



HAL
open science

Favoriser l'inclusion par le projet d'écriture : produire collectivement pour s'améliorer individuellement

Mathilde Mascarel

► To cite this version:

Mathilde Mascarel. Favoriser l'inclusion par le projet d'écriture : produire collectivement pour s'améliorer individuellement. Education. 2022. dumas-03723707

HAL Id: dumas-03723707

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03723707>

Submitted on 15 Jul 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles

Site de Saint-Germain-en-Laye

Année universitaire 2021-2022

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le **Master 2**

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF)

Mention : « Premier degré »

Parcours : « Professorat des écoles »

Option : « Ecole inclusive »

Favoriser l'inclusion par le projet d'écriture

Produire collectivement pour s'améliorer individuellement

Mathilde MASCAREL

Directeur de mémoire : **M. Jacques DAVID**

Jury :

M. Jacques DAVID, Maitre de conférences en sciences du langage et en didactique du français,
Université de Cergy-Paris

Mme Lydie LAROQUE, Maitresse de conférences en langue et littérature française, Université de
Cergy-Paris

Date de soutenance : 27/05/2022

Remerciements

Je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réussite de mon stage filé et qui m'ont aidé lors de la rédaction de ce mémoire.

Je souhaite avant tout remercier mon directeur de mémoire, M. Jacques DAVID, maître de conférences en Sciences du Langage et en Didactique du français à l'Université de Cergy-Paris, pour sa disponibilité, son encadrement et ses précieux conseils qui ont permis de nourrir ma réflexion.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique de l'INSPE de St-Germain-en-Laye, mes tuteurs de stage, Mme Laurence CORNY et M. Jean-Jacques DELPOUY, ainsi que tous les intervenants qui m'ont permis de progresser vers la titularisation grâce à leurs paroles, leurs recommandations et leurs analyses.

J'adresse ma reconnaissance à l'ensemble de l'équipe éducative de l'école élémentaire Georges Guynemer du Chesnay-Rocquencourt pour leur accueil, leur disponibilité et leur soutien tout au long de mon stage filé.

Un grand merci également à mon binôme de stage et désormais ami, Charles RAVACHE, pour son entraide, ses conseils, son écoute et sa bienveillance à mon égard. Ton humour impeccable et ton soutien m'ont permis d'affronter cette année avec plus de légèreté. Je suis reconnaissante d'avoir pu partager avec toi cette responsabilité qu'est notre classe de CE1 et d'avoir construit ensemble d'aussi beaux projets pour nos premiers élèves.

Enfin, je souhaiterais remercier mon entourage proche à qui je dois beaucoup :

Mes parents, Aurore et Thierry, ainsi que mon grand père Jean-Jacques qui ont toujours été là pour moi et qui veillent constamment à ce que je ne manque de rien,

Mon conjoint, David, qui est mon pilier au quotidien et qui m'apporte chaque jour humour, tendresse, stabilité et confiance. Ta présence et ton soutien ont été un réel moteur pour en arriver jusqu'à là.

Ma précieuse amie Jade que je considère comme la soeur que je n'ai pas eu et avec qui je partage tout.

Mes ami(e)s et désormais collègues Manon, Anne-Lou, Nathalie, Catherine et Simon rencontrés en Master 1 avec qui j'ai pu partager les bons mais aussi les moments plus difficiles qu'implique cette année. Vous avez été des épaules solides et un soutien indéfectible dans cette aventure commune.

Mes ami(s) de tous horizons avec qui je partage mon chemin à plus ou moins grande échelle mais qui restent toujours aussi importants pour moi: Léa, Jérôme, Thibaut, Jordan, Bryan, Ana, Laura, et Malhaury.

MASCAREL Mathilde

Mémoire de Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation - Mention premier degré

Résumé

Le présent mémoire traite du rapport conflictuel qu'entretiennent certains élèves à besoins éducatifs particuliers avec la production d'écrit, ainsi que des solutions proposées pour y remédier au sein du milieu ordinaire. La pédagogie de projet y est alors expérimentée afin d'en décèler les bénéfices et les limites sur l'entrée dans l'écrit, l'estime de soi et le développement des compétences scripturales chez le jeune apprenant de CE1. L'évolution des élèves suivis est analysée à la lumière de différents projets d'écriture avec restitution finale mis en place au cours d'une année scolaire.

Mots-clés :

élèves à besoins éducatifs particuliers - milieu ordinaire - pédagogie de projet - projet d'écriture - production d'écrit - sentiment de compétence - estime de soi - compétences scripturales

Abstract

This brief discusses the conflictual relationship that some students with special educational needs face while producing writings, as well as solutions proposed to remedy it in the mainstream environment. Project-based teaching is then experimented with in order to detect the benefits and limits on the entry in the written, the self-esteem and the development of scriptural skills for the young learner of CE1. The evolution of the students followed is analysed in the light of various writing projects with final restitution set up during a school year.

Keywords:

special educational needs - mainstream schooling - project-based teaching - writing project - written work - feeling of competence - self-worth - written competences

Table des matières

Remerciements	2
Résumé.....	3
Abstract	4
Table des matières.....	5
Liste des annexes	7
Introduction	8
I. Etat de l'art.....	10
1.1. L'école inclusive, une école pour tous	10
1.1.1. <i>Qu'est ce que l'inclusion scolaire?</i>	10
1.1.1.1. Définition et contexte historique.....	10
1.1.1.2. Enjeux et objectifs.....	11
1.1.1.3. Leviers, acteurs et limites.....	12
1.1.2. <i>Les besoins éducatifs particuliers</i>	13
1.1.2.1. Définition et contexte historique.....	13
1.1.2.2. Scolarisation et dispositifs.....	14
1.2. La production d'écrit à l'école: des enjeux fondamentaux	16
1.2.1. <i>Apprendre à écrire au cycle 2</i>	16
1.2.1.1. Eléments théoriques sur l'écriture	16
1.2.1.2. Les spécificités de la production d'écrit.....	16
1.2.1.2.1. <i>Les compétences à développer en CE1</i>	16
1.2.1.2.2. <i>La démarche en production d'écrit</i>	17
1.2.1.2.3. <i>Des difficultés importantes face à l'écrit</i>	18
1.2.2. <i>Découvrir l'essence de l'écriture grâce à la pédagogie de projet</i>	19
1.2.2.1. Définition et bénéfices de la pédagogie de projet	19
1.2.2.2. Le projet pour progresser en production d'écrit	20
II. Mise en place d'un dispositif expérimental: les projets d'écriture	21
II.1. Contexte et population concernée	21
II.1.1. <i>Profils des élèves suivis</i>	21
II.1.2. <i>Structure des projets</i>	24
II.1.3. <i>Objectifs des projets d'écriture selon le profil des élèves concernés</i>	24
II.2. Produire un album collectif, inspiré de « Moi j'adore, maman déteste... ».....	25
II.2.1. <i>Présentation du projet</i>	25
II.2.2. <i>Déroulement des séances</i>	25
II.2.3. <i>Supports, ressources et différenciation</i>	26
II.3. Créer la carte d'identité d'un animal en prévision d'une sortie au zoo de Thoiry	27
II.3.1 <i>Présentation du projet</i>	27
II.3.2 <i>Déroulement des séances</i>	28
II.3.3. <i>Supports, ressources et différenciation</i>	29
III. Analyse du dispositif et des données	30
III.1. Productions recueillies et attitudes des élèves	30
III.1.1. <i>Premier projet d'écriture</i>	30
III.1.2. <i>Deuxième projet</i>	33
III.2. Evolution des élèves au cours des projets	38
III.2.1. <i>Des progrès en production d'écrit</i>	38
III.2.2. <i>Des compétences transversales développées</i>	39
III.2.3. <i>Des axes de travail à améliorer</i>	40
III.3. Bilan des projets.....	41
III.3.1. <i>Bilan général des deux projets d'écriture</i>	41
III.3.2. <i>Limites et propositions</i>	41
Conclusion.....	42
Références bibliographiques.....	43
Annexes	44

MASCAREL Mathilde

Mémoire de Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation - Mention premier degré

Liste des figures

Figure 1 : Graphique du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé.....	11
Figure 2 : Schéma des compétences mobilisées en situation de production d'écrit.....	18

Liste des annexes

Annexe 1 : Tableau des compétences en langage écrit de Noham	44
Annexe 2 : Tableau des compétences en langage écrit de Wanis	45
Annexe 3 : Couverture de l'album « Moi j'adore, maman déteste » et exemples de pages.....	46
Annexe 4 : Support d'aide à l'écriture lors du premier projet.....	47
Annexe 5 : Exemples de fiches « Lecture découverte » sur les animaux.....	48
Annexe 6 : Exemple de fiche de préparation simplifiée	49
Annexe 7 : Cartes d'identité d'animaux à observer et questionnaire associé.....	50
Annexe 8 : Grille de relecture auto-évaluative.....	52
Annexe 9 : Document d'aide à l'écriture prévu en différenciation	53
Annexe 10 : Production finale de Noham à l'issue du premier projet d'écriture.....	54
Annexe 11 : Production finale de Wanis à l'issue du premier projet d'écriture.....	54
Annexe 12 : Questionnaire rempli par Noham.....	55
Annexe 13 : Phrases produites par Noham grâce au logiciel Balabolka (avant améliorations)	56
Annexe 14 : Production finale de Noham à l'issue du deuxième projet d'écriture	57
Annexe 15 : Questionnaire rempli par Wanis.....	58
Annexe 16 : Production finale de Wanis à l'issue du deuxième projet d'écriture	59

Introduction

« C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ;

c'est en parlant qu'on apprend à parler; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire » C. FREINET¹

Alors que les textes officiels placent l'écriture au cœur des apprentissages en CE1, cette tâche se montre intimidante pour un bon nombre d'élèves qui ne parviennent pas à mettre du sens derrière cet enseignement. L'entrée dans l'écrit apparaît comme un passage laborieux pour tous mais qui se clarifie généralement à force de pratique. Toutefois, certains élèves à besoins éducatifs particuliers montrent des réticences persistantes à s'investir dans ces pratiques d'écriture. Qu'elles soient d'ordre cognitif ou émotionnel, ces difficultés freinent considérablement le bon déroulement de leur scolarité et entravent davantage leur motivation. Ces élèves privilégient l'oral comme moyen de communication au quotidien et ne perçoivent pas les bénéfices que pourrait leur apporter une maîtrise experte de l'écriture.

Pourtant, l'omniprésence de l'écrit dans notre société est indéniable. Les compétences rédactionnelles apparaissent aujourd'hui comme un avantage certain, voire déterminant, tant dans le parcours scolaire que dans la vie professionnelle. L'école joue donc un rôle primordial et se doit de développer les capacités scripturales des jeunes apprenants, en les associant au plaisir d'écrire. Le recours massif aux nouvelles technologies a cependant bouleversé les habitudes et participe à estomper le caractère noble de l'écriture manuscrite. L'attention portée à l'orthographe ou au geste graphique est amoindrie et ne semble plus aussi signifiante tant que la compréhension n'est pas altérée. L'utilisation quotidienne des écrans peut, dès le plus jeune âge, créer un paradoxe entre l'enseignement académique de l'écriture et la dimension désinvolte des écrits personnels et souvent non-conventionnels (smartphones, réseaux sociaux). En effet, la flexibilité associée à ces derniers s'oppose aux normes d'écriture enseignées et engendre parfois un désintérêt parfois durable de la part des scripteurs novices.

Tout au long de cette année de stage filé, j'accueille dans ma classe de CE1 deux élèves à besoins éducatifs particuliers démontrant une défiance importante envers l'écrit. Ces deux profils présentent respectivement de fortes suspicions de troubles du spectre autistique ainsi qu'un haut potentiel intellectuel (HPI) avéré. Sans accompagnement spécifique, les situations de ces deux élèves m'ont énormément questionnée et m'ont poussée à chercher puis expérimenter diverses solutions pour tenter de surmonter les freins à l'écriture. Selon Yves Beal et Martine Lacour, « on apprend à écrire

¹ FREINET Celestin, *Méthode naturelle de lecture*, réédition dans C.Freinet, Œuvres, page 181

en même temps qu'on écrit » (Beal, Y., Lacour, M., & Maiaux, F., 2004), écouter et observer ne suffisent donc pas à acquérir des compétences expertes et ne peuvent remplacer une pratique régulière. Mais alors, comment donner à ces élèves le courage et l'envie de s'engager dans des tâches écrites, transformer cet effort qui leur paraît insurmontable en joie d'écrire ? Parmi les méthodes susceptibles de répondre à cette question complexe, la pédagogie de projet apparaît à de nombreuses reprises dans les référentiels pédagogiques.

A travers ce travail de recherche, nous allons de ce fait nous interroger sur la prise en charge de l'apprentissage de la production d'écrit à travers la pédagogie de projet pour les élèves de CE1 à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire. Dans quelle mesure cette approche peut-elle faire progresser les élèves en langage écrit ? Est-ce réellement un moyen de les réconcilier avec l'écriture ?

Pour tenter de répondre à ces questionnements, nous présenterons, dans un premier temps, les concepts et les enjeux de l'école inclusive pour garantir la réussite de tous les élèves, ainsi que les bénéfices d'une pédagogie de projet pour améliorer l'apprentissage de l'écriture à l'école. Le profil des élèves suivis au cours de ce mémoire sera également dressé.

Nous nous intéresserons, par la suite, au dispositif expérimental établi puis mené en classe à travers son déroulement, l'attitude des élèves concernés ainsi que leurs productions.

Enfin, nous analyserons les résultats de cette expérience afin de savoir si la pédagogie de projet permet véritablement de lever les obstacles à la production d'écrit chez les élèves à besoins éducatifs particuliers.

I. Etat de l'art

I.1. L'école inclusive, une école pour tous

I.1.1. Qu'est ce que l'inclusion scolaire?

I.1.1.1. Définition et contexte historique

Selon les textes officiels, « L'École inclusive vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers »². Une dimension législative est souvent associée à l'inclusion scolaire, vouée à honorer le « droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, qui est un droit fondamental »³. De nos jours, l'école inclusive ne concerne donc pas seulement les élèves en situation de handicap mais bien tous les apprenants. Ce principe reconnaît un postulat d'éducabilité intangible affirmant que tous les enfants peuvent apprendre et progresser malgré leur potentiel initial. Cette croyance fondamentale est d'ailleurs inscrite dans le code de l'Éducation dès son 1er article: « Le service public de l'éducation [...] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. »

En France, c'est à partir de 2004 et la création du *Capa-SH* que l'on tend à davantage d'inclusion grâce à une formation solide des enseignants pour assurer la scolarisation des élèves en situation de handicap. La loi pour l'égalité des droits et des chances de 2005 introduit notamment le droit à compensation permettant à tout élève en situation de handicap d'être inscrit en milieu scolaire ordinaire ou spécialisé et de bénéficier d'un projet personnalisé. Cette avancée marque une véritable évolution du regard et du traitement envers les élèves présentant un handicap depuis la loi d'orientation de 1975. En effet, il a souvent été reproché à cette dernière de ne pas suffisamment préconiser une réelle intégration scolaire mais simplement une « obligation éducative ». La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 insiste de nouveau sur l'éducabilité de tous et place l'inclusion scolaire parmi les priorités du service public de l'éducation. Cette loi souligne également la volonté d'un réel passage de l'« intégration » (présence physique) à l'« inclusion » (véritable appartenance à la communauté éducative). Ces différentes lois nous permettent de constater une part croissante d'élèves reconnus handicapés intégrés dans le milieu scolaire ordinaire. Selon le secrétariat

² Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2021). *Ecole inclusive*. EDUSCOL. <https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive>

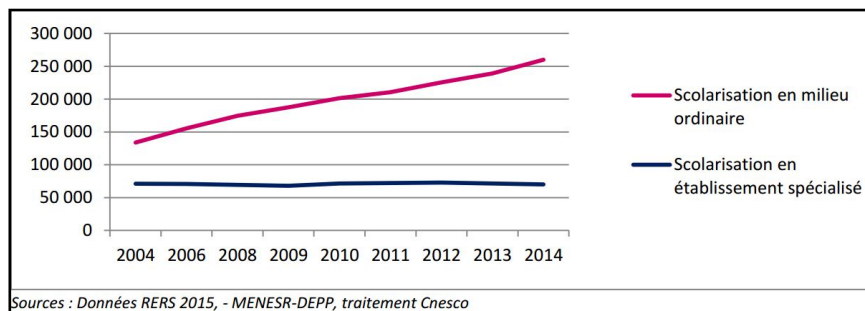
³ Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2016). *Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires* (N° 30). Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports

MASCAREL Mathilde

Mémoire de Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation - Mention premier degré

d'Etat aux personnes handicapées, à la rentrée scolaire 2021 « plus de 400 000 enfants en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire contre 321 500 en 2017 », correspondant à une augmentation de 19% en 5 ans. Plus généralement, le nombre d'élève du premier et du second degré en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a pratiquement doublé de 2004 à 2014, soit en 10 ans, tandis que la scolarisation en milieu spécialisé est restée stable sur la même période. En témoigne ce graphique (*Figure 1*) publié sur le site du *Centre national d'étude des systèmes scolaires* (CNESCO) à partir des données de l'édition 2015 de la brochure *Repères et références statistiques* (RERS) ⁴ :

Graphique du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé



I.1.1.2. Enjeux et objectifs

L'enjeu central est l'intégration de tous les élèves au coeur de parcours scolaires correspondants à leurs particularités, en l'absence de solutions jusqu'alors proposées. Pendant longtemps, l'éducation des enfants en situation de handicap s'est faite selon un principe de ségrégation les excluant du milieu scolaire ordinaire. Pour remédier à cette marginalisation, il revient désormais aux structures de s'adapter à leurs besoins et non plus aux élèves de correspondre à une certaine normalisation. Il ne s'agit donc plus d'écarter mais bien de reconfigurer l'organisation scolaire pour, au contraire, inclure. L'école apparaît comme un vecteur de protection et de tolérance, cette dernière se doit de transmettre savoirs et compétences pour garantir la réussite de tous. En son sein, la différence doit être considérée comme un atout et non pas comme un facteur de mise à l'écart.

D'une volonté d'accès au savoir pour tous découle également un enjeu plus tangible, l'accessibilité au système éducatif. Cette notion se décline en plusieurs aspects:

- d'un point de vue matériel, grâce à l'aménagement et aux fournitures des locaux
- d'un point de vue technique et organisationnel, grâce aux moyens humains
- d'un point de vue pédagogique, grâce aux processus didactiques mis en place

L'école inclusive vise également la réduction des enfants échappant encore à l'obligation scolaire. Par manque de place dans les structures dédiées, par choix d'une instruction familiale ou d'une scolarisation

⁴ Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés (Repères et références statistiques)*. Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO).

hors contrat pouvant mener à certaines dérives, notamment sectaires, ou encore par cause d'inégalités de traitement sur le territoire, ce phénomène est réel mais malheureusement difficilement mesurable. A titre d'exemple, on constate à l'échelle nationale des disparités quant à la prise en charge des élèves reconnus handicapés. Ainsi, dans certaines zones dites défavorisées, les familles ne sont parfois pas au courant des démarches dont elles disposent pour venir en aide à leur enfant. On constate d'ailleurs une surexposition des enfants issus de milieu modestes dans l'exclusion du milieu scolaire ordinaire ⁵.

I.1.1.3. Leviers, acteurs et limites

L'école inclusive implique un vaste terrain d'action dû à la multiplicité des troubles du champ du handicap, de la difficulté scolaire, du comportement. Afin de créer des conditions favorables, il faut être en capacité d'analyser et d'identifier les besoins éducatifs de chacun. La formation des personnels apparaît donc comme un outil indispensable afin de répondre le plus justement possible à cette problématique. Les *Instituts Nationaux Supérieurs Du Professorat et de l'Education* (INSPE) permettent d'initier les futurs enseignants en dispensant des cours consacrés au handicap. L'apprentissage se poursuit tout au long de la carrière du professeur par l'intermédiaire de modules de formation continue disponibles sur la plateforme *M@gistère*, par exemple. Ces apprentissages visent à concrétiser la mise en place d'aménagements pédagogiques, souvent abandonnés ou rendus caduques par manque de compétences ou de moyens. Par ailleurs, le *Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Education Inclusive* (CAPPEI), formation adressée aux enseignants du premier ou du second degré, permet d'attester de leur qualification pour exercer dans des établissements accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ces enseignants spécialisés ont alors une fonction d'expert et de personne ressource dans le cadre de situations relevant de l'école inclusive. D'autres acteurs participent activement à l'élaboration d'une école inclusive, notamment la *Maison Départementale des Personnes Handicapées* (MDPH) qui se charge d'assurer la cohérence des aides et notamment l'attribution des *Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap* (AESH) ou des *Auxiliaires de Vie Scolaire* (AVS). Enfin, le numérique est également fortement préconisé dans le but d'individualiser les parcours et de simplifier l'accès aux ressources pédagogiques, notamment par l'intermédiaire du *Centre National d'Enseignement à Distance* (CNED).

Cependant, ces dispositifs sont à nuancer et présentent des limites. En premier lieu, les capacités d'accueil sont restreintes ce qui engendre souvent d'importants délais de traitement pour la prise en charge des dossiers. De plus, il existe également un manque flagrant de moyens humains qualifiés: de nombreux élèves scolarisés en milieu ordinaire restent plusieurs mois, voire plusieurs années, sans

⁵ 39ème colloque national: « Ne laisser aucun élève au bord du chemin utopie ou feuille de route ? » (2017, Nancy). *Les élèves en situation de handicap : inclusion, encore un effort !*. Association française des acteurs de l'éducation (AFAE). Compte-rendu. Caraglio, M. disponible en ligne à <https://urlz.fr/i9U4>

accompagnant auquel ils ont pourtant le droit et qui leur apporterait une aide précieuse au quotidien. Enfin, il est important d'évoquer la difficulté que représente, pour les enseignants, la prise en charge d'élèves aux besoins spécifiques. A défaut de formations poussées et de solutions concrètes, ils s'avèrent souvent contraints de trouver des moyens de compensation approximatifs afin d'accueillir au mieux ces élèves particuliers. Ces derniers ne bénéficient, dans ce cas, pas toujours d'un véritable projet personnalisé et adapté à leurs singularités. Un retard dans les apprentissages peut alors s'accumuler et entraver le bon déroulement de la scolarité future.

I.1.2. Les besoins éducatifs particuliers

I.1.2.1. Définition et contexte historique

Comme évoqué ci-dessus, l'école inclusive ne concerne pas seulement les élèves en situation de handicap mais tous les élèves nécessitant des aménagements et des adaptations pédagogiques leur permettant de progresser au même titre que les autres. L'*Organisation de Coopération et de Développement Economiques* (OCDE) définit les élèves à besoins éducatifs particuliers comme « une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages. » Il s'agit donc d'élèves présentant des besoins résultant d'une déficience, de difficultés d'apprentissage ou de difficultés socio-économiques et culturelles.

Le concept de « besoins éducatifs particuliers » est issu de l'expression « *Special Educational Needs* » évoquée dans le rapport Warnock (1978). Résultant d'une commission d'enquête dirigée par la philosophe spécialiste de l'éducation et de l'éthique Mary Warnock, ce dernier permet de mettre en lumière la nécessité de faire évoluer le système éducatif pour une généralisation de la prise en compte des besoins spécifiques. Cette volonté d'inclusion se renforce en 1994 avec la *Déclaration de Salamanque* apportant des précisions sur la prise en charge des besoins particuliers. Il y est notamment préconisé d'adapter les programmes, d'apporter un soutien pédagogique supplémentaire, d'ajuster les modalités de travail ou encore de renforcer la formation des enseignants. Ce n'est qu'en 2003 que la notion est actée dans le système éducatif français grâce à la *Direction Générale de l'Enseignement Scolaire* (DGESCO) qui explicite la diversité des situations relatives aux besoins éducatifs particuliers:

- Enfants en situation de handicap (physique, sensoriel, mental)
- Enfants présentant des troubles des apprentissages (affectif, pédagogique, cognitif)
- Enfants en situation familiale/sociale difficile
- Enfants intellectuellement précoces (EIP) / Haut potentiel intellectuel (HPI)
- Enfants nouvellement arrivés en France (ENAF), Enfants allophones nouvellement arrivés (EANA)
- Enfants malades (allergie, traitement, hospitalisation)
- Enfants issus de familles itinérantes ou de voyageurs (relation discontinue avec l'école)
- Enfants mineurs en milieu carcéral

I.1.2.2. Scolarisation et dispositifs

Plusieurs parcours de scolarisation existent afin de répondre à la multiplicité des situations. Tout d'abord, la scolarisation en milieu ordinaire est préconisée si le type de handicap n'entrave pas les capacités à suivre correctement les apprentissages dispensés. Il en existe deux formes:

- La scolarisation individuelle en classe ordinaire, avec ou sans aménagement humain / matériel.
- La scolarisation collective au sein d'*Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire* (ULIS) mettant en oeuvre des pratiques pédagogiques spécifiques lors de temps de regroupement. Ce dispositif vient généralement renforcer une scolarisation individuelle.

Si l'élève présente un handicap plus important, ce dernier est susceptible d'être accueilli dans un établissement spécialisé proposant une prise en charge pédagogique mais également thérapeutique. Il existe plusieurs types d'établissements spécialisés, souvent différenciés en fonction des déficiences:

- Les *Instituts Médico-Educatifs* (IME) traitent la déficience intellectuelle
- Les *Instituts d'Education Motrice* (IEM) pour les déficiences motrices
- Les *Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques* (ITEP) relatifs aux troubles comportementaux
- Les instituts adaptés à certaines déficiences physiques telles que la surdité ou la cécité

L'instruction à domicile peut également être une alternative à la scolarisation en établissement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Dispensée par la famille ou par des organismes tels que le CNED, ce type de scolarisation permet à l'élève d'acquérir l'ensemble des compétences et des connaissances du socle commun.

En fonction des besoins de son enfant, chaque famille se verra proposer un dispositif d'accompagnement. Il en existe quatre :

- Le *Projet D'Accueil Individualisé* (PAI) concerne les élèves atteints de maladies chroniques ou d'allergies alimentaires. Il permet de laisser à l'école un traitement spécifique en cas de besoin sur le temps scolaire ou périscolaire. Il convient à la famille d'en faire la demande afin qu'il soit rédigé par un médecin (scolaire ou de famille). Le document explique les modalités de prise du traitement ainsi que les conditions de suivi de scolarité dans le cadre d'une hospitalisation ou d'un maintien à domicile.
- Le *Projet Personnalisé de Scolarisation* (PPS) s'adresse aux élèves en situation de handicap (tel que défini par la loi de 2005). Il permet d'organiser la scolarité de l'élève concerné en identifiant les accompagnements nécessaires et en assurant un suivi tout au long de la scolarisation. Il peut être modifié chaque fois que la situation de l'élève le nécessite. Pour en bénéficier, la famille doit solliciter la MDPH avec l'aide de l'enseignant référent.
- Le *Plan d'Accueil Personnalisé* (PAP) concerne les élèves présentant des difficultés scolaires durables en raison de trouble des apprentissages. L'objectif est de faire bénéficier l'élève d'aménagements pédagogiques. Le document permet un suivi de la maternelle au lycée et facilite le lien entre les

différents professeurs prenant en charge l'élève. Il est proposé par l'équipe enseignante puis validé ou non par la famille mais peut également être demandé par la famille elle-même.

- Le *Plan Personnalisé de Réussite Educative* (PPRE) vise à coordonner des actions pour permettre à l'élève d'acquérir certaines compétences et connaissances du socle commun. Il met en avant les difficultés rencontrées ainsi que des solutions ciblées mises en place par l'équipe pédagogique pour tenter d'y remédier. Le PPRE est mis en place par le directeur ou le chef d'établissement à la demande de l'équipe pédagogique. Il est ensuite présenté à la famille et à l'élève.

Les besoins éducatifs particuliers induisent une adaptation et des aménagements spécifiques afin de placer l'enfant dans des conditions d'apprentissage optimales. En ce sens, l'enseignant est amené à repenser et à différencier ses pratiques. Cette différenciation prend des formes diverses au sein de la classe et doit permettre, une nouvelle fois, de s'adapter aux besoins des élèves. Les variables sont plurielles :

- Le temps : tous les élèves ne disposeront pas de la même durée pour réaliser une activité.
- La quantité : un élève en difficulté ne se verra pas proposer le même nombre d'exercice qu'un élève rapide ou performant.
- Les modalités organisationnelles : le travail pourra être réalisé individuellement ou collectivement, par groupe homogène ou hétérogène.
- Les supports : la taille, la nature, l'aspect pourra varier selon les capacités et les besoins de l'élève.

La mise en place d'une différenciation adaptée joue un rôle essentiel dans la scolarisation de l'élève concerné puisqu'elle doit l'amener à acquérir des notions paraissant inaccessibles au vu de ses capacités. L'enseignant se doit d'adapter ses séances afin de créer un parcours réalisable, motivant et efficace pour l'élève à besoins particuliers. Ce dernier se sentira davantage concerné et s'engagera plus facilement dans une activité qu'il sera susceptible de réussir. La pédagogie différenciée comporte pour autant quelques limites. Chronophage, elle peut être biaisée si le nombre d'élèves en difficulté est trop important au sein de la classe. Le professeur aura alors tendance à créer des groupes de besoin, rendant la différenciation individuelle moins présente. Le manque de moyens alloués au matériel pédagogique, tels que des jeux éducatifs ou des équipements informatiques, est également un frein à la mise en place d'une différenciation efficace et durable.

I.2. La production d'écrit à l'école: des enjeux fondamentaux

I.2.1. Apprendre à écrire au cycle 2

I.2.1.1. Eléments théoriques sur l'écriture

L'écriture est un apprentissage progressif dont les prémices ont débuté dès l'école maternelle et se poursuivent tout au long du cycle 2. L'acte d'écrire est multidimensionnel et implique simultanément plusieurs compétences:

- L'habileté du geste graphique
- La connaissance des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes
- La maîtrise des spécificités de la langue française d'un point de vue orthographique, grammatical et lexical
- La structuration de la pensée

L'écriture est indispensable au développement psychomoteur des jeunes apprenants. Cet apprentissage doit tendre vers l'automatisme afin de devenir capable de concentrer entièrement sa pensée sur le fond et non plus sur la forme du texte. Pour engager les élèves, il est également essentiel de leur faire découvrir les diverses fonctions de l'écrit: laisser une trace, s'exprimer, s'adresser à autrui, etc.

L'apprentissage de l'écriture est par ailleurs indissociable de celui de la lecture. En effet, ces deux activités résultent d'un processus mental complexe associant le codage et le décodage des informations. Des capacités scripturales fragiles peuvent ainsi entraîner des difficultés de compréhension lors de la lecture. Cette corrélation permet donc de faciliter la mémorisation de l'orthographe des mots que l'élève sait déjà lire, mais également de faciliter la lecture des mots que l'élève sait déjà écrire. En effet, l'écriture d'un mot implique la compréhension de ses composantes, en donnant un sens à chaque morphème et en établissant un lien entre graphème et phonème. Ces différentes étapes vont permettre de favoriser la reconnaissance des lettres et donc de stimuler la mémorisation. L'apprentissage des mots-outils en est un parfait exemple: une simple mémorisation sans reprise à l'écrit a de grande chance d'être peu efficace et de créer des confusions. Ceci est également valable dans le cadre des traces écrites: copier permet une assimilation plus durable de la notion.

I.2.1.2. Les spécificités de la production d'écrit

I.2.1.2.1. Les compétences à développer en CE1

En continuité de l'apprentissage au CP, la production d'écrit au CE1 se développe selon plusieurs compétences : la maîtrise de l'écriture cursive, la mise en œuvre d'une démarche à plusieurs étapes pour

produire un texte, l'identification et l'appropriation des caractéristiques d'un type de texte, l'acquisition de connaissances sur la langue et la mobilisation des outils d'aide à la rédaction disponibles dans la classe. Tandis que la révision de texte est majoritairement guidée par l'enseignant en CP, il est préconisé de tendre vers davantage d'autonomie en CE1. Il s'agira donc pour l'élève de repérer les dysfonctionnements, d'exercer une vigilance orthographique en mobilisant les acquisitions grammaticales et d'utiliser des outils d'aide à la correction (exemple: grille de relecture simple). Ces compétences seront à développer quotidiennement à travers des écrits courts puis progressivement des écrits longs et structurés. Plus les élèves écrivent, plus ils progressent: il est donc nécessaire de multiplier et de varier les contextes afin de conserver un engagement durable.

Une progression annuelle est indispensable pour envisager la production écrite en CE1. En début d'année, les activités d'écriture sont courtes et ritualisées sur une durée quotidienne de 10 à 15 minutes. Il peut s'agir d'écrire des mots ou des phrases simples à partir d'inducteurs explicites. Au cours des deuxième et troisième périodes, la quantité d'écrit se développe et les élèves doivent être capables de rédiger plusieurs phrases structurées. Les écrits sont nourris grâce à des textes connus qui peuvent être utilisés comme support de variation, d'expansion ou d'imitation. Un travail de révision commence à se mettre en place à travers la relecture et la vigilance orthographique liée aux notions étudiées. Puis, les situations d'écriture se complexifient, nécessitent d'être décomposées en plusieurs étapes et peuvent s'inscrire dans des projets plus ambitieux dont le destinataire va au delà du microcosme de la classe. Une réelle planification se met en place afin de créer un contexte, d'imaginer des personnages, des lieux, une histoire, avant de pouvoir procéder à la rédaction. Afin d'éviter une surcharge cognitive, il est possible dans un premier temps de s'exonérer des règles orthographiques et grammaticales pour ne pas entraver la création, puis d'y revenir dans un second temps.

1.2.1.2.2. La démarche en production d'écrit

La production d'écrit implique une « prise de conscience de la démarche d'écriture » passant par « un enseignement explicite sur le long terme » ⁶. Cet apprentissage se décompose en quatre phases : la planification, la mise en texte, la révision et la diffusion.

Tout d'abord, il est nécessaire de créer une vue d'ensemble du texte que l'on souhaite produire. Les élèves doivent ainsi mener une réflexion sur le but, le destinataire, la forme et le contenu de leur production. Lors de cette phase, l'imagination est laissée à son libre cours et les idées émergentes sont notées afin de pouvoir être relues ultérieurement. A ce stade, il n'est pas indispensable de mettre en oeuvre une réelle structuration du texte.

A partir des éléments planifiés, l'élève mène ensuite une rédaction structurée en respectant certaines contraintes liées à l'écriture. Ces dernières impliquent notamment une conformité envers des normes

⁶ Ministère de L'Education Nationale (2018). *Les écrits courts - introduction*. EDUSCOL.

syntaxiques, orthographiques ainsi que des règles de mise en page en fonction du type d'écrit. Cette phase appelle également à mobiliser les outils de la classe liés à l'étude de la langue.

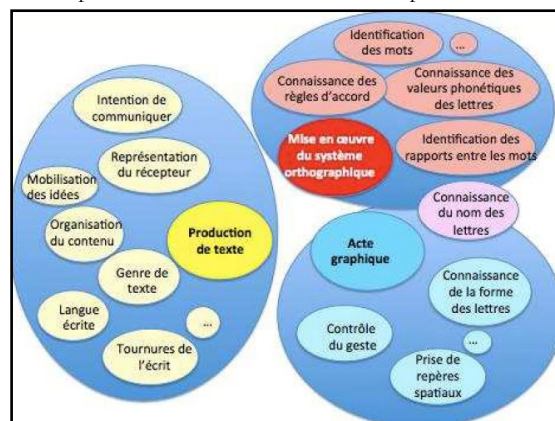
Cette mise en texte nécessite ensuite une phase de révision afin d'être améliorée. L'élève procède à une relecture soigneuse afin de pointer certains dysfonctionnements syntaxiques ou sémantiques (omissions, répétitions, incohérences). Afin d'enrichir et de corriger son texte, plusieurs opérations de réécriture sont possibles: l'ajout, le remplacement, la suppression ou le déplacement. Le recours à des outils disponibles dans la classe (affiches, traces écrites, dictionnaire) doit devenir automatisé lors de cette phase.

Ces trois étapes ont un objectif final qui n'est autre que la diffusion de la production. Celle-ci peut prendre différentes formes, allant d'une simple lecture orale à destination de la classe jusqu'à la publication d'une version manuscrite consultable par un large public. Cette phase est un facteur clé de motivation notamment pour des élèves réticents face à l'écriture. Connue dès le début du projet, cette dernière étape donne du sens et permet d'avoir un but favorisant l'engagement dans la tâche.

1.2.1.2.3. Des difficultés importantes face à l'écrit

L'écriture est un travail complexe à mettre en œuvre notamment dû à la multiplicité et la simultanéité des compétences impliquées. Comme en témoigne ce schéma (Figure 2) élaboré par Sylvie Plane⁷, la production d'écrit mobilise à la fois l'acte graphique, la production de texte et la mise en œuvre du système orthographique. Ces trois grandes compétences sont constituées d'une multitude d'autres composantes qui ne sont pas encore automatisées chez le jeune élève de cycle 2.

Les compétences mobilisées en situation de production d'écrit



En effet, on constate que les élèves français présentent des difficultés croissantes en orthographe et en grammaire. Selon une étude de la *Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance* (DEPP) datant de 2015, les élèves de CM2 « font, en moyenne, 18 erreurs sur une dictée comprenant 67 mots et 16 signes de ponctuation » contre 11 erreurs en 1987 et 14 erreurs en 2007⁸. Seulement, il ne s'agit pas des seules difficultés rencontrées par les élèves en écriture car on constate également une faible appétence pour la rédaction. Selon un rapport du CNESECO s'appuyant sur les résultats de l'étude internationale PIRLS 2011, « les élèves français sont parmi les plus nombreux à ne pas répondre aux

⁷ Plane, S. (2014, novembre). *Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage*. CSP Contribution.

⁸ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2016, novembre). *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987–2007-2015)* (N° 28). Ministère de l'Éducation nationale. MASCAREL Mathilde

Mémoire de Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation - Mention premier degré

questions ouvertes, particulièrement lorsque la réponse doit être longue »⁹. Malgré cette tendance générale, la population la plus susceptible de présenter des difficultés en écriture est celle des élèves à besoins éducatifs particuliers ou issus de milieux défavorisés. En effet, les élèves allophones n'étant confrontés au français que dans le cadre scolaire auront davantage de difficulté à structurer leurs propos par rapport à leurs camarades pratiquant la langue française hors de l'école. Les élèves ayant peu d'interactions langagières à la maison et n'étant pas confrontés à un environnement de lecture et d'écriture riche peineront également à développer ces apprentissages à l'école. Certains élèves, conscients de leurs lacunes, présentent des réticences croissantes face à l'écrit dues à une perte de confiance en eux et un fort découragement. Enfin, les élèves présentant des troubles spécifiques de l'écrit ou de la lecture tels que la dyslexie, la dysorthographe ou la dysgraphie se retrouvent souvent discriminés dans le cadre scolaire.

I.2.2. Découvrir l'essence de l'écriture grâce à la pédagogie de projet

I.2.2.1. Définition et bénéfices de la pédagogie de projet

Si la pédagogie de projet apparaît aujourd'hui dans de nombreux référentiels pédagogiques, ce concept n'est pourtant pas nouveau. En effet, le philosophe John Dewey a développé cette idée dès le XIX^{ème} siècle à travers le concept « *learning by doing* », soit l'« apprentissage par la pratique ». Cet apprentissage participatif a ensuite émergé en France grâce au pédagogue Célestin Freinet par le biais du mouvement de l'Éducation Nouvelle. Ce courant pédagogique repose sur l'idée de placer l'enfant au centre de ses apprentissages, au delà des savoirs scolaires. L'élève développe sa pensée critique en étant confronté à diverses expériences qu'il va tenter de résoudre par ses idées et ses actions. Cette méthode, dite active, prend appui sur les centres d'intérêts des apprenants afin de stimuler la motivation et l'engagement.

La pédagogie de projet prend en compte les cinq domaines du socle commun et permet de développer des savoirs, des savoirs-faire et des savoirs-être. L'apprentissage par projet peut aisément être mis en lien avec les compétences globales inscrites dans les programmes officiels, notamment du point de vue de la collaboration, du travail de groupe et de la communication. Au cours des projets, les élèves sont en effet amenés à planifier, s'organiser, coopérer, échanger, s'informer, mener une réflexion. Ces tâches permettent à l'élève de gagner en autonomie, de se responsabiliser mais également de ressentir un sentiment de compétence. Selon la nature du projet, un domaine peut être travaillé de manière plurielle. Par exemple, le langage s'exerce à travers la pratique de l'oral et de l'écrit mais également par l'usage du langage mathématique ou scientifique.

⁹ Cnesco (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

Le choix de travailler selon une pédagogie de projet à l'école primaire est justifiée par une volonté d'apporter du sens aux apprentissages. En effet, le but n'est pas spécifiquement d'habituer les élèves à la gestion de projet mais bien de détourner les méthodes de travail habituelles pour susciter leur intérêt et les rendre davantage actifs. Cette idée implique donc l'utilisation de la « zone proximale de développement » des élèves, concept développé par Lev Vygotski. Ce terme se rapporte à la différence entre ce que l'élève sait déjà faire seul et ce qu'il sera capable de faire si on lui apporte une aide. Cette idée est notamment développée par le sociologue Philippe Perrenoud: « Le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage, pour apprendre, il faut que chacun soit mobilisé dans sa zone de proche développement, zone où, par définition, il peut apprendre, mais n'a pas déjà appris, zone où il hésite, va lentement, revient sur ses pas, commet des erreurs, demande de l'aide »¹⁰ (Perrenoud, 1999)

I.2.2.2. Le projet pour progresser en production d'écrit

Dans le cadre précis de la production d'écrit, la pédagogie de projet semble également posséder certains avantages. L'enseignant se heurte souvent à des élèves réticents, découragés à la simple idée d'écrire. Bien souvent, les raisons se trouvent dans une difficulté déjà installée ou bien dans un manque d'intérêt pour cette tâche. Le fait de passer un contrat engagera l'élève dans un processus qui devrait, non plus le limiter dans ses actes, mais au contraire, l'aider à s'investir. Ainsi, on s'attachera dans un premier temps à le valoriser en s'appuyant sur les compétences d'écriture déjà acquises afin d'instaurer un cadre rassurant et vecteur de confiance.

La pédagogie de projet s'avère notamment être une solution préconisée pour lever les difficultés d'écriture chez les élèves à besoins particuliers. En effet, cette manière de travailler concrétise et ancre les apprentissages dans la réalité en visant une finalité réelle et palpable. L'élève se sent enfin concerné par la tâche proposée, souvent mise en lien avec ses centres d'intérêts. Un projet collectif auquel chacun peut participer selon ses propres capacités permet bien souvent de créer un sentiment d'appartenance et de compétence positif. La phase de diffusion est extrêmement importante pour ces élèves car la restitution pour autrui est généralement perçue comme un moteur de motivation. Le projet pouvant se décomposer en tâches courtes, l'individualisation n'en est que facilitée et permet de mettre en place une différenciation avantageuse pour les élèves à besoins particuliers. Enfin, cette pédagogie permet de désacraliser l'erreur et de la faire apparaître, non plus comme un échec, mais comme une simple étape de travail en vue de l'élaboration d'une production finale. Réussir à produire au même titre que les autres, malgré la durée ou les moyens mis en oeuvre, participe à un regain d'estime bénéfique.

¹⁰ Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

II. Mise en place d'un dispositif expérimental: les projets d'écriture

II.1. Contexte et population concernée

II.1.1. Profils des élèves suivis

Lors de mon année de stage filé, j'ai eu la chance de prendre en charge une classe de CE1 composée de 23 élèves au sein d'une école élémentaire publique à l'Est des Yvelines (78). Cet établissement de 12 classes, dont un dispositif ULIS, bénéficie d'un cadre d'enseignement favorisé à proximité d'un espace pavillonnaire. Ma classe accueille 12 garçons et 11 filles âgés de 6 à 7 ans. Le groupe présente un niveau assez hétérogène ainsi que 4 élèves à besoins particuliers: un élève à *Haut Potentiel Intellectuel* (HPI) diagnostiqué, un élève présentant de fortes suspicions de troubles autistiques en cours de diagnostic, un élève témoignant de troubles de l'attention modérés ainsi qu'un élève maintenu présentant notamment une dyscalculie. Suite aux évaluations et aux observations effectuées depuis la rentrée scolaire en septembre, plusieurs difficultés communes en français ont été remarquées:

- Confusions phonologiques ([d]/[t], [f]/[v]) et graphémiques (d/b, q/p) persistantes ;
- Faible fluidité de lecture et manque de stratégies pour traiter la compréhension ;
- Difficultés pour s'exprimer oralement et prendre la parole en public (manque de vocabulaire, timidité, faible estime de soi) ;
- Réticence face à l'écrit: lacunes orthographiques, manque d'imagination, faible vitesse de copie, geste graphique approximatif.

Certaines compétences transversales sont également peu développées, notamment l'autonomie. La plupart des élèves ne prennent pas la peine de lire les consignes ni de s'engager dans une posture de recherche lorsqu'ils sont confrontés à une problématique. Cependant, certaines appétences communes ont été révélées et servent d'appui pour la construction des programmations: intérêt pour le travail en groupe, pour les projets collectifs et pour la nouveauté.

En rapport à mon sujet d'étude, deux profils d'élèves ont particulièrement retenu mon attention. Deux de mes élèves à besoins particuliers, Noham¹¹ et Wanis¹², présentent une défiance importante face à l'écrit, se traduisant la plupart du temps par un refus absolu. Même si la mise en place d'une pédagogie de projet est susceptible d'être bénéfique pour tous les élèves, il m'a semblé que les effets seraient davantage perceptibles pour ces deux profils démontrant une difficulté prononcée.

¹¹ *Prénom d'emprunt*

¹² *Prénom d'emprunt*

Noham a 7 ans lors de la rentrée scolaire de septembre et en aura 8 en juillet 2022. Il est scolarisé au sein de la même commune depuis 4 ans, soit depuis la petite section de maternelle. Noham bénéficie d'un suivi psychologique au sein d'un *Centre Médico-Psychologique* (CMP) depuis la fin de son année de CP. Selon les différents rapports et les informations de ses parents, Noham est en cours de diagnostic pour une suspicion de trouble du spectre autistique. Il est également suivi depuis le CP par un maître G (aide à dominante rééducative) du *Réseau d'Aide Spécialisées aux Elèves en Difficulté* (RASED) à hauteur d'une séance hebdomadaire de 45 minutes. Ses centres d'intérêts se rapportent au dessin, à la géométrie, aux sciences naturelles et plus particulièrement aux animaux, aux outils numériques.

Compétences disciplinaires en langage écrit: Noham présente de grandes difficultés lors du passage à l'écrit. La simple idée d'écrire entraîne une posture de refus qui s'illustre la plupart du temps par des cahiers vides ou rempli de ratures. Noham est très peu soigneux: le geste graphique n'est pas fluide car la tenue du stylo est mauvaise et le lignage n'est souvent pas respecté. L'encodage et les compétences orthographiques sont cependant correctes. (voir *Annexe 1* détaillée)

Compétences transversales: Noham a énormément de mal à se mettre au travail de son plein gré et au moment opportun. Il nécessite de nombreuses relances ainsi qu'une aide pour ne serait-ce que commencer l'activité qui reste la plupart du temps inachevée. L'élève adopte une attitude constamment passive, se décourage rapidement et fini par abandonner sans même avoir essayé. Pour justifier le travail non fait, Noham utilise souvent des stratégies d'évitement. Il fait preuve de nombreuses connaissances mais a du mal à les restituer. Les paroles de dénigrement sont fréquentes et témoignent d'un important manque de confiance en lui: « *c'est moche ce que j'ai fais* », « *je ne sais pas faire* », « *je suis nul* ». Sa concentration est extrêmement fluctuante: il est très facilement distrait et a beaucoup de mal à rester focalisé sur une tâche plus de 5 minutes d'affilée. Noham présente également des difficultés à adopter une posture d'élève: il se lève sans cesse, se cache sous sa table, joue avec tout ce qui lui tombe sous la main et bavarde avec ses camarades à proximité. Les prises de paroles sont la plupart du temps intempestives et incohérentes avec le sujet de la séance. L'élève perd constamment ses affaires et oublie la plupart du temps le matériel nécessaire pour faire ses devoirs, malgré de nombreux rappels et parfois même une mise en main propre dans son cartable. Noham peut manifester de la colère en cas de contrariété: il n'est pas physiquement violent envers les adultes ou ses camarades mais se met à pleurer et frappe sa table, sert les poings, donne des coups de pied dans son cartable. Il lui est cependant arrivé d'être agressif verbalement envers des camarades. L'élève est souvent excessif dans ses réactions notamment lorsqu'il chute dans la cour: ce dernier exprime une grande gravité pour un évènement minime. Il se montre, dans ces moments là, très affectueux envers l'adulte et exprime le besoin d'être rassuré. Noham n'est pas intégré auprès de ses pairs

qui se plaignent souvent de son comportement mais ce dernier semble ne pas s'en rendre compte.

Wanis a 6 ans lors de la rentrée de septembre et a fêté ses 7 ans en décembre 2021. Il est scolarisé depuis 4 ans, soit depuis la petite section de maternelle, mais n'est arrivé dans la commune que depuis la grande section de maternelle. Wanis est diagnostiqué *Haut Potentiel Intellectuel* (HPI) et bénéficie d'un PPRE établi à la suite d'une équipe éducative organisée au mois de décembre 2021. Il est également suivi par un maître G du RASED, au sein du même groupe de travail que Noham. L'élève est passionné par les animaux, les constructions, le dessin, la lecture.

Compétences disciplinaires en langage écrit: Le passage à l'écrit est extrêmement laborieux pour Wanis qui affirme « *ne pas aimer écrire* ». Malgré quelques essais, l'élève est rapidement frustré et demande de l'aide pour le soulager. Il ne s'investit que rarement dans des activités impliquant de la rédaction et préfère traiter les exercices oralement. L'encodage est encore fragile mais l'élève sait appliquer quelques règles orthographiques. Il maîtrise cependant le geste graphique et n'hésite pas à gommer puis recommencer si ses lettres ne lui conviennent pas. (voir *Annexe 2* détaillée)

Compétences transversales: L'engagement et la motivation de Wanis sont très aléatoires. Impliqué lorsqu'il trouve un intérêt à la tâche, il refuse catégoriquement de faire ce qui ne lui plaît pas. Wanis paraît parfois trop sûr de lui, ce dernier utilise des stratégies d'évitement en affirmant savoir déjà faire ce qui lui a été demandé. Lorsqu'il ne refuse pas de travailler, l'élève se précipite afin d'en finir au plus vite. Il possède d'excellentes capacités de compréhension ainsi qu'une culture générale développée pour son âge ce qui lui permet d'apporter une réelle plus-value au groupe. L'élève est à l'aise à l'oral et n'a pas peur de s'exprimer devant les autres. Wanis a constamment besoin d'être en action et ne parvient pas à se concentrer sans dessiner, malaxer une balle, jouer avec un stylo. Ces distractions ne l'empêchent pourtant pas d'écouter et d'intervenir oralement. L'élève possède des difficultés à respecter les règles de classe et se montre parfois insolent envers les adultes, adoptant une posture de défiance et de mépris. Il démontre une sensibilité accrue en cas de contrariétés diverses menant à des comportements dérangeants au sein du groupe. Il a été plusieurs fois nécessaire de désamorcer des crises de colère lors desquelles l'élève s'est montré violent (coup de pied, table retournée). Cependant, il sait se remettre en question, reconnaît ses erreurs après réflexion et n'est pas réticent à fournir des excuses. Le reste du temps, l'élève montre beaucoup d'affection envers ses enseignants et exprime le besoin d'être physiquement à leurs côtés. Wanis est intégré auprès de ses camarades qui l'apprécient et l'aident à se raisonner en cas de besoin. Ce dernier a même été élu délégué de classe, tâche qu'il a prise très au sérieux en créant une affiche et un discours. Cependant, il se montre souvent susceptible et affirme que personne ne le comprend.

II.1.2. Structure des projets

Les deux projets d'écriture choisis ont pour but de développer des compétences progressives en fonction de leur place au cours de l'année scolaire. Les élèves pourront ainsi plus facilement mesurer leurs progrès.

Le premier projet, consistant à créer un album collectif pour la bibliothèque de classe, amène les élèves à produire une phrase à partir d'une structure répétitive. Il sera proposé en deuxième période. Ce cadre rassurant est idéal pour apprivoiser la production d'écrit en douceur. Motivante de par un thème familier aux élèves, la finalité du projet paraît accessible en terme d'investissement.

Le second projet, visant la création d'un répertoire de cartes d'identité d'animaux que plusieurs classes pourront utiliser, nécessite la production de plusieurs phrases à construire grâce aux informations extraites d'une lecture documentaire. Impliquant davantage de compétences, ce projet demande une implication plus importante

II.1.3. Objectifs des projets d'écriture selon le profil des élèves concernés

Dans le document d'accompagnement des programmes Lire au CP : repérer les difficultés pour mieux agir, nous pouvons lire « Selon les acquis des élèves, les attentes peuvent être différentes mais tous les élèves peuvent, en travaillant sur des commandes différentes, concourir à un même projet collectif »¹³. Ici, la finalité de chaque projet d'écriture est la même pour tous les élèves de la classe (réaliser un album puis un répertoire documentaire), mais les objectifs diffèrent en fonction des acquis antérieurs et des aptitudes à acquérir pour chaque élève.

Pour Noham, ces deux projets d'écriture viseront principalement à développer un sentiment de compétence actuellement inexistant. Le but est que l'élève soit fier de ce qu'il a produit, qu'il se valorise, qu'il perçoive l'intérêt de ses efforts. De plus, il est attendu que ce projet collectif lui apporte une sensation d'inclusion au sein du groupe. L'objectif est également que ses camarades remarquent son travail, le félicitent et l'encouragent. Sur le long terme, ce type de situation permettra de dénouer les compétences relationnelles maladroites qu'il entretient avec ses pairs. Par ailleurs, le but est également que Noham se rende compte de l'importance d'un geste graphique maîtrisé pour obtenir un travail propre et de qualité.

Concernant Wanis, l'objectif principal est de lui faire découvrir le plaisir d'écrire. Ces projets visent principalement à lui donner envie d'utiliser l'écrit pour s'exprimer. Wanis doit apprendre à se confronter

¹³ Ministère de l'Éducation nationale. (2003). *Document d'accompagnement - Lire au CP : repérer les difficultés pour mieux agir* (p.23). CNDP.

à cette tâche, à maintenir ses efforts et à ne pas se décourager lorsque cela se complique. Il doit trouver un intérêt à cet apprentissage qui apparaît, pour lui, pénible et dénué de sens. Le but est également qu'il s'améliore en encodage et qu'il restitue le plus possible ses compétences orthographiques afin de les approfondir durablement.

II.2. Produire un album collectif, inspiré de « Moi j'adore, maman déteste... »

II.2.1. Présentation du projet

Le premier projet mené lors de la deuxième période mêle à la fois la production d'écrit et l'art plastique. Il consiste à réaliser un album collectif en s'appuyant sur l'album de littérature de jeunesse Moi j'adore, maman déteste écrit par Elisabeth BRAMI, illustré par Lionel LE NEOUANIC et publié aux éditions *Seuil* (*Annexe 3*). Cet ouvrage retrace avec humour certaines habitudes que les enfants prennent plaisir à faire mais qui exaspèrent généralement leur mère: « Moi j'adore, maman déteste qu'on coure dans la rue, et saute, surtout dans les flaques d'eau. » J'ai choisi cet album car il contient un texte simple adapté à l'hétérogénéité, pouvant servir de support tant aux élèves performants qu'aux élèves présentant des difficultés d'écriture. En effet, la présence d'une structure répétitive « *Moi j'adore, maman déteste...* » permet d'instaurer un cadre rassurant pour permettre aux plus réticents de s'investir en douceur dans la production d'une phrase simple. Toutefois, cette structure répétitive n'empêche pas non plus aux élèves davantage performants de produire un écrit plus riche et détaillé. Par ailleurs, le thème abordé est motivant et familier, ce qui permet aux élèves de se projeter personnellement dans les situations évoquées. Comme déclaré par Mireille BRIGAUDIOT, « Avant d'être élèves, nos élèves sont d'abord des enfants. Comme pour nous tous, ce qui les intéresse relève de ce qu'ils vivent au quotidien. »¹⁴ Le sujet m'a donc semblé stimulant pour tous et en particulier pour mes deux élèves à besoins éducatifs particuliers qui adorent partager des anecdotes sur leur vécu intra-familial.

II.2.2. Déroulement des séances

Après un travail oral de rebrassage des connaissances sur les éléments constitutifs d'un livre (couverture, quatrième de couverture, auteur, illustrateur, éditeur), j'ai procédé à une lecture expressive de l'album en m'appuyant sur le support agrandi au TNI afin que le texte et les illustrations soient visibles par tous. J'ai ensuite présenté aux élèves le travail que j'envisageais de

¹⁴ Brigaudiot, M. (2014). *Première maîtrise de l'écrit CP CE1 et secteur spécialisé* (Hachette Education éd.). Hachette Education.

mener avec eux durant plusieurs séances. Cette annonce a engendré une émulation certaine au sein du groupe classe, tous les élèves ont manifesté de l'excitation à l'idée de participer à ce projet collectif qui sera matérialisé et que chacun pourra consulter à volonté.

Les élèves ont donc été invités à rédiger à leur tour des habitudes qu'ils aiment faire en dehors de l'école mais qui ne plaisent pas à leur maman. Pour cela, ils devaient compléter la structure répétitive que l'on trouve tout au long de l'album: « *Moi j'adore, maman déteste...* » Afin de rebrasser les apprentissages en étude de la langue, j'ai décidé d'imposer une contrainte d'écriture: utiliser au moins un verbe conjugué au présent. En effet, quelques pages de l'album se résument à une juxtaposition de groupes nominaux: « *Moi j'adore, maman déteste le bruit, la musique à fond, les hurlements, la pagaille.* » J'ai estimé que cela n'était pas assez étoffé pour une production d'écrit en CE1, je souhaitais donc que les élèves puissent rédiger des phrases avec une structure plus qualitative. Une fois leur phrase corrigée, révisée et recopiée sur une bande de papier colorée, les élèves ont pu l'illustrer sur une feuille de petit format. Enfin, un fond de page a été réalisé lors de créneaux consacrés à l'art plastique. Les élèves avaient à disposition des crayons de couleur et des feutres mais également de l'encre à dessin, de la peinture et des craies grasses. Ayant mené récemment un important projet sur les émotions mêlant le français, l'anglais, l'éducation civique et les arts plastiques, j'ai profité de ce nouveau thème pour rebrasser la notion. En effet, la consigne pour la création du fond de page était de représenter l'émotion ressentie lorsque l'habitude choisie se produit.

II.2.3. Supports, ressources et différenciation

Selon le Centre National d'Etude des Systèmes Scolaires (CNESCO), la production d'écrit est une activité complexe qui « demande à un individu d'être en capacité de mettre en œuvre, simultanément, plusieurs composantes et connaissances »¹⁵. Les difficultés auxquelles les élèves sont confrontés peuvent être de différentes natures:

- Le manque d'automatisation du geste graphomoteur permettant d'écrire de manière rapide et lisible.
- Les difficultés d'organisation et de planification des idées.
- Les inégalités concernant la richesse du lexique disponible.
- Le passage de l'oral à l'écrit opacifié par certaines spécificités de la langue française (lettres muettes, terminaisons se prononçant de manière identique, accord en genre et en nombre parfois inaudible à l'oral, homonymie).

¹⁵ *Ecrire et rédiger, Apprentissage de l'écrit.* (2018, mars). CNESCO. <http://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/apprentissage-de-lecrit/>

- La complexité de l'orthographe: irrégularités, correspondances graphèmes-phonèmes, segmentation des mots, mémorisation des mots invariables.
- La multiplication des règles grammaticales (accords, ponctuation, conjugaison).

Afin d'anticiper les difficultés d'écriture et faciliter l'engagement dans la tâche, les élèves disposaient librement de différentes ressources:

- Des captures d'écran de certaines pages de l'album projetées au TNI afin qu'ils puissent avoir accès à des exemples. Cependant, il a été établi avec les élèves qu'il était interdit de copier délibérément les situations présentes dans l'album. La version papier de l'ouvrage circulait également dans les rangs.
- La structure répétitive à compléter « *Moi j'adore, maman déteste...* » notée au tableau ainsi qu'une liste de mots outils (« que, quand, lorsque, dès que »).
- Des idées énoncées puis notées au tableau lors d'une première phase orale.
- Les affichages de la classe, le cahier de sons répertoriant les règles phonologiques ainsi que le lutin contenant les leçons de grammaire et d'orthographe.

Les élèves devaient copier la structure « *Moi j'adore, maman déteste...* » puis la compléter sur leur cahier d'essai au crayon à papier. Afin que cette tâche soit facilitée pour les élèves réticents, un support dactylographié contenant la structure déjà inscrite était prévu. Cette différenciation donne l'impression de ne pas partir de zéro et soulage considérablement la charge de travail en permettant de se concentrer uniquement sur la planification puis la rédaction de ses propres idées (*Annexe 4*).

Afin de recopier au propre leur phrase sur une bande de papier colorée, les élèves en difficulté pouvaient bénéficier d'un lignage les aidant à se repérer et à écrire droit. Réalisé au crayon à papier, cette aide était vouée à disparaître une fois les lettres repassées au stylo effaçable noir. Les élèves concernés obtenaient ainsi une mise en page aérée et rectiligne sans conserver de traces dévalorisantes par rapport aux productions autonomes de leurs camarades.

II.3. Créer la carte d'identité d'un animal en prévision d'une sortie au zoo de Thoiry

II.3.1 Présentation du projet

Le second projet d'écriture mené en quatrième période allie la lecture-compréhension, la production d'écrit et l'arts plastiques. Il s'agit de créer individuellement la carte d'identité d'un animal afin de confectionner un répertoire qui pourra être consulté lors d'une visite prévue ultérieurement au zoo de Thoiry avec deux autres classes de CE1. Pour cela, j'ai utilisé les Lectures

découvertes: les animaux éditées par Bayard Presse Jeune / Astrapi, courts textes documentaires accompagnés d'illustrations colorées sous forme de fiches individuelles plastifiées (*Annexe 5*). Grâce à une mise en page attractive et aérée, ces supports permettent aux élèves de ne pas être effrayés dès le premier regard par un document trop compacte comme peuvent souvent l'être les articles de revues documentaires, même infantiles. Chaque fiche présente un animal à travers différentes catégories telles que l'espèce, le lieu de vie, le régime alimentaire, les mensurations, le mode de déplacement, l'espérance de vie, le cri ou encore la reproduction. Ces informations permettront aux élèves de construire une carte d'identité pour présenter l'animal choisi. Ce projet concerne le thème des animaux qui implique une forte dimension affective en cycle 2, d'autant plus qu'il est ici associé à un évènement très attendu par les élèves. J'ai également trouvé ce thème pertinent du point de vue de mes deux élèves à besoins éducatifs particuliers qui sont tous deux passionnés d'animaux. Ces derniers cherchent sans cesse à se renseigner sur le mode de vie des espèces à travers les ouvrages présents dans le coin bibliothèque.

II.3.2 Déroulement des séances

Avant d'entrer pleinement dans la phase d'écriture, ce projet a demandé une phase de préparation importante. Contrairement au premier dispositif qui apparaissait rassurant de par sa structure, celui-ci implique la découverte de plusieurs nouveaux éléments en amont. Tout d'abord, il a fallu se concentrer et se familiariser avec le produit fini du projet, la carte d'identité. En effet, certains élèves n'en avaient jamais vu et ne connaissaient pas l'utilité d'un tel document. Le premier exemple à donner s'avérait donc être celui qu'ils sont le plus susceptibles de rencontrer au quotidien, la carte d'identité nationale. Après un premier recueil des représentations, nous avons déceler la fonction principale de ce type d'écrit: donner des renseignements sur quelqu'un afin de pouvoir l'identifier. J'ai ensuite précisé qu'une carte d'identité pouvait se décliner pour un humain, un animal, un livre afin d'introduire le réel objet de cette séquence. Puis, il a été proposé aux élèves de mener un travail en binôme dans le but de dégager les caractéristiques d'une carte d'identité d'animal (*Annexe 6*). Grâce à l'observation de trois modèles présentant la girafe, la grenouille et le poisson-clown, les élèves devaient effectuer quelques exercices afin de repérer diverses informations (*Annexe 7*). Ceci a permis de mettre en lumière la structure et les éléments indispensables présents dans ce type de document: un titre, plusieurs rubriques avec un mot-titre et une photographie. Pour éviter une charge de travail trop dense pouvant avoir un effet contre-productif, nous avons sélectionné uniquement certaines rubriques fondamentales à inclure dans leur future production: la description physique, l'alimentation, l'habitat, la taille/le poids, le déplacement et la reproduction. Suite à cette première découverte, nous nous sommes intéressés aux spécificités d'un texte documentaire afin de pouvoir en tirer les informations nécessaires à la construction de la carte

d'identité. Les élèves ont pu sélectionner l'animal de leur choix parmi les fiches lecture-découverte de la box Bayard Presse Jeunesse. L'intérêt était ici de se familiariser avec la structure particulière des textes informatifs. Organisé en paragraphes évoquant chacun une idée, les élèves doivent comprendre qu'il est nécessaire d'établir des liens entre les diverses informations à l'aide d'une démarche rétrospective. Après une phase de lecture individuelle puis collective afin de lever les incompréhensions lexicales, les élèves ont pu commencer la tâche écrite.

Cette dernière consistait à repérer les éléments intéressants dans le texte puis de les utiliser pour rédiger au moins une phrase par rubrique, soit un total de 6 courtes phrases minimum. Après correction et révision de leur écrit, les élèves ont tenté d'évaluer leur texte grâce à une grille de relecture réalisée spécialement pour ce projet (*Annexe 8*). Je leur ai ensuite demandé de recopier les phrases produites afin de compléter la trame vierge d'une carte d'identité. Enfin, la dernière étape de ce projet consistait à illustrer l'animal choisi et à décorer la carte d'identité. Les élèves avaient à disposition des crayons de couleur, des feutres et des marqueurs.

II.3.3. Supports, ressources et différenciation

Plusieurs ressources étaient mises à disposition des élèves tout au long de l'élaboration de ce projet:

- Des exemples de structures de phrases ainsi qu'une banque de verbes associée à chaque rubrique. (Exemple: Pour parler de l'alimentation, nous pouvons utiliser les structures syntaxiques « Il mange... » ou « Il dévore ... »)
- Les affichages de la classe, le cahier de sons répertoriant les règles phonologiques ainsi que le lutin contenant les leçons de grammaire et d'orthographe.
- Le dictionnaire, dont l'utilisation est encore en cours d'apprentissage.
- Le logiciel de synthèse vocale *Balabolka* permettant de taper du texte sur l'ordinateur et d'obtenir une lecture phonémique. Cet outil numérique impulse une nouvelle dynamique lors des phases de correction/révision et s'avère très utile pour tout élève présentant des difficultés d'encodage. En effet, cela leur permet d'avoir une validation à la fois phonétique et orthographique facilitant une prise de conscience des erreurs et une correction autonome.

La première tâche écrite devait être réalisée sur le cahier d'essai au crayon à papier. En effet, les élèves pouvaient s'appuyer sur un modèle de présentation affiché au TNI incluant les rubriques sous forme de liste à compléter. Cependant, cette consigne ajoute une tâche supplémentaire d'écriture qui risque de démotiver dès le départ les élèves réticents ou lents. J'ai donc prévu, en terme de différenciation, un support dactylographié sous forme de tableau qu'ils auront seulement à compléter (*Annexe 9*). J'y ai inclus plusieurs espaces de rédaction sur fond de lignage Seyes afin de faciliter la formation des lettres et de rassurer les élèves en conservant une partie du support habituel sur le cahier.

Afin de construire la carte d'identité, une trame vierge au format A4 a été fournie à tous les élèves. Après observations et discussion avec mes deux élèves à besoins éducatifs particuliers, j'ai décidé de différencier le format de ce support pour stimuler leur motivation. En effet, ils m'ont tous deux confié se sentir plus à l'aise sur un format A3 mais n'avaient pas les mêmes raisons. Noham semblait s'inquiéter du fait d'avoir une écriture imposante et d'avoir « *beaucoup de choses à dire* » tandis que Wanis était davantage dans une optique créative afin d'avoir « *plus de place pour dessiner et décorer la carte d'identité* ».

III. Analyse du dispositif et des données

III.1. Productions recueillies et attitudes des élèves

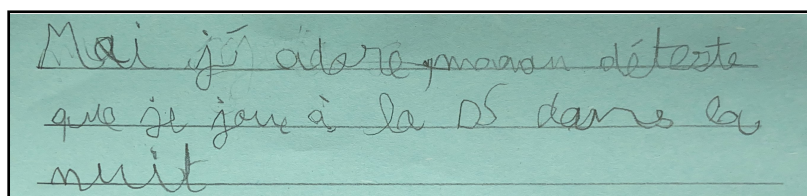
III.1.1. Premier projet d'écriture

Noham: L'élève s'est montré très attentif lors de la lecture de l'album, un grand sourire se dessinant sur son visage à chaque nouvelle page. Il semblait se reconnaître dans la plupart des situations et avait tendance à partager ses propres expériences de manière intempestive à haute voix. Noham a laissé transparaître un engouement visible lors de l'annonce du projet en clamant « *tout le monde va pouvoir rigoler de mes bêtises.* » Il paraissait alors ravi à l'idée de pouvoir partager avec ses camarades des situations qui l'ont marqué. Le fait de rassembler les productions dans un album que chacun pourra consulter au coin bibliothèque l'a visiblement fasciné, il n'en croyait pas ses oreilles (« *mais on va vraiment faire un vrai livre ?* »).

Malgré son enthousiasme apparent, Noham a eu énormément de mal à se mettre au travail. Le manque d'inspiration l'a envahi dès lors qu'il s'est retrouvé seul face à sa feuille. L'élève s'est alors mis à souffler et s'est rapidement laissé glisser sur sa table, les bras ballants. Sa posture physique démontrait clairement un refus face à la tâche proposée. Après discussion, il s'est avéré qu'une subtilité de la consigne le tourmentait: il ressentait un blocage face au pan « *Moi j'adore* » présent dans la structure à compléter. L'élève s'est en effet rendu compte qu'il n'aimait pas lui-même faire la plupart des bêtises pour lesquelles sa maman le réprimandait. Pour illustrer son propos, il s'est appuyé sur un exemple: « *La bêtise que je fais le plus souvent c'est que je perds tout le temps mes affaires à l'école, maman me gronde tout le temps mais moi j'aime pas perdre mes affaires, donc ça marche pas* ». Je me suis alors assise à côté de lui pour le rassurer et l'aider à trouver d'autres idées. Noham a alors tenté plusieurs stratégies d'évitement, notamment en me parlant de sa seconde trousse présente sur mon bureau: « *Maîtresse, j'ai besoin de mes surligneurs pour pouvoir écrire* » ou en me racontant que son frère avait caché la télécommande de la télévision hier soir afin que leurs parents ne la trouve pas. Cependant, l'élève a tout de même montré qu'il comprenait et gardait l'objectif en tête car il a

ajouté: « *Il aurait pu écrire ça lui avec sa maîtresse* », sous entendant que la situation racontée correspondait à la consigne donnée. J'ai alors compris que Noham cherchait avant tout la présence d'un adulte à ses côtés afin d'obtenir de l'attention et de ressentir que l'on s'intéresse à lui. Afin de conserver ce côté rassurant, j'ai donc décidé de lui proposer un travail en binôme avec une élève ayant déjà terminé la tâche. Les élèves de la classe ont l'habitude du tutorat et savent qu'aider un camarade ne signifie pas lui donner la réponse mais le guider à travers des questionnements afin qu'il trouve des idées par lui-même. Afin qu'il ne se sente pas délaissé, j'ai informé Noham que je le laissais réfléchir avec sa camarade pendant quelques minutes et que je reviendrai le voir par la suite. Cette aide s'est avérée bénéfique car plusieurs idées ont finalement émergé: « *quand elle dit non et que papa dit oui* », « *quand je parle beaucoup à table* », « *que je joue à la DS dans la nuit* », même si l'élève a de nouveau montré une réticence concernant la rédaction par ses propres moyens. Pour lever cet obstacle, j'ai proposé à la tutrice de prendre en charge l'écriture de l'idée choisie (« *que je joue à la DS dans la nuit* ») à condition que Noham lui épelle chaque mot.

Ce dernier a effectué peu d'erreurs d'orthographe, mis à part une omission de la terminaison -e à la forme verbale « *joue* » et une confusion entre le graphème « en » et « an » du mot « *dans* ». La révision de la production a donc été rapide grâce aux supports grammaticaux sur la conjugaison des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif ainsi que la liste des mots invariables contenant « *dans* ». Remplacer le mot « *DS* » par le mot « *console* » lui a été plusieurs fois suggéré, mais cela ne faisait que créer de la frustration. J'ai donc décidé d'accepter cette phrase même si des améliorations auraient été possibles.



L'élève a ensuite accepté de recopier sa phrase de 14 mots sur une bande de papier colorée et de repasser les lettres au stylo effaçable noir. La copie s'est achevée au bout de 9 minutes et 48 secondes, ce qui s'avère très lent si l'on s'en tient aux recommandations officielles qui évoquent qu'« une copie de 80 mots est réalisée dans un laps de temps de 10 à 15 minutes. »¹⁶ en fin de cycle 2. De plus, il s'agit ici d'une copie directe et libre lors de laquelle le nombre de retour au modèle n'a pas d'importance. Cette faible vitesse est en majeure partie due à un manque de concentration et d'engagement ainsi que diverses distractions (bavardages, rêveries, amusements) l'ayant ralenti.

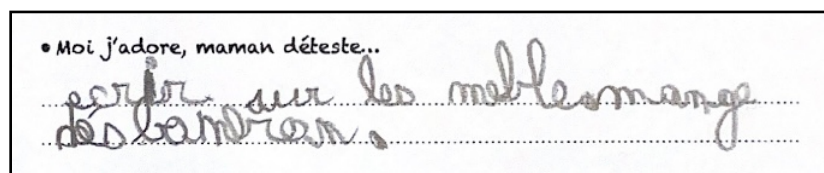
Enfin, Noham a démontré davantage de motivation pour illustrer sa production. Ce dernier s'est représenté dans son lit jouant à la console de jeu, conformément à la phrase rédigée. Concernant la

¹⁶ Ministère de L'Éducation Nationale (2016). *Aide à l'évaluation de la copie en cycle 2 (p.2)*. EDUSCOL. <https://eduscol.education.fr/document/14524/download>

création du fond de page, l'élève a d'abord été confronté à un manque d'inspiration. J'ai donc tenté de le faire verbaliser l'émotion ressentie lorsque cet évènement se produisait: « *Comment te sens-tu lorsque tu joues à la console de jeu pendant que tes parents dorment ?* », Noham a alors répondu « *Ça m'excite car je suis content de jouer à Mario Kart mais en même temps j'ai peur que maman se réveille et ouvre la porte. C'est comme un feu d'artifice !* ». L'élève a alors décidé de représenter un feu d'artifice à l'aide de crayons de couleur et d'encre à dessin pour transcrire cette ambivalence émotionnelle. (Annexe 10)

Wanis: L'élève a également été interpellé par la lecture de l'album mais a démontré des réactions quelque peu excessives. En effet, certaines situations propices à une identification lui ont valu des crises de rires tandis que d'autres l'ont révolté: « *Mais c'est n'importe quoi de faire ça!* », « *Moi je ne connais personne qui fait ça, c'est pas vrai !* » Cette attitude disproportionnée n'est pas étonnante de sa part et ne fait qu'illustrer son hypersensibilité. L'annonce du projet n'a pas entraîné de réaction particulière, Wanis étant trop occupé à dessiner sur son cahier de brouillon. Cela ne l'a cependant pas empêché de comprendre ce qui était demandé.

En effet, l'élève a été étonnamment inspiré dès que le premier support d'écriture lui a été distribué. Il s'est immédiatement muni de son crayon à papier et a commencé à rédiger. Malgré le fait qu'il n'ait pas réellement complété la structure « *Moi j'adore, maman déteste...* » avec une syntaxe correcte, Wanis a exprimé deux idées: « *écrire sur les meubles* » et « *manger des bonbons* ».

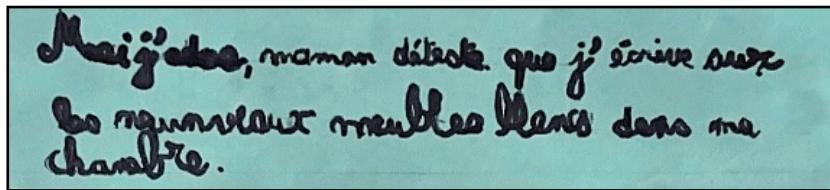


L'album devant contenir une seule page par élève, Wanis s'est finalement arrêté sur sa première idée. Afin d'améliorer cette phrase, j'ai tenté de discuter avec lui pour en savoir plus. L'élève m'a alors raconté que sa mère l'avait réprimandé car il s'était amusé à écrire sur les nouveaux meubles de sa chambre avec des feutres. Nous avons donc étoffé oralement son idée afin d'obtenir: « *Moi j'adore, maman déteste que j'écrive sur les nouveaux meubles blancs de ma chambre.* ». Lorsque je lui ai proposé de rédiger correctement cette phrase, l'élève a soupiré et a attrapé sa tête avec ses mains. J'ai alors compris que je n'arriverai pas à relancer Wanis dans la tâche si je ne l'aidais pas concernant la rédaction. Nous avons donc procédé à une dictée à l'adulte lors de laquelle l'élève m'indiquait et m'épelait chaque mot que je devais écrire. Cette démarche l'a énormément soulagé, l'élève m'a même remercié: « *merci maîtresse, c'était trop pour moi.* ».

Contrairement à la majorité des élèves de la classe, Wanis n'a pas eu le réflexe de se référer aux outils à disposition pour tenter de réviser son écrit. Afin de mettre en lumière la confusion entre la graphie -e associée au son [ə] et la graphie -eu associée au son [œ], je lui ai lu le mot « *meuble* » comme ce dernier l'avait écrit au départ et me l'a par la suite dicté. L'élève a décelé oralement qu'il s'agissait

d'une erreur de correspondance graphophonologique (« *mais non ce n'est pas « meuble » que je voulais écrire, c'est « meuble » !*) mais n'a pas su trouver de solution pour y remédier. Je lui ai alors suggéré de consulter son cahier de sons afin de se remémorer les différentes graphies du son [œ]. Cela l'a visiblement éclairé car Wanis a ensuite pris de lui-même son lutin de leçon afin de corriger l'accord dans le groupe nominal « les meubles blancs », qu'il avait jusqu'alors laissé au singulier.

L'élève s'est par la suite appuyé sur le modèle de phrase que nous avons étoffé et révisé ensemble pour la recopier sur une bande de papier colorée. Il n'a cette fois pas émis de réticence particulière sachant que cette étape représentait la dernière tâche d'écriture à apposer sur sa page finale. La copie a duré 4 minutes et 21 secondes, ce qui correspond à une vitesse d'écriture normale sachant que l'élève a cherché à s'appliquer.



Wanis n'a cependant pas respecté ma consigne concernant le matériel à utiliser pour repasser sur les lettres au crayon à papier: ce dernier s'est servi d'un feutre et non d'un stylo effaçable. De plus, l'élève a exercé une pression importante sur la pointe en repassant sur les premiers mots « *Moi j'adore* » ce qui a engendré une épaisseur disgracieuse. Ce détail a contrarié Wanis qui s'en ait rendu compte seulement après avoir repassé la totalité de la phrase: « *j'ai raté, c'est pas très beau.* ». Il a également remarqué son erreur de copie sur le mot « blanc » seulement lorsque je lui ai demandé de relire sa phrase en la comparant avec le modèle. Malgré cela, l'élève a catégoriquement refusé de recommencer et s'est résolu à conserver ce résultat: « *C'est pas grave, au moins le reste est bien écrit.* ».

Enfin, Wanis s'est montré très engagé pour réaliser l'illustration de sa production. Contrairement aux tâches écrites lors desquelles il est souvent l'un des derniers à terminer, l'élève a été très rapide et a finalisé son travail avant tous ses camarades. Il en a été de même concernant la création du fond de page. Wanis a souhaité utilisé plusieurs outils là où certains élèves ont préféré rester prudents et ne pas se servir de la peinture ou de l'encre par peur de « gâcher leur production en cas d'erreur ». L'élève s'en ai donné à coeur joie et a osé prendre des risques pour exprimer ce qu'il avait ressenti lorsqu'il avait écrit sur les nouveaux meubles blancs de sa chambre: « *J'étais content et excité même si je savais que je faisais une bêtise, j'avais pas envie de m'arrêter.* ». (Annexe 11)

III.1.2. Deuxième projet

Noham: Comme lors du premier projet d'écriture, l'élève s'est montré, dans un premier temps, très enthousiaste à l'idée de créer la carte d'identité d'un animal. Beaucoup de questions ont émergé

« Mais on va pouvoir choisir l'animal qu'on veut ? », « Est-ce qu'on va pouvoir le dessiner ? », « On va pouvoir lui inventer un prénom ? ».

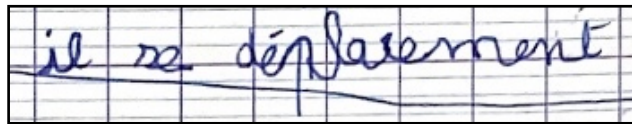
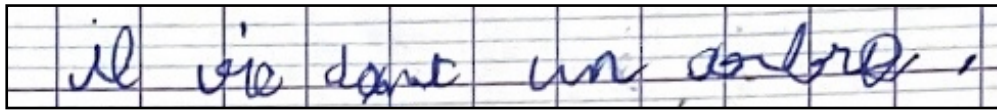
L'émerveillement de Noham s'est d'autant plus accentué lors de la phase de découverte impliquant les cartes d'identité d'une girafe, d'une grenouille et d'un poisson-clown. L'élève a contemplé les documents pendant quelques secondes puis les a assimilés à certains personnages marquants rencontrés dans des albums de littérature jeunesse ou des films d'animation: « *C'est la carte d'identité de Nemo !*¹⁷ », « *Et puis elle on dirait Melman dans Madagascar !*¹⁸ », « *C'est la grenouille à grande bouche*¹⁹ qu'on a lu en CP ! ». Ces rapprochements analogiques témoignent d'un affect et d'une certaine culture littéraire/cinématographique qui prouve que l'élève n'est pas complètement réticent à cet univers. Cependant, la posture d'engagement de Noham s'est dégradée lorsque ce dernier a compris qu'il ne s'agissait pas simplement d'observer mais d'analyser puis de restituer des informations par écrit. Parmi les trois exercices proposés, seul le premier impliquait une rédaction se limitant au nom de l'animal, les deux autres ne nécessitaient que de cocher des cases ou d'entourer des mots. Noham a pourtant pris peur avant même d'être informé des consignes et de la modalité de travail en binôme. Découragé à la simple idée de devoir se lancer dans une tâche écrite, le visage de l'élève s'est crispé, son regard tourné vers ses genoux, délaissant totalement la camarade avec laquelle il était censé travailler. Je suis donc allé le voir pour lui demander si tout allait bien, Noham n'a tout d'abord pas daigné lever la tête ni me regarder. Après quelques secondes de silence, je me suis positionnée à sa hauteur et l'ai relancé « *As-tu besoin d'aide ?* », son expression faciale s'est alors adoucie afin d'exprimer une énième tentative d'évitement: « *J'ai pas envie d'écrire, je sais pas écrire, j'ai mal à la main* ». Suite à une nouvelle explicitation des consignes, Noham a compris que la tâche demandée n'était pas celle qu'il s'imaginait. J'ai alors encouragé les deux élèves à travailler sur les exercices majoritairement à l'oral afin que Noham puisse participer et se sentir utile. L'élève a finalement accepté de remplir le document (Annexe 12).

Lors de la séance de découverte sur les lectures documentaires, Noham a choisi de travailler sur le colibri. Il s'est porté volontaire à plusieurs reprises pour lire à voix haute le texte qui a semblé l'intéresser. Excité à l'idée de commencer enfin la création de sa carte d'identité, Noham s'est rapidement mis à rédiger sur le support dactylographié pour compléter les différentes rubriques à renseigner. Cependant, il s'est également vite arrêté pour faire des constructions avec ses stylos. Lorsque je suis allé le voir, Noham n'avait finalement écrit que dans les cases « *Habitat* » et « *Déplacement* ».

¹⁷ STANTON, A., UNKRICH, L. (2003). *Le Monde de Nemo* [Film d'animation]. Walt Disney Pictures.

¹⁸ DARNELL, E., MCGRATH, T. (2005). *Madagascar* [Film d'animation]. DreamWorks Animation.

¹⁹ VIDAL, F., & NOUHEN, E. (2009). *La grenouille à grande bouche* (Didier Jeunesse éd.). Didier Jeunesse.



Si la première phrase est sémantiquement correcte et informe en partie sur le lieu de vie du colibri, il s'est en revanche contenté de recopier le mot « *Déplacement* » pour compléter la seconde rubrique. J'ai alors tenté de le questionner afin de savoir si Noham avait tout de même cherché d'autres informations dans sa tête ou si sa réflexion s'était arrêtée à sa rédaction. Il s'est avéré que l'élève savait exactement quoi écrire dans chaque rubrique, j'en ai donc déduit qu'il s'agissait uniquement d'un blocage lié à l'écriture et non d'un désintérêt pour le projet. Je lui ai alors proposé de rédiger ses idées à partir du logiciel de synthèse vocale *Balabolka*, initialement prévu pour la phase de révision. Les outils informatiques étant un fort vecteur émotionnel pour cet élève, la tâche d'écriture électronique a été réalisée avec envie et plaisir. Grâce à la synthèse vocale permettant d'obtenir une lecture phonémique et aux outils à sa disposition, Noham a pu écrire une phrase simple pour chacune des 6 rubriques (*Annexe 13*). Je l'ai ensuite poussé à les étoffer en attirant son attention sur certains détails du texte. Afin que ce dernier ait un modèle d'écriture manuscrite, je les ai recopiés sur son cahier tout en corrigeant et justifiant les quelques erreurs restantes. Voici les six phrases finales que Noham a réussi à construire:

« Description physique: Les colibris sont de toutes les couleurs.

Habitat: Il vit en Amérique dans des nids qu'il fait avec des brindilles et de la mousse.

Alimentation: Il butine des fleurs pour se nourrir, comme les abeilles.

Déplacement: Il se déplace grâce à ses ailes: elles sont très fines.

Reproduction/Enfants: Il nourrit ses bébés encore humides avec de la bouillie d'araignées.

Taille/Poids: Il pèse entre 2 et 20 grammes. »

L'élève a ensuite pu compléter la trame de carte d'identité (format A3) grâce aux phrases produites à recopier dans les rubriques correspondantes. La copie des 64 mots s'est étendue sur deux séances de 15 minutes, ce qui correspond encore une fois à une vitesse assez faible. Malgré quelques omissions de copie notamment pour la description physique, Noham a réussi et en était extrêmement fier. Ce dernier était heureux de pouvoir cocher toutes les cases de sa grille de relecture.

L'élève est ensuite passé à l'étape qu'il « attendait le plus » : l'illustration. Dès la deuxième séance de ce projet, Noham a apporté un livre sur les animaux dans lequel figurait une photographie de colibri. Il avait alors émis le souhait de la reproduire pour réaliser son illustration. Il s'est donc appuyé sur ce

modèle ainsi que sur les illustrations de la fiche découverte pour s'atteler à cette tâche. Enfin, l'élève a réalisé quelques décorations afin de combler l'espace libre et finaliser sa production (*Annexe 14*).

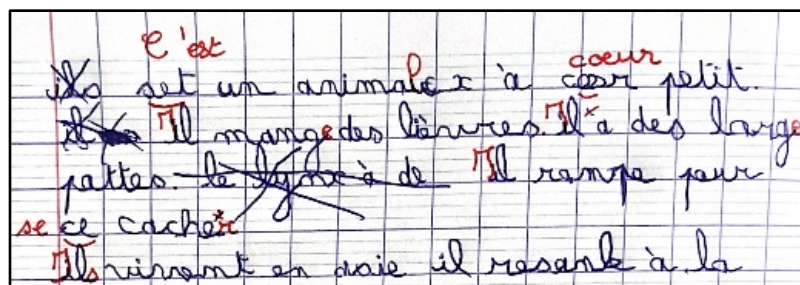
Wanis: Tout comme Noham, l'élève a tout d'abord démontré une forte envie de participer au projet. Passionné d'animaux, il a immédiatement adhéré au thème et a fait part de son ressenti: *« c'est trop bien, j'ai trop hâte ! »*

Wanis s'est montré très attentif lors de l'étude des cartes d'identité de la girafe, de la grenouille et du poisson-clown. Après une première lecture, l'élève s'est empressé de partager quelques anecdotes avec ses camarades: *« Vous savez que les girafes blanches ça existe? », « J'ai lu dans un livre que les poisson-clown sont tous des garçons »*

A l'instar de Noham, Wanis n'a pas été réticent à travailler en binôme pour effectuer les exercices. Malgré quelques bavardages hors-contexte, il s'est prêté volontiers à la tâche de recherche. Cependant, l'élève n'a copié en toutes lettres qu'un nom d'animal sur les trois dans le premier exercice (*Annexe 15*). Wanis a proposé une stratégie de travail à son camarade pour gagner en efficacité sur les deux derniers exercices : l'un lisait les questions, l'autre cherchait si l'information était vérifiée puis les deux élèves validaient ensemble. Cette proposition témoigne de l'esprit réflexif et pragmatique que possède Wanis, caractéristique de son Haut Potentiel Intellectuel. Lors de ce travail, l'élève a adopté une posture de « leader » et a finalement laissé peu de place à son camarade pour s'exprimer et donner son avis.

Wanis a choisi de travailler sur le lynx. La lecture de la fiche documentaire s'est faite avec entrain et l'élève s'est proposé pour lire à voix haute. Wanis s'est alors muni de son stylo effaçable, semblant être inspiré, puis a commencé à rédiger quelques mots. Cependant, il s'est arrêté au bout de quelques minutes et s'est couché sur sa table. Je me suis approchée de lui afin d'en savoir plus sur ce changement d'attitude. Wanis m'a alors répondu, les larmes aux yeux, que l'écriture était trop difficile pour lui. Avant même que je ne puisse lui répondre, l'élève m'a dit qu'il aimerait illustrer avant d'écrire. Selon le déroulement du projet, l'illustration de l'animal était prévue à la suite de la production d'écrit. Cependant, je savais que l'élève serait fortement contrarié si sa demande était refusée. Dans le but de désamorcer une éventuelle crise, j'ai donc décidé de personnaliser le déroulé des séances pour lui. J'ai également passé un contrat avec Wanis, ce dernier devait s'engager à réaliser la production d'écrit après avoir réalisé son illustration. Cette méthode par contrat est souvent utilisée avec cet élève et fonctionne la plupart du temps. Wanis a donc représenté un lynx au crayon de couleur à partir d'un modèle projeté au TNI. Il y a mis beaucoup de volonté et a obtenu un résultat remarquable. Une fois l'illustration terminée, l'élève a comme prévu accepté de produire les phrases qui serviraient à compléter sa carte d'identité. Cependant, il a souhaité les produire directement sur son cahier et non sur le support d'aide dactylographié.

Les erreurs faites par Wanis ne nécessitaient pas impérativement l'utilisation du logiciel *Balabolka* car les correspondances grapho-phonémiques étaient maîtrisées, il s'agissait principalement de confusions entre plusieurs graphèmes ainsi que des erreurs sur des mots déjà étudiés. L'élève semblait soulagé de ne pas avoir recours à cet outil qui n'aurait fait qu'augmenter une surcharge cognitive déjà bien présente. J'ai donc accompagné Wanis dans la révision de son écrit à l'aide de son lutin lui permettant de consulter, par exemple, sa liste de dictée pour l'orthographe de « cœur » / du mot invariable « c'est » ou encore ses leçons sur l'accord de l'adjectif dans le groupe nominal (« de larges pattes »). Pour soulager l'intense stimulation vécue par l'élève, j'ai moi-même corrigé ses erreurs à la main en fonction de ce qu'il me dictait après consultation des documents.



Nous avons ensuite tenté ensemble d'étoffer les phrases avec des informations supplémentaires et d'en remanier certaines. Celle concernant la reproduction ne provient pas de la fiche documentaire mais bien des connaissances personnelles de Wanis, vérifiées par la suite. Voici les six phrases finales construites par Wanis que j'ai copiées proprement en guise de modèle:

« Description physique: C'est un animal à petit cœur. Il a des tâches.

Habitat: Les lynx vivent en Asie et en Europe.

Alimentation: Il mange des lièvres et des chevreuils.

Déplacement: Il rampe dans la neige pour se cacher.

Reproduction/Enfants: Il a entre 1 et 6 petits par an.

Taille/Poids: Il a de larges pattes. »

Wanis a également coché toutes les cases de sa grille de relecture, fier. L'élève s'est ensuite attelé à la construction de sa carte d'identité à partir de la trame au format A3. La totalité des phrases produites comportait 48 mots à introduire dans les rubriques correspondantes. Cependant, Wanis a décidé de sélectionner uniquement certaines informations et de ne pas copier les phrases entières. L'élève a justifié cela par le fait d'avoir « trop mal à la main ». Wanis a également remanié et modifié certains éléments: ce dernier a créé une nouvelle rubrique intitulé « *Le corps* » en y introduisant une information destinée à être écrite dans « *Description physique* » dont le sens est finalement équivalent. De plus, il n'a pas copié la phrase produite concernant la taille du lynx mais l'a remplacé par une nouvelle information issue de ses connaissances. Après vérification, cela correspond bien aux dimensions de certaines espèces de lynx.

L'élève était ensuite impatient de décorer sa carte d'identité pour la finaliser. Ce dernier a précisé:
« j'ai dessiné d'autres animaux du zoo de Thoiry ». (Annexe 16)

III.2. Evolution des élèves au cours des projets

III.2.1. Des progrès en production d'écrit

Malgré le fait que les objectifs de ces projets différaient pour les deux élèves en fonction de leurs compétences antérieures et des acquis visés, le but principal était de les aider à s'engager dans une démarche de production d'écrit. En ce sens, nous pouvons déjà affirmer que ces projets ont été bénéfiques au vu des réticences importantes qu'ils présentaient en septembre. En effet, ces deux élèves à besoins éducatifs particuliers ont réussi à réaliser, au même titre que leurs camarades, la production demandée.

Noham, pour qui il était extrêmement laborieux de produire ne serait-ce qu'un mot en septembre, a réussi à construire six phrases lors du second projet en quatrième période. Même s'il a fallu recourir à l'écriture électronique pour lui faciliter la tâche, l'élève a tout de même drastiquement augmenté la quantité d'écrit produite. Avec de l'aide, Noham a même réussi à créer des phrases complexes telles que « *Le colibri vit en Amérique dans des nids qu'il fait avec des toiles d'araignées.* » ou « *Le colibri se déplace grâce à ses ailes, elles sont très fines.* ». Une amélioration est également constatée au niveau du geste graphique. En effet, Noham avait tendance à produire une écriture imposante, irrégulière, ne respectant pas toujours le lignage. Lors du premier projet, nous pouvons en effet remarquer que la plupart des lettres s'étendent en dessous de la ligne de pied sur lesquelles ces dernières sont censées reposer. Les jambages des lettres « j » sont irréguliers et la hampe de la lettre « l » dans le second mot « la » est également trop tassée. Les dimensions générales des lettres minuscules ne sont pas correctes, ces dernières sont très souvent alignées en hauteur avec la lettre majuscule « M » du début de phrase. Ceci peut s'expliquer en partie par l'absence de lignes intermédiaires permettant de calibrer la taille des lettres. Cependant, nous pouvons apercevoir quelques progrès en ce sens lors du second projet. Même si les dimensions restent irrégulières, Noham s'est davantage appliqué pour former des lettres de taille raisonnable et pour respecter la ligne de pied. Nous pouvons remarquer que la copie s'est dégradée au fur et à mesure: l'écrit est plus imposant au sein de la rubrique finale « *Taille / poids* » que dans la rubrique du début « *Alimentation* ». Par ailleurs, Noham a accepté de passer par les différentes phases de la production d'écrit, à savoir la planification, la mise en texte et la révision pour aboutir à une production finale améliorée et prête à être diffusée.

Concernant Wanis, nous pouvons également remarquer une amélioration dans la quantité d'écrit produit. L'élève a construit de lui-même cinq phrases simples sémantiquement et syntaxiquement correctes (mis à part l'ordre des mots « cœur petit »), ce qui représente une avancée flagrante si l'on considère qu'il refusait de passer à l'écrit en septembre. Lors du premier projet, Wanis n'avait pas

complété la structure répétitive « *Moi j'adore, maman déteste...* » de manière à ce que le tout forme une phrase correcte, il s'était simplement contenté d'énumérer une idée (« *écrire sur les meubles* »). Lors du deuxième projet, Wanis a utilisé ses connaissances sur la structuration d'une phrase comportant un verbe conjugué accompagné d'un sujet et d'un complément. L'élève a également mobilisé des acquis concernant les reprises pronominales abordées dans le cadre d'une séquence sur le sujet. En effet, Wanis a transformé sa phrase initiale « *C'est un animal à petit cœur.* » en « *Il a un petit cœur.* » afin de l'inclure dans une nouvelle rubrique. L'ajout de cette dernière montre cependant qu'il y a eu une confusion concernant la définition de « *Description physique* » qui inclut logiquement des informations sur le corps de l'animal. Si l'on prend en compte l'esprit réflexif développé de l'élève, nous pouvons tenter d'expliquer cet acte par le fait que le cœur se trouve à l'intérieur du corps tandis que les tâches concernent l'aspect physique extérieur. Wanis a également accepté de passer par toutes les phases de la production d'écrit et s'est notamment investi considérablement dans la planification pendant le second projet. Malgré une réorganisation des tâches afin que l'élève soit disponible émotionnellement, ce dernier a écrit de sa propre main ce qu'il souhaitait introduire dans sa carte d'identité. Il n'a même pas voulu s'aider du support d'aide dactylographié et a préféré créer des phrases sur son cahier, comme les autres élèves.

III.2.2. Des compétences transversales développées

Au-delà de stimuler l'engagement dans l'écriture, ces projets ont également permis aux deux élèves suivis de développer des compétences transversales. Ces dernières peuvent s'appliquer dans différents domaines et enrichissent les apprentissages scolaires comme non-scolaires.

En effet, Noham et Wanis ont tous deux gagné en autonomie. Malgré la nécessité d'un étayage encore important, ces deux élèves, pouvant auparavant rester inactifs pendant toute la durée d'une activité d'écriture, se sont mobilisés et ont essayé de produire du contenu écrit en fonction de leurs moyens. Les postures de refus se sont petit à petit transformées en postures d'essai et de tâtonnement. L'entrée dans la tâche est plus rapide et plus active, les productions finales ont permis aux élèves de se rendre compte de leur capacités et de voir que les efforts fournis sont finalement récompensés. En ce sens, Noham a exprimé de la satisfaction en observant ses deux productions finalisées, ce qui n'était pas arrivé depuis le début de l'année. Ses remarques dénigrantes envers lui-même ont laissé place à des sourires et à de la fierté. Il m'a également confié « être content » et vouloir « la montrer à ses parents » en voyant la page réalisée de ses propres mains au milieu d'un album rassemblant toutes les productions de ses camarades. L'élève m'a également demandé s'il pourrait ramener la carte d'identité chez lui après que nous nous en soyons servi lors de la sortie et a eu une pensée pour les destinataires extérieurs à la classe: « *J'espère que les autres CE1 vont aimer le colibri* ». Wanis, déjà confiant sur ses capacités, s'est quant à lui rendu compte que se donner du mal pour faire quelque chose de pénible au premier abord pouvait

résulter sur un produit fini intéressant, utile et plaisant. L'élève a commencé à percevoir certaines fonctions de l'écrit apportant un sens à cet acte. Le thème des projets proposés, notamment celui concernant les animaux, se référaient à ses centres d'intérêt ce qui a permis de stimuler sa motivation. La finalité lui procurant de l'excitation et de l'envie, les étapes lui semblaient alors moins laborieuses et davantage réalisables.

III.2.3. Des axes de travail à améliorer

Malgré ces belles évolutions, chaque élève se doit de poursuivre des efforts durables afin de s'améliorer sur certaines compétences.

Noham doit encore progresser au niveau de la fluidité de son geste graphique. Ce dernier doit s'efforcer de calibrer correctement les lettres grâce à des entraînements quasi quotidiens pour se repérer. L'apprentissage du geste d'écriture doit être verbalisé et démontré par l'enseignant pour que l'élève sache ce qui est attendu de lui. La tenue du crayon est également à améliorer: Noham a tendance à avoir le poignet « cassé » lorsqu'il écrit, le stylo doit être tenu proche de la pointe, entre le pouce et la première phalange de l'index et reposer sur le majeur. L'utilisation d'un guide-doigt ou d'un manchon pourra être envisagée. Cela permettra d'éviter des postures inadaptées conduisant à des douleurs, souvent utilisées comme une stratégie d'évitement. Le sentiment de compétence doit davantage être exacerbé afin de convaincre Noham de ses capacités sur le long terme. Pour cela, il serait judicieux qu'il présente à chaque fois ses productions écrites à ses camarades avant de les faire circuler dans la classe ou même dans l'école. Cette finalité de restitution est la clé pour que Noham se sente utile et compétent. Enfin, l'élève doit acquérir une vitesse d'écriture et de copie plus rapide. Ceci tiendra notamment à la réduction des distractions qui l'entourent, à la mise en place d'un système de temps limité par contrat et à un entraînement régulier à plusieurs types de copie (différée, au verso, chrono etc).

Wanis, quant à lui, doit encore progresser en encodage. Même si nous avons pu voir qu'il maîtrise les correspondances graphophonologiques, ce dernier a encore des difficultés à choisir le bon graphème. Il s'agira de réviser régulièrement les règles orthographiques permettant de faire un choix entre plusieurs graphèmes pour un même son. Cependant, il faudra passer par des activités ludiques et des moyens mémo-techniques pour intéresser Wanis. L'élève possède déjà une certaine estime de lui qui s'exprime parfois par une volonté de dominer ses camarades. Il doit donc apprendre à laisser plus de place aux autres lors d'un travail de groupe et à communiquer de manière plus efficace. Cela pourra être travaillé au cours de séances d'*Enseignement Moral et Civique* (EMC) et mis en pratique lors de travaux de groupe réguliers mais dont les modalités diffèrent et demandent des adaptations de la part des élèves (hétérogène, homogène, binôme, etc).

III.3. Bilan des projets

III.3.1. Bilan général des deux projets d'écriture

Les deux projets mis en place ont eu un impact positif sur la plupart des élèves de la classe et plus particulièrement sur les deux élèves suivis. Le progrès a été constaté tant sur le plan de la production d'écrit que sur les compétences transversales impliquées. La restitution a entraîné un réel élan fédérateur et motivant qui a poussé les profils même les plus réticents à se confronter à l'écrit. La découpe des tâches a permis de répondre aux besoins particuliers des élèves en dispensant le temps et les moyens nécessaires à leur réussite. Chacun a ainsi pu participer selon ses capacités, à son rythme, sans être apeuré par l'échec. La pédagogie de projet a mis en lumière l'intérêt de l'écriture et a apporté un sens à cet apprentissage trop souvent considéré comme pénible et irréalisable. Ces travaux ont également été l'occasion d'automatiser le recours à des outils d'aide afin d'améliorer son travail. Accepter de revenir sur son écrit pour le rendre plus qualitatif est difficile lorsque le simple fait d'écrire est déjà un obstacle. La finalité de diffusion et de partage a souligné l'importance de limiter les erreurs afin de se faire comprendre et de gagner l'approbation des destinataires. La mise en place de tels projets collectifs a également créé un sentiment d'inclusion chez les élèves à besoins particuliers, se sentant souvent incapables de faire « comme les autres ». L'interdisciplinarité a donc favorisé la valorisation de certaines compétences parfois mises de côté au profit d'aptitudes purement académiques.

III.3.2. Limites et propositions

Même si les projets d'écriture apportent de nombreux bénéfices, il est tout de même important d'en évoquer les limites.

En effet, ces deux projets ne sont pas suffisants pour affirmer une durabilité des progrès. Il sera nécessaire de continuer cette démarche au cours des années à venir afin de forger une réelle dynamique améliorative. De plus, il aurait été préférable de réaliser un projet d'écriture à chaque période de l'année scolaire, soit cinq au total, afin de pouvoir percevoir plus précisément le cours des progrès. Cependant, la contrainte de l'alternance sur trois semaines, voire moins, ne permettait malheureusement pas de mettre en place un tel dispositif. Le temps alloué à la réalisation de ces projets a également été un obstacle. En effet, la mise en place de différenciation et de moyens d'aides divers a engendré un délai plus important que les prévisions initiales. A l'avenir, il sera donc nécessaire d'anticiper beaucoup plus largement l'organisation et la durée de ce type de projet. Un petit nombre d'élèves, autres que ceux suivis pour ce mémoire, n'ont pas fait preuve d'une assiduité constante ce qui les a pénalisés pour réaliser leur production finale. Malgré divers moyens de différenciation proposés, je n'ai pas réussi à mobiliser tous les élèves de la même manière. Ceci aurait pu être évité grâce à un travail en ateliers tournants qui m'aurait permis d'être davantage disponible pour chacun.

Conclusion

Ce mémoire avait pour vocation de mesurer l'impact de la pédagogie de projet sur la progression en production d'écrit des élèves de CE1 à besoins éducatifs particuliers scolarisés en milieu ordinaire. Nous nous étions demandé si cette pédagogie pouvait être un moyen de réconcilier ces élèves avec l'écrit en les motivant à s'engager dans la tâche.

Le dispositif expérimental proposé pour tenter de répondre à ces questionnements reposait sur la mise en place de deux projets d'écriture progressifs en termes de difficulté et d'investissement. Ces derniers avaient pour ambition la diffusion de productions mêlant écriture, lecture et arts plastiques, à l'échelle de la classe puis de plusieurs classes de l'établissement. Au vu des résultats obtenus et des observations constatées tout au long de ce travail, nous pouvons affirmer que la pédagogie de projet apporte une plus-value dans le cadre de la production d'écrit, couplée à des échanges visant à instaurer un cadre sécurisant et stimulant. Les deux élèves suivis ont non seulement réussi à se confronter à la tâche écrite qui les effrayait tant mais ont également accepté de se prêter aux différentes phases de la démarche d'écriture. Ces derniers ont vu leurs angoisses se dissiper par le biais de projets de restitution apportant une dimension concrète et sensée aux apprentissages. Les élèves ont pu s'accomplir et être valorisés auprès de leurs pairs ce qui a bien souvent résulté sur l'émergence d'un véritable sentiment de compétence. La démarche par projet a donc permis de développer des compétences spécifiquement liées à la production d'écrit mais également des compétences transversales transposables à tous les domaines telles que l'autonomie, la communication et l'entraide.

Cette expérience positive encourage une poursuite d'exploitation de la pédagogie de projet durant mes futures années d'enseignement. Dans un souci de réponse aux besoins spécifiques des élèves, cela semble être une solution efficace et concrète. Il pourrait être intéressant de développer davantage l'aspect du tutorat et du travail de groupe comme modalités de travail favorisant la coopération, l'échange et l'inclusion.

Références bibliographiques

Bibliographie:

- BEAL, Y., LACOUR, M. & MAIAUX, F. (2004). *Ecrire en toutes disciplines : de l'apprentissage à la création*. Paris :Bordas.
- BRIGAUDIOT, M. (2014). *Première maîtrise de l'écrit CP CE1 et secteur spécialisé* (Hachette Education éd.). Hachette Education.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2016, novembre). *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987–2007-2015)* (N° 28). Ministère de l'Éducation nationale.
- FREINET Celestin, *Méthode naturelle de lecture*, réédition dans C. Freinet, *Œuvres*, page 181
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2016). *Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires* (N° 30). Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports
- PERRENOUD, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PLANE, S. (2014, novembre). *Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage*. CSP Contribution.
- 39ème colloque national: « Ne laisser aucun élève au bord du chemin utopie ou feuille de route ? » (2017, Nancy). *Les élèves en situation de handicap : inclusion, encore un effort !*. Association française des acteurs de l'éducation (AFAE). Compte-rendu. Caraglio, M.

Sitographie:

- Ministère de L'Éducation Nationale (2021). *Ecole inclusive*. EDUSCOL. <https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive>
- Ministère de L'Éducation Nationale (2018). *Les écrits courts - introduction*. EDUSCOL. <https://eduscol.education.fr/document/14416/download>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2003). *Document d'accompagnement - Lire au CP : repérer les difficultés pour mieux agir*. CNDP. https://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Lire_au_CP_2_Enseigner_la_lecture_et_prevenir_les_difficultes.pdf
- Cnesco (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*. Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>
- *Ecrire et rédiger, Apprentissage de l'écrit*. (2018, mars). <http://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/apprentissage-de-lecrit/>. CNESCO.
- Ministère de L'Éducation Nationale (2016). *Aide à l'évaluation de la copie en cycle 2*. EDUSCOL. <https://eduscol.education.fr/document/14524/download>

Annexes

Annexe 1 : Tableau des compétences en langage écrit de Noham

	Septembre	Janvier (Projet 1)	Avril (Projet 2)	Evolution
Savoir qu'un mot se compose de syllabes	A	A	A	=
Connaître les correspondances son/lettre de graphies simples	A	A	A	=
Connaître les correspondances son/lettre de graphie complexes	ECA	ECA	ECA (amélioration)	+
Distinguer les lettres de graphies proches (b/d, q/p)	A	A	A	=
Concevoir et écrire un mot simple seul	NA (évitement)	ECA (donne les idées mais besoin de prise en charge externe pour la rédaction)	A	+
Concevoir et écrire un mot simple avec aide	NA (évitement)	A (avec prise en charge de la rédaction)	A	+
Concevoir et écrire une phrase simple seul	NA (évitement)	ECA (donne les idées mais besoin de prise en charge externe pour la rédaction)	A	+
Concevoir et écrire une phrase simple avec aide	NA (évitement)	ECA	A	+
Identifier ses erreurs seul avec l'aide de référents	NA (évitement)	ECA (besoin d'indications concernant le référent)	ECA (amélioration dans l'identification des erreurs phonémiques grâce à la synthèse vocale)	+
Corriger sa production à l'aide de référents	NA (évitement)	ECA (besoin d'indications)	ECA (amélioration)	+
Maîtriser le geste graphique	ECA (écriture lisible mais souvent disproportionnée et peu fluide)	ECA	ECA (amélioration sur les dimensions et le respect du lignage)	+
Copier vite et lisiblement	NA	NA (trop lent)	ECA (encore lent mais amélioration sur le)	+
Respecter les caractéristiques d'une phrase (majuscule et point)	ECA (parfois)	ECA (parfois)	ECA (parfois)	=
Mettre en oeuvre des règles orthographiques / grammaticales grâce à un référent	NA (évitement)	ECA (avec indications)	ECA (avec indications)	+

A : Acquis

ECA: En cours d'acquisition

NA : Non acquis

Annexe 2 : Tableau des compétences en langage écrit de Wanis

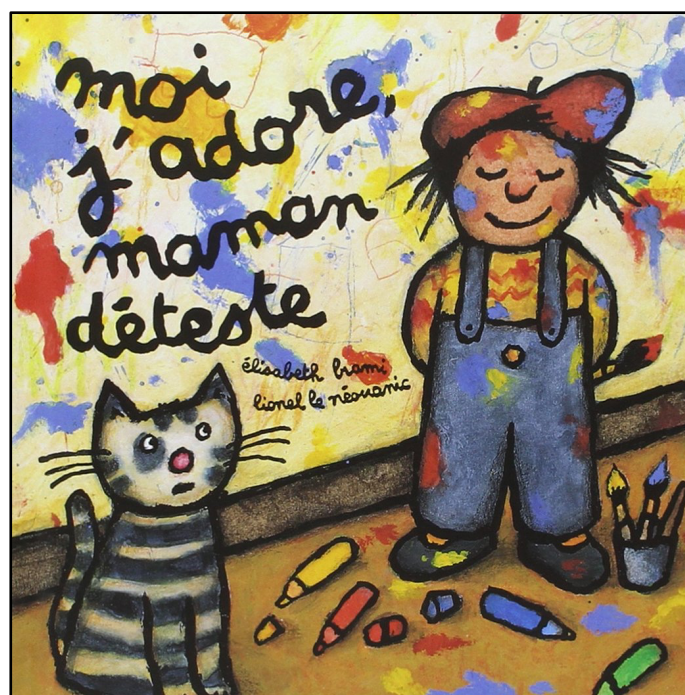
	Septembre	Janvier (Projet 1)	Avril (Projet 2)	Evolution
Savoir qu'un mot se compose de syllabes	A	A	A	=
Connaître les correspondances son/lettre de graphies simples	A	A	A	=
Connaître les correspondances son/lettre de graphie complexes	ECA	ECA	ECA	=
Distinguer les lettres de graphies proches (b/d, q/p)	ECA	A	A	=
Concevoir et écrire un mot simple seul	NA (éviterment)	A	A	+
Concevoir et écrire un mot simple avec aide	NA (éviterment)	A	A	+
Concevoir et écrire une phrase simple seul	NA (éviterment)	ECA	A	+
Concevoir et écrire une phrase simple avec aide	NA (éviterment)	A	A	+
Identifier ses erreurs seul avec l'aide de référents	NA (éviterment)	ECA (besoin d'indications)	A	+
Corriger sa production à l'aide de référents	NA (éviterment)	ECA (besoin d'indications)	A	+
Maitriser le geste graphique	A	A	A	+
Copier vite et lisiblement	ECA	A	A	+
Respecter les caractéristiques d'une phrase (majuscule et point)	ECA (parfois)	ECA (parfois)	ECA (parfois)	=
Mettre en oeuvre des règles orthographiques / grammaticales grâce à un référent	NA (éviterment)	ECA (avec indications)	A	+

A : Acquis

ECA: En cours d'acquisition

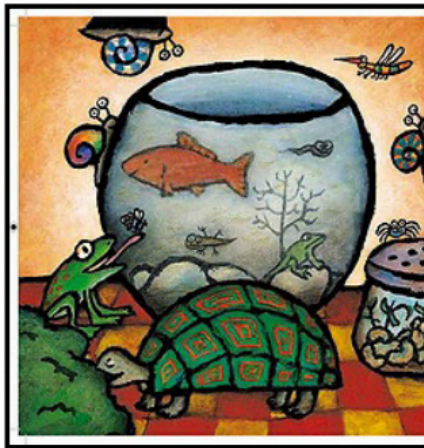
NA : Non acquis

Annexe 3 : Couverture de l'album « *Moi j'adore, maman déteste* » et exemples de pages



Annexe 4 : Support d'aide à l'écriture lors du premier projet

Prénom:



les cultures de haricots
qui pourrissent,
les élevages d'escargots,
rétards, poissons,
tortues... qu'on oublie
et qu'elle doit nettoyer
ou nourrir.

A ton tour ! Trouve une ou deux habitudes que ta maman n'aime pas que tu fasses. Tu dois inclure au moins un verbe conjugué au présent dans chacune d'entre elles.

• Moi j'adore, maman déteste...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 5 : Exemples de fiches « Lecture découverte » sur les animaux

LECTURE DÉCOUVERTE LES ANIMAUX ————— © Bayard Presse Jeune / Astrapi

LE LYNX

Les lynx vivent en Amérique, en Asie et en Europe. Mais en France, les chasseurs les ont exterminés depuis 100 ans. Quelques lynx passent les frontières et s'établissent dans le Jura et les Pyrénées. D'autres sont lâchés par l'homme dans les Vosges. Pourvu qu'ils y restent !

1



Le lynx n'est pas un coureur de fond comme le loup ou le chien. Il est très rapide à la course, mais son cœur est petit et il s'essouffle vite... Aussi sa technique de chasse est différente !

2



Il doit être invisible dans la forêt : il se tapit, guette et rampe sans aucun bruit jusqu'à sa proie. En quelques bonds fulgurants, il rejoint un chevreuil, le plaque au sol et le tue en le mordant au cou.

3



Le chevreuil est une proie facile pour le lynx. Dans la neige, celui-ci s'enfoncé peu grâce à ses larges pattes, tandis que le chevreuil court mal avec ses sabots étroits.

4



Le lynx mange d'abord les morceaux qu'il préfère : le gigot, l'épaule... mais il fera plusieurs repas avec le chevreuil. Après lui, les renards, les corbeaux et les insectes finiront les restes.

5



Souvent, les chasseurs accusent le lynx de « voler » leur gibier : les lièvres, les oiseaux, etc. ! En réalité, les lynx ne deviennent jamais nombreux et ne tuent donc qu'un petit nombre d'animaux.

6



Le lynx est important pour l'équilibre de la forêt : les chevreuils et les cerfs, qui ont peur de lui, bougent sans cesse. Cela évite qu'ils abiment toujours les mêmes jeunes arbres.

LECTURE DÉCOUVERTE LES ANIMAUX ————— © Bayard Presse Jeune / Astrapi

LE COLIBRI


Le colibri vit en Amérique. On l'appelle aussi oiseau-mouche à cause de sa taille minuscule. Il pèse entre 2 et 20 grammes, un vrai poids plume !

1



Il y a des colibris de toutes les couleurs. Ils ont des noms de pierres précieuses : « émeraude à cou brillant », « colibri rubis-topaze »...

2



Comme une abeille, le colibri butine les fleurs. Il reste suspendu dans l'air devant la fleur, il y glisse le bec, et absorbe le suc avec sa langue.

3



Le colibri bat des ailes à toute vitesse : jusqu'à 78 fois par seconde ! Il vole à 100 kilomètres à l'heure.

4



Ses ailes peuvent tourner comme des hélices d'hélicoptères. Le colibri sait aussi voler sur place, et même à reculons !

5



Incredibles nids de colibris ! Ils sont faits de brindilles et de mousses liées avec... des fils de toiles d'araignées !

6



La mère colibri nourrit ses minuscules oisillons à peine nés, encore tout humides, avec... de la bonne bouillie d'araignées.

Annexe 6 : Exemple de fiche de préparation simplifiée

<p><i>Leçon 2 : Je découvre la carte d'identité d'un animal</i></p> <p>Durée: 45 min</p>				
<p>Objectifs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir et se familiariser avec les spécificités d'un type de texte: la carte d'identité d'un animal 			<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chercher des informations dans un document pour répondre à un questionnaire 	
Durée	Modalités	Déroulement	Tâches des élèves	Etayage du PE
10'	Collectif - oral	<p style="text-align: center;">Situation inductrice</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribution de la fiche n°1 contenant plusieurs modèles de carte d'identité d'animaux - Recueil des observations et des remarques du groupe classe sur ce qu'ils remarquent 	Observer, décrire ce qu'ils voient	Noter les observations des élèves au tableau
15'	Binôme - écrit	<p style="text-align: center;">Recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribution de la fiche n°2 aux élèves contenant un questionnaire relatif aux cartes d'identité de la fiche n°1 - Lecture et explicitation des consignes - Recherche par binôme dans la fiche n°1 pour répondre aux questions de la fiche n°2 	Faire une recherche et identifier les éléments de réponses, coopérer, échanger	Expliciter les consignes, circuler dans les rangs pour aiguiller
20'	Collectif - oral	<p style="text-align: center;">Mise en commun</p> <ul style="list-style-type: none"> - Validation et correction des réponses - Synthèse sur les rubriques que l'on trouve dans une carte d'identité 	Partager leurs réponses en les justifiant	Valider, apporter des précisions, synthétiser

Annexe 7 : Cartes d'identité d'animaux à observer et questionnaire associé

Prénom:

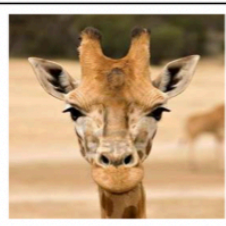
FICHE N°1

LA CARTE D'IDENTITÉ D'UN ANIMAL

1. Je découvre à quoi ressemble la carte d'identité d'un animal

Modèle 1

Carte d'identité



Taille : entre 4,70 et 5,70 mètres.
Poids : de 1200 à 1900 kg.
Durée de vie : 25 ans approximativement.
Lieu de vie : Dans les savanes, les prairies et les forêts claires d'Afrique.

NOURRITURE

La girafe mange surtout des feuilles, des fleurs, des fruits, des graines et des écorces d'arbres dans les forêts claires d'Afrique.

REPRODUCTION

C'est un mammifère. La période de gestation dure environ 15 mois. elle ne met au monde qu'un seul petit à la fois mais, exceptionnellement il peut y en avoir 2.

Modèle 2

Comment est-elle?
 Elle peut avoir plusieurs couleurs. Elle a souvent des tâches. Elle a 4 pattes. Sa peau est lisse.

Que mange-t-elle?
 Elle aime manger des insectes et des limaces.

LA GRENOUILLE

Elle a une langue épaisse et gluante qu'elle déploie rapidement pour attraper ses proies.

Elle se déplace en sautant.


Elle est ovipare. Chaque printemps, elle pond environ 1000 œufs. 5 seulement deviendront des grenouilles. Un têtard sort de l'œuf. Après plusieurs semaines, des pattes apparaissent. Une nouvelle grenouille va naître.

Où vit-elle?
 Elle vit dans l'eau: dans les mares, les lacs, les étangs, les ruisseaux...

Qui sont ses prédateurs?
 Elle est mangée par le hibou, la chouette ou la couleuvre.




Modèle 3

NOM Poisson clown.	
DESCRIPTION Il est le plus souvent rouge. Il a des petites nageoires.	
HABITAT Il vit dans les algues.	
NOURRITURE Il se nourrit de crevettes et de moules.	
LOCOMOTION Il ne va pas très vite.	
REPRODUCTION Ils ont des bébés quand le papa a une femelle. Ils peuvent en faire entre 300 et 700.	
DANGERS / DEFENSE Il se fait capturer facilement.	

Prénom:

FICHE N°2

2. Je réponds aux questions en m'aidant de la fiche n°1.

1) Quels animaux sont présentés dans chaque document?

Modèle 1:

Modèle 2:

Modèle 3:

2) Entoure la bonne réponse (vrai ou faux)

La girafe peut vivre jusqu'à 25 ans.	Vrai	Faux
La girafe est carnivore (mange de la viande).	Vrai	Faux
La grenouille a la peau pleine de verrues.	Vrai	Faux
La femelle grenouille pond des oeufs.	Vrai	Faux
Le poisson clown est vert et blanc.	Vrai	Faux
Le poisson clown vit dans les algues.	Vrai	Faux

3) Indique par une croix dans quel document trouve-t-on les informations suivantes:

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Taille ou poids			
Nourriture			
Durée de vie			
Famille de l'animal			
Reproduction (bébés)			
Lieu de vie			
Cri			
Déplacement			

Annexe 8 : Grille de relecture auto-évaluative

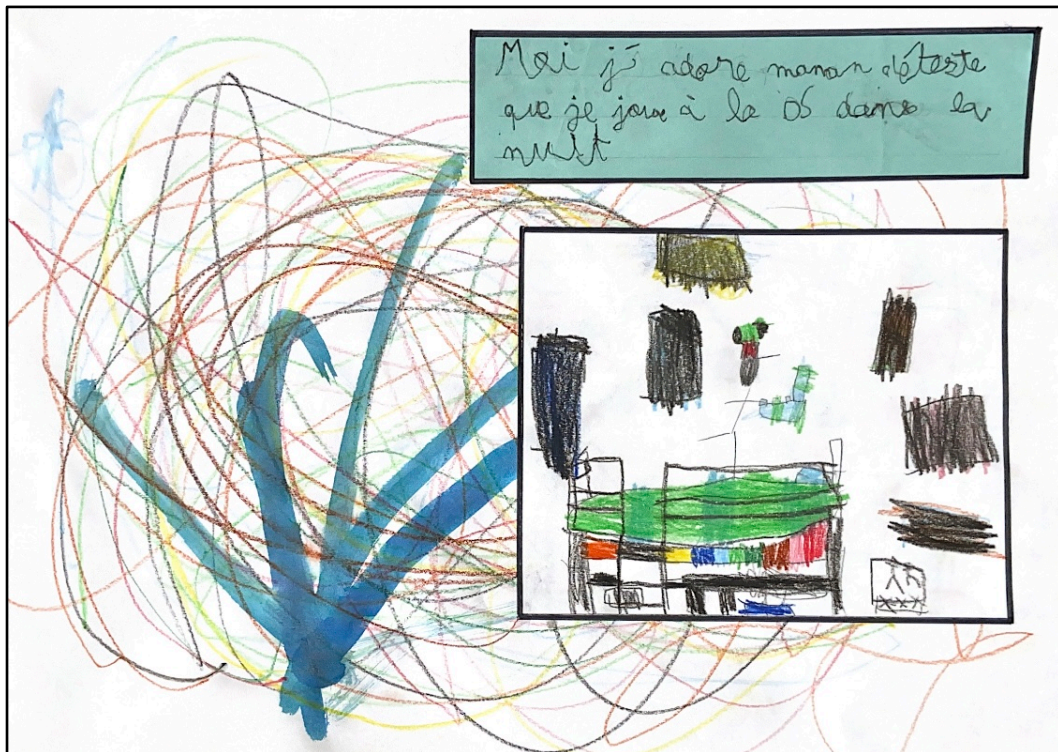
J'évalue mon écrit: je mets une croix si je pense avoir respecté le critère dans ma carte d'identité.

Critères d'écriture d'une carte d'identité d'un animal	Auto-évaluation de l'élève
J'ai fait une description physique de l'animal.	
J'ai indiqué son lieu d'habitation.	
J'ai décrit son alimentation.	
J'ai écrit comment il se déplace.	
J'ai parlé de sa reproduction, de ses enfants.	
J'ai donné sa taille et/ou son poids.	

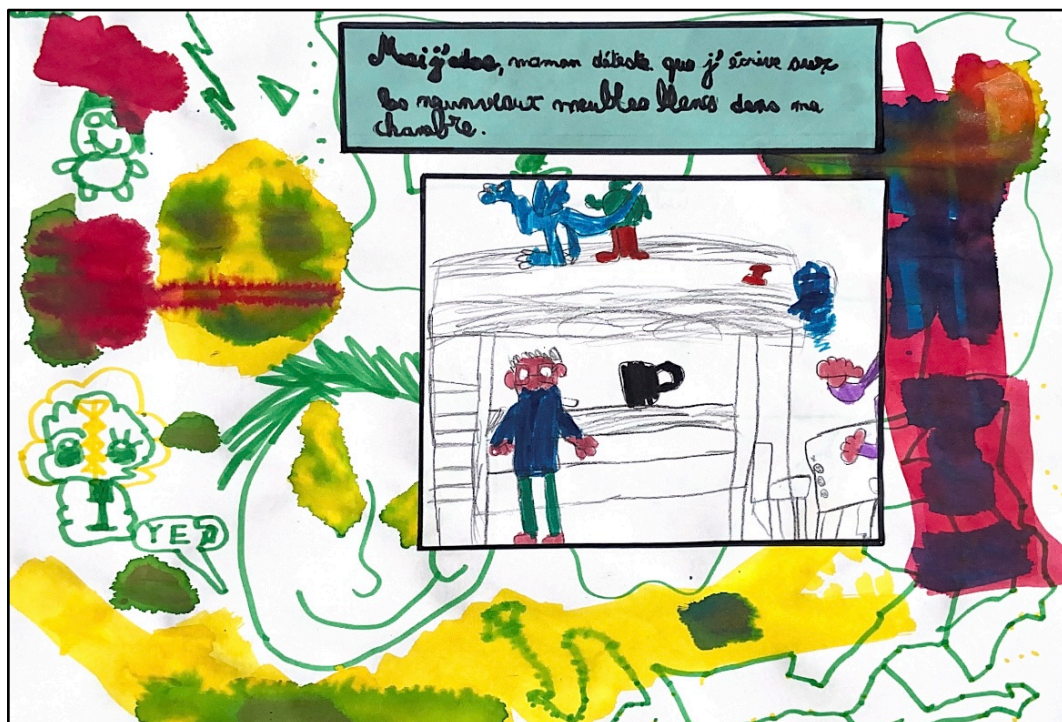
Annexe 9 : Document d'aide à l'écriture prévu en différenciation

Description physique																			
Habitat																			
Alimentation																			
Déplacement																			
Reproduction																			
Taille / Poids																			

Annexe 10 : Production finale de Noham à l'issue du premier projet d'écriture



Annexe 11 : Production finale de Wanis à l'issue du premier projet d'écriture



Annexe 12 : Questionnaire rempli par Noham

1) Quels animaux sont présentés dans chaque document?

Modèle 1: girafe.....

Modèle 2: grenouille.....

Modèle 3: poisson clown.....

2) Entoure la bonne réponse (vrai ou faux)

La girafe peut vivre jusqu'à 25 ans.

~~Vrai~~

~~Faux~~

La girafe est carnivore (mange de la viande).

Vrai

~~Faux~~

La grenouille a la peau pleine de verrues.

~~Vrai~~

Faux

La femelle grenouille pond des oeufs.

Vrai

Faux

Le poisson clown est vert et blanc.

Vrai

~~Faux~~

Le poisson clown vit dans les algues.

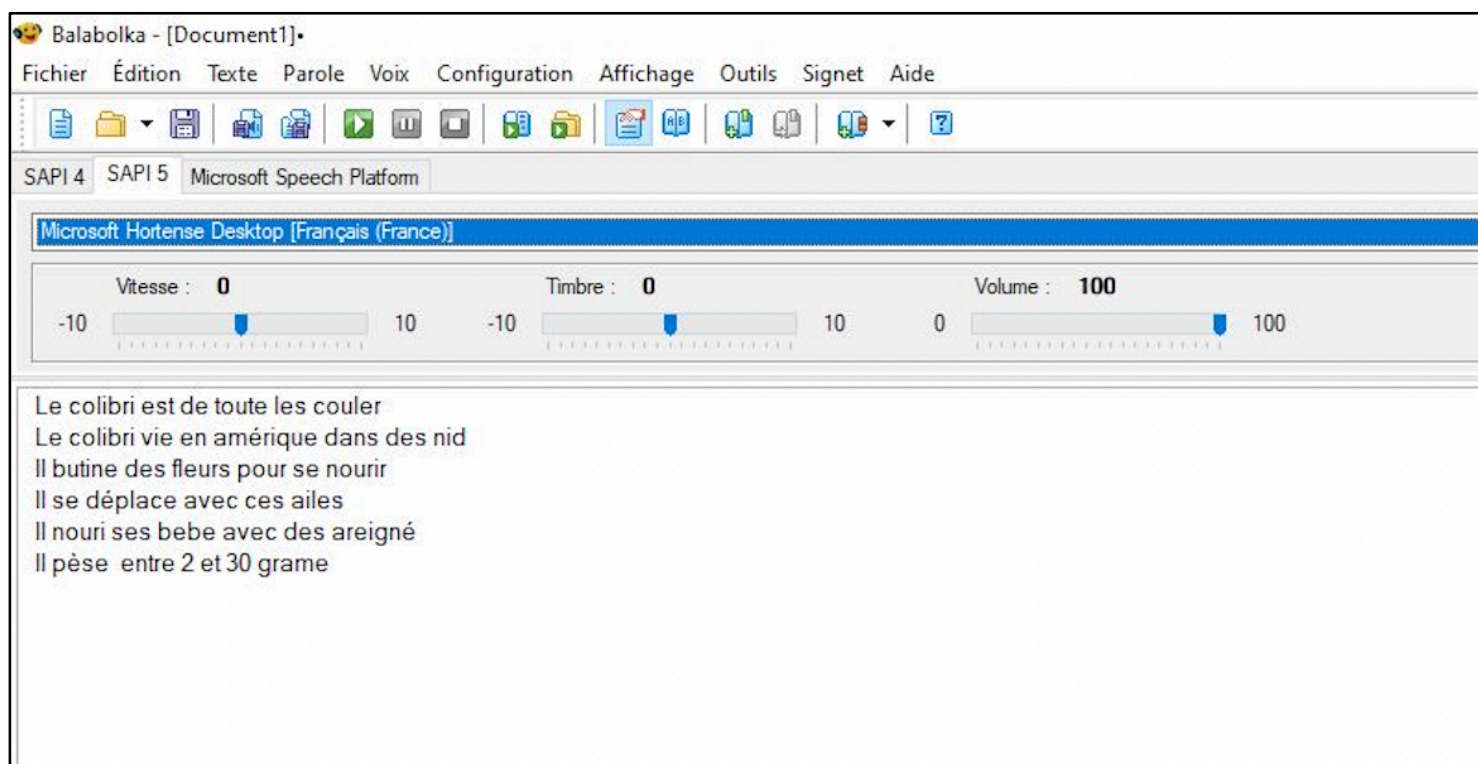
~~Vrai~~

Faux

3) Indique par une croix dans quel document trouve-t-on les informations suivantes:

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Taille ou poids	X	X	X
Nourriture	X	X	X
Durée de vie	X	X	X
Famille de l'animal			X
Reproduction (bébés)	X	X	X
Lieu de vie	X	X	X
Cri	X	X	X
Déplacement	X	X	X

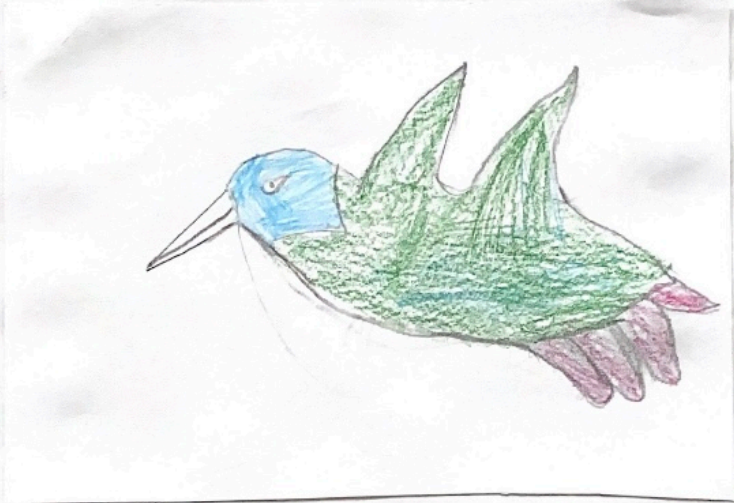
Annexe 13 : Phrases produites par Noham grâce au logiciel Balabolka (avant améliorations)



Annexe 14 : Production finale de Noham à l'issue du deuxième projet d'écriture

Le colibri

DESCRIPTION PHYSIQUE : Le colibri



ALIMENTATION
il butine des fleurs pour se nourrir comme les abeilles

HABITAT
Il vit en Amérique du Nord dans les jardins qui il fait

DÉPLACEMENT
Le colibri se déplace grâce à ses ailes fines.

RE PRODUCTION
Le colibri naît des petits œufs de la femelle d'origine.

TAILLE / POIDS
Il pèse entre 2 et 20 grammes

Annexe 15 : Questionnaire rempli par Wanis

1) Quels animaux sont présentés dans chaque document?

Modèle 1: girafe.....

Modèle 2:.....

Modèle 3:.....

2) Entoure la bonne réponse (vrai ou faux)

La girafe peut vivre jusqu'à 25 ans.

Vrai

Faux

La girafe est carnivore (mange de la viande).

Vrai

~~Faux~~

La grenouille a la peau pleine de verrues.

Vrai

~~Faux~~

La femelle grenouille pond des oeufs.

Vrai

Faux

Le poisson clown est vert et blanc.

Vrai

~~Faux~~

Le poisson clown vit dans les algues.

Vrai

Faux

3) Indique par une croix dans quel document trouve-t-on les informations suivantes:

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Taille ou poids	X		
Nourriture	X	X	X
Durée de vie	X	X	
Famille de l'animal		X	
Reproduction (bébés)	X	X	X
Lieu de vie	X	X	X
Cri			
Déplacement		X	X

Annexe 16 : Production finale de Wanis à l'issue du deuxième projet d'écriture

