HAL
open science

L'inventivité verbale : des jeux de mots pour enrichir les productions d'écrits en primaire

Anne-Line Leger

To cite this version:

Anne-Line Leger. L'inventivité verbale : des jeux de mots pour enrichir les productions d'écrits en primaire. Education. 2012. dumas-00737345

HAL Id: dumas-00737345

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00737345v1

Submitted on 1 Oct 2012

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.

Nord Pas de Calais

MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : LÉGER ANNE-LINE
SITE DE FORMATION : VALENCIENNES
SECTION : M2 PROFESSORAT DES ECOLES (GROUPE B)

Intitulé du séminaire de recherche : LITTERATURE DE JEUNESSE
Intitulé du sujet de mémoire : L'inventivité verbale : des jeux de mots pour enrichir les productions d'écrits en primaire.
Nom et prénom du directeur de mémoire : Madame CASTA ISABELLE

Direction
365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
École interne de l'Université d'Artois
UNIVERSITÉ D'ARTOIS

Table des matières

Remerciements.....3
Introduction.....4
I.La production d'écrits à l'école d'aujourd'hui 6
a)État des lieux.....6
b) L'enseignement de la production d'écrits.....10
c)Le vocabulaire : un allié important.....12
d)Quelles compétences ?.....14
e) Quelle évaluation pour la production d'écrits ?.....16
II. Comment amener les élèves à la production écrite grâce à l'inventivité verbale ? 19
a) L'imagination : moteur de créativité.....19
b) La motivation : un atout nécessaire.....21
c) Harry Potter et le prince de Motordu : deux princes au secours de la production d'écrits ?...23
d) Quelles pratiques pourrions-nous adopter pour travailler l'inventivité verbale ?.....25
Le jeu.....25
Le travail de groupe.....25
Le projet.....26
III. Propositions didactiques.....27
a) Cycle 2 : Écrire une histoire à partir de nouveaux « mots tordus ».....27
b) Cycle 3 : Inventer un sortilège sur base du latin et créer un épisode d'Harry Potter.....29
Conclusion.....32
Bibliographie.....33
Annexe 1 36

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue à commencer par ma directrice de mémoire, Madame Isabelle Casta qui a toujours fait preuve d'une grande écoute, de patience, de disponibilité et qui n'a cessé de m'encourager dans mon travail.

Je n'oublie pas les enseignants qui ont pris le temps de répondre à mes questions.

Merci à mes proches pour leur soutien.

Introduction

C'est lors d'un des séminaires de Littérature de Jeunesse, proposés l'année dernière par Madame Isabelle CASTA, que le sujet de mon mémoire m'est venu à l'esprit. Lorsqu'elle nous a parlé des mots inventés présents dans *Harry Potter*, j'ai tout de suite était conquise par l'idée d' « inventivité verbale ». Tout d'abord, les romans de J.K. ROWLING sont des œuvres littéraires que je connais très bien. Aussi, j'ai pu lier l'inventivité verbale avec un autre sujet qui m'intéresse beaucoup : la production écrite à l'école primaire. L'écriture est un apprentissage et une compétence complexes. Elle est donc d'autant plus difficile à entreprendre avec les élèves et elle suscite beaucoup mon intérêt. J'ai pu, lors de mes études en Belgique, faire de nombreux stages en responsabilité dans différentes écoles primaires et à différents degrés scolaires, et le constat était malheureusement souvent le même : la production d'écrits est mal perçue par les élèves, qui trouvent l'activité ennuyeuse et contraignante, mais également par les enseignants, qui peinent souvent à trouver des idées originales et constructives pour susciter l'intérêt du public scolaire. La difficulté demeure le fait que les élèves ne savent plus écrire, et ce dans tous les sens du terme.

Dans cette réflexion, j'ai souhaité approcher la production d'écrits par le biais de l'inventivité verbale, afin de répondre à ce problème. Il me semble qu'il ne peut pas y avoir plus d'imagination que dans la tête d'un enfant. Comme le dit Georges Jean : « Ce sont des êtres assez neufs pour que le monde des choses, des êtres, des émotions, etc. leur soit donné plus par l'imaginaire que par la raison. » Les enfants débordent d'imagination et ceci demeure plus qu'utile lorsqu'on s'apprête à créer, écrire un texte (et même, de façon plus générale, à appréhender le monde). Pour aborder l'inventivité verbale, je me suis aidée de deux œuvres de la littérature de jeunesse : *Harry Potter* et *La belle lisse poire du prince de Motordu*. Ces incontournables regorgent d'exemples originaux illustrant l'inventivité verbale. Je m'en suis inspirée pour développer ma réflexion et élaborer mes propositions didactiques en production d'écrits.

Mes approches ont été différentes selon le niveau de mes élèves. Je ne me consacrerai, ici, qu'aux cycles 2 et 3. J'ai adapté mon travail et fait en sorte qu'il soit le plus productif possible : *La belle lisse poire du prince de Motordu* sera utilisé en cycle 2 (*Harry Potter* étant trop difficile à aborder pour des élèves au si jeune âge) et *Harry Potter* en cycle 3.

Aussi, ne pouvais-je aborder la production écrite avec les enfants sans me référer aux programmes officiels. Aucune leçon n'est donnée sans que des compétences ne soient travaillées. Celles que je cible dans mes séances amèneront les élèves à un savoir écrire. Le vocabulaire sera mis à l'honneur : j'ai fait le choix de m'y intéresser car il me semble que ce domaine est essentiellement impliqué lors de la création de mots (l'union des sens de différents mots sera la base de mon travail).

Après réflexion, je me suis arrêtée sur la problématique suivante : « **Comment l'inventivité verbale peut-elle enrichir les écrits des élèves à l'école primaire ?** » .Voici les hypothèses que j'aimerais vérifier lors de mes recherches et de mes investigations :

- Est-ce que la compréhension, et donc l'appropriation, seraient plus aisées si l'on part, comme c'est le cas dans *Harry Potter* et *La belle lisse poire du prince de Motordu*, d'une langue nouvelle et originale ?
- Les productions écrites des élèves ne seraient-elles pas plus spontanées et plus riches du fait du travail d'imagination qu'elles suscitent?
- Est-ce que l'inventivité verbale pourrait réduire les problèmes de certains élèves en matière d'écriture et les aider à passer outre leur handicap?
- La rédaction de textes réutilisant les nouveaux mots inventés par les élèves améliorerait-elle leur syntaxe?
- La création de mots nouveaux pourrait-elle corriger certains de leurs problèmes dans la compréhension du sens des mots?
- En partant du principe qu'ils maîtrisent les bases de la langue française, la création de nouveaux mots pourrait-elle enrichir leur vocabulaire?

Ma réflexion débutera par la perception de la production écrite à l'école. J'ai essayé de respecter tous les points de vue que j'ai récoltés. Après avoir fait un constat des problèmes que rencontre la production d'écrits à l'école primaire, j'observerai la place qui lui est réservée au sein des programmes. Puis, suite à une explication de ce qu'est l'inventivité verbale, je développerai les outils et les méthodes que l'on pourrait utiliser pour mettre en œuvre ce projet, tout en me référant aux œuvres de littérature de jeunesse. Je tiens d'ores et déjà à souligner que ma recherche n'a pas été expérimentée, mais je pense qu'il serait intéressant qu'elle le soit.

I. *La production d'écrits à l'école d'aujourd'hui*

a) *État des lieux*

Lors de mes lectures sur le sujet, les auteurs parlent des « réticences » des enseignants à s'engager dans la production d'écrits avec les élèves. Les deux problèmes majeurs sont les analyses des textes de référence, car ils n'ont pas toujours les connaissances requises et ne sont donc pas très à l'aise avec la matière, et surtout l'évaluation, dont les critères sont difficiles à déterminer.

Dans le cadre de cette réflexion, j'ai conçu un questionnaire pour les enseignants afin d'avoir un aperçu de la production d'écrits dans les classes actuelles. Je me suis interrogée sur les raisons de l'impopularité de la production d'écrits chez les enseignants, afin de pouvoir proposer des solutions pertinentes. Tous les avis que j'ai pu collecter m'ont permis de travailler en fonction des besoins tout en considérant bien sûr les demandes des Instructions Officielles. Je propose ici le constat et approfondirai les notions et les méthodes qui en ressortent par la suite.

Parmi tous les questionnaires, je n'en ai malheureusement récupéré que deux pour le cycle 2. Il s'agit plus précisément d'une classe de GS-CP-CE1 et une de CE1-CE2, donc à moitié cycle 2. Cependant, cette dernière fait partie des deux classes, sur toutes celles dont j'ai récupéré les questionnaires, qui pratiquent le plus en classe la production d'écrits, soit plus de deux fois par mois. Les autres oscillent entre moins d'une fois par mois et deux fois par mois. Ce manque de pratique de la production d'écrits est dû au manque de temps et de maîtrise de la part des enseignants. Il est vrai que l'emploi du temps scolaire est rythmé par des quotas d'heures pour chaque discipline et les contenus sont conséquents et denses. Cela laisse peu de place au projet d'écriture qui s'étale sur plus d'une séance. En effet, nous verrons plus loin dans cette réflexion que le processus rédactionnel demande la considération de plusieurs étapes nécessaires et importantes que sont, entre autres, l'analyse des textes de référence, la conception d'outils et la réécriture. De plus, la production d'écrits est une activité difficile à mener pour les enseignants qui doivent avoir des connaissances étoffées sur les textes de référence étudiés. N'oublions pas que le processus rédactionnel n'est pas souvent apprécié par les élèves et est une tâche complexe pour eux et pour les

enseignants. De plus, les enseignants interrogés parlent des difficultés rencontrées lors de l'évaluation du travail : « corrections multiples et réécriture laborieuse des élèves qui ne savent pas et/ou ne veulent pas corriger plusieurs fois leurs écrits » ou encore « activité qui demande beaucoup de temps pour la correction surtout en CM »[1]. Il est vrai que l'évaluation est une étape délicate et j'essayerai de proposer des outils pour contrer ses effets pervers.

Sur tous les questionnaires que l'on m'a retournés, plus de 80% ont déjà réalisé un projet d'écriture. Les objectifs sont divers et variés : concevoir des recueils (BD, poèmes), écrire un type de textes (roman, conte) ou encore, écrire par rapport à un thème d'actualité (la discrimination raciale). Tous les enseignants ayant réalisé des projets d'écriture ont d'abord commencé par un travail d'analyse des textes de référence avec les élèves. Ceci est en effet très important dans le processus rédactionnel comme le stipule, entre autres, le Groupe EVA[2], dont nous parlerons plus tard dans cette réflexion.

Afin d'avoir une idée de ce que représente la production d'écrits pour les enseignants, j'ai fait preuve d'imagination en leur demandant de choisir entre trois images de la production d'écrits. Je les ai conçues en parallèle de celles que j'ai pu rencontrer dans les livres que j'ai lus afin qu'elles parlent aux enseignants et qu'ils puissent se retrouver dans l'une d'elles. Un enseignant sur six vit la production d'écrits dans sa classe comme « une aventure enrichissante : les élèves appliquent correctement les compétences acquises et progressent de production en production »[3]. Il s'agit de l'enseignant ayant une classe de CE1-CE2. Tous les enseignants de cycle 3 vivent la production d'écrits comme « une aventure instructive mais semée d'embûches : l'activité est laborieuse mais concluante pour certains ». Nous pouvons constater une différence en ce qui concerne la production d'écrits entre le cycle 2 et le cycle 3 dans le Bulletin Officiel de juin 2008. En effet, dans le domaine de l' « Écriture » en français en CE1, il est demandé en termes de production écrite de savoir « concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple cohérente, puis plusieurs, puis un texte narratif ou explicatif de 5 à 10 lignes » et de savoir « relire sa production et la corriger ; corriger en fonction des indications données un texte copié ou

1. Cf Annexe 1.

2 Groupe EVA, 1996.

3 Cf Annexe 1.

rédigé de manière autonome ». Au cycle 2, les élèves apprennent à écrire un texte court et ainsi à organiser leurs idées et à utiliser un vocabulaire adapté : c'est l'entrée dans la production d'écrits autonome. De plus, nous pouvons remarquer qu'à la fin de ce cycle, en CE1, seuls les types de textes narratifs et explicatifs sont travaillés au cycle 2. En cycle 3, les élèves étudient un champs de types de textes beaucoup plus large : on retrouve bien sûr les textes narratif et explicatif, avec lesquels on va aller plus loin, mais également les textes descriptif, dialogué, poétique. L'étude des genres et types de textes est un travail important dans le processus rédactionnel. De plus, nous remarquons une autre différence entre les demandes officielles du cycle 2 et celles du cycle 3 : en cycle 2 la production d'écrits apparaît dans le domaine « Écriture » ; alors qu'en cycle 3 on la retrouve dans celui de la « Rédaction ». Dans Le Petit Robert 2011, nous pouvons retrouver les définitions suivantes:

- « Écriture : Acte d'écrire un texte. »
- « Rédaction : Dans l'enseignement élémentaire, exercice scolaire qui consiste à traiter par écrit un sujet. »

Nous avons donc une progression entre la production d'écrits au cycle 2 et celle du cycle 3 quant au domaine du français dans lequel elle s'inscrit. Au Cycle 2 on commence à penser son texte et au cycle 3 on s'approprie les genres et types de textes.

50% des enseignants concernés considèrent la syntaxe comme l'élément le plus important de la production d'écrits. En grammaire, la syntaxe est « l'étude des relations entre les formes élémentaires du discours (mot, syntagme)[4] ». L'étude des phrases, de leurs compositions, des fonctions des mots...est donc leur priorité dans ce genre d'activité. L'imagination et l'orthographe arrivent en deuxième position et le vocabulaire n'a été cité que par un enseignant. Je remarque ici que les deux composants de ma réflexion, à savoir l'imagination et le vocabulaire, ne sont pas considérés comme les plus importants de la part des enseignants questionnés. Je ne critique pas du tout les avis des enseignants et au contraire je respecte beaucoup leur liberté pédagogique. Ce constat soutient seulement mon idée principale dans ce travail qui est de mettre le vocabulaire et l'imagination en avant.

Tous les enseignants sont unanimes en ce qui concerne les problèmes majeurs que rencontrent les élèves lors de l'activité de production écrite. Nous retrouvons dans chaque

4 Cf définition dans Le Petit Robert 2011.

questionnaire les domaines de la grammaire, de la syntaxe et de l'orthographe. En effet, nous ne pouvons pas limiter les difficultés rencontrées par les élèves à une seule car le processus rédactionnel leur demande de gérer plusieurs critères à la fois tels que la grammaire et l'orthographe mais également le contexte, la compréhension, l'imagination et le vocabulaire. Il faut donc amener les élèves à gérer un à un les obstacles afin de les mettre en confiance dans leurs écrits.

L'ensemble des enseignants pense que les élèves sont sensibles à la littérature de jeunesse et une grande majorité l'a déjà utilisée en production d'écrits. J'ai remarqué que la plupart des projets d'écriture proposés concernent l'invention de la suite d'une histoire donnée. Ceci reflète peut-être le manque d'outils mis à disposition des enseignants en ce qui concerne la production d'écrits ou bien leur crainte d'aller plus loin ou de chercher des nouveaux moyens pour amener les élèves à écrire. Je ne dispose pas des réponses exactes et je n'établis ici qu'un constat.

Ces témoignages ne reflètent qu'une portion infime de la population enseignante mais je me suis tout de même appuyée sur eux pour proposer une réflexion utile et pouvant apporter des résultats concluants pour les enseignants et pour les élèves.

b) L'enseignement de la production d'écrits

En France, jusque dans les années 80, la production d'écrits est considérée comme un don. En effet, les élèves sachant écrire sont ceux qui ont été imprégnés par leurs nombreuses lectures de textes de référence. Aussi considérait-on que la production d'écrit ne s'enseignait pas. Ceci étant, la faute ne venait pas de l'enseignant mais au contraire toute la responsabilité de l'échec revenait à l'élève.

Depuis les années 80, une nouvelle conception de l'enseignement de la production d'écrits a vu le jour. Celle-ci est notamment due aux travaux du Groupe EVA qui a proposé une procédure d'enseignement. Il ne s'agit donc pas de ne considérer que l'acte d'écrire, mais plutôt d'envisager la production d'écrits comme l'ensemble d'un tout. En effet, celle-ci implique de nombreuses compétences et connaissances de la part de l'élève et toutes doivent être acquises et mobilisées. De ce fait, il est nécessaire d'évaluer de manière formative l'ensemble du projet d'écriture et d'envisager la production d'outils avec les élèves qui leur permettront d'améliorer leurs écrits. Ainsi, les chercheurs ont conceptualisé les dispositifs d'enseignement comme ceci : « écriture en projet, démarche de résolution de problèmes et évaluation formative, activités décrochées, construction d'outils pour écrire, évaluer, réécrire »[5]

« Apprendre à écrire, c'est consentir à travailler sur le variable, le mouvant, l'indécidable et le complexe. [6]» Voilà toute la difficulté pour les élèves pendant le processus rédactionnel. C'est pour cela que la production d'outils est nécessaire pour l'élaboration de leurs écrits et que l'analyse de textes de référence est indispensable pour que les élèves puissent s'approprier le genre littéraire.

Cependant, il ne faut pas tomber dans l'excès et privilégier la lecture pour l'écriture au détriment de la lecture pour la lecture. La lecture doit servir à l'appropriation du genre et non à celle d'un stéréotype. En effet, beaucoup d'enseignants n'étant pas à l'aise dans l'enseignement de la littérature de jeunesse se complaisent dans des critères trop généraux

5 C. Tauveron et P. Sève, 2005.

6 C. Tauveron et P. Sève, 2005.

ce qui fausse l'appropriation des élèves. Comme le souligne C. Tauveron, il est nécessaire de donner du choix aux élèves et de leur donner des raisons de faire ce choix.

c) *Le vocabulaire : un allié important*

L'enseignement du français laisse peu de place au vocabulaire. Pourtant, ce dernier participe à la structuration de la pensée et du langage. Par ailleurs, nombreux sont les écrits d'élèves manquant cruellement de vocabulaire. Il devrait être plus sérieusement reconsidéré, afin que l'on puisse remédier à ce problème et enrichir le « capital mots » des élèves le plus tôt possible. Le vocabulaire fait partie de notre patrimoine culturel et ne doit, en aucun cas, être abandonné.

On associe souvent le vocabulaire au lexique. Elizabeth Calaque, chercheuse en didactique et linguistique des langues, définit le lexique comme « l'ensemble des mots de la langue ». Le vocabulaire correspond aux mots acquis, compris et utilisés par un individu.

La langue française est complexe. Le vocabulaire est difficile à enseigner en grande partie parce que la formation de certains mots n'est pas logique. C'est pourquoi les enseignants restreignent l'enseignement du vocabulaire.

Le vocabulaire a un atout pour le public scolaire : les mots intéressent les élèves car ils en ont besoin dans la vie de tous les jours et pour se faire comprendre. Il faut se servir de ce vecteur pour éveiller leur intérêt et susciter leur motivation. De plus c'est à cet âge que le vocabulaire des élèves se développe, soit environ 1000 mots par an. Il est donc important de mettre en avant le vocabulaire à l'école élémentaire. Dans ce travail, il sera employé pour le bien de la production d'écrits et sera vu en amont. Des séances de vocabulaire en lien avec le projet d'écriture (*La belle lisse poire du prince de Motordu* au cycle 2 et *Harry Potter* au cycle 3) seront donc à envisager avant de commencer la production d'écrits. Ces séances familiariseront les élèves avec le projet et leur permettront d'entrer dans l'activité d'écriture plus sereinement.

Pour élaborer ma réflexion, j'ai fait le choix de m'appuyer sur des compétences lexicales. En effet, la création de nouveaux mots unira à la fois leurs lettres, mais également leurs sens. Aussi, les élèves ont besoin, pour cela, d'avoir acquis un vocabulaire riche. *La belle lisse poire du prince de Motordu* et les romans de *Harry Potter* seront utilisés comme supports d'activités. Leurs auteurs jouent beaucoup avec le vocabulaire.

Pef inverse le sens des mots syntaxiquement proches (mouton et bouton par exemple).
Quant à J-K. Rowling, elle base son inventivité verbale sur deux axes :
- elle invente des mots, par exemple « animagus », au pluriel « animagi », est une combinaison de deux mots « animal » et « mage » et désigne un sorcier capable de se changer en animal : l'auteure a rajouté à cette combinaison des déclinaisons latines pour désigner le singulier et le pluriel.
- elle se fonde sur des mots latins pour créer un sortilège dont la définition possède un lien avec le sens latin initial. Soit elle garde le mot latin tel quel, comme par exemple « Accio », du latin « accire » (appeler, faire venir), et est un sort utilisé pour amener des objets à soi ; soit elle crée un mot sur des bases latines, françaises, espagnoles... , tels que « aguamenti », de l'espagnol « agua » (eau) et du français « augmenter » ou encore le sortilège de désarmement « expelliarmus » du latin « expellere » (repousser) et « arma » (arme).

Je compte exploiter ces jeux de mots qu'utilisent Pef et J-K. Rowling dans leurs œuvres respectives comme base des activités de production d'écrits.

Une première approche du latin pourrait être envisagée au cycle 3, par le biais d'*Harry Potter*. Il est certain que nous n'irons pas dans le détail et ne demanderons pas aux élèves de traduire le latin. Mais, nous pourrions envisager l'utilisation du latin pour créer un mot reprenant le sens de ce dernier et produire un écrit autour de ce dernier. L'activité de découverte du latin pourrait être très concluante et intéresser les élèves. Ils comprendront alors que la langue française telle qu'ils la connaissent aujourd'hui est le fruit d'une évolution. L'étymologie et les emprunts aux autres langues des mots créés par J-K. Rowling serviront à l'appropriation du sens par les élèves. Cela leur permettra de concevoir des néologismes dans leurs propres écrits.

d) Quelles compétences ?

Il est bien entendu inconcevable de ne pas inclure les programmes dans ce travail. Les deux domaines principalement concernés seront l'écriture / la rédaction et le vocabulaire. Les compétences visées seront les suivantes :

Cycle 2, CE1

LECTURE

- Lire ou écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture.

VOCABULAIRE :

- Utiliser des mots précis pour s'exprimer.
- Commencer à utiliser l'ordre alphabétique pour vérifier dans un dictionnaire l'écriture d'un mot ou en chercher le sens

ECRITURE :

- Concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple cohérente, puis plusieurs, puis un texte narratif ou explicatif de 5 à 10 lignes.
- Relire sa production et la corriger ; corriger en fonction des indications données un texte copié ou rédigé de manière autonome.

Cycle 3, CM1

LECTURE

- Saisir l'atmosphère ou le ton d'un texte narratif en s'appuyant en particulier sur son vocabulaire.

VOCABULAIRE :

- Maîtrise du sens des mots.
- Utiliser le contexte pour comprendre un mot inconnu

REDACTION :

- Rédiger des textes courts de différents types (récits, descriptions, portraits) en veillant à leur cohérence, à leur précision (pronoms, mots de liaison, relations temporelles en particulier) et en évitant les répétitions.

Comme nous avons pu le dire plus haut dans la réflexion, il y a un nouveau domaine qui apparaît en français en cycle 3 : la rédaction. A partir de ce cycle, on distingue l'écriture (acte d'écrire) de la rédaction (production de textes). D'ailleurs cette dernière est une priorité dans les programmes officiels de 2008. En effet, on peut y lire que la rédaction est une « *priorité du cycle des approfondissements* » et qu'il résulte d'un « *apprentissage régulier et progressif* ».

L'orthographe, la grammaire, la conjugaison seront vues en parallèle lors de séances décrochées. En effet, la production de textes nécessite plusieurs ingrédients. Cependant, on ne peut pas demander tant de compétences dans une seule activité sans fournir les outils nécessaires.

e) Quelle évaluation pour la production d'écrits ?

D'après les témoignages que j'ai pu récupérer, nous pouvons remarquer que les enseignants éprouvent de grosses difficultés quant à l'évaluer. Comment évaluer ? Quand évaluer ? Quels sont les outils nécessaires pour une évaluation pertinente et utile pour les élèves et pour les enseignants ? Telles sont les questions que nous nous posons lors d'une activité de production d'écrits. Pour répondre à ces questions et proposer une évaluation conforme à un tel type d'activité, il m'a paru intéressant de me reporter aux travaux du Groupe EVA dans De l'évaluation à la réécriture. Cet ouvrage a un double objectif : « l'élaboration d'un outil » pour les enseignants et « l'explication des compétences d'évaluation et de réécriture, décisives dans l'appropriation de la production d'écrits » pour les élèves.

De plus, les enseignants se retrouvent la plupart du temps devant des élèves manquant de motivation ou d'intérêt pour la production d'écrits. Cela est dû à la tâche complexe que demande cette activité : comprendre la consignes, réfléchir à une idée de production, respecter les contraintes imposées et les consignes, mobiliser ses connaissances sur le sujet, faire attention à la construction du texte, des phrases, … Bref, le processus rédactionnel est complexe pour les élèves d'où leur blocage. Cette situation entraîne le malaise des enseignants qui doivent respecter les besoins des élèves ainsi que les programmes officiels sans oublier les différenciations qui devront être faites et la conception du projet d'écriture. La production d'écrits est donc aussi compliquée pour l'enseignant que pour les élèves.

Il est important d'entreprendre la production d'écrits dans un projet de lecture / écriture. D'où la nécessité avant de commencer l'activité d'écriture avec les élèves, d'étudier et d'analyser les textes de référence. En effet, cette dernière est nécessaire dans le processus rédactionnel et requiert la mémoire à long terme car c'est elle qui détermine l'ensemble du processus d'écriture. En effet, « les opérations de planification, d'écriture et de révision ne peuvent apparaître que si l'élève s'appuie, en particulier, sur ses connaissances issues de l'étude des textes de référence »[7]. Si l'étape de l'analyse de textes de référence n'est pas respectée, les élèves seront en situation de blocage ou de contresens devant leur feuille. Le

7 Brassart, 1991.

travail d'écriture ne sera pas productif et les élèves ne pourront pas s'engager dans le processus de rédaction. Pour que cette étape d'analyse de textes soit satisfaisante, il faut les envisager comme « des réservoirs de solutions aux problèmes que l'écriture autonome et inventive ne manque jamais de poser ».

Pour bien évaluer, il faut prendre en compte les difficultés de la tâche d'évaluation et les compétences à juger qui en découlent. Dans le Bulletin Officiel du 18 juin 2008, nous pouvons y lire, en ce qui concerne le cycle 3, que la rédaction est une « priorité du cycle des approfondissements » et qu'il résulte d'un « apprentissage régulier et progressif ». Pour que l'élève puisse faire une révision satisfaisante et productive, il faut lui donner un ou des objectif(s)[8]. En effet, la production d'écrits est une procédure complexe pour un élève.

Pour qu'il y ait réécriture, il faut d'abord qu'il y ait révision. Le Groupe EVA définit cette procédure comme « l'ensemble des compétences évaluatives et des compétences de réécriture qui interviennent à différents moments dans la production d'écrits. ». La révision est composée de trois étapes : tout d'abord une « relecture », puis une « évaluation » (repérage des fonctionnements et des dysfonctionnements) et enfin une « prise de décision » (garder en l'état ou modifier le texte, le réécrire). Il faut donc favoriser une évaluation formative sur l'ensemble du projet lorsque nous sommes en production d'écrits. Rappelons-le, le processus rédactionnel demande aux élèves de mobiliser beaucoup de compétences et de connaissances et rend la procédure d'évaluation délicate. D'où l'intérêt de produire des outils avec les élèves lors du projet d'écriture afin qu'ils acquièrent les bons mécanismes. MacArtur, Schwartz et Graham (1991), mettent en avant les critères nécessaires pour que la révision du texte soit satisfaisante. Ces critères sont le but poursuivi, la capacité des élèves à détecter les erreurs et de pouvoir y remédier en proposant de meilleures solutions. Pour cela, il faut construire avec les élèves des outils qui leur permettront d'améliorer leurs écrits et de proposer une réécriture plus concluante. Les élèves comprennent l'objectif de la révision du texte sinon ils risquent de passer à côté de ce que l'enseignant souhaite et ne pourront donc pas acquérir les compétences visées. Il faut donc apprendre aux élèves à savoir revenir sur leur texte afin de pouvoir le réécrire conformément au projet d'écriture en cours. Cette compétence est désignée sous

8 Cf. MacArthur, Schwartz & Graham, 1991

l'appellation de « révision de textes ».Pour que celle-ci soit menée à bien, il faut que les élèves sachent dans un premier temps s'évaluer, repérer les dysfonctionnements et les fonctionnements, puis qu'ils réécrivent. Comme le souligne le Groupe EVA, les élèves doivent avoir acquis ces deux compétences pour pouvoir, à terme, effectuer une révision satisfaisante. Pour cela, l'enseignant doit leur fournir les outils nécessaires et leur apprendre les mécanismes du processus rédactionnel. Pour Allal, Chanquoy et Largy[9], la révision de textes est également très importante dans l'amélioration de la production d'écrits et représente la base de son apprentissage. Pour bien écrire, ou plutôt réécrire, un élève doit savoir comment mettre à profit ses connaissances pour atteindre son objectif.

9Cf. Allal, Chanquoy & Largy, 2004

II. Comment amener les élèves à la production écrite grâce à l'inventivité verbale ?

L'inventivité verbale est un processus de combinaison de plusieurs mots dont les sens propres, en se combinant, en forment un nouveau. *Harry Potter* et *La belle lisse poire du prince de Motordu* en sont de fidèles exemples. Les points suivants développent les facteurs qui interviennent dans ce processus et qui lui sont associés.

a) L'imagination : moteur de créativité

L'imagination représente « la faculté par laquelle l'homme est capable, soit de reproduire les images emmagasinées dans sa mémoire (imagination dite « reproductrice»), soit de créer des images nouvelles qui se matérialisent dans des paroles, des textes, des gestes, des objets, des œuvres, etc. »[10]. Je me concentrerai bien sûr ici sur le domaine littéraire.

Rien n'est plus fertile que l'imagination d'un enfant. La capacité créatrice de l'enfant passe, entre autres, par la lecture et l'écriture. C'est lorsqu'il apprend à lire qu'elle prend tout son sens, dans le fait que l'enfant doit s'imaginer le lieu, le personnage… qui sont cités dans l'histoire. Cette imagination va lui permettre d'appréhender le monde qui l'entoure. Le passage à l'écriture ne pourra être satisfaisant et cohérent que s'il sait quoi écrire, s'il parvient à imaginer. La lecture et l'écriture stimulent l'imagination des enfants. C'est pour cela qu'il faut utiliser cette faculté le plus tôt possible !

En Suisse, la Plateforme d'Études Romand (PER) a pour projet l'harmonisation de l'instruction publique. Parmi leurs différents travaux, nous pouvons y retrouver celui de la « pensée créatrice ». Cette dernière fait partie des cinq capacités transversales du programme, ce qui légitime son importance. C'est cette « pensée créatrice » que je souhaite stimuler chez les élèves dans l'activité de la production d'écrits.

10. G. JEAN, 1991, pp.23-24.

Dans la Grammaire de l'imagination, G. Rodari nous explique que l'imagination est arrivée dans nos écoles que bien tardivement du fait qu'elle a été longtemps le sujet de la philosophie et qu'elle n'est devenue celui de la psychologie que depuis le siècle dernier, et que cela explique, entre autres, qu'elle soit le parent pauvre dans l'éducation nationale. G. Rodari vante les mérites de l'exploitation de l'imagination à l'école élémentaire : « Sa créativité doit être stimulée dans toutes les directions.[...] L'imagination de l'enfant, stimulée pour inventer des mots, appliquera ses instruments à tous les domaines d'expérience qui provoqueront son intervention créatrice. » D'où l'intérêt de stimuler les élèves dans ce sens.

L'imagination est utilisée dans la production d'écrits et lui permet d'être plus riche. Elle peut également rendre l'activité, si redoutée par les élèves, plus attractive et plus convaincante. En effet, les élèves manquent de confiance en leur travail lors de telles activités, ainsi que d'inspiration. Il faut alors stimuler leur imagination de sorte que celle-ci puisse palier à ce handicap. C'est justement pour cette raison que j'ai décidé de travailler avec la littérature de jeunesse et plus précisément les œuvres *La belle lisse poire du prince de Motordu* et *Harry Potter.* Ces deux personnages sont connus des élèves et donc représentent un univers familier. Ils se sentiront plus à l'aise et puiseront leur imagination dans les livres.

b) La motivation : un atout nécessaire

Le mot « motivation » est souvent employé à l'école. On parle d'enfants manquant de motivation, de situations mobilisatrices devant être motivantes pour stimuler les élèves face à leurs apprentissages…

Nous avons tendance à parler de manque de motivation lorsque nous sommes face à un élève qui n'a pas envie de travailler, lorsque nous ne savons plus quoi faire et que le problème nous échappe. La motivation est principale dans les différents apprentissages. Bien sûr, elle n'est pas seule responsable de la réussite scolaire, mais elle aide à avoir de meilleurs résultats. Il faut cependant que le reste suive. Dans « reste », j'entends que les élèves doivent avoir un minimum de compétences acquises et requises pour la continuité des apprentissages.

Selon Vian, il existe deux formes de motivations :

- la motivation intrinsèque signifie que l'on prend plaisir à faire une activité pour la satisfaction qu'on en retire.
- la motivation extrinsèque signifie que l'on est satisfait des conséquences que l'on obtient en dehors de l'activité même. La motivation vient de ce que l'activité apportera comme la reconnaissance, la satisfaction des autres....

Nous pourrions envisager un projet d'écriture qui les stimulerait soit pour une de ces raisons, soit en combinant les deux.

Les élèves éprouvent souvent un manque d'intérêt lorsqu'on les met en phase de production d'écrits. J'ai pu le constater lors de mes stages tout au long de mes études. Souvent en ressort la question : « Madame pour quoi faire ? ». Mon expérience sur le terrain a pu me convaincre des bienfaits du projet dans le cadre de production d'écrits. Il faut tout d'abord savoir où l'on souhaite amener les élèves avant de les mettre au travail. Il ne s'agit pas de les faire écrire pour écrire, mais plutôt de les faire écrire pour apprendre à bien écrire, leur permettre de contrôler petit à petit les mécanismes de la production de textes. Pour ce faire, il faut leur donner l'envie d'écrire, et donc éveiller leur curiosité et susciter leur intérêt, leur motivation.

C. Garcia-Debanc explique que le projet d'écriture apporte une dynamique dans l'activité. En effet, la motivation est liée au but que l'on va donner aux élèves. Ce dernier

doit être attractif et éveiller leur intérêt. Le projet, que je proposerai, sera en lien avec la littérature de jeunesse. Cette dernière intéresse les élèves et les fera entrer dans l'écrit plus sereinement.

c) ***Harry Potter et le prince de Motordu : deux princes au secours de la production d'écrits ?***

Les deux œuvres de littérature de jeunesse, que sont *Harry Potter* et *La belle lisse poire du prince de Motordu*, utilisent des langages différents de celui des élèves et usent de jeux de mots. C'est justement cet axe que je vais exploiter avec les élèves pour les amener à l'inventivité verbale.

Cependant, je ne tiens pas exploiter ces deux oeuvres comme prétexte pour écrire. En effet, la production d'écrits sera le prolongement de l'étude de ces oeuvres. Ces dernières seront donc utilisées dans un premier temps en lecture/compréhension, puis dans un second temps un projet d'écriture sera mis en place après l'analyse des écrits de référence. L'oeuvre de Pef, *La belle lisse poire du prince de Motordu,* sera étudiée dans son intégralité. Par contre, seuls des extraits d'*Harry Potter* seront analysés en lecture car les romans sont beaucoup trop conséquents. Les extraits lus seront choisis au préalable par l'enseignante afin de permettre une meilleure compréhension de l'histoire d'Harry Potter.

Utiliser *La belle lisse poire du prince de Motordu* pour le cycle 2 et *Harry Potter* pour le cycle 3 est un choix délibéré de ma part. En faisant cela, j'adapte mes textes de référence à l'âge des élèves. De plus, il s'agit pour l'un d'un album et pour l'autre de romans, soit des textes de types narratifs. Les élèves de cycle 2 commenceront à étudier le type narratif et pour ceux du cycle 3, nous continuerons cette étude par l'analyse de romans.

Les « mots tordus » de Pef[11] éveillent l'attention des jeunes scripteurs de cycle 2, ainsi que leur plaisir pour le langage. Cette littérature miroir rassure ces élèves, qui commencent à entrer dans l'écrit. En effet, les « confusions » que commet le Prince de Motordu pourraient être les leurs. Les élèves seront donc plus à l'aise avec l'écrit. Je compte utiliser ce sentiment de réconfort qu'a réussi à mettre en place Pef pour les inciter à se familiariser avec l'écrit et éveiller leur capacité d'invention. De plus, les « mots tordus » amuseront beaucoup les élèves qui verront leur image du monde bouleversée : les images tels que des boutons dans une pâture et des moutons qui parsèment le corps du prince éveilleront leur imagination et les inciteront à vouloir faire de même.

11. Pef, 2004.

Le monde d'*Harry Potter* est, quant à lui, apprécié des élèves de cycle 3, d'une part parce qu'ils peuvent s'identifier au héros, mais également parce que cet univers magique suscite leur intérêt. C'est essentiellement la « langue » propre au monde d'*Harry Potter* que je compte exploiter dans cette réflexion. Je suis bien consciente que la lecture intégrale des 7 tomes serait inconcevable, mais nous pourrions envisager de faire entrer les élèves dans l'œuvre en sélectionnant des passages clés qui aideraient à la compréhension de l'histoire et surtout qui regorgeraient d'inventivité verbale. De plus, l'enseignant pourrait leur expliquer les passages non lus. Le monde dépeint par J.K. Rowling est facile à imaginer. Aussi, les élèves seront motivés à « prendre la place » de la créatrice de leur héros et leur travail sera d'autant plus productif.

Je compte également utiliser le latin dans *Harry Potter*. Je suis consciente que cette langue ancienne n'est pas enseignée aux élèves avant le collège mais il n'est nullement question ici de la leur enseigner. Je souhaite juste les sensibiliser à l'étymologie des mots, leur montrer que notre langue actuelle est le fruit d'une mutation et que certains mots ont des origines étrangères, latine par exemple.

d) Quelles pratiques pourrions-nous adopter pour travailler l'inventivité verbale ?

Le jeu

Le jeu est « une interaction des apprenants dans une activité à caractère artificiel, où ils sont soumis à des règles et dirigés vers l'atteinte d'un but[12]. »

Il est apprécié par tous les enfants, des petits comme des grands. Cette activité « non - scolaire », les éloignent des séances traditionnelles. La motivation et la stimulation émanant du caractère ludique de certaines activités données par l'institutrice favorisent l'apprentissage.

L'activité ludique permet également de rendre plus concret et plus accessible un aspect difficile. L'abstraction est un problème présent chez certains élèves. Le jeu permet à ces enfants de surmonter ce type de difficulté.

L'approche ludique permet aussi de pousser vers l'avant les enfants timides et/ou réservés, voire même les enfants rejetés. C'est souvent pendant les périodes de jeu que nous pouvons avoir l'agréable surprise de voir les enfants que l'on n'entend que rarement en temps normal, proposer leurs avis, partager leurs idées avec leurs camarades,…

Le travail de groupe

Il me semble important, lorsque l'on aborde une activité créative, d'user des échanges socio-cognitifs. Comme les autres méthodes que j'ai utilisées, les travaux de groupe stimulent et motivent. Ils ont en outre une caractéristique particulière : ils rassurent ! Les élèves ne sont jamais très à l'aise avec l'écrit et cela se reflète lorsqu'ils bombardent leur enseignant d'une multitude de questions : « Est-ce que c'est noté ? Est-ce que l'orthographe compte ? Est-ce qu'on peut s'aider du dictionnaire ou du Bescherelle ? Est-ce qu'il peut y avoir plusieurs personnages ? »… Sans oublier la question qui revient à coup sûr : « Combien doit-on écrire de lignes minimum ? ».

Je pense qu'il faut favoriser le travail de groupe non seulement pour apaiser ce manque de confiance, mais aussi parce que, comme le disent Robert GLOTON et Claude

12. M. Pierret-Hannecart, P. Pierret, 2006.

CLERO[13], « Il est clair qu'au regard de l'éducation, une activité créatrice authentique ne peut être celle d'un individu isolé, coupé du monde extérieur et enfermé sur lui-même. » Cette citation résume bien la situation. Un enfant seul fera un travail moins conséquent et moins riche qu'un groupe d'élèves. Les idées des enfants se complètent et certains enfants ont vu beaucoup plus de choses que d'autres (voyage, loisirs, …). Les élèves vont coopérer et s'entraider pour enrichir leur travail.

Le projet

« Le projet est une tâche, définie et réalisée en groupe, impliquant une adhésion et une mobilisation de celui-ci, parce qu'il résulte d'une volonté collective basée sur des désirs, aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable présentant une utilité par rapport à l'extérieur.»[14] Comme le jeu, le projet stimule et motive les élèves, surtout parce qu'il émane des élèves. Le fait que cela vienne d'eux les enthousiasme encore plus.

De plus, comme le souligne C. Garcia-Debanc, le projet d'écriture apporte une dynamique dans l'activité.

13. R. GLOTON et C. CLERO, 1971.

14. LE GRAIN, 1980, p.56.

III. Propositions didactiques

L'objectif principal de mon travail sera d'aborder l'écrit avec les élèves d'une manière nouvelle. Je souhaiterai utiliser l'inventivité verbale de ces œuvres pour enrichir leur vocabulaire et leur imagination et de ce fait leurs écrits. J'adopterai une approche ludique pour améliorer l'expression écrite des élèves.

a) Cycle 2 : Écrire une histoire à partir de nouveaux « mots tordus ».

ETAPE 1 : ANALYSE DE L'OEUVRE DE REFERENCE : « *LA BELLE LISSE POIRE DU PRINCE DE MOTORDU* »

Pour commencer cette séquence, l'album sera étudié dans son intégralité. L'enseignant débutera l'activité par l'étude de l'image de la première de couverture puis s'aidera des images afin que les élèves émettent des hypothèses et aient un aperçu des « mots tordus » à venir. En effet, ils se rendront compte de certaines incohérences avec les images (par exemple, le personnage porte un château).

Pendant la lecture, les élèves relèveront tous les « mots tordus » présents dans l'album. Ces mots seront listés sur une affiche (référentiel). Les élèves remarqueront que les « mots tordus » vont de pair, qu'ils sont presque identiques à une lettre près et que leurs sens ont été mélangés.

ETAPE 2 : PREMIER JET D'ECRITURE, REVISION, SEANCES DECROCHEES ET CREATION D'OUTILS POUR LA REECRITURE

Cette étape débutera par la recherche de nouveaux « mots tordus ». L'enseignant aura au préalable établi une liste de mots qui pourrait être utilisée : bateau / râteau, mât / rat, chat / char, pomme / gomme, cheveux / chevaux, tente / tante. Il les proposera aux élèves et leur demandera de chercher par groupe de deux les nouveaux sens de ces mots en faisant à la manière de Pef.

Puis, les élèves choisiront deux des nouveaux mots créés et écriront leur premier jet. La consigne donnée sera la suivante : « Invente un court épisode mettant en scène le prince

de Motordu, à partir de deux nouveaux « mots tordus » que tu as choisis. Respecte bien le sens que nous avons donné à ces mots. »

Une fois ces premiers jets écrits, l'enseignant les reprendra pour les relire. Puis lors de la séance suivante, il sélectionnera des productions en fonction des fonctionnements et dysfonctionnements rencontrés. Elles seront lues par leurs auteurs et analysées par le groupe classe. Ensemble, ils listeront les réussites et les erreurs à ne pas faire. Les réussites permettront de réaliser une grille d'évaluation qui sera réutilisée par les élèves lors de la phase de réécriture.

L'enseignant concevra des séances décrochées en fonction des difficultés rencontrées par les élèves.

ETAPE 3 : REECRITURE

Une fois que les élèves auront tous les outils nécessaires en mains, ils réaliseront leur deuxième jet sur base du premier et avec la grille d'évaluation. Les productions seront reprises par l'enseignant qui pourra évaluer les performances des élèves par rapport au premier jet.

b) Cycle 3 : Inventer un sortilège sur base du latin et créer un épisode d'Harry Potter.

ETAPE 1 : ANALYSE DE L'OEUVRE DE REFERENCE : «*HARRY POTTER*»

Cette séquence débutera par la familiarisation de l'œuvre pour les élèves : celle-ci étant conséquente (sept tomes) tout ne pourra pas être lu, il faudra donc apporter une vue d'ensemble de l'œuvre. L'enseignant étudiera dans un premier temps le tome 1 « *Harry Potter à l'école des sorciers* » afin que les élèves puissent se familiariser avec les personnages et le monde d'Harry Potter.

Puis, l'enseignant sélectionnera des extraits d'*Harry Potter*. Ces derniers seront choisis selon leur pertinence : ils parleront des sortilèges formés sur bases latines. L'enseignant sensibilisera les élèves à cette langue morte et ils analyseront la formation des sortilèges inventés par J-K. Rowling. Les élèves remarqueront que les effets des sortilèges ont un lien avec le sens des mots latins choisis. Voici quelques extraits d'*Harry Potter* qui pourraient être utilisés avec les élèves lors de l'étape de l'analyse de textes de référence :

<u>Extrait n°1</u>

« Une semaine plus tard, Harry, Ron et Hermione traversaient le hall d'entrée lorsqu'ils virent un groupe d'élèves rassemblés autour du tableau d'affichage. Un morceau de parchemin venait juste d'y être épinglé. Seamus Finnigan et Dean Thomas, visiblement surexcités, leur firent signe d'approcher.

- Ils ont ouvert un club de duel ! annonça Seamus. Première séance ce soir ! Apprendre à se battre en duel, ça peut être utile par les temps qui courent...

- Tu crois que le monstre de Serpentard est du genre à se battre en duel ? répliqua Ron.

Mais il lut quand même l'annonce avec intérêt.

- C'est vrai, ça peut servir, dit-il à Harry et à Hermione. On y va ?

Harry et Hermione étaient d'accord et à huit heures ce soir-là, après le dîner, ils se hâtèrent de retourner dans la Grande Salle.

[…] Lockhart et Rogue se placèrent face à face et se saluèrent. Lockhart s'inclina en faisant de grands moulinets avec ses mains tandis que Rogue se contentait d'un signe de tête agacé. Ils levèrent alors leurs baguettes magiques comme des épées.

[…] Tous deux brandirent leur baguette par-dessus leur épaule.

- ***Expelliarmus*** ! s'écria Rogue.

Il y eut un éclair aveuglant de lumière rouge et Lockhart fut soulevé du sol puis violemment projeté à bas de l'estrade contre le mur du fond. »

Extrait d'*Harry Potter et la chambre des secrets* (1999), pp.201 à 204

==> Le sortilège de désarmement « expelliarmus » : du latin « expellere » (repousser) et « arma » (arme).

Extrait n°2 :

« […] il (Harry) pointa sa baguette vers Malefoy en criant :

- ***Rictusempra*** !

Un jet de lumière argentée atteignit Malefoy au ventre et il se plia en deux, la respiration sifflante.

- J'ai dit « désarmer », rien d'autre ! s'exclama Lockhart en voyant Malefoy tomber à genoux.

Harry lui avait jeté un Sortilège de Chatouillis et Malefoy riait tellement qu'il n'arrivait plus à bouger. »

Extrait d'*Harry Potter et la chambre des secrets* (1999), pp.205-206.

==> Le sortilège de Chatouillis « *Rictusempra* » : du latin « rictus » (ouverture de la bouche pour rire) et « semper » (toujours).

Extrait 3 :

« Harry sortit sa baguette magique et murmura :

- ***Lumos*** !

Aussitôt une petite lumière apparut à l'extrémité de la baguette, diffusant une lueur suffisante pour repérer la présence d'araignées par terre. »

Extrait d'*Harry Potter et la chambre des secrets* (1999), pp.285-286

==> Le sortilège « *Lumos* » : du latin « lumen » (lumière du jour).

Pendant la lecture, les élèves relèveront tous les sortilèges présents dans les extraits. Ils seront listés sur une affiche (référentiel).

ETAPE 2 : CREATION DE SORTILEGES

Après avoir étudié la formation lexicale des sortilèges, l'enseignant va demander aux élèves d'en créer un. Pour cela, les élèves seront mis par groupe de deux et chaque groupe devra créer un sort en français. Puis, ils chercheront dans un dictionnaire de latin un mot pouvant servir de base à leur sortilège en fonction du sens qu'ils lui ont donné. Ils formeront leurs sortilèges à la manière de J-K. Rolling. Puis, les sortilèges seront présentés à l'enseignant qui les validera ou non.

ETAPE 3 : PREMIER JET D'ECRITURE, REVISION, SEANCES DECROCHEES ET CREATION D'OUTILS POUR LA REECRITURE

Cette étape commencera par le premier jet d'écriture. La consigne donnée est la suivante : « Invente un court épisode mettant en scène Harry Potter et le sortilège que tu as inventé . Utilise le sortilège que tu as inventé ». Cette étape se fera individuellement.
Une fois ces premiers jets écrits, l'enseignant les reprendra pour les relire. Puis lors de la séance suivante, il sélectionnera des productions en fonction des fonctionnements et dysfonctionnements rencontrés. Elles seront lues par leurs auteurs et analysées par le groupe classe. Ensemble, ils listeront les réussites et les erreurs à ne pas faire. Les réussites permettront de réaliser une grille d'évaluation qui sera réutilisée par les élèves lors de la phase de réécriture.

L'enseignant concevra des séances décrochées en fonction des difficultés rencontrées par les élèves.

ETAPE 4 : REECRITURE

Une fois que les élèves auront tous les outils nécessaires en mains, ils réaliseront leur deuxième jet sur base du premier et avec la grille d'évaluation. Les productions seront reprises par l'enseignant qui pourra évaluer les performances des élèves par rapport au premier jet.

Conclusion

L'inventivité verbale présente dans la littérature de jeunesse est le moteur de mon travail grâce auquel je tente de trouver un remède aux maux que pose la production d'écrits. *La belle lisse poire du prince de Motordu* de Pef et des romans *Harry Potter* de J-K. Rowling sont les oeuvres étudiés dans ce projet. Celles-ci ont été choisies en fonction de l'âge des élèves (la première pour le cycle 2 et la deuxième pour le cycle 3) et des compétences et connaissances qu'elles requièrent. L'inventivité verbale présente dans ces oeuvres permettrait ainsi de proposer des projets d'écriture intéressant les élèves tout en respectant les demandes officielles.

« Lier l'utile à l'agréable ». Cette réflexion a eu pour but de rechercher des moyens, des méthodes pour rendre la production d'écrits attractive et concluante pour les élèves. En effet, le processus rédactionnel demande l'appropriation de plusieurs compétences en langue française et son application adéquate par les élèves.

Basé sur mes différentes lectures sur le sujet, ce travail de recherche tend à vouloir proposer une manière d'envisager la production d'écrits. Celle-ci est centrée sur l'inventivité verbale en tant que procédure lexicale utilisée par les auteurs des oeuvres étudiées mais également en tant que capacité de l'élève à imaginer, à inventer des mots puis des textes narratifs.

L'analyse du sujet m'a permis de formuler des propositions didactiques personnelles. Je les ai pensées à partir de travaux de chercheurs sur le sujet étudié et ce dans le but de proposer des activités respectant les demandes présentées dans le Bulletin Officiel du 18 juin 2008. Mais également, et surtout, en répondant aux problèmes que pose la production d'écrits aussi bien pour les élèves que pour les enseignants.

J'espère avoir la possibilité d'appliquer ces préceptes dans mon futur métier d'enseignante. En effet, il serait intéressant que ce travail soit poursuivi sur le terrain afin de pouvoir constater les fonctionnements et les dysfonctionnements des procédures didactiques proposées en production d'écrits. Ceci dans le but de les valider, de les améliorer ou de les corriger si besoin est, et ce, afin d'amener les élèves à maîtriser la production d'écrits.

Bibliographie

Articles lus

- ✔ Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité du primaire?, Jacques Fijalkow, EURED-CREFI, Université de Toulouse le Mirail, document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003.

- ✔ L'école des lettres. La littérature des enfants fait école, Christian Poslaniec, Journée d'étude du samedi 15 novembre 2008 à l'initiative des étuditions Casterman, l'école des loisirs, Flammarion-Père Castor et Gallimard Jeunesse.

- ✔ *De l'expérience narrative à l'expression morale : quel rôle pour la littérature de jeunesse?*, Giulia Pozzi, samedi 30 octobre 2010, http://www.raison-publique.fr/article371.html.

Éditions lues

- ✔ J.K.ROWLING, 1998, *Harry Potter à l'école des sorciers*, trad. Jean-François Ménard, Gallimard Jeunesse.

- ✔ J.K.ROWLING, 1999, *Harry Potter et la chambre des secrets*, trad. Jean-François Ménard, Gallimard Jeunesse.

- ✔ J.K.ROWLING, 2000, *Harry Potter et le prisonnier d'Azkaban*, trad. Jean-François Ménard, Gallimard Jeunesse.

- ✔ J.K.ROWLING, 2001, *Harry Potter et la coupe de feu*, trad. Jean-François Ménard, Gallimard Jeunesse.

- ✔ J.K.ROWLING, 2003, *Harry Potter et l'ordre du phénix*, trad. Jean-François Ménard, Gallimard Jeunesse.

✔ J.K.ROWLING, 2005, *Harry Potter et le Prince de sang-mêlé*, trad. Jean-François Ménard, Gallimard Jeunesse.

✔ J.K.ROWLING, 2007, *Harry Potter et les Reliques de la mort*, trad. Jean-François Ménard, Gallimard Jeunesse.

✔ PEF, 2004, *La belle lisse poire du prince de Motordu*, Gallimard Jeunesse.

Livres lus

✔ CASTA I., 2007, *Nouvelles mythologie de la mort*, Honoré-Champion Paris.

✔ POSLANIEC C., 2008, *(Se) former à la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette éducation.

✔ POSLANIEC C., 2003, *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école, comment élaborer des activités concrètes*, Hachette Education.

✔ GLOTON R., CLERO C., 1971, *L'activité créatrice chez l'enfant*, Casterman.

✔ RODARI G., 1997, *Grammaire de l'imagination, Introduction à l'art d'inventer les histoire*, Rue du monde.

✔ JEAN G., 1991, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Casterman.

✔ CARE J-M., DEBYSER F., 1991, *Jeu, langage et créativité, Les jeux dans la classe de français*, Hachette.

✔ CHARTIER A.-M., CLESSE C., HEBRARD J., 1991, *Lire-Ecrire 1 : Entrer dans l'écrit*, Hatier Enseignants, Hatier.

✔ BERNARDIN J., 2002, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite ?*, Forum Education Culture, Retz.

- ✔ TAUVERON C., SEVE P., 2005, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Hatier.

- ✔ BUCHETON D., SOULE Y., 2009, *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, Pédagogie et formation, Delagrave.

- ✔ SMETS P., 2010, *Ecrire pour apprendre à écrire, Pistes de réflexion et d'actions pour les 8/14 ans*, Outils pour enseigner, De Boeck.

- ✔ GIASSON J., 2005, *La lecture. De la théorie à la pratique*, Outils pour enseigner, De Boeck.

- ✔ PIERRET-HANNECART M., PIERRET P., 2006, *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, Outils pour enseigner, De Boeck.

- ✔ LEON R., 2008, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. Pourquoi? Comment?,* Hachette Education.

- ✔ Groupe EVA, 1996, *De l'évaluation à la réécriture*, INRP, Hacheete Education.

- ✔ BOYER J-Y., DIONNE J-P. et RAYMOND P., 1995, *La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Les éditions logiques.

- ✔ CHISS J-L., DAVID J. et REUTER Y., 1995, *Didactique du français*, Nathan pédagogie.

- ✔ BRASSART D-G., 1991, *Planification-révision*, Repères n°4.

Annexe 1

Questionnaire destiné aux enseignants

*Dans le cadre de mon mémoire de recherche, dont le sujet s'inscrit dans les domaines que sont **l'écriture et la littérature de jeunesse**, je souhaiterais que vous répondiez à ces quelques questions.*
Je précise que celui-ci est anonyme.

1. Vous êtes enseignant dans une classe de :(*si vous avez une classe composite, vous pouvez cochez plusieurs cases*)

☒ GS ☒ CP ☒ CE1 ☐ CE2 ☐ CM1 ☐ CM2

2. Avez-vous déjà réalisé un projet d'écriture ?

☒ oui

☐ non

Si oui, veuillez préciser en quelle classe et l'expliquer en quelques mots :

CE1-CE2 : Recueil de poèmes après analyse de la structure (rimes + pieds) et choix d'un thème

3. Pour vous, une séance de production d'écrit avec vos élèves correspond plutôt à :

☐ Une aventure enrichissante : ils appliquent correctement les compétences acquises et progressent de production en production.

☒ Une aventure instructive mais semée d'embuches : l'activité est laborieuse mais concluante pour certains.

☐ Une quête perdue d'avance : ils ont trop de lacunes, la production d'écrit est trop difficile pour eux.

4. Selon vous, l'élément le plus important dans la mise en œuvre d'une séance de production d'écrit avec vos élèves est :

☒ la syntaxe

☐ le vocabulaire

☒ l'orthographe

☐ l'imagination

☐ Autres :.....

5. Combien de temps consacrez-vous à la mise en œuvre d'une séance de production d'écrit ?

☒ Moins d'une fois par mois

□ Une fois par mois

□ Deux fois par mois

□ Plus de deux fois par mois

6. Pour les enseignants qui proposent peu d'activités de production d'écrit, cela est dû :

☒ à un manque de temps

☒ au fait que vous ne soyez pas à l'aise avec la mise en œuvre de telles activités

□ au fait que les activités de production d'écrit pénalisent la majorité des élèves

□ Autres :.....

7. Quel est / quels sont selon vous le(s) problème(s) majeur(s) que rencontrent les élèves lors de la production d'un texte court?

La production d'écrits met en œuvre beaucoup de compétences d'orthographe, de grammaire et de syntaxe. Concentrés sur "ce qu'ils veulent dire", ils ont du mal à "réfléchir" sur celles-ci.

8. Avez-vous déjà utilisé la littérature de jeunesse comme entrée dans l'écriture ?

☒ oui

□ non

Si oui, veuillez préciser l'œuvre littéraire utilisée et expliquer en quelques mots l'activité proposée :

J'ai rêvé que : Ecrire une phrase avec le même inducteur grâce à des grilles de vocabulaire illustrées. (Garder structure + verbes et changer sujet + compléments)

9. En général, les élèves sont-ils sensibles à la littérature de jeunesse ?

☒ oui

□ non

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Anne-Line Léger
Étudiante en Master 2 SMEEF, Université d'Artois, IUFM de Valenciennes.

Questionnaire destiné aux enseignants

*Dans le cadre de mon mémoire de recherche, dont le sujet s'inscrit dans les domaines que sont **l'écriture et la littérature de jeunesse**, je souhaiterais que vous répondiez à ces quelques questions.*
Je précise que celui-ci est anonyme.

1. Vous êtes enseignant dans une classe de :(*si vous avez une classe composite, vous pouvez cochez plusieurs cases*)

   ☐ GS ☐ CP ☒ CE1 ☒ CE2 ☐ CM1 ☐ CM2

2. Avez-vous déjà réalisé un projet d'écriture ?

   ☒ oui

   ☐ non

Si oui, veuillez préciser en quelle classe et l'expliquer en quelques mots :
Un projet d'écriture dans le cadre du salon du livre sur le thème de la discrimination raciale à l'école avec l'intervention d'un illustrateur de livres dans la classe.

3. Pour vous, une séance de production d'écrit avec vos élèves correspond plutôt à :

   ☒ Une aventure enrichissante : ils appliquent correctement les compétences acquises et progressent de production en production.

   ☐ Une aventure instructive mais semée d'embuches : l'activité est laborieuse mais concluante pour certains.

   ☐ Une quête perdue d'avance : ils ont trop de lacunes, la production d'écrit est trop difficile pour eux.

4. Selon vous, l'élément le plus important dans la mise en œuvre d'une séance de production d'écrit avec vos élèves est :

   ☐ la syntaxe

   ☐ le vocabulaire

   ☒ l'orthographe

   ☒ l'imagination

   ☐ Autres :……

5. Combien de temps consacrez-vous à la mise en œuvre d'une séance de production d'écrit ?

□ Moins d'une fois par mois

□ Une fois par mois

□ Deux fois par mois

☑ Plus de deux fois par mois

6. Pour les enseignants qui proposent peu d'activités de production d'écrit, cela est dû :

□ à un manque de temps

☑ au fait que vous ne soyez pas à l'aise avec la mise en œuvre de telles activités

□ au fait que les activités de production d'écrit pénalisent la majorité des élèves

□ Autres : Activité qui demande beaucoup de temps pour la correction surtout au CM.

7. Quel est / quels sont selon vous le(s) problème(s) majeur(s) que rencontrent les élèves lors de la production d'un texte court?

Problème de structuration d'une phrase, de syntaxe, d'orthographe.

8. Avez-vous déjà utilisé la littérature de jeunesse comme entrée dans l'écriture ?

☑ oui

□ non

Si oui, veuillez préciser l'œuvre littéraire utilisée et expliquer en quelques mots l'activité proposée :

A partir de "ton livre à écrire" d'Hubert Ben Kemoun, les enfants écrivent le livre dont ils sont l'auteur. Ecriture à partir de petites histoire invitant à l'écriture de suites.

9. En général, les élèves sont-ils sensibles à la littérature de jeunesse ?

☑ oui

□ non

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Anne-Line Léger
Étudiante en Master 2 SMEEF, Université d'Artois, IUFM de Valenciennes.

Questionnaire destiné aux enseignants

*Dans le cadre de mon mémoire de recherche, dont le sujet s'inscrit dans les domaines que sont **l'écriture et la littérature de jeunesse**, je souhaiterais que vous répondiez à ces quelques questions.*
Je précise que celui-ci est anonyme.

1. Vous êtes enseignant dans une classe de :(*si vous avez une classe composite, vous pouvez cochez plusieurs cases*)

   □ GS □ CP □ CE1 ☒ CE2 □ CM1 □ CM2

2. Avez-vous déjà réalisé un projet d'écriture ?

   ☒ oui

   □ non

Si oui, veuillez préciser en quelle classe et l'expliquer en quelques mots :

Conte africain
(lecture (individuelle ou collective) de différents contes africains afin d'en dégager les caractéristiques ⇒ élaboration des critères d'évaluation (et de réalisation) de la production)

3. Pour vous, une séance de production d'écrit avec vos élèves correspond plutôt à :

   □ Une aventure enrichissante : ils appliquent correctement les compétences acquises et progressent de production en production.

   ☒ Une aventure instructive mais semée d'embuches : l'activité est laborieuse mais concluante pour certains.

   □ Une quête perdue d'avance : ils ont trop de lacunes, la production d'écrit est trop difficile pour eux.

4. Selon vous, l'élément le plus important dans la mise en œuvre d'une séance de production d'écrit avec vos élèves est :

   □ la syntaxe

   □ le vocabulaire

   □ l'orthographe

   ☒ l'imagination

   □ Autres :……

5. Combien de temps consacrez-vous à la mise en œuvre d'une séance de production d'écrit ?

□ Moins d'une fois par mois

□ Une fois par mois

□ Deux fois par mois

☒ Plus de deux fois par mois

6. Pour les enseignants qui proposent peu d'activités de production d'écrit, cela est dû :

□ à un manque de temps

□ au fait que vous ne soyez pas à l'aise avec la mise en œuvre de telles activités

□ au fait que les activités de production d'écrit pénalisent la majorité des élèves

□ Autres :.....

7. Quel est / quels sont selon vous le(s) problème(s) majeur(s) que rencontrent les élèves lors de la production d'un texte court?

→ des critères doivent être précis, sinon l'élève ne sait pas "où il va".

→ Orthographe / segmentation des phrases

8. Avez-vous déjà utilisé la littérature de jeunesse comme entrée dans l'écriture ?

☒ oui

□ non

Si oui, veuillez préciser l'œuvre littéraire utilisée et expliquer en quelques mots l'activité proposée :

Moi et Rien, H. Crowther ⇒ inventer la suite

Télusine (BD) ⇒ production d'une planche (élaboration)

9. En général, les élèves sont-ils sensibles à la littérature de jeunesse ?

☒ oui

□ non

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Anne-Line Léger
Étudiante en Master 2 SMEEF, Université d'Artois, IUFM de Valenciennes.

Questionnaire destiné aux enseignants

Dans le cadre de mon mémoire de recherche, dont le sujet s'inscrit dans les domaines que sont ***l'écriture et la littérature de jeunesse****, je souhaiterais que vous répondiez à ces quelques questions.*
Je précise que celui-ci est anonyme.

1. Vous êtes enseignant dans une classe de :(*si vous avez une classe composite, vous pouvez cochez plusieurs cases*)

   ☐ GS ☐ CP ☐ CE1 ☐ CE2 ☒ CM1 ☐ CM2

2. Avez-vous déjà réalisé un projet d'écriture ?

   ☐ oui

   ☐ non

Si oui, veuillez préciser en quelle classe et l'expliquer en quelques mots :

……

……

3. Pour vous, une séance de production d'écrit avec vos élèves correspond plutôt à :

   ☐ Une aventure enrichissante : ils appliquent correctement les compétences acquises et progressent de production en production.

   ☒ Une aventure instructive mais semée d'embuches : l'activité est laborieuse mais concluante pour certains.

   ☐ Une quête perdue d'avance : ils ont trop de lacunes, la production d'écrit est trop difficile pour eux.

4. Selon vous, l'élément le plus important dans la mise en œuvre d'une séance de production d'écrit avec vos élèves est :

   ☒ la syntaxe

   ☒ le vocabulaire

   ☐ l'orthographe

   ☐ l'imagination

   ☐ Autres :……

5. Combien de temps consacrez-vous à la mise en œuvre d'une séance de production d'écrit ?

- ☐ Moins d'une fois par mois
- ☒ Une fois par mois
- ☐ Deux fois par mois
- ☐ Plus de deux fois par mois

6. Pour les enseignants qui proposent peu d'activités de production d'écrit, cela est dû :

- ☒ à un manque de temps
- ☐ au fait que vous ne soyez pas à l'aise avec la mise en œuvre de telles activités
- ☐ au fait que les activités de production d'écrit pénalisent la majorité des élèves
- ☐ Autres : corrections multiples et réécriture laborieuse des élèves qui ne savent pas et/ou ne veulent pas corriger plusieurs fois leurs écrits.

7. Quel est / quels sont selon vous le(s) problème(s) majeur(s) que rencontrent les élèves lors de la production d'un texte court?

→ la gestion de plusieurs critères à la fois (syntaxe, compréhension, orthographe ...)

8. Avez-vous déjà utilisé la littérature de jeunesse comme entrée dans l'écriture ?

- ☐ oui
- ☒ non

Si oui, veuillez préciser l'œuvre littéraire utilisée et expliquer en quelques mots l'activité proposée :

……

……

9. En général, les élèves sont-ils sensibles à la littérature de jeunesse ?

- ☒ oui
- ☐ non

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Anne-Line Léger
Étudiante en Master 2 SMEEF, Université d'Artois, IUFM de Valenciennes.

Questionnaire destiné aux enseignants

*Dans le cadre de mon mémoire de recherche, dont le sujet s'inscrit dans les domaines que sont **l'écriture et la littérature de jeunesse**, je souhaiterais que vous répondiez à ces quelques questions.*
Je précise que celui-ci est anonyme.

1. Vous êtes enseignant dans une classe de :(*si vous avez une classe composite, vous pouvez cochez plusieurs cases*)

□ GS □ CP □ CE1 □ CE2 ☒ CM1 □ CM2

2. Avez-vous déjà réalisé un projet d'écriture ?

☒ oui

□ non

Si oui, veuillez préciser en quelle classe et l'expliquer en quelques mots :

En CM1, CM2, écriture d'un court roman policier après avoir bien travaillé les différentes étapes d'un roman policier, le vocabulaire propre au policier et après étude de plusieurs romans policiers.

3. Pour vous, une séance de production d'écrit avec vos élèves correspond plutôt à :

□ Une aventure enrichissante : ils appliquent correctement les compétences acquises et progressent de production en production.

☒ Une aventure instructive mais semée d'embuches : l'activité est laborieuse mais concluante pour certains.

□ Une quête perdue d'avance : ils ont trop de lacunes, la production d'écrit est trop difficile pour eux.

4. Selon vous, l'élément le plus important dans la mise en œuvre d'une séance de production d'écrit avec vos élèves est :

□ la syntaxe

□ le vocabulaire

□ l'orthographe

☒ l'imagination

□ Autres :.....

5. Combien de temps consacrez-vous à la mise en œuvre d'une séance de production d'écrit ?

□ Moins d'une fois par mois

□ Une fois par mois

☒ Deux fois par mois

□ Plus de deux fois par mois

6. Pour les enseignants qui proposent peu d'activités de production d'écrit, cela est dû :

□ à un manque de temps

☒ au fait que vous ne soyez pas à l'aise avec la mise en œuvre de telles activités

□ au fait que les activités de production d'écrit pénalisent la majorité des élèves

□ Autres :.....

7. Quel est / quels sont selon vous le(s) problème(s) majeur(s) que rencontrent les élèves lors de la production d'un texte court?

pb d'orthographe, pb de mise en page (structure, organisation, contexte ...)

8. Avez-vous déjà utilisé la littérature de jeunesse comme entrée dans l'écriture ?

☒ oui

□ non

Si oui, veuillez préciser l'œuvre littéraire utilisée et expliquer en quelques mots l'activité proposée :

Un tueur à ma porte → Ecrire la suite du chapitre (imaginer une suite possible)

9. En général, les élèves sont-ils sensibles à la littérature de jeunesse ?

☒ oui

□ non

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Anne-Line Léger
Étudiante en Master 2 SMEEF, Université d'Artois, IUFM de Valenciennes.

Questionnaire destiné aux enseignants

*Dans le cadre de mon mémoire de recherche, dont le sujet s'inscrit dans les domaines que sont **l'écriture et la littérature de jeunesse**, je souhaiterais que vous répondiez à ces quelques questions.*
Je précise que celui-ci est anonyme.

1. Vous êtes enseignant dans une classe de :(*si vous avez une classe composite, vous pouvez cochez plusieurs cases*)

□ GS □ CP □ CE1 □ CE2 □ CM1 □ **CM2**

2. Avez-vous déjà réalisé un projet d'écriture ?

□ **oui**

□ non

Si oui, veuillez préciser en quelle classe et l'expliquer en quelques mots : *Dernier en date : « réaliser un recueil de BD ». Par groupes de 2 , les élèves devaient imaginer le scénario, adapter ce scénario à une planche de BD, créer les illustrations.*

3. Pour vous, une séance de production d'écrits avec vos élèves correspond plutôt à :

□ Une aventure enrichissante : ils appliquent correctement les compétences acquises et progressent de production en production.

□ Une aventure instructive mais semée d'embuches : l'activité est laborieuse mais concluante pour certains.

□ Une quête perdue d'avance : ils ont trop de lacunes, la production d'écrits est trop difficile pour eux.

4. Selon vous, l'élément le plus important dans la mise en œuvre d'une séance de production d'écrits avec vos élèves est :

□ la syntaxe

□ le vocabulaire

□ l'orthographe

□ l'imagination

□ Autres :….....Difficile d'en choisir un plutôt qu'un autre.

5. Combien de temps consacrez-vous à la mise en œuvre d'une séance de production d'écrits ?

□ Moins d'une fois par mois

□ Une fois par mois

□ Deux fois par mois

□ Plus de deux fois par mois

6. Pour les enseignants qui proposent peu d'activités de production d'écrits, cela est dû

□ à un manque de temps

□ au fait que vous ne soyez pas à l'aise avec la mise en œuvre de telles activités

□ au fait que les activités de production d'écrit pénalisent la majorité des élèves

□ Autres :….....

7. Quel est / quels sont selon vous le(s) problème(s) majeur(s) que rencontrent les élèves lors de la production d'un texte ?

Mettre en application différents domaines de connaissances : orthographe, grammaire, syntaxe.

8. Avez-vous déjà utilisé la littérature de jeunesse comme entrée dans l'écriture ?

□ oui

□ non

Si oui, veuillez préciser l'œuvre littéraire utilisée et expliquer en quelques mots l'activité proposée :

Par exemple , à partir de l'oeuvre « Une histoire à quatre voix » d'Antony Brown, j'ai demandé aux élèves de créer la 5ème voix du livre et de raconter l'histoire avec le point de vue de l'un des deux chiens de l'histoire.

Ou encore, à partir de « Tirez pas sur le scarabée » , s'arrêter à la fin d'un chapitre et demander aux élèves d'imaginer la suite de l'histoire.

9. En général, les élèves sont-ils sensibles à la littérature de jeunesse ?

□ oui

□ non

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Anne-Line Léger
Étudiante en Master 2 Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, Université d'Artois, IUFM de Valenciennes.

Résumé de la quatrième de couverture

L'inventivité verbale : des jeux de mots pour enrichir les productions d'écrits en primaire.

A l'école primaire, la production d'écrits est une procédure complexe pour les élèves. Beaucoup de chercheurs ont travaillé sur les compétences nécessaires à l'apprentissage de la production d'écrits. Des outils ont été conçus afin d'aider les élèves mais également les enseignants dans la conception et l'évaluation de projets d'écriture.

Ma réflexion s'établit dans ce contexte de production d'écrits. Celle-ci s'intéresse plus particulièrement à l'inventivité verbale et puise son essence dans deux oeuvres de la littérature de jeunesse : La belle lisse poire du prince de Motordu de Pef et les romans Harry Potter de J-K. Rowling. C'est dans le cadre de l'étude de ces oeuvres que je proposerai des projets d'écriture.

Partant de témoignages d'enseignants en cycle 2 et en cycle 3, cette réflexion sera étayée par les travaux de chercheurs afin de proposer des pistes de travail pertinentes sur l'inventivité verbale en production d'écrits, et ce, en respectant les demandes du Bulletin Officiel.

Mots clés: inventivité verbale – littérature de jeunesse – production d'écrits – cycles 2 et 3.

In primary school, composition is a very difficult activity for pupils. A lot of researchers workes on the necessary competences to the learning of writing. Some tools were created in order to help pupils but also teachers for the conception and the assessment of writing projects.

My thoughts were born in that writing context. The latter is more interesting in verbal inventiveness and draws its roots fron two books of children's literature : La belle lisse poire du Prince de Motordu by Pef and the novels about Harry Potter written by J-K Rowling. I would propose some writing projects after having studying these works.

Starting from teachers' testimonies of second and third cycle, these thoughts will be backed up by theories of reseachers so as to propose some relevant working orientations concerning verbal inventiveness in writing activities, but of course, in respecting the Official Bulletin's requests.

Key words : verbal inventiveness, children's literature- writing activities- second and third cycle.