



Verbe rouler :

je roule,
tu roules,
il roule,
nous roulons,
vous roulez,
ils n'ont plus d'essence.

La production de courts écrits poétiques, peut-elle aider des élèves lecteurs scolarisés en CLIS 1 à consolider l'acquisition à l'écrit, des désinences du présent de l'indicatif de verbes réguliers ?

J***** D*****

Mémoire CAPA-SH option D

Année scolaire 2014-2015
ESPE Aix en Provence



Table des matières

Introduction.....	p 1
1. Contexte	p 2
1.1. L'école	p 2
1.2. La CLIS et ses partenaires	p 2
1.3. Les élèves	p 3
1.4. Hypothèses	p 4
2. Etayage théorique	p 5
2.1. Les attentes institutionnelles	p 5
2.2. Le langage écrit	p 6
2.3. Le langage écrit en français	p 7
2.4. Produire un poème	p 9
2.5. Enseigner la conjugaison	p 11
2.5.1 Approche du verbe en français	p 11
2.5.2. Comment enseigner la conjugaison ?	p 12
2.6. Déficience et mémorisation	p 14
2.7. La motivation et le groupe	p 15
3. Dispositif expérimental	p 16
3.1. Le contexte	p 16
3.2. Les autres groupes	p 17
3.3. Les compétences travaillées	p 17
3.4. Choix et analyse des poèmes de référence	p 17
3.5. Les évaluations diagnostiques	p 19
3.6. Le déroulement	p 22
3.7. Description et analyse des temps forts de la séquence	p 22
4. Retour et bilan	p 27
4.1. Evaluation du dispositif, les critères	p 27
4.2. Les intérêts et les limites, retour sur les hypothèses et la problématique	p 28
4.3. Prolongement, réinvestissement dans un projet futur	p 29
Conclusion.....	p 30
Bibliographie.....	p 31
Sommaire des annexes	p 32

Introduction

Au cours de mes études j'ai suivi un cursus de lettres modernes. Je suis professeur des écoles depuis 11 ans. J'ai occupé des postes très différents, en temps complet sur une classe ou en temps fractionné, ainsi qu'en brigade. J'ai pu ainsi exercer de la petite section au CM2. Lors de mon année de brigade, j'ai effectué un long remplacement dans une école de L****. Comme j'accueillais des élèves de la CLIS 1 en inclusion, j'ai été conduite à travailler en partenariat avec l'enseignante de cette classe. Cette expérience de l'enseignement spécialisé m'a poussée par la suite à postuler pour la CLIS nouvellement ouverte à l'école des Capucins, école que je connaissais déjà depuis quelques années.

Enseignante de cette CLIS pour la 3^{ème} année, je souhaitais enrichir et questionner ma pratique, j'ai donc candidaté pour la formation CAPA-SH option D.

Parmi un groupe de 12 élèves, trois sont lecteurs autonomes et parviennent relativement bien à comprendre l'explicite d'un texte lu. Avec ce groupe, je m'oriente donc vers la compréhension de l'implicite et l'étude de la langue écrite débutée l'an passé.

Suite aux évaluations diagnostiques de septembre, j'ai pu établir plusieurs constats quant au niveau d'acquisition des compétences à l'écrit (fin palier 1, début palier 2) de ces élèves : les compétences relevant du domaine du vocabulaire, des relations sémantiques, étaient bien mobilisées. Les compétences de grammaire et plus précisément la catégorisation des mots par nature, étaient également assez bien maîtrisées. En orthographe, les transcriptions des mots ayant des consonnes ou voyelles qui influent sur les lettres voisines étaient globalement bien mémorisées. Toutefois, les apprentissages de conjugaison du présent de l'indicatif (cf. compétences palier 1 et 2), traitée de façon assez « traditionnelle » l'année précédente, n'étaient pas stabilisés. En effet, j'ai constaté que les élèves encodaient ce qu'ils entendaient de façon phonétique, parfois avec quelques lettres muettes, mais sans restituer les désinences normées.

Je me suis donc interrogée sur ce qui pouvait faire obstacle à la mémorisation des formes écrites des désinences verbales (encodage et restitution) et à la façon dont je pourrai reconduire cet apprentissage de façon plus efficace.

C'est ainsi que j'ai conçu d'engager les élèves dans un atelier d'écriture motivé par une double finalité : produire et communiquer. J'espère ainsi favoriser la mémorisation des terminaisons des verbes en remobilisant cet apprentissage dans une intention de production et de communication réelle.

J'ai pu dès lors formuler la problématique qui sous-tend la réflexion de ce mémoire :

La production de courts écrits poétiques peut-elle aider des élèves lecteurs, scolarisés en CLIS 1, à consolider à l'écrit l'acquisition des désinences au présent de l'indicatif de verbes réguliers?

Dans un premier temps, j'explicitai le contexte et les hypothèses formulées pour soutenir la conduite d'un réinvestissement dans l'apprentissage des désinences au présent de l'indicatif de verbes réguliers.

Un éclairage théorique sera ensuite apporté puis le dispositif sera exposé et commenté. Je terminerai par un bilan du dispositif au regard de la problématique et des hypothèses de départ.

1. Contexte

1.1. L'école

L'école des C***** se situe dans le centre-ville de S*****. Elle compte environ 304 élèves répartis sur 12 classes dont une CLIS 1, destinée à accueillir des élèves porteurs de troubles des fonctions cognitives ou mentales. L'école s'organise spatialement en 4 bâtiments encadrés par 3 cours de récréation. Le projet d'école vise plus spécifiquement trois axes : les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique (compétence 3), la culture humaniste (compétence 5) et la maîtrise de la langue française (compétence 1 du Socle commun). L'un des objectifs de cette dernière compétence est la rédaction d'un texte en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire.

1.2. La CLIS et ses partenaires

La CLIS est dans cette école depuis 4 ans (rentrée 2011). Elle se situait auparavant dans une autre école de S*****, l'école des B*****. Elle est dans un bâtiment autonome comportant 3 salles de classe.

La classe compte 12 élèves. Une AVS collective est affectée à cette classe pour la 3^{ème} année. Elle connaît bien les élèves, les parents et l'équipe pédagogique. Son service de 21h est complété par une seconde AVS collective.

Par ailleurs, les élèves sont pris en charge par des personnels de soin en libéral, par le SESSAD les C**** et par le CMP situés tous les deux sur S*****. Sur le temps cantine, la

mairie de S***** a affecté une surveillante qui s'occupe plus particulièrement des élèves de la CLIS, et ce depuis l'an passé.

1.3. Les élèves

Plusieurs départs et arrivées d'élèves ont ponctué le déroulement de l'année. En janvier 2015, les élèves présents sont âgés de 6 à 11 ans dont 5 filles et 7 garçons. Un nouvel élève de 6 ans est arrivé, italien non francophone, diagnostiqué trisomique 21, très peu scolarisé jusque-là. Il ne partage pas le même niveau scolaire que les autres en maîtrise de la langue et en mathématiques.

Concernant la maîtrise de la langue, je distingue 3 groupes au sein de la CLIS :

- Un groupe de 3 petits lecteurs ayant débuté la méthode des Alphas cette année.
- Un groupe de 4 lecteurs plus avancés, ayant déjà la maîtrise de quelques sons complexes et poursuivant cet apprentissage.
- Un groupe de 4 lecteurs autonomes, entrés dans l'étude de la langue depuis l'an passé (palier 1) et abordant donc les compétences orthographiques à l'écrit.

Dans le cadre de ce mémoire, je proposerai un travail mené avec ce dernier groupe d'élèves. A cet effet, je présente quelques spécificités des élèves qui composent ce groupe. Il est à noter que Jean, élève de ce groupe, a été absent en janvier durant la mise en œuvre du dispositif et qu'il n'est pas présenté dans le cadre de ce mémoire.

Malik : né en 2004, est scolarisé depuis 4 ans en CLIS après un maintien en grande section. Cela fait 4 ans qu'il est dans cette classe. Il est diagnostiqué dyspraxique, il est aussi sujet à des problèmes de comportement, notamment dans le registre de la provocation. Il est assez peu autonome face à une tâche car il a besoin de l'adulte pour planifier les étapes de son travail et pour organiser son matériel et les outils nécessaires à la réalisation de la tâche. Il s'investit dans une situation de groupe ou de relation duelle avec l'adulte. Du fait d'un fort déficit de l'attention, il est très souvent parasité par des bruits et des mouvements. Ses points forts sont une bonne lecture orale, une bonne mémoire orthographique et la numération.

Prise en charge extérieure : psychomotricité (1 fois / semaine) + orthophonie (arrêt janvier 2015)

Inclusions 2014-2015 : littérature et vocabulaire au CE2, numération et EPS au CM1

Morane : née en 2003. Elle est scolarisée en CLIS depuis 5 ans suite à une année de CP. Une orientation vers un dispositif ULIS a été demandée pour l'an prochain. Elle présente des symptômes proches d'une dysphasie. Bien que le groupe constitue pour elle un obstacle pour prendre la parole, confronter et défendre ses idées, elle accepte de travailler en binôme avec Angélique. Elle est efficace dans le cadre de ce binôme. Elle entre facilement dans la tâche mais ne demande pas d'aide en cas de problème et devient alors inactive. Elle possède un bon comportement d'élève, peut rester concentrée longtemps.

Prise en charge extérieure : aucune

Inclusions 2014-2015 : vocabulaire, géographie et numération au CE2, EPS au CM2

Amélie : née en 2004. Elle a débuté une année au CE1 avant d'être orientée en CLIS. Elle est aux Capucins depuis 2 ans et demi. Elle s'exprime très bien à l'oral mais peine à l'écrit, d'un point de vue orthographique. Elle a un comportement d'élève mais reste un peu fragile sur le plan psychologique. Elle parvient de plus en plus à fixer son attention, à planifier sa tâche et comprend plus rapidement et de façon autonome ce qui est attendu.

Prise en charge extérieure : aucune

Inclusions 2014-2015 : vocabulaire, littérature et numération au CE2, EPS au CM2

1.4. Hypothèses

L'apprentissage des terminaisons du présent de l'indicatif n'est pas nouveau pour eux. Il a été abordé l'an passé. La mémorisation ne se faisait pas, les exercices étaient souvent repris. L'utilisation des affichages, tableaux de conjugaison par groupe (voire verbes pour ceux du 3^{ème} groupe) réalisé par mes soins, était couteuse en temps et en effort, les élèves ne se repéraient pas et ils avaient besoin de moi pour orienter leur regard, chercher sur le bon tableau. Cet apprentissage fastidieux était synonyme d'efforts peu récompensés pour eux.

Partant de là, j'ai formulé les hypothèses suivantes :

- 1) Travailler cette compétence dans le cadre d'un atelier d'écriture, lecture et production, devrait favoriser les interactions, la co-construction des savoirs, et être source de motivation.
- 2) Si les élèves construisent eux-mêmes leurs référents individuel et collectif, ils sauront mieux les utiliser. Ces outils devraient favoriser un meilleur transfert de connaissances pour le réinvestissement de ces normes dans un autre contexte.

2. Etayage théorique

Je présenterai tout d'abord le cadre des attentes institutionnelles. Je définirai le langage écrit, les processus mentaux en jeu, les difficultés du langage écrit en français pour les élèves. Je porterai un éclairage didactique quant à la production d'écrits et la conjugaison. Je conclurai avec un regard plus spécifique sur les élèves déficients et les moyens de les engager dans cet apprentissage complexe.

2.1. Les attentes institutionnelles

Dès le cycle 2, **les programmes de l'école primaire de 2008** engagent les enseignants à mettre les élèves en situation de production d'écrits :

« Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe ».

Le cycle suivant les incite à écrire différents types de textes ayant pour objectif de *« narrer, décrire, expliquer une démarche, justifier, résumer, écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à leur disposition. »*

En ce qui concerne l'étude de la langue, une circulaire parue en 2007, entre le Socle commun et les programmes de 2008, vient éclairer la mise en œuvre de l'enseignement de la grammaire. Il *« consiste en un apprentissage des règles de la langue française, des régularités et des exceptions, aux fins de permettre à tous les élèves d'exprimer leur pensée au plus juste de leurs intentions, mais aussi d'analyser avec rigueur et vigilance les propos oraux et les textes qui leur sont adressés. »* Il est un apprentissage fondamental car au cœur de l'accès à tous les domaines de savoirs et il doit être spécifique : *« À l'école 3 heures minimum hebdomadaires, [...] doivent être consacrées à l'enseignement de la conjugaison, de la grammaire et de l'orthographe grammaticale, du vocabulaire. Les élèves doivent acquérir des savoirs structurés. Qu'il s'agisse de découverte, d'exercice ou de synthèse, la leçon de grammaire constitue un temps pédagogique spécifique dévolu à l'étude d'un fait de langue particulier. »*. Le texte invite les enseignants à établir une progression des apprentissages basée sur *« l'analyse grammaticale des phrases »*

Plus précisément, dans le cadre de la conjugaison, en fin de CE1, les élèves sont également amenés à *« conjuguer les verbes les plus fréquents, des verbes du 1^{er} groupe, être, avoir, aux quatre temps les plus utilisés de l'indicatif : présent, futur, imparfait, passé*

composé. Ils apprennent à conjuguer au présent faire, aller, dire venir. » A partir du CE2, pour le présent de l'indicatif, les programmes ajoutent la conjugaison des verbes du 2^{ème} groupe et 5 verbes très fréquents du 3^{ème} groupe. Les programmes précisent que « l'enseignement de la grammaire a pour finalité [...] d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographique. [...] L'élève acquiert progressivement le vocabulaire grammatical qui se rapporte aux notions étudiées et mobilise ses connaissances dans des activités d'écriture. »

Etude de la langue et production d'écrits s'articulent de façon à acquérir les notions et à savoir les mobiliser en situation de production. L'articulation entre ces connaissances et capacités est également décrite ainsi dans le Socle commun de connaissances et de compétences (2006). Le palier 2 indique : « rédiger un texte d'une quinzaine de lignes en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire. » Il souligne aussi la capacité à utiliser des outils en situation d'écriture.

2.2. Le langage écrit

Engager les élèves dans une démarche de production d'écrits implique de définir la complexité de l'acte langagier, les processus mentaux en jeu, l'activité de production ainsi que sa mise en place didactique.

Le langage écrit met en œuvre différents processus complexes. La conception de **Vygotsky** (1934) montre combien le passage à l'écrit met en œuvre des processus difficilement accessibles à des élèves déficients. L'auteur explique que l'acquisition de ce langage passe par un développement particulier, et qu'il n'est pas calqué sur le langage oral. En effet, le langage écrit est plus abstrait, il n'est pas basé sur des sons mais sur les représentations des sons. L'interlocuteur est absent, il s'agit donc d'un monologue avec un interlocuteur imaginaire. Le langage écrit passe par une intériorisation de la situation de communication, il n'y a pas de dynamique comme à l'oral, c'est à l'énonciateur de se figurer mentalement le destinataire et les buts langagiers. Le langage écrit est donc conscient et volontaire. Il est conscient dans les processus psychiques tels que se représenter les différents paramètres de la situation de production et la planification, mais aussi conscient dans les unités linguistiques : le choix des mots sur un plan sémantique, leur ordre...

Schneuwly (1989) explicite ainsi les phases du modèle de production langagière selon **Vygotsky**:

motif => **pensée** => **langage intérieur** => **plan sémantique** => **plan phasique**

Le motif est le but de la production, il est toujours motivant et conscient. La pensée est pré-langagière et globale. Le langage intérieur est un langage pour soi qui donne corps à la pensée. La difficulté est donc ensuite de passer d'un langage pour soi à un langage « *déployé au maximum* » pour que l'autre comprenne sans qu'il soit à côté du sujet qui écrit. La phase sémantique transforme le sens global en significations, il s'agit de découper le sens de façon séquentielle mais cette phase est toujours intérieure. La dernière phase, est le passage à l'extériorisation qui suppose une dernière transformation, mettre les éléments en une succession temporelle en prenant en compte la lexicalisation, la syntagmatisation et la textualisation. Le langage écrit est donc un nouveau langage qui va engendrer une nouvelle acquisition pour l'élève.

2.3. Le langage écrit en français

Fayol (2013) décrit les problèmes que les enfants rencontrent à l'entrée dans l'écrit et plus particulièrement en français.

Il relève tout d'abord des difficultés intrinsèques au langage écrit. Les relations entre l'écrit et l'oral en français sont asymétriques. Le principe alphabétique est irrégulier pour cette langue car un graphème peut représenter plusieurs phonèmes et un phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes. « *Or, pour devenir des lecteurs ou rédacteurs experts, les individus doivent parvenir à traiter le code écrit de manière automatique, en perception comme en production, faute de quoi leur attention et leur mémoire se trouvent fortement saturées par les opérations à effectuer.* » p 4. Les difficultés sont dues non seulement à l'apprentissage du code, mais également à la maîtrise du geste graphique et « *aux caractéristiques lexicales et syntaxiques de l'écrit (niveau de langue) qui s'écartent de celles de l'oral* », notamment pour les élèves issus de milieux défavorisés.

Fayol précise ensuite que le langage écrit implique des activités mentales complexes et coûteuses. A l'écrit la compréhension est une activité privée, le destinataire n'étant pas présent, le rédacteur ne peut réguler le contenu du message en fonction des réactions de celui-ci. La production d'un écrit met en jeu trois opérations mentales.

- La planification du texte qui « *revient à définir le contenu et la forme en fonction de celui à qui il s'adresse et de l'effet recherché sur celui-ci* » p 24.
- La mise en texte qui passe d'une dimension multidirectionnelle à la dimension unidimensionnelle du langage. Les mots, les propositions, les phrases s'enchaînent linéairement.

- Le retour sur le texte qui inclut la relecture et les corrections plus ou moins importantes de la version précédente du texte. Il faut gérer le fonctionnement et la coordination de chacune de ces composantes. En revanche, à la différence de la production orale, l'écrit laisse du temps et permet de revenir sur ce qui est lu ou produit et de le corriger.

Fayol rend compte d'études qui ont permis de comprendre les facteurs qui influent sur les productions écrites des enfants. La planification n'existe pas dans les 1ères productions. L'élève écrit ses connaissances de façon successive. L'écrit s'améliore si l'élève fait référence à un schéma théorique, à la structure attendue du texte. La révision du texte s'avère être un facteur dans l'amélioration de la production. Si un but est donné à l'élève avant la relecture, celui-ci peut améliorer son texte. La consigne doit inciter à une relecture avec des modalités précises. Il faudra veiller à laisser du temps entre la production et la relecture car il semble toutefois difficile à un élève de corriger son propre travail. La difficulté sera aussi la connaissance d'une solution alternative plus intéressante que le 1^{er} jet. Une relecture sans consigne particulière, en revanche, apportera quelques améliorations quant à la ponctuation ou l'orthographe lexicale, mais rien sur la cohérence textuelle. Les coûts de traitement de la production d'écrits sont importants quant aux limites de la mémoire de travail et l'attention des élèves. Quelques adaptations peuvent les alléger : la verbalisation avant le passage à l'écrit, la dictée à l'adulte, anticiper ou différer le traitement de certaines difficultés (faire un plan avant, corriger l'orthographe après). Inversement, accentuer les difficultés entraîne une baisse de la qualité des écrits ; cela montre que l'élève atteint bien les limites de sa mémoire de travail. Fayol relève à ce propos que, plus le geste graphique est fluide, plus le texte produit est de bonne qualité. L'entraînement au geste graphique, l'améliore et améliore aussi la production d'écrit. Il en va de même pour l'orthographe, la corrélation est faite entre le niveau dans ce domaine et la qualité et la quantité de la production. Les performances de la production sont donc contraintes au coût du geste graphique et de l'orthographe.

La mise en texte a peu fait l'objet d'études. Il ne s'agit pas d'écrire des mots ou des phrases, mais de réfléchir à une cohérence textuelle en utilisant la ponctuation, des connecteurs, et à une cohésion textuelle pour en assurer la continuité (déterminants définis ou non, pronoms, marques temporelles). L'organisation linguistique obéit à une triple problématique : organiser le contenu à évoquer, gérer les marques linguistiques, élaborer la correspondance entre les deux. Les difficultés relèvent de différents points. Les connecteurs sont utilisés et maîtrisés à l'oral chez l'enfant, mais se retrouvent peu dans les écrits, l'auteur faisant l'hypothèse que le coût cognitif est trop élevé. La ponctuation est peu utilisée au

départ puis de plus en plus au fil des ans. Les anaphores et les répétitions sont de plus en plus maîtrisées.

L'auteur synthétise sa réflexion en rappelant que les activités de productions d'écrits mobilisent diverses composantes : des connaissances sur le thème abordé, sur les structures de textes, sur les formes orthographiques et des savoir-faire automatisables pour certains (graphisme, reconnaissance de mots, accord sujet / verbe...), des savoir-faire stratégiques (planification, révision du texte déjà produit). Tout ceci constitue un coût et la difficulté majeure tient à « *l'orchestration* » de l'agencement des interventions des composantes. Il s'interroge de ce fait sur une mise en œuvre pédagogique efficace. Il distingue deux façons de faire. La première, « *plutôt traditionnelle* » consiste à travailler les composantes indépendamment les unes des autres. Elle rend les élèves experts dans chaque domaine mais de façon fragmentée. Le transfert de connaissances et savoir-faire est difficile en cas de compréhension de texte ou de production de texte. Une seconde manière part de situations complexes mettant en jeu les différentes composantes. Le point de départ peut être « *un thème, un genre [...] associé à une forme rhétorique stable et bien définie, un prototype, caractérisée par des configurations de marques (formes verbales, connecteurs...)* » p 124. Dans ce cas, les difficultés se retrouvent être l'inverse de l'approche précédente, les compétences des différentes composantes sont moins performantes. « *La solution* » se situe donc entre ces deux approches, « *avec des aménagements laissant place à des suivis individualisés* ». Fayol conclut son ouvrage en évoquant des pistes pédagogiques supplémentaires à partir des nouvelles technologies, grâce aux correcteurs orthographiques et aux possibilités des reprises de texte à l'aide d'un traitement de texte.

2.4. Produire un poème

Le dispositif mis en place se propose de mettre les élèves en situation de lecteurs et producteurs de poèmes. **Le groupe de recherche d'ECOUEEN** a défini ce qu'était un texte poétique et a élaboré une démarche permettant d'engager des élèves dans ce type de production. Pages 24 et 25, les auteurs présentent ce qui forme la superstructure du poème : une architecture globale avec des strophes et des vers, une mise en espace particulière et un schéma dynamique comportant une ouverture, une clôture et une dynamique permettant une progression entre les deux.

Le collectif reprend les fonctions du langage de Jakobson, mettant en évidence que le message est organisé de façon différente selon l'élément de la communication qui est accentué. Elles sont au nombre de six, centrées indépendamment sur le destinataire, le

destinataire, le code, le contexte, le canal et enfin centré sur le message lui-même. Il s'agit dans ce cas de la fonction poétique du langage. Le message est mis en valeur, est considéré comme un objet esthétique.

Le poème offre toute liberté en ce qui concerne les choix de l'énonciation, le « je-ici-maintenant ». L'auteur peut choisir de contextualiser ou pas son texte, d'utiliser ces codes ou de les détourner.

D'un point de vue didactique, le groupe de recherche propose 3 cadres par lesquels la poésie entre à l'école. Les activités d'apprentissage sont les suivantes : les ateliers à tremplin affectif, les chantiers poèmes à dominante linguistique et les activités pour apprendre à dire des poèmes. L'idée est de pratiquer la poésie par une pédagogie du projet, que ce soit pour lire dire ou produire des poèmes.

Apprendre à produire un poème à partir d'un texte de référence permet de rendre les enfants attentifs à ses particularités et à son fonctionnement. Plusieurs niveaux d'analyse sont envisageables : la situation de communication poétique, qui écrit, pour qui et avec quel enjeu ?, l'étude de la superstructure et, enfin, le jeu original sur les principales structures de la langue.

Le dispositif présenté entre dans le cadre de la démarche de chantier poème. Elle comporte sept étapes :

- 1) La rencontre avec un poème particulier
- 2) Le travail de questionnement autour du texte de référence, de façon collective pour interagir. Les auteurs mettent l'accent sur le fait d'avoir deux référents, un pour les élèves et un qui reste intact, de faire une synthèse méthodologique sur ce qu'on retient comme points d'apprentissage signifiants et les contraintes d'écriture qui seront les critères d'évaluation. Il faut également lister les outils à construire pour lire, produire, évaluer.
- 3) Le 1^{er} jet n'est pas un brouillon aux yeux des auteurs. L'élève sait ce qu'il a à faire. Il faut au préalable rappeler les contraintes et les engager dans un travail individuel.
- 4) Réécriture, approfondissement du travail. Il ne s'agit pas ici de recopier le 1^{er} texte.
- 5) Production finale. Maquette et chef d'œuvre.
- 6) Evaluation individuelle entre le 1^{er} jet et le chef d'œuvre puis confronter le chef d'œuvre aux critères d'évaluation.
- 7) La socialisation, la valorisation. Elle peut être au sein de groupe classe. Le conseil est donné de garder un dossier individuel avec le texte de référence, les outils, le 1^{er} jet, les réécritures et la production finale.

Du côté de l'enseignant, il est proposé dans la fiche de préparation de faire apparaître le poème de référence, les raisons du choix, les modalités de la rencontre avec le poème par les enfants, les caractéristiques linguistiques du poème, les points d'apprentissage signifiants pour ce texte ou les objectifs pédagogiques dominants, les contraintes de production retenues, les outils à construire, les aides ou activités de relance, les modalités de la socialisation et de valorisation des productions finales.

2.5. Enseigner la conjugaison

La phrase étant le plus souvent verbale, le verbe est le pivot à partir duquel se construit le sens. Son étude est inscrite dans les programmes de 2008 dès le CP. **Eveline Charmeux** (1999) définit la conjugaison comme un enseignement à cheval entre l'orthographe pour ce qui est de l'apprentissage des désinences verbales et la grammaire dans l'étude de l'emploi des temps et des modes. Son apprentissage n'est pas une fin en tant que telle, il est au service de la compréhension en lecture et de la production d'écrits, en vue d'être compris par le futur lecteur.

2.5.1 Approche du verbe en français

Des auteurs montrent que le verbe constitue un objet didactique complexe et remettent en cause la grammaire scolaire. **Serge Meleuc** (1999) cherche à définir cette notion linguistique et les difficultés d'ordre didactique et pédagogique qu'elle va engendrer. Les formes verbales à l'écrit sont plus nombreuses qu'à l'oral du fait de l'homophonie. **Eveline Charmeux** (1999) pointe également cette difficulté des formes verbales à l'écrit en français. Seule la forme écrite varie entre : je joue - tu joues - il joue - ils jouent. La forme orale est /jou/.

Les formes verbales sont donc essentiellement une difficulté du langage écrit. **Serge Meleuc** (1999) relève que sur 12 000 verbes, 96 % sont des verbes du 1^{er} groupe avec une construction au présent de l'indicatif assez facile car régulière (base + série de désinences de personne). Les 500 verbes restants, sont partagés entre le 2^{ème} et 3^{ème} groupe. Ils sont pour la plupart irréguliers, c'est-à-dire comportant plusieurs radicaux. Comme ce sont également les plus fréquents dans l'usage du français, ils constituent une difficulté importante pour les élèves. Les verbes peuvent avoir un nombre très différents de bases (radicaux) écrites. Le verbe CHANTER a une seule base, CHANT, et le verbe ÊTRE a 11 bases. Les conjuguer signifie ajouter à ces bases des flexions modales, temporelles et des flexions de personne.

BASE + pers / nb / temps / mode / voix (passive/active)

Les irrégularités dans les conjugaisons proviennent :

- Multiplicité des radicaux : **être** : suis / es / est / sommes / êtes / sont => verbe français qui contient le plus de bases
- Transformation des radicaux à la jointure des désinences : boire => ils boivent, dormir => je dors

Dans son chapitre 3, **Meleuc** s'est interrogé (tout comme d'autres auteurs) sur la validité des trois groupes traditionnels, en partant du principe que l'infinitif était peu utilisé sous cette forme, et pas toujours fiable quant aux désinences à ajouter par la suite. Par exemple le verbe CUEILLIR, terminaison en IR, se range dans le 3^{ème} groupe et malgré cela, emprunter les désinences des verbes du 1^{er} groupe en ER. Ce classement est qualifié d'obsolète car il se base en fait sur le cas du latin et n'est plus valable en français. Quelques auteurs remettent en cause ce partage traditionnel, à l'initiative de Jean Dubois (1967), peu efficace pour établir des listes de terminaisons et pour un apprentissage efficace. Ils imaginent des listes regroupant les verbes par nombres de bases orales (radicaux) utilisées pour les conjuguer, voire de faire comme en anglais en apprenant par cœur des séries de bases. **Eveline Charmeux** (1999) s'appuie, quant à elle, sur les bases écrites et établit ainsi 8 groupes selon les bases, le dernier (verbe à une seule base) étant partagé en 6 sous-groupes selon les infinitifs et participe passé. Ce système est certes valable sur un plan linguistique mais n'apporte aucune efficacité sur un plan didactique. Donc la plupart des auteurs se sont résignés à accepter cet équilibre instable entre les 3 groupes verbaux, admettant qu'il était impossible d'établir un classement globalisant tous les verbes.

Les linguistes ne remettent pas en cause uniquement les groupes verbaux dans la grammaire scolaire. D'autres points tels que les concordances de temps, les explications autour des modes verbaux, l'axe passé / présent / futur, les définitions des différents temps verbaux et leurs usages sont décriés. Ces points ne feront pas l'objet du dispositif et ne seront donc pas explicités, mais il est intéressant de noter que la conjugaison ou le verbe en général est appréhendée de façons très diverses par les chercheurs et les didacticiens. Elle est souvent mise à mal, déconstruite, mais peu de propositions concrètes, applicables sont faites. Les auteurs se rejoignent sur le fait que ce domaine est mal maîtrisé, et difficilement transformable en objet de didactique.

2.5.2. Comment enseigner la conjugaison ?

Les tableaux de conjugaison ne devraient pas être appris par cœur pour eux-mêmes, puisqu'ils ne sont jamais utilisés comme tel à l'oral ou à l'écrit. Serge Meleuc, quant à lui y

voit un outil efficace dans le sens où il sert de répertoire, il est utile pour la vérification et la consultation ponctuelle, pour confronter les désinences. Il permet aussi en tant qu'outil de la recherche à mener un travail précis d'observation structurée de la morphologie.

Renée Léon (2008) s'interroge sur la programmation d'un tel enseignement. Elle propose d'évaluer de façon diagnostique le savoir grammatical des élèves, de les confronter aux notions les plus complexes en début d'année pour les travailler toute l'année et enfin de leur faire construire les outils de référence. Elle suggère pour le 1^{er} trimestre du CE2, de travailler « l'aide à l'écriture », à savoir, la ponctuation, la suppression des répétitions, et la régularité des terminaisons selon les personnes et donc d'élaborer un tableau de référence. Elle place également dans ce premier temps l'étude et l'utilisation des homophones grammaticaux. Au cours des deux trimestres suivants, ces notions devraient être réinvesties au travers de projets d'écriture.

Le chapitre 9 de son ouvrage est consacré à la conjugaison même. Elle explique que le verbe est le pivot syntaxique et sémantique de la phrase, présent dans chaque phrase produite par les élèves. La première des priorités est de l'identifier et de retrouver son sujet. La deuxième est d'orthographier correctement les désinences verbales. Or il s'avère que la morphologie du verbe est source d'erreurs. Pour ce faire, elle envisage trois axes : travailler autour de l'outil qui montre les régularités, prévoir des ateliers d'entraînement systématiques, tels que des ateliers de recherche, qui restent brefs (écrire sur l'ardoise le verbe d'une phrase dictée) ayant pour objectif d'automatiser des procédures. Le dernier axe proposé est le projet de conjugaison qui vise un produit fini et qui permet des manipulations. Elle organise ce projet en différentes étapes : la découverte avec la lecture et l'analyse du modèle, explicitation de la tâche d'écriture, choix d'un verbe, le travail d'écriture, l'échange à l'oral pour validation, les remédiations éventuelles et la copie au propre.

Carole Tisset (2010) rejoint Renée Léon sur la façon d'aborder la conjugaison avec les élèves. Elle calcule que l'enfant ne peut apprendre toutes les formes des 25 verbes les plus fréquents, ce qui ferait un total de 2200 formes à savoir par cœur. Elle envisage donc d'alléger cette mémorisation en relevant les régularités. Elle note par exemple que tous les verbes au présent de l'indicatif conjugués avec le pronom personnel TU prennent un « s » sauf pouvoir, vouloir, valoir et leurs dérivés.

Pour le présent de l'indicatif elle préconise de mettre en opposition les verbes en ER et les autres, plutôt que de les classer par groupes. L'oralisation permettra de trouver les différents radicaux. Elle préconise, comme l'avait déjà suggéré Serge Meleuc, d'apprendre des séries de radicaux, telles que : « je prends / nous prenons / ils prennent ». Elle propose

aussi de confronter les différents temps pour faire ressortir les ressemblances comme la terminaison en NT de la dernière personne du pluriel.

Les grands axes autour de l'apprentissage de la conjugaison, vu en tant que tel ou par la didactique de la production d'écrit sont donc l'utilisation d'outils, de préférence élaborés par les élèves, à partir de la mise en évidence de régularités par la confrontation de tableaux de conjugaison afin d'alléger la mémorisation, des ateliers de systématisation pour automatiser l'utilisation des désinences et en lien avec une production pour laquelle ils prennent du sens et sont au service de la compréhension.

2.6. Déficience et mémorisation

Que ce soit des séries de désinences, des tableaux de conjugaison, des listes de bases ou radicaux de verbes irréguliers, l'apprentissage de la morphologie verbale repose en grande partie sur de la mémorisation de morphogrammes grammaticaux dénués de sens à l'écrit. Ce qui représente un obstacle consistant pour les élèves avec déficience intellectuelle lesquels rencontrent une importante difficulté à mémoriser. Il s'agit là de faire appel à la mémoire à long terme.

Selon **Rondal** (2001), les capacités en mémoire de travail ont été peu décrites chez les personnes avec une déficience intellectuelle. Il est assez pertinent à l'heure actuelle de regarder le fonctionnement mnésique selon les différents syndromes car « *d'avantage d'études intersyndromiques doivent encore être effectuées afin que l'on puisse disposer d'une idée plus claire de la situation* » (p21). Cette analyse est une tâche difficile en vue de la variété des troubles et des degrés de sévérité de la déficience.

« *Si les stratégies de mémorisation font défaut ou sont déficitaires chez les personnes atteintes d'un retard mental, l'augmentation des capacités mnésiques passe peut-être (au moins partiellement) par l'entraînement à l'utilisation de ces stratégies* » (p36). L'auteur note malheureusement que ces entraînements, lors d'études qui ont montré leur efficacité, ne sont pas évalués sur le long terme et on ne sait donc pas si les performances sont maintenues après l'arrêt des entraînements. L'entraînement proposé est basé sur l'autorépétition qui va permettre de maintenir une information à court terme. L'empan mnésique sera augmenté suite aux entraînements.

Les différentes opérations dirigées par la mémoire de travail et qui doivent être automatisées pour écrire correctement les désinences verbales sans surcharge cognitive, sont les suivantes :

- Repérer le verbe de la phrase

- Identifier son sujet
- Donner l'équivalence avec un pronom personnel
- Passer par l'infinitif pour trouver la terminaison et se référer à un des systèmes de désinences du présent de l'indicatif
- Avoir en stockage toutes les désinences
- Récupérer la bonne désinence et l'ajouter au radical

L'outil référent semble donc pertinent pour deux points. Il permet une mémoire «externe » et soulage la mémoire de travail d'une tâche, la récupération de l'information et compense l'absence de cette information en mémoire à long terme si c'est le cas. Il est aussi un moyen de multiplier la confrontation à la connaissance, d'accroître la répétition de cette confrontation et de favoriser peut-être une meilleure mémorisation.

Il sera, enfin, dans un cadre au-delà du dispositif, un moyen d'avoir une trace pour opérer un transfert de ces connaissances dans un autre contexte.

2.7. La motivation et le groupe

Il était nécessaire de remotiver le groupe suite aux apprentissages de l'an passé concernant les désinences du présent. Les tâches étaient fastidieuses et les évaluations de septembre ont montré que le dispositif passé avait été peu efficace. Il ne fallait donc pas faire fuir les élèves au moment où le mot « conjugaison » serait à nouveau prononcé.

Rolland Viau a déterminé les conditions pour maintenir la motivation des élèves. Il parle à ce propos de la « *dynamique motivationnelle* ». Selon l'auteur, la motivation tient de la perception par l'élève de l'activité, de la perception de la compétence qu'il a pour accomplir l'activité et du contrôle qu'il va pouvoir exercer. Elle se joue notamment dans les activités proposées par l'enseignant. L'auteur liste dix conditions : l'activité doit être signifiante pour l'élève, c'est-à-dire être intéressante et utile à ses yeux, elle doit être diversifiée et intégrée aux autres activités, elle doit représenter un défi possible pour l'élève pour qu'il s'engage cognitivement, authentique et pas produite pour l'enseignant, offrir la possibilité à l'élève de faire des choix, d'interagir avec ses pairs, avoir un caractère interdisciplinaire, comporter des consignes claires, laisser le temps nécessaire aux élèves pour faire l'activité demandée. Toutes les conditions ne peuvent être remplies pour chaque activité, Viau préconise de les mettre en place sur l'ensemble d'une démarche, d'une séquence ayant plusieurs activités successives.

Viau affirme que la motivation passe entre autre par l'interaction. Il rejoint ainsi les théories constructiviste (Piaget) et socioconstructiviste (Vygotsky). Pour ce dernier, les élèves construisent leurs connaissances en interaction sociale avec les autres. Bruner (1983) explicite

l'aspect interactionniste en définissant les interactions de tutelle, à savoir celle d'un adulte et d'un enfant. En effet, cet auteur montre les différentes fonctions de l'étayage apporté par l'adulte : l'enrôlement pour engager l'élève dans la tâche, la réduction du degré de liberté (simplifier une tâche complexe), le maintien de l'orientation (c'est une aide à la planification), la signalisation des caractéristiques dominantes (faciliter l'attention sélective), le contrôle de la frustration (éviter le sentiment d'échec) et la présentation des modèles.

3. Dispositif expérimental

La production de courts écrits poétiques peut-elle aider des élèves lecteurs, scolarisés en CLIS 1, à consolider à l'écrit l'acquisition des désinences au présent de l'indicatif de verbes réguliers?

3.1. *Le contexte*

Dès le début de l'année, les élèves sont entrés dans des projets de productions d'écrits : en septembre-octobre 2014, toute la classe était mobilisée autour d'un projet fédérateur qui consistait à écrire la recette de la réussite ou comment devenir élève. Ce projet permettait de fédérer le groupe classe autour du métier d'élève. Il avait déjà une tournure poétique permettant de faire des jeux avec la langue. La production, collective, a conduit les élèves à créer des outils : liste des "ingrédients" possibles, des "actions en cuisine".

Il s'est articulé avec un autre projet d'écriture, à partir de l'album Moi j'adore, la maîtresse déteste, d'Elisabeth Brami. Ce dernier poursuivait deux objectifs :

1. Alimenter le corpus des attitudes à adopter ou non en classe et à l'école, des règles de vie dans ce milieu particulier.
2. Travailler la production de phrases, en mettant de côté la cohérence textuelle, puisque l'album est une succession de phrases qui ont un même lanceur, les mots du titre, mais n'ont pas de lien entre elles. Les élèves eux, devaient proposer des phrases qui avaient pour commencement : « Moi je déteste, la maîtresse adore... ».

Par ailleurs, et selon leurs compétences, les élèves ont également produit des résumés d'albums lus en classe, ils s'appuyaient sur les images pour formuler leur texte et pouvaient être en situation de dictée à l'adulte. Ces productions ont été collées dans le cahier de vie de l'année en cours, consultable au coin bibliothèque de la classe. Ils ont également produit soit des phrases pour répondre à des questions par écrit, soit des mots ou encore des syllabes pour travailler l'encodage.

Je souhaitais pour le groupe de lecteurs, mettre désormais la production d'écrit au service de la maîtrise de compétences morphosyntaxiques, et travailler plus particulièrement la conjugaison du présent.

3.2. Les autres groupes

Pour cette production d'écrit, j'ai donc choisi de ne travailler qu'avec un groupe sur les trois. Les autres, durant les séances étaient également investis dans des activités de maîtrise de la langue. Ils travaillaient en phonologie, compréhension de texte et encodage, à partir de la méthode des Alphas et du conte « Les Lutins et le Cordonnier » des frères Grimm.

3.3. Les compétences travaillées

Dans le cadre de ce dispositif, les élèves travailleront plus spécifiquement la maîtrise de la langue (compétence 1 du socle commun).

- **Compétences sociales et oral** : palier 1 : Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication
- **Production d'écrit** : palier 1 : écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes ; palier 2 : produire un écrit poétique en respectant des contraintes
- **Conjugaison** : Palier 1 et 2 : conjuguer les verbes au présent de l'indicatif

Connaissances :	<ul style="list-style-type: none"> • La conjugaison des verbes du présent
Capacités :	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre part à un dialogue, un débat • Prendre en compte les propos d'autrui • Faire valoir son propre point de vue • Manifester sa compréhension de textes variés, documentaires ou littéraires • Utiliser un outil de grammaire • Utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale
Attitudes :	<ul style="list-style-type: none"> • L'ouverture à la communication, au dialogue, au débat • Goût pour les jeux de sens, les sonorités

3.4. Choix et analyse des poèmes de référence

Il s'agit de placer les élèves du groupe en situation de production d'un écrit particulier: écrire des poèmes à la manière de Pef dans son texte L'ivre de Français, (Ed Gallimard Jeunesse). Ce court roman offre différentes entrées dans le monde de l'écrit par des jeux de langue, notamment de courts poèmes qui permettent de travailler la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif.

J'ai choisi ces poèmes car la trame est assez facilement identifiable, ils sont courts et ils sont drôles. L'aspect comique de ces poèmes résulte à la fois de l'écart entre la norme attendue des tableaux de conjugaison, créant la surprise d'une histoire racontée et des illustrations qui accompagnent les poèmes. J'ai cependant choisi de ne pas montrer celles-ci en début de projet d'écriture, afin que les élèves restent concentrés sur les textes.

Je suis partie du principe que les élèves avaient déjà abordé la conjugaison l'an passé, et qu'ayant déjà travaillé des tableaux de conjugaison, ils pourraient les identifier comme modèle détourné par l'auteur. Ces cadres d'écriture font échos aux propos de **Fayol** qui montre l'importance de la planification, de l'élaboration d'un plan avant le passage à l'écrit. Ici le cadre est contraint, il faudra le décrire avec les élèves pour qu'ensuite il devienne un guide de mise en texte. Selon Fayol, le coût cognitif du langage écrit est important. De ce point de vue, ces poèmes sont également intéressants car ils se trouvent allégés de l'utilisation de connecteurs et la ponctuation pose un cadre redondant entre les poèmes : les élèves n'ont pas cette contrainte à gérer. Les six poèmes présents dans le roman de Pef sont les suivants :

Verbe rouler :

je roule,
tu roules,
il roule,
nous roulons,
vous roulez,
ils n'ont plus d'essence.

Verbe sonner :

je sonne,
tu sonnes
il sonne,
nous sonnons,
vous êtes sourds ?
Ils ne sont pas là !

Verbe fumer :

je fume,
tu fumes,
il tousse,
nous toussons,
vous toussiez,
ils s'arrêtent de fumer.

Verbe sentir :

je sens,
tu ne sens pas ?
il ne sent pas bon,
nous savons,
vous vous savonnez,
ils sentent bon.

Verbe ôter :

j'ôte,
tu ôtes,
il ôte,
nous ôtons,
vous ôtez,
ils zozotent.

Verbe pleuvoir :

je plic,
tu ploc,
il pleut,
nous pleurons,
vous rentrez,
ils sèchent.

Ces textes rassemblent différentes caractéristiques communes.

- Ils ont tous le même nombre de vers, respectent l'ordre normé des pronoms personnels. La ponctuation est présente à chaque vers mais l'auteur n'utilise pas de majuscule.
- d'un point de vue sémantique, les trois premiers poèmes, présentent la répétition ou le prolongement d'une action, suivi d'une conséquence qui tient lieu de chute finale.
- Les trois derniers poèmes ont un lien essentiellement sonore entre l'action répétée ou prolongée et la chute finale. « Verbe sentir » contient un jeu de mot sur « savons » qui maintient un lien de sens entre « ne pas sentir bon, se savonner, sentir bon ».

- Le dernier poème présente un jeu sonore au début, introduisant l'action « pleuvoir » et pour compléter les deux premières personnes inexistantes avec ce verbe, suivi d'un glissement d'actions présentées comme un enchaînement de conséquences.

Des différences entre les poèmes apparaissent par exemple, dans le nombre de verbes utilisés, ce qui constituera dans mon dispositif, une variable didactique. L'action suivante n'intervient pas toujours à partir du même pronom personnel. Certains proposent une partie dialoguée avec l'introduction de phrases interrogatives et exclamatives. Quelques-uns, enfin, ne sont pas composés de phrases ayant la structure pronom personnel-verbe-complément, mais uniquement pronom personnel-verbe.

Avant la mise en place de mon dispositif, j'envisageais de proposer aux élèves d'écrire des poèmes basés sur les deux liens : une suite d'actions consécutives les unes aux autres et des jeux sonores.

3.5. Les évaluations diagnostiques

En production d'écrit

Les élèves du groupe n'ont pas été évalués quant à la production écrite d'un poème. Ils avaient à écrire un court texte à partir d'images successives qui comme les poèmes de Pef encadrent l'écrit, le structurent. La cohérence textuelle n'était pas mise en avant car la succession d'images pouvait inciter les élèves à écrire des phrases sans connecteur entre elles et sans une attention particulière portée sur la chaîne anaphorique pour éviter les répétitions et introduire des substituts.

	Maj/point	Ordre canonique S/V/C respecté	Respect orth lexicale	Respect orth grammaticale	Production au moins 5 phrases
Malik	Oui	Plutôt correct mais : *Manque complément D'objet *Manque pronom relatif ou conjonction de coordination	Oui Sauf : absence d'accent sur é	*confusion homophones SON / SONT *n'accorde pas adj avec nom au pluriel	Oui
Morane	Pas de maj	Plutôt correct mais : *Répétition « et à part » voulant signifier une succession chronologique *Manque 1 complément d'objet	Oui <i>même</i> => met	*1 GN / 2 avec marque du pluriel au nom * « fait » correct	Oui
Amélie	Pas de maj	Les phrases sont grammaticalement correctes mais A. a	N Cuisiner => cuisinière	* Pas de désinences verbales	Tout est raconté, mais l'objet « phrase »

	ques points	utilisé deux types de récits différents, elle commence par raconter, puis transforme son texte en texte injonctif (recette, au présent de l'impératif) puis revient vers la narration. « mangé » => ils mangent ?	étale => étale moul => moule cope/coup => coupe metr => mettre mint => minutes (ou min ?) invit => invités	* confusion homophones MES / METS * Pas de pluriel ds le GN malgré la présence orale « au pomme »	apparaît peu.
--	-------------	--	---	--	---------------

La production est donc menée jusqu'au bout pour les 3 élèves. Seule Amélie a des difficultés à respecter l'orthographe des mots courants ou réguliers, voire à encoder quelques mots de façon phonétique. Les autres élèves montrent que les différentes habiletés sont maintenues jusqu'à la fin de leur texte. Globalement les phrases sont syntaxiquement correctes, partiellement matérialisées à l'écrit (au moins par l'une des deux marques). Il est donc envisageable, cette année, d'orienter la suite des apprentissages vers les différentes marques morphosyntaxiques n'appartenant qu'au langage écrit.

Les marques verbales

En septembre, les 3 élèves concernés savaient positionner des événements sur l'axe du temps (identification des temps). Il leur était encore difficile de retrouver l'infinitif d'un verbe. Le tableau ci-après présente la synthèse de l'évaluation écrite sur la restitution des désinences des verbes au présent de l'indicatif (cf annexe 1). Les pronoms personnels sont notés dans l'ordre : je = P1, tu = P2... :

	Présent 1 ^{er} groupe	Etre/ avoir	Autres verbes
Malik	Réussites : P3, P4 Difficultés : P2 => s P5 => <u>adore</u> pour adorez P6 => ð	Réussites : P1 « être » + P3 et P4 « avoir »	Réussites : P4 => ons pour tous les verbes avec erreur orthographe du radical. Difficultés : *Le reste est erroné, mais phonétique. *Parfois ajout d'un « s » final pour P6 *fais/ fait/ fai => les désinences ne se rapportent pas aux bonnes personnes et peuvent être omises. Ce n'est pas fixé.
Morane	Réussites : P3, P4 Difficultés : P2 => nt pour s P5 => ons pour ez P6 => ð	Réussites : P1 et P3	Difficultés : Tous les verbes sont erronés. Images sonores erronées, mais récurrence des terminaisons entre les verbes « t / ts /ent / ont / ent / et »

Amélie	Réussites : P2 (mais avec un accent sur le e), P4 Difficultés : P3 => <i>répare<u>s</u></i> pour répare P5 => <i>adore<u>t</u></i> pour adorez P6 => <i>jou<u>s</u></i> pour jouent (= pluriel dans GN)	Réussites : P1 « être » + P2, P3 et P6 « avoir » Difficultés : Autres écrits phonétiquement, aucune lettre muette finale.	Réussites : P4 => ons pour tous les verbes avec erreur : <i>faions</i> => faisons <i>dirons</i> => disons « tu <i>fais</i> » correct Difficultés : Images sonores erronées, mais réurrence des terminaisons entre les verbes « e / s / e / ons / r / ont »
--------	---	---	--

Globalement, les élèves ont retenu de l'apprentissage de l'an passé la présence des lettres muettes à la fin des verbes mais cet apprentissage n'est pas fixé, souvent erroné, voire omis. La terminaison « ons » de P4 est acquise pour tous les élèves et transférée à tous les verbes. Elle est donc identifiée comme marque obligatoire pour le pronom personnel « nous ».

Malik a mémorisé l'image écrite de certains verbes conjugués très courants (met, fait, fais, vais, font), ces mots sont stockés dans sa mémoire à long terme, c'est un de ses points forts, mais il n'identifie pas le système des terminaisons fixes pour chaque personne et donc répétées pour tous les verbes. Il identifie le pluriel et sait qu'il faut le marquer de façon écrite mais confond le pluriel dans le groupe nominal et le pluriel des verbes. Il a conscience de l'existence des marques morphosyntaxiques du français.

Lorsque Morane et Amélie ont à remplir les tableaux des verbes du 3^{ème} groupe, elles répètent les mêmes terminaisons pour chaque personne. Ce ne sont pas celles qu'elles utilisent quand elles complètent des phrases. J'en déduis donc que la forme « tableau de conjugaison » leur a rappelé l'apprentissage des désinences organisées sous cette forme et les a incitées à reproduire les désinences, pour tous les verbes. Elles ont compris et retenu qu'il s'agissait d'un système de désinences par personne. Cependant, elles ne l'appliquent pas dans des phrases isolées pour les personnes du pluriel pour lesquelles les terminaisons sont identiques d'un groupe à l'autre. Pour Morane, le « ons » de P4 n'est pas transféré pour les verbes du 3^{ème} groupe. Amélie, elle, réinvestit et transfère cette connaissance.

Le dispositif porte essentiellement sur les désinences des verbes. Au cours de l'année, l'accord dans le groupe nominal fait aussi partie des objectifs de ce groupe en maîtrise de la langue.

Analyse critique de ces évaluations

Les évaluations diagnostiques auraient pu être plus pertinentes si tous les verbes avaient été proposés dans des phrases et non dans des tableaux de conjugaison. Je fais l'hypothèse qu'un inducteur déjà écrit aurait évité une surcharge cognitive en demandant à l'élève de se

répéter mentalement un inducteur. Je pensais, à ce moment-là, que leur proposer un inducteur était une adaptation suffisante. Ce n'était pas le cas. Suite à mes lectures et à ma pratique de ce dispositif, je me rends compte a posteriori que mes évaluations de départ peuvent être améliorées et ne permettent pas d'analyser finement les capacités des élèves. Je n'avais pas non plus, à l'époque, proposé des phrases à trous dans lesquelles le verbe manquant est dicté par l'adulte : ils n'auraient pas eu à chercher la forme orale du verbe. Si elle est donnée, il ne leur reste plus que le questionnement mental sur la personne, sujet du verbe, et la restitution de la désinence correcte, deux tâches bien assez complexes à engager successivement.

3.6. Le déroulement

Voici le déroulement des séances avec leur objectif principal (cf annexe 2). C'est celui qui a été suivi au final et non celui qui était prévu. Les pages d'analyse de séances viendront éclairer les différentes raisons des écarts entre ce qui était prévu et ce qui a été réalisé.

Séance 1 : découverte du projet global et du modèle d'écriture : dégager les critères de réussites, les contraintes d'écriture

Séance 2 : S'engager dans l'écriture, adaptation : ne pas faire tout le texte mais proposer uniquement une fin

Séance 3 : rappel cadre à respecter, production du texte entier

Séance 4 et 5 : mise en évidence des terminaisons du présent, création d'un outil de référence synthétique pour corriger son texte

Séance 6 : correction avec l'outil créé des productions de tous les élèves du groupe

Séance 7 : découverte d'une structure plus complexe pour certains élèves / production structure simple pour Morane, production d'écrits avec correction autonome à l'aide de l'outil référent

Séance 8 : Structure complexe + contrainte supplémentaire, avoir une chute commune, inventer ce qui précède pour certains élèves, production d'écrits avec correction autonome à l'aide de l'outil référent

Séance 9 : évaluation de la mémorisation et restitution des désinences, de l'utilisation de l'outil référent et de la production de texte avec le respect des différentes contraintes.

3.7. Description et analyse des temps forts de la séquence

Il est nécessaire de noter que les attentats de la rédaction du journal Charlie Hebdo et ceux qui ont suivi sont survenus entre les séances 2 et 3 du dispositif. Ils sont à relever car ils

ont eu un impact dans l'esprit des élèves et dans leurs productions (cf annexe 3). Ces événements ont donné envie aux élèves d'écrire sur le sujet et ont parfois imposé une thématique particulière.

Séance 1 : La découverte du projet global et du texte de référence

Descriptif

Je voulais au cours de cette séance, présenter l'ensemble du projet : expliquer qu'il s'insérait dans le cadre d'un mémoire et que les élèves allaient être amenés à produire des poèmes en s'appuyant sur des poèmes d'un auteur nommé Pef. Ces poèmes seront par la suite partagés avec les classes de CE1 qui ont accepté de s'investir dans ce projet Ils donneront lieu à un affichage à l'entrée de la clis.

La séance se poursuivait par la lecture individuelle des deux premiers poèmes étudiés « verbe rouler » et « verbe sonner ». J'ai engagé les élèves dans l'analyse de ces poèmes. A la lecture, ils ont réagi : ils avaient du mal à formuler clairement le détournement des tableaux de conjugaison, mais me disaient les mots « verbes » et « conjugaison ». Puis, en groupe, ils devaient décrire les poèmes, dégager les caractéristiques sur lesquelles ils pourraient s'appuyer pour produire. Ils ont noté qu'il s'agissait de verbes du 1^{er} groupe, qu'il y avait une phrase à la fin, que tous les pronoms personnels étaient présents, qu'il y avait 2 verbes de conjugués et qu'ils n'étaient pas obligatoirement du même groupe.

Analyse

J'aurai dû proposer une lecture magistrale pour mettre en valeur les poèmes et leur donner tout leur sens, souligner la forme dialoguée du poème « verbe sonner » dès le départ. Les élèves auraient perçu le sens plus rapidement.

J'ai voulu, en référence à l'enrôlement de Bruner et à la définition des critères de réussite de Viau pour motiver les élèves, leur donner le sentiment qu'ils étaient capables de produire ces poèmes, les inciter trop rapidement à dégager les critères. Je ne leur ai pas laissé assez de temps pour exprimer leur sentiment, expliciter le sens des poèmes, comme le préconisait le groupe d'Ecouen pour le début de leur démarche. C'est seulement à la fin de la séance que le lien de causalité entre les actions a émergé et que l'idée d' « histoire » est née.

Malgré cela, dès cette séance, le projet était motivant, les élèves étaient entrés dans la tâche et se questionnaient sur l'acte d'écrire et ses motivations, tel Malik qui me demandait au bout de 5 minutes : « Maîtresse pourquoi Raymond Queneau (auteur étudié en 1^{er} dans l'année), il n'a pas fait un poème sur la conjugaison lui ? ».

Séance 2 : Entrer dans la tâche, un écrit allégé

Descriptif

Afin de réinvestir l'analyse de la séance précédente, et de rentrer véritablement dans la production d'écrit, j'ai proposé aux élèves de finir des poèmes que j'avais commencés (cf annexe 4). J'ai choisi des verbes connus, quotidiennement « pratiqués » afin que la conséquence de leur répétition ou de leur durée soit plus accessible pour les élèves. J'ai aussi choisi de proposer un verbe qui avait deux sens bien distincts, « voler », pour susciter l'étonnement au moment de la lecture des productions, quand le lecteur aura choisi un sens autre. Je souhaitais montrer le rôle de la poésie, les jeux possibles avec la langue française, cultiver un goût pour la langue, une écoute attentive de l'autre, se rendre disponible pour recevoir son poème.

Les élèves se souvenaient assez bien du cadre attendu, ont su ensemble le restituer. Après avoir donné la consigne, ils sont tous les trois entrés rapidement dans la tâche. Voici leurs propositions :

	Verbe marcher	Verbe parler	Verbe manger	Verbe voler
Ma	Vous marchez trop vite Ils sont fatigués.	Vous faites trop de bruit Ils ont mal à la tête.	Vous avez trop mangé Ils ont mal au ventre.	Vous rentrez en prison Ils sont restés en prison.
Mo	Vous marchez vite Ils marchent vite.	Vous parlez fort Ils parlent fort.	Vous mangez vite Ils mangent vite.	Vous volez une voiture Ils volent une voiture.
A	Vous êtes assoiffés Ils meurent de soif.	?	Vous avez trop mangé Ils ont des vers dans le ventre.	Vous avez trop volé Ils tombent de 20 km de haut.

Analyse

Cette phase prend ses distances par rapport à la démarche proposée par le groupe Ecoen mais s'imposait vu la séance d'analyse précédente, assez fournie et peu évidente pour les élèves. Dans le cadre de l'étayage proposé par Bruner, on se trouve ici dans « la réduction du degré de liberté », le début étant donné. Le champ des possibles est resserré et aux yeux de l'élève le travail est amorcé. Les élèves se sont engagés facilement dans la tâche, étaient motivés et avaient hâte de se confronter aux textes des autres. Ils étaient très attentifs au moment de la lecture finale. La surcharge cognitive, sauf pour Morane, a été évitée car les tâches étaient allégées.

Malik et Amélie montrent qu'ils parviennent à se faire une représentation mentale de l'action et à imaginer une suite. Pour ces deux élèves, il est à noter aussi un passage entre le

présent de l'indicatif et le passé composé. Ils reconnaissent l'auxiliaire au présent de l'indicatif.

Il apparaît que Morane n'a pas su imaginer une fin, une action en conséquence qui venait clôturer « le film ». J'ai questionné les élèves sur le travail de Morane, ils ont pu verbaliser que le verbe ne changeait pas, que son histoire n'avait pas de chute, qu'il n'y avait rien pour finir la première action. Morane semblait « avoir compris » ces remarques. Il s'avère que dans la suite des séances, ce problème a perduré et que j'ai eu du mal à proposer un étayage efficace : je pense que la difficulté fait référence aux processus décrits par Vygotsky dans la production langagière et que le langage en tant qu'expression de la pensée, est difficilement accessible pour Morane. Or j'ai trop souvent proposé un accompagnement langagier, justement peu accessible.

Il est intéressant de noter à ce moment-là de la séquence, que les élèves acceptaient d'écrire des poèmes, mais me questionnaient. « Maîtresse, pourquoi tu nous fais écrire des poèmes alors qu'on n'est pas des poètes nous ? » m'a demandé Angélique. Cela montre que les élèves ne s'estimaient pas à la hauteur de ce type d'écrit, qu'ils s'interdisaient certains objets de culture. Les textes produits en entier lors de la séance 3 sont en annexe 3. Ils seront corrigés au cours de cet exercice lors de la séance 6, une fois que l'outil référent sera créé (cf annexe 6).

Séance 4 et 5 : Elaboration d'un outil pour les désinences du présent de l'indicatif

Descriptif

Cette fois-ci les élèves étaient dans un travail de groupe collaboratif, les trois ensemble sur la même tâche. Ils avaient à réfléchir à un outil pouvant les aider dans la production d'écrit pour vérifier les terminaisons. J'ai laissé une consigne assez ouverte en début de séance de façon à voir comment ils allaient s'organiser. Ils ont décidé de prendre appui sur les tableaux de conjugaison affichés (des verbes des trois groupes) et ceux qu'ils avaient en plus dans leur cahier de leçons. Ils ont commencé à lister toutes les terminaisons sur leur ardoise. J'ai dû intervenir pour leur rappeler qu'il fallait respecter des lignes en relevant les terminaisons, ils avaient tendance à écrire de travers ce qui aurait induit des erreurs à la relecture : ils risquaient d'affecter des terminaisons à un mauvais pronom personnel.

J'ai dû intervenir à nouveau au moment de la relecture car ils lisaient les terminaisons en colonne et non en ligne. L'étape suivante consistait à organiser les régularités repérées. Le choix s'est porté sur un tableau à 2 colonnes, les verbes du 1^{er} groupe et la plupart des autres verbes. En effet, les élèves ont repéré que, mis à part « aller, pouvoir et vouloir » tous

faisaient « S, S, T » aux trois lères personnes. Les chercheurs avaient en effet souligné que parmi les verbes les plus fréquents, seule une dizaine n'entrait pas dans ce cadre-là. Ils m'ont dicté une trace écrite qui est restée affichée tout au long de la séquence. Pour les séances suivantes, j'avais réécrit cet outil de façon individuelle (cf annexe 5), sans en changer l'organisation.

Analyse

Cette séance a particulièrement bien fonctionné, les élèves ne se sont pas perdus dans la tâche, ils ont su s'engager, planifier et travailler ensemble. Ils voyaient bien le but de ce travail, ils étaient impliqués dans la construction de leur outil, comme le préconisait Viau. Les évaluations finales montreront d'ailleurs qu'ils se le sont approprié. Je suis peu intervenue au cours de cette élaboration.

Séance 7 et 8 : produire un texte plus riche, utilisation de l'outil

Descriptif et analyse

Ces deux séances ont permis à Malik et Amélie de davantage jouer avec la langue. Ils avaient bien intégré le schéma attendu à la manière de Pef. Ils ont eu la possibilité de complexifier davantage, en analysant le poème « verbe fumer » et en faisant se succéder 3 actions. Morane, elle s'entraînait à juxtaposer 2 actions. A la séance 7, elle n'y parvient pas (cf annexe 3) et me répondait régulièrement « je sais pas » lorsque je tentais de l'aider verbalement. Elle a été plus en réussite lors de la séance suivante, toujours à l'aide de mon étayage verbal.

La dernière séance offrait la possibilité de produire davantage ensemble, ce qui n'avait pas été le cas jusque-là pour les moments de production d'écrits, en adoptant une fin « défi » choisie par chacun des élèves. Morane était assimilée à ce jeu avec la consigne de lier 2 actions. Elle a pu également proposer sa fin. Les élèves ont apprécié ces confrontations et les défis communs. Ils étaient toujours curieux et à l'écoute lors de la lecture des textes.

Ces deux séances avaient également pour objectif de systématiser le recours à l'outil pour corriger son texte, sans mon intervention. C'était encore difficile que je n'intervienne pas. J'ai réalisé au cours de la séance 7 que les actions successives étaient une difficulté qui commençait à être maîtrisée. J'ai donc dû mettre de côté les poèmes qui s'appuyaient sur des jeux sonores, notion qui n'avait pas pu être abordée au début du dispositif et qu'il était trop tard d'introduire maintenant. L'accent était mis à ce moment-là du dispositif sur les terminaisons verbales et leur correction.

4. Retour et bilan

4.1. Evaluation du dispositif, les critères

L'évaluation n'a pas pu être effectuée durant le mois de janvier comme le reste du dispositif et a été différée au retour des vacances, en mars. Elle présentait 3 phases successives : l'évaluation de l'encodage et de la restitution des terminaisons du présent de l'indicatif, l'évaluation de l'utilisation de l'outil aide-mémoire et l'évaluation de la production d'écrit et de l'utilisation de l'aide-mémoire en contexte. Ces 3 phases ont été réalisées dans cet ordre chronologique de façon à ce que la mémorisation soit réellement évaluée, sans que les élèves aient lu leur outil référent juste avant.

	Les terminaisons du présent de l'indicatif	Utilisation de l'outil	Production d'écrits
Malik	Compléter une phrase : 3/6 En situation de dictée : 4/6 Sous forme de tableau : tout est réussi En QCM : 3/6	Réussites : 7/8	Texte entier : oui Actions successives liées : oui Nombre d'actions : 4 Nombre de poème(s) produit(s) : 2 Marques verbales : 5/6 et 4/6
Morane	Compléter une phrase : 2/6 En situation de dictée : 3/6 Sous forme de tableau : inversion P5 et P6 + autres erreurs En QCM : 3/6	Réussites : 6/8	Texte entier : oui Actions successives liées : oui Nombre d'actions : 2 Nombre de poème(s) produit(s) : 1 Marques verbales : 5/6
Amélie	Compléter une phrase : 3/6 En situation de dictée : 5/6 Sous forme de tableau : tout est réussi pour 1^{er} groupe, P4, P5 et P6 réussis pour autres groupes En QCM : 5/6	Réussites : 5/8	Texte entier : oui Actions successives liées : oui Nombre d'actions : 4 Nombre de poème(s) produit(s) : 2 Marques verbales : 6/6

Les productions faites en séance 9 concordent avec le cadre attendu, même pour Morane, il y a bien 2 actions successives. L'outil est bien utilisé dans l'exercice dont c'est la consigne et en production en contexte, sans que je n'intervienne pour rappeler son utilisation. Les résultats sont satisfaisants. On peut noter pour Amélie, un résultat plus faible qui, je pense, est un accident, car les verbes de sa production sont tous corrects.

Pour ce qui est de la mémorisation des désinences, pour tous les élèves les résultats sont meilleurs dans la situation de dictée où les élèves n'ont pas à rechercher la forme orale du mot. Pour Malik, la présentation sous forme de tableau, très proche de la présentation de

l'outil, montre une excellente restitution des désinences. En contexte de phrases, elle n'est pas encore validée. C'est pour Morane que les résultats sont le plus mitigés dans la mémorisation, je pense car elle a produit moins de textes et a donc moins utilisé l'outil et réfléchi aux désinences. Pour Amélie, les résultats dans le tableau sont satisfaisants. Tout comme Malik, ils ne sont pas aussi bien réinvestis en situation de phrase mais la mémorisation a bien débuté.

L'évaluation par QCM, que je pensais plus facile, est à nuancer car elle ne montre pas de meilleurs résultats que sous les autres formes. En fait, cette modalité a dû instaurer un doute chez les élèves, qui n'existait pas dans la forme tableau. Pour Malik, le NT est bien la désinence des verbes au pluriel dans le tableau, mais n'est pas transféré dans le QCM, où il va choisir le S pour marquer le pluriel.

4.2. Les intérêts et les limites, retour sur la problématique et les hypothèses

Pour rappel, la problématique qui interrogeait mon travail était la suivante :

La production de courts écrits poétiques peut-elle aider des élèves lecteurs, scolarisés en CLIS 1, à consolider à l'écrit l'acquisition des désinences au présent de l'indicatif de verbes réguliers?

Les intérêts

Les évaluations ont montré que les compétences à l'écrit et le recours à un outil pour se corriger ont évolué favorablement. Les élèves ont amélioré la restitution des désinences du présent de l'indicatif. L'outil qu'ils ont élaboré ensemble a eu du sens et son utilisation était aisée. Les élèves avaient le sentiment de mieux maîtriser la conjugaison, ils l'ont évoqué à l'oral.

Le choix des poèmes de référence était pertinent car la structure était assez facilement identifiable, ils étaient courts et limitaient les différentes compétences de cohérence et cohésion textuelles à mettre en œuvre à l'écrit. L'obstacle ne semblait pas infranchissable aux yeux des élèves et ils se sont donc engagés dans le dispositif.

La motivation est restée intacte. Ils ont aimé produire des poèmes, se confronter les uns aux autres dans des jeux d'écriture, écouter les poèmes des élèves du groupe. Je pensais avoir à produire des étiquettes de verbes pour les élèves qui n'entraient pas dans la tâche. Je n'avais pas imaginé qu'ils pourraient « se prêter » des verbes. Je n'avais pas anticipé le goût pour la coopération et l'entraide, je n'ai eu aucune proposition à faire, elles venaient toutes des élèves entre eux.

Cette activité, écrire des poèmes, qu'ils n'imaginaient pas faite pour eux au démarrage du dispositif a renforcé leur estime de soi et les a valorisés. En effet, ils se sont pris au jeu et ne se sont plus interrogés sur leur « statut de poète ». Amélie, lors d'une altercation avec Malik a même couché sur papier et sous forme poétique sa tristesse et sa colère. Un temps plus tard elle a lu son poème face à la classe et en était fière. Elle, comme Malik, souhaitaient régulièrement écrire au sujet des attentats de Charlie Hebdo, de sa violence, du travail de journaliste, de dessinateur. Les poèmes sont devenus un moyen d'expression.

Les limites

J'ai manqué de temps pour proposer davantage de situations de systématisation autour des désinences verbales pour tous les élèves et essentiellement pour Morane. L'arrivée d'un nouvel élève et le comportement particulièrement provocateur de Malik à ce moment de l'année ont déstabilisé l'emploi du temps et la gestion de la classe. D'autre part je voulais aussi que ce projet ait une unité dans le temps, qui s'écoule sur le mois de janvier à raison de deux séances par semaine. Le déroulement des séances montre que pour mener à bien les productions, je devais laisser de la place au travail d'écriture et je voulais qu'il garde son sens en étant limité dans le temps, afin que la motivation soit toujours là.

Je n'ai pas pu proposer un étayage très efficace pour Morane. Sa production à la séance 3 m'a leurrée. Elle correspondait au cadre attendu et je ne voyais donc pas d'obstacle pour Morane dans cette activité. Or, il s'est avéré par la suite, que toutes ses productions ont été coûteuses. J'étais à ses côtés pour lui demander régulièrement d'imaginer la suite, mais c'était très difficile pour elle. J'aurais dû prévoir par exemple un support image pour proposer des verbes et des conséquences possibles où Morane n'avait plus qu'à choisir et en associer deux. J'aurais pu aussi faire intervenir les autres élèves pour proposer différentes conséquences à un verbe pour lesquelles Morane devait à nouveau faire un choix. La surcharge cognitive a été gérée à l'aide du langage, processus cognitif assez déficitaire chez elle, mon intervention aurait été plus pertinente par un autre biais ou en tentant de réduire les possibles comme le préconise Bruner dans ses différentes formes d'étayage.

4.3. Prolongement, réinvestissement dans un projet futur

Les évaluations me permettent de constater que le respect des contraintes d'écriture est mis en place, l'utilisation de l'outil construit en commun est pertinente. Cependant, la mobilisation des connaissances des désinences du présent de l'indicatif peut être améliorée bien qu'ayant déjà progressé au cours de ce projet motivant. Je pense donc réinvestir ces connaissances dans un autre contexte de production d'écrit. Dans le cas d'une déficience

intellectuelle, il est assez difficile de faire du lien, de transférer des connaissances. C'est par ce biais-là qu'elles sont mieux maîtrisées. Je souhaite proposer aux élèves différents albums sans texte, d'un niveau fin de cycle 2, voire cycle 3. Ils en choisiront un et proposeront un texte accompagnant les illustrations. Ce nouveau projet devrait les impliquer dès le départ car ils auront un choix à faire, ils seront partie prenante et pourront faire preuve d'autodétermination. Ils auront leur outil déjà construit.

La mutualisation avec les CE1 qui ont produit des poèmes sur le même modèle n'a pas encore eu lieu.

En ce qui concerne le versant production d'écrits poétiques, la classe est engagée dans un projet autour de l'Asie cette année, vue par le biais de trois pays, la Russie, le Japon et la Chine. J'ai choisi, dans le cadre de la découverte du Japon, de leur faire produire des haïkus, courts poèmes de 3 vers, à l'ensemble de la classe et non uniquement au groupe de lecteurs pour donner la possibilité à tous les élèves d'analyser une structure et une thématique, et de jouer avec la langue dans un cadre étudié et rassurant.

Conclusion

Cette pratique de projet impliquant des faits de grammaire, nouvelle pour moi, a montré une motivation et un engagement des élèves toujours présents. Elle a montré des résultats quant aux compétences visées.

Elle a montré davantage quant à l'estime de soi, à l'accès à un nouveau langage et à l'opportunité de moment de coopération dans la classe.

La structure de textes poétiques peut être le support d'apprentissage de compétences ciblées de l'étude de la langue. J'avais trouvé, dans le cadre de ce dispositif, d'autres poèmes permettant un travail autour du verbe. Je sais désormais, que je souhaite y penser pour d'autres compétences. Ma pratique va évoluer en ce sens.

L'investissement des élèves dans la construction de leurs outils référents a permis une bonne gestion de ceux-ci. Ce point fera également l'objet de nouvelles pratiques pédagogiques de ma part.

Ce travail d'écriture m'a permis d'approfondir mes connaissances théoriques et d'étayer ma pratique de classe. Le temps de l'écriture m'a incité à m'interroger, à expliciter les points d'appuis et les difficultés du dispositif et des réponses des élèves.

Bibliographie

- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant . Savoir faire, savoir dire*. Paris.
- Charmeux, E., Grandaty, M., & Ronier-Rolland, F. (1999). *Une grammaire d'aujourd'hui, répondre aux questions des enseignants*. sedrap.
- Fayol, M. (2013). *l'acquisition de l'écrit*. (puf, Éd.)
- Groupe de recherche d'ECOUEN, J. J. (2000). *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*.
- Léon, R. (2008). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école, Pourquoi ? Comment ?* hachette éducation.
- MEN. (2007, 01 18). Mise en oeuvre du socle commun de connaissances et de compétences : L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE. *BO*.
- MEN. (2008, juin 19). programmes d'enseignement de l'école primaire. *BO*.
- Pef. (2002). *L'ivre de français*. gallimard jeunesse.
- Rondal, J. A., & Comblain, A. (2001). *Manuel de psychologie des handicaps, sémiologie et principes de remédiation*.
- Schneuwly, B. (1989). La conception vygotskyenne du langage écrit. *Etudes de linguistique appliquée n°73*, pp. 107-117.
- Socle commun de connaissances et de compétences. (2006).
- Tisset, C. (2010). *Enseigner la langue française à l'école, la grammaire, l'orthographe et la conjugaison*.
- Viau, R. (s.d.). *correspondance, amélioration*. Consulté le 2015, sur <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr5-3/Viau.html>.
- Vygotsky, L. (1934, p 337 - 345). *Pensée et langage*.