par l'enseignant.

Dans cette partie, j'exposerai les points d'appuis et les difficultés de chaque élève en fonction de leur sphère psycho affective. Je présenterai à la fin de chaque analyse, l'écrit final des trois élèves afin de pouvoir conclure sur l'évolution des productions avec les outils et les adaptations mises en place durant l'année.

L'activité de *révision* de texte engage plusieurs processus coûteux. McCutchen et al. ont avancé qu'une part importante des ressources disponibles pour réviser serait allouée aux processus de **détection des erreurs**, autrement dit au processus de contrôle du texte. Piolat et al. ont, avec la technique de la triple tâche, montré que lire un texte pour l'évaluer est plus coûteux que lire ce texte pour le comprendre et que la correction des erreurs, une fois celles-ci repérées, est encore plus exigeante en ressources.

En début de cycle 2, les activités de révision et d'amélioration de l'écrit produit sont difficiles car les jeunes élèves ont des difficultés à se décentrer par rapport à l'écrit qu'ils ont produit. Par ailleurs, il leur est également difficile d'adopter, face à leur texte, la position du lecteur critique qui pourrait manifester son incompréhension face à des incohérences du texte ou face à des informations manquantes qui ne permettent pas la compréhension. Ces activités gagneront d'abord à être différées dans le temps, puis à être effectuées de façon collective, notamment à l'aide de la lecture à haute voix de son texte par un pair ou en recourant à la **synthèse vocale** est une autre forme de relecture qui attire l'attention des élèves sur le rôle de la ponctuation et met en évidence les éventuels problèmes de syntaxe. La synthèse vocale, en particulier, offre une mise en voix mécanique, neutre, qui permet souvent une prise de conscience plus aisée des problèmes de ponctuation ou de syntaxe.

Doc 6 : recommandations pour le processus de révision

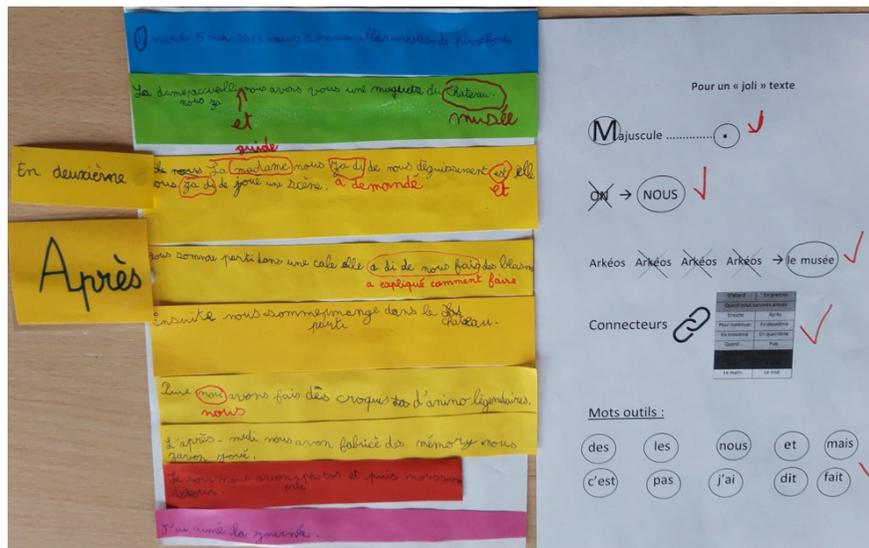
Laura : Laura relit seule sa production dans un premier temps, puis l'éducatrice prendra en charge la lecture pour qu'elle soit plus fluide afin d'identifier plus aisément les erreurs de syntaxe (mars 2019)

Points d'appuis	Difficultés	BEP	Adaptations (selon Olive et Piolat et ressources d'accompagnement)
Elle peut relire seule sa production du fait de son niveau en lecture.	Elle peine à accepter que son travail puisse contenir une erreur. Lorsqu'une phrase est foncièrement incorrecte syntaxiquement	Besoin d'un soutien mnésique pour exercer un contrôle sur sa production.	Utilisation guidée puis en autonomie d'une fiche de relecture créé en classe selon les possibilités cognitives des élèves.

⁸ T. Olive, A. Piolat (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française*. pp.373-390

<p>Elle est capable de repérer des erreurs simples (majuscules, répétitions...) si elle est guidée.</p>	<p>parlant elle soutiendra le fait que, pour elle, sa phrase est correcte.</p>		<p style="text-align: center;">Pour un « joli » texte</p> <p>Majuscule ●</p> <p>ON → NOUS</p> <p>Arkéos Arkéos Arkéos Arkéos → le musée</p> <p>Connecteurs </p> <table border="1" data-bbox="1388 454 1489 574"> <tr><td>D'abord</td><td>En premier</td></tr> <tr><td>Quand nous sommes arrivés</td><td></td></tr> <tr><td>Ensuite</td><td>Après</td></tr> <tr><td>Pour continuer</td><td>En deuxième</td></tr> <tr><td>En troisième</td><td>En quatrième</td></tr> <tr><td>Quand</td><td>Puis</td></tr> <tr><td>Enfin</td><td>En dernier</td></tr> <tr><td>Le matin</td><td>Le midi</td></tr> </table> <p>Mots outils :</p> <p>des les nous et mais</p> <p>c'est pas j'ai dit fait</p>	D'abord	En premier	Quand nous sommes arrivés		Ensuite	Après	Pour continuer	En deuxième	En troisième	En quatrième	Quand	Puis	Enfin	En dernier	Le matin	Le midi
D'abord	En premier																		
Quand nous sommes arrivés																			
Ensuite	Après																		
Pour continuer	En deuxième																		
En troisième	En quatrième																		
Quand	Puis																		
Enfin	En dernier																		
Le matin	Le midi																		

Voici la production finale de Laura après les trois étapes réalisées :



The image shows a handwritten text on lined paper with several annotations. On the left, there are sticky notes: a blue one at the top, a green one with 'et guide' and 'modèle', a yellow one with 'En deuxième', another yellow one with 'Après', and a pink one at the bottom. On the right, there is a checklist titled 'Pour un « joli » texte' with items: 'Majuscule ●' (checked), '~~ON~~ → NOUS' (checked), 'Arkéos Arkéos Arkéos Arkéos → le musée' (checked), 'Connecteurs' (checked), and 'Mots outils' (checked). The checklist also includes a small table of connectors and a list of words: des, les, nous, et, mais, c'est, pas, j'ai, dit, fait.

Le mardi 5 mars 2019 nous sommes allés au château de Pierrefonds.
 La dame nous a accueilli et nous avons vu une maquette du musée.
 En deuxième la guide nous a demandé de nous déguiser et elle nous a dit de jouer une scène.
 Ensuite nous sommes parti dans une salle elle a expliqué comment faire des blasons.
 Puis nous avons fait des croquis d'animaux légendaires.
 L'après-midi nous avons fabriqué des memory nous avons joué.
 Le soir nous avons pris des photos et puis nous sommes rentrés.
 J'ai aimé la journée.

Le mardi 5 mars 2019 nous sommes allés au château de Pierrefonds.

La dame nous a accueilli et nous avons vu une maquette du musée.

En deuxième, la guide nous a demandé de nous déguiser et elle nous a dit de jouer une scène.

Après nous sommes partis dans une salle elle a expliqué comment faire des blasons.

Puis nous avons fait des croquis d'animaux légendaires.

L'après-midi nous avons fabriqué des memory nous avons joué.

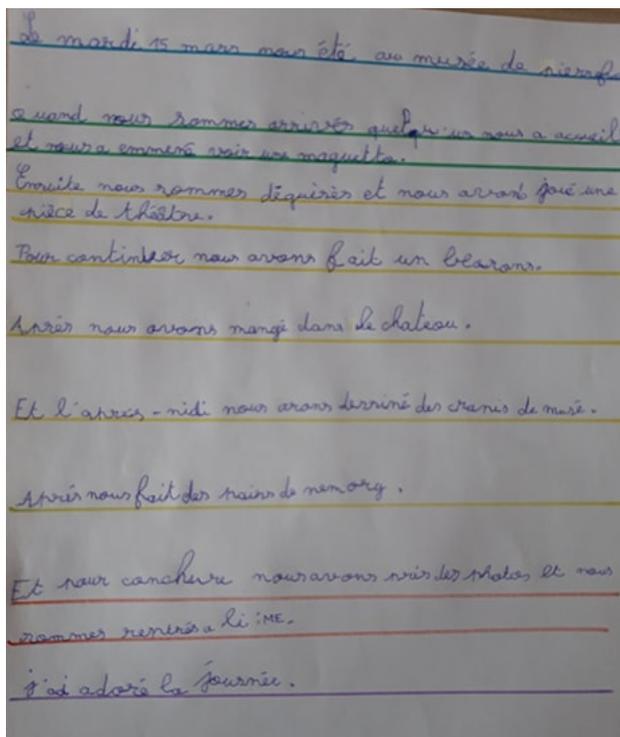
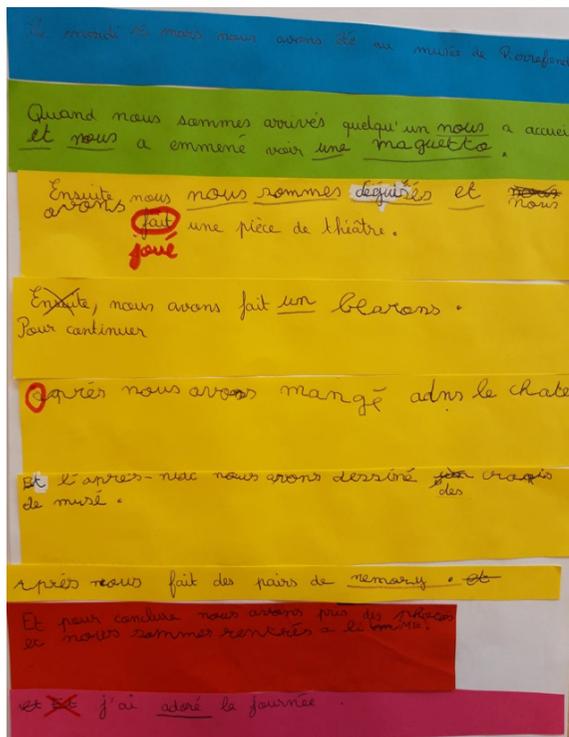
Le soir nous avons pris des photos et puis nous sommes rentrés.

J'ai aimé la journée.

Lucas : C'est l'enseignante qui relit sa production (mars 2019)

Points d'appuis	Difficultés	BEP	Adaptations (selon Olive et Piolat et ressources d'accompagnement)
Lucas accepte l'erreur, il sait donc très facilement revenir sur sa production dans le but de la corriger si lui ou un pair détecte une erreur.	Comme Lucas n'est pas un lecteur suffisamment averti il est très fortement dépendant d'un lecteur expert.	Besoin d'apprendre à vérifier sa production pour corriger ses erreurs	<p>Relecture à haute voix de sa production par un adulte ou par un pair.</p> <p>Détection des erreurs en groupe classe pour multiplier les remarques de chacun et permettre un conflit sociocognitif entre les élèves. L'enseignant étaye les propos de chacun et organise le débat.</p>

Voici la production finale de Lucas après les trois étapes réalisées :

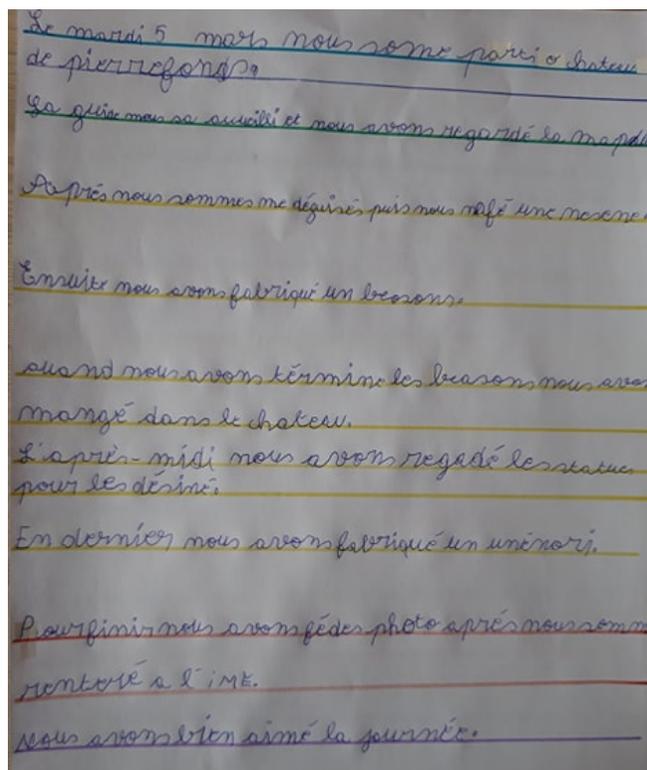
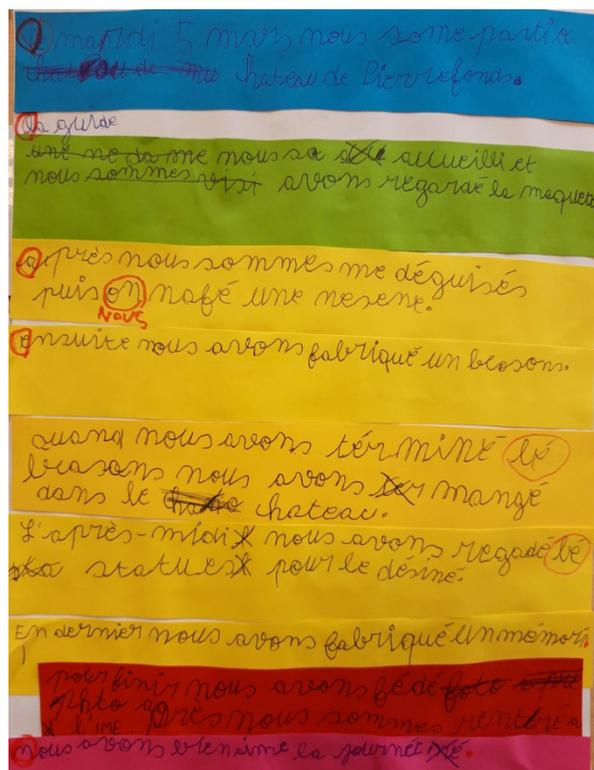


Le mardi 5 mars nous avons été au musée de Pierrefonds.
 Quand nous sommes arrivés quelqu'un nous a accueillis et nous a emmenés voir une maquette.
 Ensuite nous nous sommes déguisés et nous avons joué une pièce de théâtre.
 Pour continuer nous avons fait un blason.
 Après nous avons mangé dans le château.
 Et l'après-midi nous avons dessiné des croquis du musée.
 Après nous avons fait des paires de memory.
 Et pour conclure nous avons pris des photos et nous sommes revenus à l'IME.
 J'ai adoré la journée.

Julien : Julien réécrit son texte seul à l'ordinateur puis l'enseignante le guide dans l'utilisation de la synthèse vocale (mars 2019)

Points d'appuis	Difficultés	BEP	Adaptations (selon Olive et Piolat et ressources d'accompagnement)
Julien se sent motivé sur une tâche complexe lorsqu'on lui propose une manière ludique de la réaliser.	Il peine à accepter les remarques de ses camarades. Il peut devenir irritable et perdre totalement en efficacité de travail si on lui expose une simple remarque « négative » sur sa production	Besoin de prendre conscience de ses difficultés pour exercer un contrôle sur sa tâche	Relecture de son texte par ordinateur à l'aide de la synthèse vocale afin de pouvoir exercer son contrôle seul sans « jugement » de la part de ses pairs ou même de l'adulte. Une fois les erreurs repérées individuellement, Julien demande de l'aide à un pair, à l'enseignant ou à l'éducatrice afin de l'aider à corriger ses erreurs.

Voici la production finale de Julien après les trois étapes réalisées :



Le mardi 5 mars nous sommes partis au château de Pierrefonds.

Le guide nous a accueilli et nous avons regardé la maquette.

Après nous nous sommes déguisés puis nous avons fait une scène.

Ensuite nous avons fabriqué un blason.

Quand nous avons terminé les blasons nous avons mangé dans le château ?

L'après-midi nous avons regardé les statues pour les dessiner.

En dernier nous avons fabriqué un memory.

Pour finir nous avons fait des photos après nous sommes rentrés à l'IME.

Nous avons aimé la journée.

Bilan de la démarche

Tout au long de l'année les séances mises en place ont permis une réelle évolution dans la cohérence des écrits longs des élèves. À force de répétitions, les élèves séparent désormais correctement les éléments devant être exposés sur l'affiche et les éléments devant être indiqués dans le compte rendu.

Lors de la phase de planification, la mise en place du plan de texte réalisé en commun, permet aux élèves de remobiliser les événements de la journée qu'ils ont en mémoire et de les organiser de manière cohérente. Pour le moment, ils les organisent toujours en fonction de la chronologie de la journée. Une éventuelle évolution sur laquelle les élèves pourraient tendre serait d'organiser le texte en fonction des types d'activités réalisées.

Concernant la phase de mise en texte. C'est un des processus qu'il est encore nécessaire de travailler. Depuis l'écriture de ce dossier (mars 2019) les élèves ont automatisé l'emploi de la première personne du pluriel dans leurs écrits, l'utilisation quasi systématique des connecteurs logiques leur permettant de faire du lien entre chaque phrase ainsi que le souci de la répétition (remplacement de mots par des synonymes). Cette évolution positive se ressent également en production orale. Les élèves se reprennent désormais entre eux pour organiser leur propos de manière plus fluide et cohérent. Cependant cette phase nécessite encore des ajustements. Notamment en termes d'autonomie dans l'encodage. Lucas n'est pas encore tout à fait capable d'utiliser le lexique du tableau seul. Laura oublie encore souvent des mots dans son texte malgré la fiche de procédure d'écriture de la phrase. Et Julien perd en motivation s'il ne sait pas quel outil utiliser pour encoder telle ou telle partie de sa phrase. Parallèlement, je souhaite faire évoluer l'utilisation des verbes dans leurs textes. Les verbes « faire », « dire » sont récurrents. J'aimerais que les verbes employés soient plus précis en fonction de l'activité à décrire (ex : « jouer une scène » plutôt que « faire une scène », « fabriquer un blason », plutôt que « faire un blason », « prendre des photos » plutôt que « faire des photos », « dessiner des croquis » plutôt que « faire des croquis » ; « demander », « expliquer » au lieu de « dire ». Pour cela, d'ici la fin d'année je m'efforcerai à créer des séances spécifiques dans ce domaine.

Quant au processus de révision, il sera nécessaire de le faire évoluer progressivement en pratiquant un étayage de moins en moins présent de la part de l'enseignant. Jusque maintenant, les élèves peinent à identifier les fautes dans leurs productions. Ils savent repérer les majuscules, les points et le manque de connecteurs logiques seuls mais sont incapables de repérer une faute

d'orthographe dans un mot outil malgré la fiche de relecture proposée (« lé » pour « les » si je n'indique pas l'erreur, « adns » pour « dans » ou « dé » pour « des »). L'idée est désormais que je relise anonymement chaque production au reste de la classe afin qu'ils puissent repérer plus facilement les fautes de syntaxes (répétitions, oublis de mots, manque de précision...). En effet, l'utilisation de la synthèse vocale n'a pas permis à Julien d'identifier seul ses erreurs car le problème d'encodage de certains mots provoque un dysfonctionnement de la lecture. Peut-être serait-ce à l'enseignant de réécrire le texte sur l'ordinateur en corrigeant déjà certaines fautes (oublis de lettres dans les mots par exemple) afin que cet outil soit plus efficace.

Il reste dès lors encore deux comptes rendus de sortie à écrire d'ici la fin de l'année : la sortie à Notre-Dame-de-Lorette et la sortie à la mer avec les CM1 de l'école. Puis, nous nous attacherons à produire des lettres d'invitation aux parents, aux professionnels de l'IME et à Mme Laignel, survivante de l'holocauste, pour les inviter à l'exposition de fin d'année. Cela fera donc trois types d'écrits abordés cette année.

La régularité de cet enseignement explicite et répétitif permet de mener les élèves sur le chemin de l'autonomie, ce qui est une compétence essentielle dans leur vie d'adulte.

Conclusion

Afin de conclure ce dossier, je mettrai en avant l'efficacité du processus de réflexion mis en œuvre pour réaliser ce type de dossier. En effet, la démarche devant être suivie pour réaliser cet écrit est particulièrement efficace pour réfléchir, proposer, mettre en place, analyser et réajuster sa propre démarche pédagogique. La lecture de théories diverses sur un thème posant question, la mise en lien avec les difficultés des élèves, la proposition d'adaptation pour répondre aux difficultés et aux besoins éducatifs particuliers, l'analyse des aides apportées ainsi que le réajustement des propositions réalisées provoquent un véritable renouveau dans ma pratique professionnelle. J'ai ainsi pu faire évoluer ma conduite de séance dans le domaine de la production d'écrit cette année, je souhaite m'attarder sur la compréhension orale et écrite lors de la fin de l'année scolaire et je pense me pencher sur le domaine des mathématiques à partir de l'année prochaine, toujours en utilisant ce type de démarche qui permet une réelle remise en question de ma pratique professionnelle.

Bibliographie

- M. Favart, T. Olive (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française*. pp 273-285
- C. Ollivier (2009) Théories de la rédaction de texte.
<https://eurofle.files.wordpress.com/2009/03/theories.pdf>
- M. Fayol (2007). La production de textes et son apprentissage. *Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*.
- Ministre de l'Éducation nationale et la Jeunesse. (Novembre 2018). L'écriture au cycle 2.
Éduscol
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf
- M. ALKHATIB (2012). La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? *Lengua y Literatura*. pp.45-64.
- T. Olive, A. Piolat (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française*. pp.373-390
- D. Alamargot, L. Chanquoy (2002). Les modèles de rédaction de textes. *La production du langage, Encyclopédie des sciences cognitives*. Chapitre 2

ÉPREUVE 3 CAPPEI : AGIR EN TANT QUE PERSONNE RESSOURCE AU SERVICE DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

