



HAL
open science

Aider les élèves à produire des textes

Antoine Bombrun, Romain de Belly

► **To cite this version:**

Antoine Bombrun, Romain de Belly. Aider les élèves à produire des textes. Education. 2013. dumas-00905458

HAL Id: dumas-00905458

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00905458>

Submitted on 18 Nov 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2012-2013

Master Métiers de l'enseignement scolaire

Mémoire professionnel de deuxième année

Aider les élèves à produire des textes

Présenté par Romain De Belly & Antoine Bombrun

Discipline : Français, production d'écrit

Responsable du mémoire : Marie-Paule Jacques

Sommaire

Introduction.....	3
I. Le cadre théorique.....	4
1/ Écriture et réécriture : apports théoriques.....	4
2/ La pédagogie de projet.....	6
3/ Les critères.....	7
Problématique.....	12
Hypothèse.....	12
II. Méthodologie – Dispositif.....	13
1- Contexte de la classe.....	13
2- Le dispositif pédagogique.....	13
3- Mise en œuvre.....	15
III. Recueil et analyse de données.....	18
1- Textes individuels.....	18
2- Textes intermédiaires (par groupes de quatre).....	23
3- Le texte final.....	26
4- Réécriture ou compilation ?.....	28
5- Bilan.....	29
Conclusion.....	30
Bibliographie.....	33
Ouvrages.....	33
Sites web.....	33
Annexes.....	34

Introduction

La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à 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 disposition (manuels, dictionnaires, répertoires, etc.).

Les programmes de 2008 de l'école primaire, comme le montre cet extrait, font de la production d'écrits une priorité des enseignements délivrés au cycle 3. Comment, dès lors, travailler avec les élèves de manière à les mettre en situation de réussite face à la rédaction ?

Intéressés par le sujet et curieux de savoir comment dépasser les problèmes rencontrés par les élèves, nous avons profité de notre stage de pratique accompagnée, réalisé en CE2, pour mettre en place une séquence de production d'écrit. Nous avons en effet dans un premier temps souhaité étudier la manière dont il était possible de les aider à produire des textes. Mais nous étions aussi conscients de l'incapacité de beaucoup d'entre eux à percevoir les textes comme des unités de sens logiques et organisées. C'est pourquoi nous avons souhaité mêler ces deux préoccupations dans la séquence que nous avons élaborée : le travail sur le texte en tant que « structure » devait en même temps nous servir de moyen d'élaborer une méthodologie de la rédaction et de tester des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté avec l'écriture de textes.

La classe où nous étions ayant un niveau très hétérogène, il nous a semblé intéressant d'inscrire notre démarche dans une perspective de projet, collective et inclusive, impliquant tous les élèves et devant aboutir à une tâche finale commune, après plusieurs étapes de réécriture. Notre travail a donc débuté par une phase de rédaction individuelle, suivie d'une réécriture par groupes, pour finir par la production d'un texte collectif.

C'est dans ce contexte que nous nous sommes interrogés sur la manière dont nous pourrions aider les élèves à produire des textes structurés et pensés comme tels. Quels outils et supports pourrions-nous utiliser dans le but de stimuler les élèves à l'aise à penser leurs écrits comme des textes tout en aidant les plus en difficulté à dépasser l'angoisse de la feuille blanche ?

Nous tenterons de répondre à cette question en exposant d'abord le cadre théorique au sein duquel nous avons conçu notre séquence. Puis, nous décrirons le dispositif pédagogique que nous avons expérimenté. Enfin, nous analyserons notre pratique ainsi que les données recueillies au cours de la mise en œuvre.

I. Le cadre théorique

Cette partie mêlera les points théoriques dont nous nous sommes servis pour élaborer notre dispositif pédagogique et ceux qui nous serviront d'outils pour l'analyse et la vérification de notre hypothèse. Nous parlerons donc dans un premier temps des aspects se situant en amont (les inducteurs) et en aval (la réécriture et ses outils) de la production d'écrits. Puis, nous exposerons le cadre pédagogique dans lequel nous inscrivons notre séquence, la pédagogie de projet. Enfin, nous réfléchirons aux critères à retenir pour aider les élèves à écrire et pour les évaluer. Nous verrons à cette occasion en quoi travailler sur la structure d'un texte pose des problèmes en termes de réécriture, afin de dégager une problématique, dont nous tirerons notre hypothèse de travail.

1/ **Écriture et réécriture : apports théoriques**

1- Les inducteurs

Le terme « inducteur » a été mis en avant par le GFEN (Groupe Français pour une Éducation Nouvelle), groupe dont l'enseignant C. Freinet, le physicien P. Langevin, ou le philosophe et psychologue H Wallon sont à l'origine. Ces pédagogues élaborent en effet des ateliers d'écriture au cours desquels est mis en place un dispositif basé sur des « inducteurs », ceux-ci constituant d'ailleurs toujours le premier mouvement de l'atelier et «[devant] avoir la particularité d'être extrêmement perturbants » (ROSSIGNOL, Isabelle, 1996 : 194). Michel Ducom, dans *Quelles pratiques pour une autre école ?*, décrit ces inducteurs (1982 : 74) :

Qu'il soit un objet, un mot, un morceau de musique, une énigme, un signe graphique, la situation du groupe, les bruits ou les odeurs, le corps de l'autre, ou les pierres du mur, l'inducteur a la particularité déplaisante d'être totalement extérieur à l'acte d'écrire, radicalement distinct de lui, désespérément anodin et stérile d'écriture [...] la seule chose qui le distingue, c'est que nous, les animateurs, nous le signalons. Ainsi voilà l'« objet » sacré ou détesté investi d'un intérêt qui va, selon les participants, de l'amusement intrigué à l'attention la plus vive.

Les écrivains, déséquilibrés par ces inducteurs « tombent [alors] dans l'écriture » (ROSSIGNOL Isabelle, 1996 : 195). Un inducteur est donc un moyen utilisé pour « faire écrire ». De nos jours, d'aucuns n'hésitent pas à rapprocher « inducteur » et de « consigne », ou encore de « contrainte ». Par exemple, Mireille Baudoin – enseignante à l'IUFM de l'académie d'Aix-Marseille – pose dans son atelier d'écriture « l'écriture à contraintes comme inducteur d'écrit ». Dans cette perspective, la contrainte sert à lancer l'écriture, à passer au-dessus de l'angoisse de la page blanche en proposant un défi ludique.

Mais, en réalité, il n'est pas pertinent d'assimiler inducteur et contrainte ou consigne. Car la

notion d'inducteur recouvre celles de contrainte ou de consigne, mais elle regroupe aussi tout ce qui vient s'ajouter à elles et qui aide à écrire un texte qui y correspondrait. Le terme d'inducteur est donc beaucoup plus large que ceux de consigne ou contrainte. Par exemple, imaginons qu'une odeur soit choisie comme inducteur d'un atelier d'écriture du GFEN : on voit bien que cette odeur ne sera pas la consigne d'écriture, mais elle la précédera comme une source d'inspiration ; la consigne viendra ensuite, elle en découlera logiquement. Ainsi, l'inducteur sert à compléter une consigne et à « faire tomber » l'écrivain dans l'écriture. Cette première phase d'écriture induite sera souvent suivie d'une phase de réécriture, notion que nous allons évoquer maintenant.

2- La réécriture

Pour élaborer notre séquence, nous nous sommes basés sur les travaux de Claudette Oriol-Boyer. Dans son ouvrage *La réécriture*, elle théorise une démarche organisée de la manière suivante (ORIOLE-BOYER, Claudette, 1990). On part du choix d'une thématique, à partir de textes particuliers lus par la classe (ORIOLE-BOYER, Claudette, 1990 : 13). Comme cela ne suffit pas, il est nécessaire de bien fixer les idées qui devront ressortir dans l'écrit futur en étudiant ces textes pour « fournir une base thématique et formelle. Cela donnera des pistes du texte à produire, un plan » (ORIOLE-BOYER, Claudette, 1990 : 15). Ensuite, il convient de passer à la phase de rédaction. Enfin vient la relecture pour vérifier que le texte produit ressemble bien à ceux qui ont été lus, pour « comprendre ce qui devra être changé » (ORIOLE-BOYER, Claudette, 1990 : 16).

Il nous faut insister ici sur le fait que nous nous sommes certes inspirés de sa démarche dans la chronologie de la séance, mais que nous n'avons pas pour autant retenu la totalité des propositions de travail qu'elle évoque dans son ouvrage (soit parce que le temps nous a manqué, soit parce que le projet pédagogique n'y était pas adapté). Le manque de temps nous a par exemple incités à nous détourner des intéressantes propositions qu'elle développe sur la reprise des brouillons ou encore sur l'exercice consistant à réécrire un texte totalement nouveau à partir de ce qui vient d'être produit.

Dans le même ouvrage, elle définit la réécriture à différents niveaux. Selon elle, la réécriture est centrée sur l'erreur (sans la connotation péjorative qu'on lui associe très souvent) : « Réécrire c'est en effet être capable de détecter des erreurs, de les expliciter, puis d'élaborer des stratégies pour les éliminer ou les exploiter » (1990 : 38). Elle distingue d'abord la réécriture intertextuelle et la réécriture intratextuelle. Dans la réécriture intertextuelle, on part d'un texte existant pour en écrire un nouveau à partir du premier, ce qui permet d'apprendre à réutiliser des textes étudiés pour construire « la capacité de multiplier les similitudes à l'intérieur de celui qu'on écrit » (1990 : 41).

Une fois ce travail effectué, il devient possible de produire un texte personnel et de jouer sur un réseau 'intratextuel', c'est-à-dire sur les variations internes touchant au style et à la syntaxe de l'écrit. L'auteure ajoute une dernière dimension à la réécriture, qu'elle intitule « métatextuelle », basée sur l'analyse de différents textes mettant en jeu l'utilisation de différents procédés de la réécriture.

Pour mettre en pratique cette réécriture, nous nous sommes inspirés de la pédagogie de projet, sur laquelle nous nous pencherons dès à présent.

2/ La pédagogie de projet

La pédagogie de projet est une pédagogie relativement nouvelle (elle date du début du vingtième siècle : HEARD KILPATRICK William, *The Project Method*, 1918) qui vise à autonomiser les élèves en basant les apprentissages non pas sur une progression établie par l'enseignant, mais sur un projet tenant véritablement au cœur des élèves, mené par l'ensemble de la classe. La pédagogie de projet est donc tout à fait adaptée à la production d'écrits, que ceux-ci soient travaillés sur le long ou sur le moyen terme.

Ce projet d'écriture peut être d'abord « conçu pour lui-même » (Groupe EVA, 1991 : 89). On peut prendre l'exemple de l'établissement d'une correspondance entre deux acteurs via un blog, projet spécifiquement basé sur l'écriture. Mais un projet peut également s'avérer bien plus large et l'écriture n'en constituer qu'une modalité, qu'un fragment d'activité. Quel qu'il soit, le projet doit trouver sa finalité dans la socialisation de la production à l'extérieur de la classe, voire de l'école. Cela vise à la création d'un projet réel, véritablement porteur de sens pour les élèves, mais aussi pour le public éventuel. C'est ainsi que la pédagogie de projet peut devenir un véritable moteur motivationnel pour les élèves, particulièrement pour ceux qui, selon les mots de DUHAMEL *et al.*, « posent sans cesse, légitimement, la question "à quoi ça va nous servir ?" » (1981 : 118)

Pour mettre en place cette pédagogie, l'enseignant va devoir créer de véritables échanges entre les élèves afin d'organiser la bonne marche dudit projet. Ainsi, « tout ce dispositif est géré par le collectif-classe, avec des séances de programmation, de socialisation des activités et des produits des groupes, de régulation (portant sur les relations) et d'évaluation. » (REUTER, Yves, 1996 : 26) Les élèves vont en effet avoir à fixer tout ce qui constitue le texte, comme par exemple les quelques éléments suivants, donnés par le groupe EVA (1991 : 90) : son enjeu (informer, divertir, convaincre, etc.), son destinataire (ce qu'il est, ce qu'il sait, les liens que l'on a avec lui), le type d'écrit à produire, ses caractéristiques, etc.

Produire un texte dans le cadre d'un projet ne se résume donc pas à écrire le texte, mais bien à organiser tout ce qui s'y joue et tout ce qui peut avoir de l'importance dans sa réalisation. Or, la création d'une production textuelle ne demande pas uniquement des compétences de scripteur, mais aussi nombre de compétences grammaticales, organisationnelles, syntaxiques, etc. que les élèves vont devoir dégager et apprendre à maîtriser. On comprend ici que la pédagogie de projet ne peut se soumettre à un emploi du temps établi à l'avance (bien qu'elle suive une programmation définie par l'enseignant), car les besoins se dégagent au fur et à mesure de l'avancée des travaux. L'emploi du temps doit progressivement prendre forme autour et en fonction du projet. La place de l'enseignant change alors ; il n'est plus l'organisateur des enseignements, mais il devient le complice de l'avancée du projet en y introduisant les connaissances demandées par les élèves et celles qui leur seront nécessaires.

L'inconvénient de cette démarche est, on le devine, qu'elle se révèle très gourmande en temps et en engagement de la part de l'enseignant et des élèves, car la bonne réussite du projet semble liée en grande partie à l'investissement et à l'autonomie dont font preuve les élèves.

3/ Les critères

Intéressons-nous maintenant aux critères, entendus au sens large, qu'il est possible et souhaitable de retenir. Et attardons-nous ensuite sur la manière dont les élèves se trouveront en mesure de s'en emparer, voire de les enrichir. En effet, il s'agit d'une question épineuse. La définition de critères donnant une norme à un écrit à produire peut être utilisée de manière très différente. De fait, ces critères peuvent intervenir comme autant de couperets, donnant de bonnes ou de mauvaises notes sans que les élèves sachent réellement pourquoi, comme cela a longtemps été pratiqué dans les classes. Mais les critères peuvent aussi être utilisés de manière à se révéler directement favorables aux élèves et à leur progression. Pour cela, les travailler et les élaborer en complicité avec les élèves permet à ces derniers de les comprendre, de jouer avec eux et de percevoir ainsi réellement les bons et les mauvais côtés de leurs productions et les causes de leur note (ou de leur appréciation). On pourrait penser que les critères n'ont d'autre fonction qu'évaluatrice. Pourtant, les critères ne sont pas uniquement des outils pour juger, mais, utilisés intelligemment, ils peuvent constituer des aides pour les élèves. En effet, en montrant à ces derniers les intentions de l'enseignant, en montrant ce qui est attendu d'eux, les élèves peuvent se servir des critères comme d'un instrument au service du « bien écrire » – si toutefois on considère le maître comme le garant des belles-lettres – ou tout du moins au service d'un bon apprentissage. C'est par ce prisme que nous allons tenter d'approcher ici l'écriture de textes au cycle 3.

1- Faut-il prendre en compte et évaluer l'orthographe des productions d'élèves ?

Nombre d'enseignants sont ennuyés dans la mise en place de leurs situations de productions d'écrits à l'école primaire par la primauté de l'erreur d'orthographe dans la hiérarchie de leurs priorités de correction. En effet, comme le soulignent très justement les chercheurs du groupe EVA : « On voit d'abord dans un texte les fautes d'orthographe, parce qu'on ne peut pas ne pas les voir, mais alors on ne voit plus rien d'autre. Le découragement s'ensuit très vite » (Groupe EVA, 1991, 64). Il est même possible d'ajouter que ce sentiment ne touche pas seulement l'enseignant, il atteint aussi l'élève qui se retrouve finalement face à un texte presque entièrement raturé. L'erreur prend alors une ampleur démesurée : elle n'est plus limitée à l'orthographe, mais semble affecter la totalité du texte rédigé, ne serait-ce qu'à cause de son aspect formel, extérieur. Focaliser son attention sur les erreurs d'orthographe risque donc d'épuiser et de décourager les jeunes écrivains, et surtout ceux qui se trouvent en difficulté et auraient au contraire besoin d'encouragements pour écrire quelques lignes.

De plus, écrire ne peut se résumer à orthographier correctement les idées que l'on met par écrit, et sous le manteau des erreurs orthographiques se cachent bien souvent de petits trésors qui ne peuvent se développer si toute la charge cognitive des élèves est centrée sur l'orthographe.

Pour ces raisons, le groupe EVA encourage les enseignants à ne pas ériger l'orthographe en critère majeur dans la production d'écrit, tout du moins pas dans un premier temps. En outre, leur analyse est plus fine encore, car ils prennent comme perspective non pas uniquement les objectifs de l'enseignant, mais aussi l'état d'élaboration et de socialisation du texte :

En fonction de ce qui est à ce moment-là nécessaire dans l'apprentissage, c'est le maître qui prend en charge la composante orthographique, soit en servant de secrétaire, soit en corrigeant lui-même les erreurs, afin que les élèves puissent se concentrer sur d'autres aspects du texte à produire. Il peut aussi, si les productions ne sortent pas de la classe, décider la fin du travail de réécriture avant l'étape orthographique. (Groupe Eva, 1991 : 68)

L'enseignant se doit donc de tout faire pour que le respect orthographe ne devienne pas un frein à l'écriture. Il peut retarder le moment de la correction, et même réduire le nombre d'erreurs en corrigeant discrètement celles qu'il estime hors de portée de ses élèves. Ceux-ci peuvent dès lors se centrer sur les erreurs situées à leur niveau.

Mais, si le fait que la place de l'orthographe ne doit pas être trop importante est évident, un autre problème se pose : comment évaluer les écrits et quels outils utiliser pour cela ?

2- Les outils de l'évaluation (tableau de critères et grille de relecture)

Dans l'ouvrage qu'ils consacrent à ce sujet, les chercheurs du groupe EVA se proposent d'évaluer les productions d'écrits des élèves. Ils se trouvent encore une fois confrontés à la question des critères. Faut-il tout évaluer ? Et surtout quels critères utiliser ? Leur réponse à la première question est évidemment un « non » catégorique. Ils pointent le risque d'ôter son sens à l'écrit produit par l'élève en inventoriant un nombre de critères invraisemblable, sans ordre et sans hiérarchie logique. Il est aussi rappelé que chaque type d'écrit entraîne des « exigences » (Groupe EVA, 1991 : 53) particulières. On ne peut ainsi évaluer de la même manière, par exemple, un conte du « pourquoi » et du « comment » et un courrier à des élèves d'une école voisine.

L'enseignant, lorsqu'il organise une séquence de production de textes, doit donc partir à la recherche de critères adaptés, puis il doit penser leur organisation afin de les utiliser dans la construction d'évaluations sommatives, mais aussi formatives. Par contre, et les chercheurs du groupe EVA sont très clairs sur ce point, le tableau de critères ainsi créé « ne doit pas être confondu avec les outils d'évaluation construits avec les élèves, portant sur des critères en nombre limité qui ont fait l'objet d'une appropriation » (Groupe EVA, 1991 : 54)

Dans ce cas, si les élèves peuvent être évalués de manière sommative à partir d'un tableau de critères (par exemple celui proposé par le groupe EVA [1991 : 57]), l'évaluation formative, elle, ne peut se faire qu'à partir d'un tableau adapté et simplifié afin de pouvoir être compris par les élèves. Or, un des moyens qui permettent de parvenir à cette compréhension est, comme notre précédente citation tend à le souligner, de construire les critères avec les élèves afin que ceux-ci soient intériorisés de manière consciente.

3- Construire les critères de travail et d'évaluation avec les élèves

Permettre aux élèves d'être de réels acteurs dans la construction des critères de l'écriture revient à leur donner l'autonomie et la responsabilité de comparer ce qu'ils souhaitaient faire avec ce qu'ils ont fait, mais aussi avec ce qu'ils pourraient éventuellement refaire.

Quand nous disons « décider ce que l'on souhaite faire », nous nous situons dans la démarche de projet dont nous avons parlé plus haut dans laquelle doit entrer l'établissement des critères (par l'enseignant, mais aussi par les élèves). Par « analyser ce que l'on a fait », nous parlons de l'utilisation de ces critères c'est-à-dire de la comparaison de ceux-ci avec la production effective, ce qui revient à parler d'autoévaluation. Enfin, le fait de nous intéresser à « ce que l'on pourrait refaire » nous place dans le cadre d'activités relevant de la réécriture.

Plaçons-nous donc d'abord dans une perspective de réflexion formelle sur « ce que l'on souhaite

faire », dans le cadre du projet et du point de vue des élèves. L'enseignant doit ici parvenir à faire dégager par les élèves des critères d'écriture qui s'articuleront avec ceux qu'il aura identifiés au cours de la conception de la séquence. Les chercheurs du groupe EVA appellent ces critères des « règles d'écriture » (1991 : 103) et les distinguent – comme nous le verrons plus loin – des critères d'évaluation de l'enseignant. Une telle « règle d'écriture » peut par exemple être le fait de respecter les phases essentielles du schéma narratif.

En outre, selon les mêmes auteurs :

La formulation de règles d'écriture est un temps de construction des savoirs pour écrire et des savoirs sur les écrits. Elle s'appuie sur des savoirs existants et est l'occasion d'élaborer des savoirs nouveaux. Il ne s'agit donc pas de donner des règles, mais de les faire émerger dans un dialogue maître-élève. (1991 : 103)

Le temps de la formulation des règles est donc un temps d'enseignement proprement dit et non une simple étape d'énonciation orale des consignes. Au cours de ce type d'exercice, les élèves réalisent un véritable travail implicite de réflexion sur la langue et de prise de recul par rapport à la conception qu'ils peuvent avoir d'un texte, que ce soit à une échelle macrostructurale ou microstructurale. Le but de l'activité étant la conception de règles, les élèves perdent la conscience du travail langagier qu'ils effectuent, ce qui nous propulse dans une dimension réellement épilinguistique de l'apprentissage.

De plus, le nombre de règles ne doit pas être trop important, les auteurs préconisant de donner au maximum deux ou trois règles au CP et jusqu'à dix ou douze règles en CM2. Un nombre plus important risquerait évidemment de submerger les élèves en encombrant alors une charge cognitive qui a besoin d'être concentrée vers des tâches déjà complexes.

De là, trois grandes entrées apparaissent (Groupe EVA, 1991 : 104) : le choix de la stratégie discursive (le type de texte le mieux adapté), le choix de l'énonciation (la position du narrateur), et le choix du mode d'organisation du texte (comment se structure un texte relevant du type que l'on a choisi). Ces trois entrées regroupent donc ce qu'il faudra travailler et construire avec les élèves. Quant aux autres critères – particulièrement ceux qui concernent la morphosyntaxe (voir le tableau EVA) – ils ne doivent être utilisés par l'enseignant que pour évaluer, même s'il est possible de les distribuer aux élèves pour se relire et réécrire.

Ces règles peuvent ainsi s'avérer réellement adaptées au niveau des élèves, tout en agissant sur deux plans à la fois : faire appliquer des savoirs déjà maîtrisés, mais aussi encourager à mettre en pratique des savoirs en cours d'élaboration. La production d'écrit, dans un tel projet, prend alors

véritablement la dimension d'une situation d'apprentissage dans laquelle le but des élèves est de rédiger, mais où l'objectif de l'enseignant est le travail et l'acquisition de compétences et de connaissances.

Pour cela, il apparaît nécessaire d'utiliser ces règles de manière répétée, c'est à dire dans toutes les phases de la production de texte : au cours de l'élaboration, de l'écriture et de la réécriture.

4- Quels critères utiliser ? Comment les utiliser ?

On trouve donc une distinction, mise en avant par le groupe EVA, entre les critères mis en place par et pour l'enseignant d'un côté, et d'un autre côté les règles d'écritures coécrites par l'enseignant et ses élèves.

Les règles d'écriture ayant déjà été décrites plus haut, nous nous pencherons ici sur le tableau des critères. Il doit tout d'abord contenir les règles d'écriture. Celles-ci peuvent être présentées sous la même forme que ce qui a été présenté aux élèves, ou bien de manière plus détaillée. Cela permet de faire le lien entre l'objectif de l'enseignant et les consignes et objectifs donnés aux élèves.

Le groupe EVA propose, dans son tableau-type (1991 : 57), nombre d'autres critères, répartis en plusieurs catégories recouvrant chacune des unités d'analyses propres à un texte. Ces unités sont au nombre de trois, il s'agit du « texte dans son ensemble », des « Relations entre les phrases », et de la « phrase ». Au final, il est possible de résumer brièvement les critères ainsi.

– Les critères « pragmatiques » recouvrent la logique et la compréhensibilité de l'élément textuel. Cela va du choix du style forcément adapté au destinataire de l'écrit aux enchaînements entre thèmes et rhèmes.

– Les critères d'ordre « sémantique », qui visent à donner du sens à ce que l'on écrit, depuis le choix du type de texte au choix du lexique qui sera employé.

– Les critères « morphosyntaxiques » touchent à l'agencement des éléments de la phrase et recourent, plus concrètement, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, etc.

– Enfin, les auteurs mentionnent les « aspects matériels » qu'un travail de production d'écrit doit également comporter. L'aspect visuel de la production achevée, le support choisi et son organisation ont en effet toute leur importance dans la réalisation d'une telle tâche.

Il est évident que tous ces critères ne peuvent être utilisés en même temps. L'enseignant doit les choisir en fonction de ses objectifs et du type de texte qu'il souhaite faire produire. Néanmoins, le tableau EVA peut être d'une grande utilité, car il donne un panel complet de tous les critères sur

lesquels il est possible de s'appuyer pour évaluer une production d'écrit.

Claudette Oriol-Boyer développe la même idée lorsqu'elle décrit une activité de jeu sur les mots. Elle se demande ainsi comment évaluer des produits qui répondent de manière satisfaisante aux critères tout en s'avérant pourtant de « mauvais textes » (2002 : 34). Sa solution, que nous trouvons des plus pertinentes, consiste à ne pas évaluer – comme peut le faire penser le tableau EVA dans un premier temps – tous les critères que l'on parvient à imaginer, mais de se centrer plutôt sur des éléments pertinents, en particulier ceux qui seront travaillés par les élèves durant la phase de travail située en amont du projet de production d'écrits. En effet, les résultats d'un travail risqueraient de ne pas s'avérer brillants si l'enseignant se permettait d'évaluer des éléments nouveaux n'ayant pas fait l'objet d'un travail spécifique. Juger un point qui n'a pas fait l'objet d'un apprentissage pourrait se révéler catastrophique sur le plan pédagogique.

Problématique

Nous nous inscrivons dans la perspective de cette auteure qui pose la question du choix des critères à employer et de la contradiction possible entre le respect de critères établis et la qualité pourtant possiblement altérée des textes. Ce point doit nous inciter à prendre conscience du fait que la production d'écrits s'avère une activité extrêmement compliquée pour les élèves. Dès lors, nous avons choisi de traiter dans ce mémoire des moyens de leur permettre de surmonter ces difficultés et d'en analyser les contradictions, en répondant à la question suivante qui nous servira de problématique :

Comment aider les élèves à produire des textes, quels sont les outils pour cela et de quelle manière les utiliser ?

Hypothèse

Nous pensons que l'utilisation de dispositifs techniques et un travail sur la nature et l'organisation d'un texte pouvaient faciliter le travail d'écriture pour certains. De plus, ce travail a des effets positifs à long terme sur la compréhension de ce qu'est un texte par les élèves. Par contre, cette aide ne permet pas forcément de remplir complètement l'objectif pour lequel elle a été mise en place, à savoir faciliter l'écriture, allant jusqu'à bloquer les élèves dans leur créativité. Ce mémoire nous permettra donc de vérifier la pertinence de cette hypothèse, puis d'apporter des explications aux réussites et aux difficultés rencontrées.

II. Méthodologie – Dispositif

Nous avons mis en place une séquence de production d'écrits qui comportait deux objectifs (Cf. Annexe 1, pp. II-III). Le premier était de travailler sur le texte. Nous souhaitions introduire chez les élèves la conscience de ce qu'est vraiment un texte : nous l'avons donc présenté en tant qu'unité de langage particulière, répondant à un certain nombre de règles régissant son fonctionnement. Nous avons focalisé notre attention sur l'organisation interne des textes et sur la structure que les élèves doivent respecter lors de la rédaction des écrits. Mais nous avons un autre objectif, qu'indirectement notre séquence nous permettait d'atteindre : il s'agissait de travailler, en vue de la réalisation de ce mémoire, sur la réécriture chez les élèves de cycle 3 et sur les moyens de les aider à produire des écrits. Rappelons que nous envisageons la réécriture comme Claudette Oriol-Boyer qui nous dit que « réécrire c'est [...] être capable de détecter des erreurs, de les expliciter, puis d'élaborer des stratégies pour les éliminer ou les exploiter ». Nous présenterons d'abord ici le contexte de la classe qui nous a accueillis, puis nous en viendrons au dispositif qui fut le nôtre, pour terminer par la mise en œuvre au sein de la classe.

1- Contexte de la classe

Nous étions affectés dans un CE2 extrêmement hétérogène. L'école, située dans un quartier plutôt déshérité, accueillait des populations issues de milieux sociaux très différents. Une partie était issue de la classe moyenne habitant les lotissements en périphérie de l'école, l'autre provenant de la cité HLM voisine. Les différences de niveaux observées au sein de la classe recoupaient globalement ce clivage socio-économique. Il y existait donc une importante ligne de fracture, et cette disparité s'étendait à l'ensemble des compétences entrant dans le cadre du « devenir élève ». Certains avaient un très gros handicap en matière d'écriture et surtout d'encodage, problème auquel venait s'ajouter une appréhension difficilement surmontable face à ce qu'il est possible d'appeler « l'angoisse de la feuille blanche ». De même, là où certains élèves étaient très à l'aise avec l'écrit, une moitié de classe au moins se sentait incapable de composer sans aucune aide ni stimulation. Enfin, il faut rappeler le principal inconvénient : la classe, extrêmement dispersée, souffrait d'une très faible capacité de concentration. Il était dès lors difficile de mener des activités longues, ce qui a beaucoup influé sur notre travail de conception de séquence et sur les supports que nous avons utilisés.

2- Le dispositif pédagogique

L'enseignante qui nous a accueilli s'est avérée réceptive, très ouverte à notre projet et nous a aidé à concevoir notre séquence. L'enseignante de l'école chargée l'an dernier des CE1 est partie

cette année en voyage avec sa famille en Asie du Sud-Est. Elle a donc bien connu notre classe l'an dernier. Or, la famille tient un blog (<http://ouksekiissondon.net/>) entièrement consacré à ce périple, afin de rester en contact avec l'école et accessoirement d'offrir aux élèves une ouverture sur ce monde si différent du leur. Sur ce blog, les membres de la famille postent régulièrement des textes et des photos parfois adressés aux élèves de notre classe. Sur l'idée de notre maître d'accueil, nous avons conçu notre séquence autour du projet suivant : produire un texte commun à la classe afin de répondre à l'un des *posts* de l'enseignante.

Une fois notre support fixé, nous avons une ligne directrice qui nous a permis de nous mettre au travail. Pour élaborer notre dispositif, nous nous sommes encore une fois basés sur les travaux de Claudette Oriol-Boyer. Dans son ouvrage *La réécriture* (1990), elle théorise une démarche organisée de la manière suivante. Il s'agit de débiter par le choix d'une thématique, puis de fixer les idées qui devront ressortir dans l'écrit futur pour créer un plan du texte à produire, pour passer enfin à la phase de rédaction, puis à une phase de relecture permettant la réécriture (pour plus de précision, voir I- Cadre théorique ; La réécriture).

Nous sommes ensuite passés à la conception. Le travail que nous souhaitons réaliser en amont cherchait à faire prendre conscience aux élèves qu'un texte est une entité organisée, possédant une structure. La composition d'un texte cohérent, but de la séquence, impliquera donc de chercher des inducteurs, de se doter d'une méthodologie, d'observer scrupuleusement certaines étapes de réflexion et de rédaction, tout en respectant les propriétés du type de texte travaillé.

Notre séquence a donc débuté par une analyse de textes-modèles, desquels nous avons tiré une structure-type propre au « *post* de blog ». Puis, nous avons débuté chaque séance de rédaction qui a suivi par un travail spécifique sur l'organisation du texte de manière à faire émerger progressivement les savoirs théoriques que nous souhaitons voir acquérir : par des rappels théoriques et la confrontation à des textes, puis par la mise en pratique lors de séances de rédaction.

Mais nous avons également choisi d'expérimenter l'écriture à plusieurs échelles, au fur et à mesure du déroulement de la séquence et de l'élaboration d'un texte collectif. Ce qui signifie que notre dispositif comportait d'abord une phase de rédaction individuelle (avec ou sans support d'aide). Puis, nous avons conçu une phase regroupant les élèves par quatre, destinée à composer un texte commun à chaque groupe à partir des textes produits lors de la phase d'écriture individuelle. A suivi un travail de retranscription et de révision formelle et syntaxique de ces textes de groupes par la saisie informatique. Enfin, nous avons composé un texte commun à toute la classe, à partir des textes de chaque groupe dactylographiés. Puis nous l'avons immédiatement posté sur le blog.

3- Mise en œuvre

Notre séquence avait débuté par une séance informelle de familiarisation avec le blog, son univers et ses documents. D'abord libre et vouée à la manipulation, nous avons introduit une consigne directrice : il s'agissait de lire quelques textes, notamment celui auquel nous souhaitions répondre, tout en repérant les sujets intéressants éventuellement exploitables dans un texte dédié à la réponse (au travers des textes, mais aussi des photos). À cette occasion, les élèves ont pris des notes sur leur cahier de brouillon (ou au moins écrit une phrase sur leur ressenti).

Lors de la première séance véritable, en classe cette fois-ci, nous avons fixé le projet et formalisé le travail de manipulation et de découverte réalisé lors de la séance introductive. Nous voulions que les élèves soient d'abord confrontés au courrier (*post*) auquel ils allaient devoir répondre. Nous leur avons donc distribué ce texte, puis un second jouant le rôle d'inducteur, que nous avons présenté comme un « modèle » destiné à renforcer les notions explicitées à partir du premier : nous avons focalisé leur attention sur la structuration du texte. Les élèves ont donc été amenés à en distinguer les cinq parties constitutives (Cf. Annexe 2-2, p. IV). Nous les avons identifiées, nous leur avons donné un nom, puis nous avons cherché à les rendre visibles et concrètes pour les élèves. Sur les deux textes que nous leur avons distribués, les élèves ont donc surligné les phrases appartenant à ces cinq parties organisant les textes, afin de les matérialiser.

Enfin, nous nous sommes intéressés à la nature des sujets que les élèves pouvaient aborder dans leur courrier. Nous nous sommes basés sur deux inducteurs : le *post* « Les tigres » (Cf. Annexe 2-3, p. V) ainsi que la première visite du blog réalisée lors de la première séquence. Une fois ces thèmes identifiés, nous les avons attribués aux parties du texte qui leur correspondaient. Toutes les suggestions thématiques des élèves étaient notées au tableau, puis distribuées. De ce travail, nous avons tiré l'outil indispensable à la poursuite de notre séquence, c'est-à-dire une grille d'écriture. Celle-ci faisait figurer les différentes parties que tout *post* doit comporter (Cf. Annexe 2,-2 p. IV).

La séance suivante fut consacrée à la rédaction individuelle. Nous y avons intégré un mécanisme de différenciation : les élèves avaient tous la grille d'écriture sous les yeux, mais ceux que nous avons identifiés comme étant les plus à l'aise écrivaient directement sur leur cahier de brouillon. Les élèves en difficulté pouvaient s'aider en remplissant un tableau qui matérialisait les différentes parties du texte, avec des exemples de phrases (Cf. Annexe 3 p. VI). Cette fiche de différenciation permettait de décharger cognitivement les élèves en écartant de leurs préoccupations la réflexion sur les parties constitutives de l'écrit à produire. Elle a aussi joué le rôle d'inducteur pour lancer les élèves dans la tâche d'écriture en leur donnant des thèmes, et même des exemples de phrases.

La troisième séance était dédiée à l'écriture par groupes. Nous l'avons faite débiter par un rappel sur la structure du texte, mais surtout sur l'organisation interne aux parties identifiées : les élèves avaient compris le découpage du texte en plusieurs parties, mais ils n'avaient pas perçu que ces parties devaient elles-mêmes s'organiser logiquement en sous-parties hiérarchisées. Nous avons donc enrichi notre grille d'écriture en détaillant le plan du texte à produire : chaque partie fut découpée en sous-parties. Enfin, les élèves ont été groupés par quatre : ils devaient relire leur texte, puis celui des autres, et ensuite se mettre à l'ouvrage. Ici, nous avons introduit un autre mécanisme de différenciation (axé sur le degré de guidance des groupes). Les trois groupes les plus en difficulté étaient chacun avec un adulte (l'enseignante et les deux stagiaires) censé les motiver, les valoriser, et éventuellement prendre la plume à leur place (pour jouer le rôle de secrétaire). Au final, chaque groupe a produit un texte satisfaisant aux critères que nous avons mis en évidence. Ce fut le cas des groupes laissés en autonomie, mais également celui des groupes en difficulté : les enseignants s'étant attribué le rôle de secrétaire, les élèves, libérés de l'angoisse liée au respect des règles d'orthographe et de leurs difficultés d'encodage, se sont livrés à un travail de dictée à l'adulte qui a porté ses fruits.

La quatrième séance a été consacrée à la saisie informatique. *A priori* rébarbative et routinière, prenant la forme d'un travail de « copie », nous avons cherché à la rendre utile. C'est à ce moment que nous les avons fait travailler spécifiquement sur la syntaxe et sur la forme. Chaque élève avait une partie du texte de groupe à retranscrire ; or, les erreurs n'avaient pas été corrigées. Nous avons pu, en demi-classe, nous relayer auprès de chaque élève et les sensibiliser à la nécessité de corriger les erreurs qu'ils voyaient au nom de la compréhensibilité du texte et du respect de la norme linguistique.

Une fois les textes dactylographiés, nous les avons regroupés en vue de la dernière séance. À l'aide d'un vidéoprojecteur et de photocopies distribués aux élèves, nous devions élaborer le texte commun à la classe. La séance a encore une fois débuté par une nouvelle sensibilisation au respect des règles de forme et d'organisation des textes. Puis, les élèves ont lu les photocopies distribués, avec pour consigne de repérer ce qu'ils trouvaient intéressant dans tel ou tel écrit et de le signifier en le surlignant. Ensuite, le travail collectif a débuté. Les pages étaient projetées de manière à aligner les différentes parties des différents textes, visiblement. C'est ainsi que, partie par partie, les élèves ont confronté les possibilités qui s'offraient à eux et ont choisi les meilleures expressions grâce au vote majoritaire. Afin d'obtenir un texte vraiment fluide, nous les avons fait reformuler certains extraits. Le texte parachevé, nous l'avons relu, puis posté.

La séquence a donc comporté quatre séances menées en classe entière dans la salle de classe, auxquelles il faut ajouter deux demi-séances de saisie informatique en demi-classe, le tout s'étant étalé sur les quatre semaines de stage filé. Nous pouvons en plus y ajouter la séance introductive, inducteur destiné à familiariser les élèves avec le blog. Au final, cette séquence a compté six séances. Nous avons mené la séance introductive et les deux demi-séances de saisie ensemble, sans l'enseignante titulaire, dans la salle informatique. Nous tournions dans la salle en nous relayant auprès des élèves, ce que la nature de l'activité nous permettait de faire. Puis, nous nous sommes partagés équitablement les quatre séances en classe entière. L'un d'entre nous a mené les deux premières (l'une consacrée à l'élaboration de la grille d'écriture, l'autre à la rédaction individuelle), et le second s'est chargé des deux autres (la rédaction par petits groupes, puis l'élaboration du texte final).

Nous avons choisi de mener ces séances individuellement, car nous souhaitions nous mettre dans les conditions les plus proches possible de l'exercice réel du métier de Professeur des Écoles. Pendant qu'un des stagiaires faisait cours, le second était assis au fond de la classe et observait en prenant des notes relatives à la prestation du partenaire et aux réactions des élèves. À la fin de chaque séance, nous revenions avec notre maître d'accueil sur notre pratique et sur les résultats que nous obtenions auprès des élèves. Nous comparions par exemple les textes obtenus suite aux différentes phases de réécriture (Cf. Annexe 6, p. XII). La séance de travail par petits groupes fit exception, car chacun des trois adultes fut assigné à assister un groupe présentant des difficultés.

Nous avons ainsi pu mener à bien notre triple démarche, telle que nous l'avons exposée plus haut : nous souhaitions inscrire les élèves dans une démarche de projet qui soit réellement collective et porteuse de synergies. Nous voulions également leur faire comprendre qu'un texte est une unité de sens en ancrant solidement en eux des savoirs relevant de la structure et de l'organisation interne d'un écrit. Enfin, nous avons cherché à introduire l'idée selon laquelle un texte se rédige avec méthode et progressivité, en respectant un certain nombre de critères liés au texte lui-même, mais aussi à son destinataire. Tout ceci devant nous amener, d'un point de vue plus réflexif, à comprendre quels moyens peuvent nous permettre d'aider les élèves à produire des textes satisfaisant à certains critères.

Voyons désormais les résultats que nous avons pu en tirer.

III. Recueil et analyse de données

Après avoir présenté notre cadre théorique de référence et le dispositif pédagogique qui en a découlé, analysons maintenant les données recueillies au cours de notre expérimentation en classe. La question qui nous animera ici est la suivante : « Connaisant les difficultés des élèves, comment les aider à produire des écrits ? ». Comme nous l'avons dit, au cours de la mise en œuvre de notre séquence, nous avons focalisé notre attention sur l'évolution de leurs productions, ainsi que sur leur emploi des outils que nous avons mis à leur disposition. Nous questionnerons ici la pertinence de ces procédés par rapport à nos objectifs initiaux et nous tenterons de répondre à notre problématique en étudiant les données recueillies lors de notre stage. Ces dernières figurent en annexe.

Nous analyserons donc d'abord les données produites au cours de la phase de rédaction individuelle, puis celles que nous avons tirées de la phase de mise en commun par groupes, pour terminer par l'étude des différents paramètres qui nous sont apparus intéressants au cours de l'élaboration finale du texte de la classe.

1- Textes individuels

Après le travail mené sur la structure des textes, nous avons lancé les élèves dans la première phase d'écriture, individuellement, en cherchant à leur faire mettre en pratique leur réflexion théorique antérieure. Chacun devait produire une réponse organisée au *post* de l'enseignante, en utilisant les éléments développés dans les premières séances. Pour y parvenir, nous avons activé plusieurs leviers. Tout d'abord, les règles d'écriture ont été construites avec les élèves (nous avons repéré et mis en évidence cinq parties structurant le texte). Ensuite, les élèves disposaient d'un éventail varié d'inducteurs de toutes sortes (visite préalable du blog, réflexion prolongée sur les thématiques à aborder). Enfin, une « fiche de différenciation » (Cf. Annexe 3-2, p. VI) fut distribuée à ceux dont nous jugions qu'ils auraient plus de difficultés que les autres à rédiger. Y figuraient le rappel des règles d'écriture (les cinq parties du texte à produire, bien délimitées) ainsi que des exemples de phrases et autres thématiques intéressantes. Les autres bénéficiaient d'une simple « grille d'écriture » sur laquelle figurait le plan à respecter (les cinq parties identifiées).

Tout cela devait, d'après nous, permettre à tous de produire un premier jet respectant quelques objectifs fondamentaux, de manière à obtenir des textes réutilisables pour la phase suivante. Nous avons donc retenu quelques exemples illustrant les résultats obtenus et nous donnant l'occasion de réfléchir sur le bien-fondé de nos choix didactiques.

Prenons d'abord le texte d'Alan du groupe 2 (Cf. Annexe 3-3, p. VII). Il faisait partie des élèves

qui ont reçu une fiche de différenciation en complément du travail sur les règles d'écriture. Le bilan que nous pouvons tirer de cet outil est mitigé. Du point de vue du respect des règles d'écriture, il semble s'être avéré efficace, car Alan a écrit un texte comprenant les cinq parties demandées. Nous avons pu observer cette même tendance chez tous les autres bénéficiaires : il n'y a jamais eu de confusion entre les parties, les phrases rédigées avaient toutes été placées dans la partie qui correspondait. L'outil a donc permis de structurer les textes, tout en aidant les élèves à intégrer le fonctionnement de cette structure.

Par contre, du point de vue de la rédaction et de l'expression personnelle, l'outil a indéniablement constitué une gêne, ou du moins une source de confusion. Le texte d'Alan s'est avéré en grande partie composé de reprises des exemples proposés dans la colonne de gauche. Alors qu'ils étaient censés suggérer aux élèves les thématiques à traiter, Alan les a perçus comme une banque de données dans laquelle il était libre de piocher, sans aucun travail de réécriture. Il a fallu que le stagiaire en charge de l'activité intervienne pour lui expliquer en quoi consistait l'exercice et ce que signifiaient les phrases données en exemple.

Nous pouvons diagnostiquer ici un impensé de la conception, qui a pu nous mener à passer trop rapidement sur l'explicitation de cette fiche et sur la précision des consignes. Mis face à l'injonction peut-être trop brutale de remplir les cases d'un tableau dont il n'avait pas tout compris, l'élève s'est trouvé incapable d'entrer dans la tâche comme il le fallait. Il a certainement manqué une étape décisive dans le cheminement intellectuel devant l'amener à la réalisation de la tâche, ce qui s'est manifesté assez explicitement dans son comportement. Cet élève semblait en effet en proie à un certain désarroi, profondément insécurisé et potentiellement en souffrance. Ici, malgré l'ensemble des précautions prises lors de la conception afin d'anticiper ces difficultés, certains élèves comme Alan sont momentanément restés au bord de la route.

Mais cette étape n'était pas insurmontable : il a suffi que le stagiaire se penche sur son travail, qu'il le guide en lui expliquant ce que signifiaient les phrases notées dans la colonne des exemples pour qu'il se remette au travail. Il est donc important de prendre en compte la nécessité de ne pas se contenter des explications prévues, même si elles ont été pensées ; il faut vérifier que toutes les étapes du raisonnement devant permettre aux élèves de résoudre le problème ont été assimilées. Alan a poursuivi l'activité en s'inspirant toujours de très près des phrases données, mais sans les copier lettre à lettre comme il le faisait jusqu'à présent. Il a finalement formulé deux phrases personnelles correctes, là où sans cette fiche de différenciation, l'angoisse de la page blanche l'aurait peut-être empêché d'écrire quoi que ce soit.

Renaud, du groupe 6 (Cf. Annexe 3-3, p.VIII), est un élève plus à l'aise qu'Alan à l'écrit, mais nous avons pourtant tenu à le faire bénéficier de cette fiche. Dans son cas, les thèmes et les exemples proposés ont joué leur rôle d'inducteur : ils lui ont fourni des idées qu'il a exprimées personnellement, avec ses propres mots. Il est certes possible de penser que cet élève n'aurait peut-être pas eu besoin de ce support pour écrire, mais sa réussite nous intéresse, car elle montre que l'outil peut avoir une réelle efficacité, pour autant que l'élève en ait compris le fonctionnement.

Au final, ce dispositif s'est avéré utile à la plupart des élèves : tous ont produit des textes respectant les règles, même si certains ont pu rencontrer des problèmes proches de ceux d'Alan. Mais même dans ces cas, on observe un impact positif de la fiche, une fois son fonctionnement clarifié. Les exemples ont pallié leur manque d'assurance dans la créativité et le découpage en rubriques les a aidés à structurer leur écrit. Nous pensons avoir approché nos objectifs : introduire l'idée selon laquelle un texte obéit à des règles d'organisation particulières dont la mise en évidence peut constituer la base d'une méthodologie de la rédaction de textes. Néanmoins, si nous avions à refaire cette séquence de production d'écrit, nous modifierions la fiche de différenciation en remplaçant les exemples de phrases par de simples thèmes, afin de suggérer des idées aux élèves en les obligeant à formuler leurs propres phrases.

Analysons maintenant les élèves n'ayant pas bénéficié de cette aide. Nina (groupe 4) (Cf. Annexe 3-3, p. VIII) avait été identifiée comme une élève extrêmement à l'aise à l'écrit. Ne bénéficiant pas de fiche de différenciation, elle a produit un texte long, complet et contenant très peu d'erreurs d'orthographe. En observant la construction de son texte en cinq parties, nous remarquons qu'elle s'est servie des règles d'écriture élaborées en classe lors des premières séances et qu'elle les a parfaitement intégrées. Son texte fait de plus référence à ses impressions et aux notes qu'elle avait prises lors de sa visite du blog (la phrase « *Tu peu nous envoyer plus de photos sil te plait !* » renvoie au travail mené sur les inducteurs au cours de la première séance). Enfin, les thèmes traités sont tous issus de la discussion menée en classe pour déterminer les éléments à transmettre à l'enseignante. Pour Nina, le mécanisme de guidage allégé semble avoir réussi : son texte était structuré, ses idées originales, personnelles, sans qu'il se soit avéré nécessaire de l'y aider : le travail réalisé en cours a suffi. Ce cas nous montre qu'une élève à l'aise avec la production d'écrits n'a besoin que de quelques inducteurs pour stimuler sa pensée ainsi que d'un canevas structurant destiné à organiser logiquement sa production.

Quelle est alors la pertinence de notre dispositif pour les élèves les plus à l'aise ? On pourrait éventuellement penser qu'une élève comme Nina dispose d'une créativité suffisamment développée

pour produire des textes sans la contrainte du cadre, même minime, que nous avons imposée. Celui-ci apparaîtrait alors comme un frein à l'imagination, d'autant plus que le cas de Fantine, une autre élève considérée comme relativement prolifique à l'écrit, semble montrer que ce cadre a pu se révéler porteur de blocages pour certains élèves.

En effet, Fantine (Cf. Annexe 3-3, p. VIII) a paru bloquée dans sa créativité par rapport à ce qu'elle semble capable de faire d'habitude, selon les dires de l'enseignante. Son texte respectait bien le plan établi et les parties étaient remplies avec pertinence. Pourtant elles se sont souvent résumées à une seule phrase, alors qu'il lui aurait été certainement possible d'enrichir sa rédaction. D'après nous, cette difficulté provient de la présence de la grille d'écriture. Le fait de devoir respecter une contrainte, un cadre, peut l'avoir amenée à percevoir l'exercice différemment des travaux de production d'écrits auxquels elle est habituée. Il se peut que l'exercice se soit résumé pour elle à remplir des rubriques thématiques. Il est donc difficile d'en tirer des conclusions. Peut-on considérer que notre focalisation sur le respect du plan a dénaturé à ses yeux l'exercice de rédaction, l'entraînant à ne pas donner le meilleur d'elle-même, ou simplement à ne pas faire appel à toutes ses qualités de création du moment que « les cases étaient remplies » et que chaque partie était constituée d'une phrase ? Dans ce cas, la grille d'écriture apparaîtrait plutôt comme un obstacle. Cet exemple semble pointer un défaut du dispositif. Néanmoins, l'objectif d'écrire en respectant un cadre précis constituant une de nos priorités, il nous semblait difficile de nous séparer de cette composante.

En réalité, les exemples cités ci-dessus n'invalident pas forcément le dispositif, ni l'intérêt de travailler spécifiquement sur la structure pour en faire un cadre à respecter aidant au travail de rédaction. En effet, Nina a produit un texte qui eût été certainement bon sans aucune grille, mais il y a moins de chances, d'après nous, qu'il eût été aussi bien structuré. Cela signifie que même dans le cas des élèves à l'aise, le canevas et le travail sur la structure sont positifs, non pas en ce qu'ils permettent de libérer la parole des élèves (ce qui est le cas pour les enfants dits « moins créatifs »), mais au contraire en ce qu'ils la contiennent et la canalisent vers la production de « textes en tant que tels », c'est-à-dire pensés et organisés. Or, sans le travail mené et sans les outils destinés à le mettre en application, les textes d'élèves risquent d'être des « textes par hasard ». C'est-à-dire que le hasard ou les capacités propres de l'enfant font que l'écrit final prend la forme d'une unité structurée et en a toutes les apparences, sans pour autant avoir été pensé ainsi par le scripteur.

La nature de ce qu'est un texte échappe dès lors à l'élève qui peut se constituer des représentations erronées de la lecture et de l'écriture. Ainsi, le fait de poser un cadre d'écriture

permet de systématiser la production de textes et de créer certains automatismes chez les élèves, mais aussi de développer l'acculturation à cette écriture moderne, particulière qu'est celle du *post* sur internet. Dès lors, le cas de Fantine ne remet, d'après nous, absolument pas en cause le bien-fondé de l'imposition d'un cadre (qui reste certes à améliorer), mais il montre qu'il est nécessaire de s'assurer que ce cadre ait été compris et assimilé par les élèves. Sinon, il risque effectivement de s'avérer un outil enrayant pour certains. Le cas de Fantine a donc l'apparence d'un semi-échec, mais sa cause se situe dans une mauvaise explication du cadre de notre part : le dispositif conserve sa pertinence et les élèves à l'aise avec la production d'écrits peuvent y trouver des ressources intéressantes pour autant que l'enseignant sache le mettre à leur portée.

Nous pensons que le cas de Nuru (groupe 5) (Cf. Annexe 3-3, p. VIII) peut dans une certaine mesure confirmer ce diagnostic. Nous avons en effet surévalué le niveau de cet élève et, pensant qu'il n'aurait pas besoin de fiche de différenciation, nous l'avons laissé avec le même matériel que Nina. On observe que cet élève a bel et bien tenté d'utiliser la grille d'écriture : son texte présente une tentative d'organisation hiérarchisée de l'écrit. Mais on peut aussi remarquer que le respect de ces consignes n'a été que partiel (il manque les parties « Réponse à l'article lu » et « Formule de politesse »). De même, les phrases rédigées n'étaient pas placées dans les bonnes rubriques. Ici, l'absence de fiche de différenciation a constitué un vrai manque, notamment les exemples qu'elle contenait. Or, le travail sur les inducteurs (tels que la découverte du blog) avait pour but d'éviter ce type de problèmes. Ici, visiblement, il n'a pas été suffisant. Le dispositif aurait donc mérité d'être renforcé, par exemple en notant au tableau certains des thèmes présents dans la fiche de différenciation afin de permettre aux élèves de ne pas devoir les imaginer, tout en les laissant libres de s'y reporter ou non. Cela démontre le bien-fondé de notre intention d'aider les élèves à travers le travail sur la structure : un élève privé d'un cadre suffisamment clair se retrouve en difficulté, et alors que son niveau global était évalué par l'enseignante comme supérieur à celui d'Alan, son texte s'est finalement révélé moins satisfaisant.

Globalement, le mécanisme de différenciation mis en place a aidé les élèves au moins sur un point : ils ont compris qu'il fallait hiérarchiser et organiser leur texte et que chaque partie demandait un certain type de contenu. Les textes obtenus par ce biais ont eu le mérite d'être structurés correctement, même si le contenu ne s'est pas toujours révélé beaucoup plus riche que si les élèves n'avaient bénéficié d'aucun outil. De même, pour ceux qui n'ont pas bénéficié du mécanisme, il nous faut reconnaître que Nuru est un exemple isolé. Le travail réalisé en classe a semblé suffisant à ceux dont nous pensions qu'ils pouvaient se passer du dispositif d'aide : à part certains que le cadre a visiblement bloqués, les textes recueillis ont été satisfaisants au vu de nos critères. Les défauts

observés et discutés plus haut peuvent en effet relever d'un manque de clarté cognitive par rapport aux outils, aux attentes et à la nature de la tâche, liés à notre conduite de la classe et aux impensés de notre conception. Les mécanismes didactiques mis en œuvre ne peuvent jouer leur plein rôle que si leur fonctionnement a été suffisamment bien expliqué et si les élèves connaissent les étapes par lesquelles leur raisonnement peut cheminer pour parvenir à réaliser la tâche demandée. C'est vraisemblablement ce qui a manqué ici.

2- Textes intermédiaires (par groupes de quatre)

La phase suivante de notre dispositif consistait en un travail par groupes de quatre afin de parvenir à un texte commun à partir des textes individuels. Il s'agissait évidemment là encore d'insister sur le respect du plan du texte, mais nous souhaitions aussi que les élèves profitent de cette étape de confrontation pour enrichir leurs productions et créer un écrit qui comprenne des fragments de chacun des textes individuels. Pour cela, nous nous sommes basés sur le travail d'élaboration des règles d'écriture réalisé avec les élèves lors des premières séances. Nous avons rappelé ces règles, puis nous avons vérifié que les élèves les maîtrisaient toujours. Nous avons aussi établi des groupes de niveau homogène pour favoriser l'entraide entre élèves, et nous avons surtout profité de la présence de trois adultes dans la classe. Les groupes les plus en difficulté étaient donc assistés d'un stagiaire ou de l'enseignante, tous trois pouvant à l'occasion prendre la plume et passer à un exercice de dictée à l'adulte.

Abordons le cas des élèves du groupe 2 (Cf. Annexe 4, p. IX). Leurs quatre textes étaient correctement structurés grâce à la fiche de différenciation. Ne leur restait qu'à choisir les phrases qui leur plaisaient le plus, tout en veillant à les répartir correctement entre les cinq parties du plan. L'attrait qu'exerçait l'activité sur ces élèves en grande difficulté a permis au groupe de bien fonctionner : malgré leur grande difficulté, ils ont produit un texte long, cohérent et structuré. Nous avons peut-être aussi bénéficié de l'effet motivant lié à la pédagogie de projet et à la modalité « travail de groupe ». Enfin, la différenciation (le passage à une dictée à l'adulte) a joué son rôle.

Deux difficultés sont toutefois apparues au début de la séance. Tout d'abord, malgré nos explications et la compréhension manifeste des consignes et de la tâche par les élèves (nous la leur avons fait reformuler) nous avons observé un manque de dynamisme et une incapacité absolue à se mettre au travail. Nous avons diagnostiqué ici un réel manque de confiance en soi et une incapacité à mettre concrètement en œuvre une consigne dont nous pensions qu'elle avait été comprise. Ces élèves ayant intériorisé le fait d'être « en grande difficulté », ils ne se sont dans un premier temps pas sentis légitimes, ni capables de mener un tel travail. Mais surtout, il nous a semblé qu'ils n'ont

pas su par quel bout entamer le travail. Nous avons observé la même attitude de la part du groupe 3 où aucun élève n'a joué de rôle moteur, tous ayant attendu sans rien faire. La difficulté de cet exercice était double, car en plus de la production d'un texte collectif, il s'agissait de partir des textes existants, donc de discuter et d'opérer des choix. Là encore, même lorsque les consignes et la nature de la tâche ont été comprises, il manque encore une chose très importante aux élèves pour leur permettre de se mettre au travail : la méthode. Le fait de produire un écrit paraît naturel aux adultes et aux scripteurs experts, à tel point qu'ils peuvent ne pas prêter suffisamment d'attention au fait que les élèves ont, quant à eux, besoin d'outils et d'une méthode structurée qui détaille les étapes par lesquelles il faut passer pour rédiger un texte. C'est certainement ce qui nous est arrivé au début de cette séance.

En effet, la manière dont nous sommes intervenus auprès des groupes dont nous étions chargés nous a éclairés sur ce dont ils auraient eu besoin. Nous les avons épaulés en leur rappelant chaque étape du processus de rédaction et en quoi celui-ci consistait. Dès que les élèves ont eu compris ce qu'ils devaient faire, le travail a commencé. Le groupe 3 comptait des élèves extrêmement timides, ne prenant que très rarement la parole en classe. Mais l'activité a tout de même démarré et de vrais échanges ont eu lieu (Cf. Annexe 4, p. IX). La valorisation a également beaucoup compté. Le fait de choisir la phrase du texte d'un élève qui introduisait particulièrement le courrier lui a immédiatement rendu confiance et l'a impliqué dans le groupe.

Cet accompagnement personnalisé des groupes en difficulté n'a pu se faire que parce que nous étions trois enseignants dans la classe. Ainsi, dans notre pratique future, il faudra trouver une méthode pour pallier cette difficulté : le travail par atelier semble tout désigné. En effet, pendant que cinq des groupes travaillent en autonomie (sur leur plan de travail par exemple), nous pourrions intervenir auprès d'un des groupes sur l'activité d'écriture, puis alterner.

Par la suite, la lenteur du processus de rédaction fut la seconde difficulté rencontrée. Les difficultés d'encodage, l'hésitation et la peur de l'erreur d'orthographe ont complètement bloqué l'élan des élèves dès qu'il a fallu s'atteler à la rédaction. Nous avons donc pris la plume à la place des élèves, afin d'accélérer l'achèvement de leurs textes. Un exercice de dictée à l'adulte a rapidement pris le relais. Ce dernier a eu l'avantage de délester les élèves de la lourde tâche de rédaction pour leur permettre de réfléchir aux idées, aux formulations et à la structure de leur texte ; or, il s'agissait bien là de ce que nous souhaitions leur faire travailler spécifiquement.

L'exemple de ces groupes montre la réussite du dispositif (Cf. Annexe 4, p. IX) : les textes de groupes se sont appuyés sur des textes individuels correctement organisés grâce au travail effectué

en classe et aux outils mis en place. La présence de l'adulte a rempli sa fonction : à l'origine censé stimuler les propositions des élèves et organiser leur coopération, il s'est finalement changé en « secrétaire » du groupe, pour parvenir aux objectifs fixés.

Cependant, il ne sera pas toujours possible de guider les élèves d'aussi près, il faut donc réfléchir à les faire progresser de manière à ce qu'ils puissent à terme se passer d'aide individualisée dans cette tâche complexe. Ces élèves ont souffert de l'absence d'une méthodologie qui leur aurait offert les moyens de savoir que faire à tel ou tel moment de l'activité. Il nous paraît donc important de poursuivre ce type de travail avec eux en insistant toujours sur l'idée que l'écriture d'un texte est difficile, mais que l'on peut y parvenir pour autant que l'on suit méthodiquement les étapes d'un processus. Il pourrait s'agir de plusieurs séquences de production individuelle, dont chaque séance correspondrait à une étape de réflexion ou de rédaction, de manière à bien montrer que si certains élèves parviennent à écrire sans l'aide d'aucune méthode explicite, les autres peuvent aussi les égaler à condition de se conformer à un cadre minimal. En définitive, il s'agit de leur faire faire explicitement (en détaillant les étapes cognitives par lesquelles doit passer la réflexion) ce que les élèves dits « à l'aise » font implicitement. Dans le cadre de la séquence, il aurait peut-être été possible d'expliquer quelles étapes emprunter pour réaliser ce travail, puis de distribuer une fiche résumant ce cheminement.

Les élèves du groupe 4 (Cf. Annexe 4, p. IX) , quant à eux, n'ont eu accès à aucun dispositif de différenciation, mais leur niveau leur a permis de rédiger des textes satisfaisant pleinement aux critères. De plus, ce groupe était composé d'amies ayant l'habitude de travailler ensemble, ce qui a visiblement favorisé une bonne cohésion et un travail efficace. Elles ont repris la plupart des idées de leurs textes initiaux, mais là où les groupes assistés d'adultes se sont contentés de compiler leurs textes respectifs, le groupe 4 a su opérer des ajouts et des transformations. Nous avons vu apparaître de nouveaux segments et parfois même des reformulations. L'activité a donné lieu ici à un vrai travail de réécriture (au sens où il y a eu des reformulations et des modifications syntaxiques profondes de certains éléments), allant plus loin que la compilation de phrases qu'ont réalisées les autres groupes. Cependant, le texte final ne comporte aucun élément provenant du texte d'une des élèves du groupe dont le niveau est moins élevé que celui de ses camarades. Un élève moins performant risque donc de s'effacer et de se laisser porter par les autres. L'homogénéité des groupes semble donc être indispensable à un travail de réécriture de groupe réussi. Dans le cas où un groupe se révélerait trop hétérogène, valoriser l'élève en difficulté pourrait être une solution (le nommer « secrétaire » du groupe, par exemple).

Dans cette optique, il nous faut parler du groupe 5 (Cf. Annexe 4, p. IX), qui s'est lui aussi révélé plus hétérogène que prévu. L'élève au niveau plus faible que les autres avait une réelle tendance à l'égoïsme. Habitué à faire ce qu'il voulait et n'aimant pas travailler en groupe, il a rendu le travail collectif difficile. Les élèves se sont beaucoup disputés à propos du choix des phrases à retenir, au lieu d'écrire ensemble. Le groupe a donc avancé lentement et n'a pu terminer son travail (la partie « Formule de politesse » n'a pas été insérée dans le texte produit). L'intervention de l'enseignant a été nécessaire. Il s'est placé en médiateur et a tenté de résoudre les conflits (chacun accusant les autres de vouloir « *tout faire tout seul* »). Le travail a alors pu reprendre, sans pour autant donner satisfaction au final : court, inachevé et sans réelle originalité, il ne respecte que très modérément les consignes fixées. Nous voyons bien ici le rôle perturbateur d'un élève seul qui peut bloquer complètement le travail de groupe, si rien n'est prévu pour endiguer ce type de comportements. Comme nous le suggérons plus haut, nous aurions là aussi très certainement gagné à le nommer secrétaire tout en lui expliquant précisément l'importance de son rôle dans le groupe.

L'homogénéité des groupes semble donc indispensable à un travail d'écriture collectif réussi, dans le cas des élèves à l'aise avec l'écrit. Pour les autres, il est indispensable de les valoriser et de développer leur confiance en eux. De même, si la présence de l'enseignant comme scripteur et médiateur semble nécessaire, les travaux de production d'écrits doivent tendre vers la maîtrise par les élèves en difficulté de méthodes de rédaction les menant progressivement vers l'autonomie.

3- Le texte final

Dernière étape de notre dispositif, la production collective du texte final est peut-être celle qui donne le moins de prise à l'analyse : il n'y a qu'un seul document final exploitable et de par la nature même de la séance (des interventions orales et l'utilisation d'un vidéoprojecteur manipulé par l'enseignant), les traces intermédiaires de la réécriture n'ont pu être conservées. Nous avons cherché à varier les modalités afin d'impliquer le plus possible la totalité des élèves dans ce travail collectif. Tout d'abord, nous avons mis les six textes des groupes à disposition des élèves, en version papier (Cf. Annexe 5, p. X). Ils ont été lus ensemble à haute voix, puis enfin projetés au tableau. Nous avons inséré en plus une phase de recherche proprement individuelle sur les six textes de groupes : les élèves devaient surligner les passages qui leur semblaient adéquats aux objectifs, en vue du texte final. Nous souhaitons aider les lecteurs les plus lents dans leur recherche d'information en leur permettant de retrouver facilement les passages à conserver. Les consignes ont été données le plus clairement possible, elles ont été reformulées. Néanmoins, si cela a très bien fonctionné pour la plupart des élèves, certains dont le niveau de compréhension était trop faible

pour suivre se sont avérés incapables d'effectuer cette recherche. Cette activité de repérage des expressions n'a pas été utile pour tous.

Faire travailler les élèves sur six textes à la fois est peut-être ambitieux. Un moyen de se sortir de cette difficulté aurait été réduire leur nombre, ou bien de ne distribuer qu'une petite partie des textes à certains élèves. Chaque groupe aurait alors été « responsable » de réfléchir sur une partie des textes. Toutefois, malgré cet échec relatif, cette recherche a fonctionné pour la plupart d'entre eux qui ont ainsi pu se baser sur des éléments solides lors de la phase de rédaction finale.

Il s'est agi de composer, partie par partie, le texte final, grâce à l'ordinateur et au vidéoprojecteur. Il s'agissait de faire intervenir les élèves, de susciter des discussions intéressantes sur des points du texte, de les faire reformuler ou adapter leurs propositions, sans pour autant entrer dans de longs débats stériles. Nous avons pu raccourcir la phase d'écriture à une seule séance, tout en maintenant en éveil l'intérêt des élèves pendant la totalité de l'activité. Pour cela, l'enseignant avait préparé minutieusement la séance en analysant, annotant, et comparant les textes des groupes qui devaient servir de base au texte final (Cf. Annexes 6 et 7, pp. XII à XVI). Il a pu ainsi sélectionner les segments de textes intéressants pour guider vers eux les élèves lorsque le besoin s'en était fait ressentir. Ceci nous a permis d'orienter les élèves vers des exemples de phrases à discuter.

Le vidéoprojecteur a offert la possibilité d'impliquer les élèves dans un travail auquel ils n'étaient pas habitués, à savoir la reformulation à l'oral à partir de supports écrits. Il a matérialisé concrètement les processus de réécriture à l'œuvre, les recompositions et déplacements de phrases, effectués sous les yeux des élèves grâce à la page de traitement de texte vidéoprojetée. Toutes les modifications effectuées étaient donc visibles et toutes suivaient les propositions retenues par la majorité. L'usage de couleurs pour matérialiser les parties a contribué à les rendre visibles et concrètes. Le travail de réécriture s'est donc véritablement incarné, le texte prenant forme au fil de leurs suggestions. Avant cela, la réflexion sur les textes issus des travaux de groupes avait aidé à dégager les éléments qui pourraient ensuite être réinjectés dans chacune des parties du texte final.

Si l'on doit se placer du point de vue des résultats globaux, à l'exception de quelques élèves n'ayant pas compris la première partie de l'exercice, la séance est réussie : le texte final (Cf. Annexe 5-2 p. X) compte des fragments issus de la totalité des textes de groupes et la participation des élèves fut assez bonne. Il nous faudra par contre réfléchir aux moyens de rendre ce travail accessible à la minorité qui n'a pas pu participer totalement à l'activité. Peut-être aurions-nous pu former un groupe de besoin et intercaler, avant la séance finale, une séance consacrée à la recherche des éléments adéquats ?

4- Réécriture ou compilation ?

Cette progression allant des textes individuels au texte final en passant par des textes de groupes se voulait à l'origine un travail sur l'écriture et ses réécritures. Pourtant, nous nous sommes rapidement posé la question suivante : écrire un texte, puis le mélanger avec d'autres pour en produire un nouveau, est-ce réellement de la réécriture ? D'après la définition de Claudette Oriol-Boyer, « réécrire c'est en effet être capable de détecter des erreurs, de les expliciter, puis d'élaborer des stratégies pour les éliminer ou les exploiter ». Or, une bonne partie du travail réalisé par les élèves ne s'est pas traduite par ce genre de travail sur le dépassement de l'erreur. Il y a eu peu de retours sur le texte initial et le fait de passer d'un travail individuel à un travail collectif fait que les élèves assemblent des phrases qui leur plaisent, les reproduisent, tout cela sans s'attarder sur les erreurs commises. Les deux premières étapes de rédaction ont donc laissé peu de place à la réécriture au sens de Claudette Oriol-Boyer. En effet, là où la réécriture est souvent perçue comme l'acte individuel d'un écrivain penché sur son texte, nous avons mené des phases de réécriture largement collectives. De plus, il semble difficile de parler de réécriture lorsque l'on a affaire à l'écriture complète d'un texte, même si, dans notre cas, celle-ci se base sur des écrits individuels et en reprend l'organisation. On pourrait être tenté d'appeler cela de la « compilation » et non de la « réécriture ». Par « compilation », nous entendrions d'abord le fait de composer un texte final à partir d'éléments tirés de textes semblables et issus d'étapes antérieures de rédaction. Mais ce terme recouvrirait aussi l'idée selon laquelle cette composition se réalise à partir de segments ajoutés, articulés les uns avec les autres, sans qu'il y soit opérée aucune modification interne.

Pourtant, d'un autre côté, nous pouvons considérer tous nos textes comme des productions réalisées à plusieurs mains, aboutissant finalement à un écrit considérablement amélioré, allongé et complété si on le compare aux textes produits individuellement lors de la seconde séance. De plus, si la plupart des phrases produites dans les textes à plusieurs mains ne sont que des copies des phrases initiales, certaines ont tout de même été transformées, donc véritablement réécrites. Par exemple, cette phrase tirée du texte de Nina : « *Il y a des futurs maîtres qui sont venus à l'école dans notre classe* », a été écourtée pour être plus correcte et moins lourde dans le texte de son groupe : « *Il y a des futurs maîtres qui sont venus dans notre classe* ». Ainsi, si l'on ne peut parler de réécriture au sens propre du terme, le passage des textes individuels aux textes de groupes n'a pas non plus consisté en une simple compilation.

Il en va de même avec le passage des textes de groupes au texte final. La « compilation » y est très présente, car il s'agit de passer de six textes à un seul contenant un peu des six. Mais la

réécriture y a tenu sa place. Nous avons prévu un fort guidage de la part de l'enseignant, car nous savions qu'il faudrait reformuler certains fragments pour les remettre dans le contexte de leur nouveau texte. Il s'est donc largement focalisé sur cette exigence : attirer l'attention des élèves sur les problèmes de formulation posés par la transposition des phrases dans le nouveau texte, afin de les amener à reformuler et réécrire. Grâce à un lourd travail de préparation, l'enseignant a pu doubler ce travail de compilation d'une réelle réécriture. Ainsi, les phrases du texte final sont certes importées des différents textes, mais elles sont rarement copiées/collées sans changement ; il y a toujours eu une réflexion, sur les changements et améliorations à apporter aux fragments copiés. Les travaux menés se révèlent être aux confins de la réécriture et de la compilation. Nous proposons de parler de « réécriture à plusieurs mains ».

5- Bilan

Nous pouvons désormais tirer le bilan de tout ce que nous avons mis en place pour accompagner les élèves dans leur tâche de rédaction et conclure sur la manière dont il est possible de les aider à écrire. La dynamique de projet nous paraît d'abord importante, car elle donne un sens au travail des élèves. Ensuite, il est nécessaire de s'extraire de ses propres représentations de scripteur expert pour comprendre que produire un texte demande de savoir comment s'organise un texte. Cette connaissance offre de fait une méthode de rédaction par la reconstruction, étape par étape, d'un texte personnel, à partir d'un texte-référence décortiqué dont on a extrait une structure-type. Ensuite, il s'agit de gérer l'hétérogène créativité des élèves. Pour cela, il est nécessaire de mettre en place des inducteurs destinés à stimuler l'imagination et des outils d'accompagnement (comme notre fiche de différenciation) censés encadrer et structurer l'expression de cette créativité. Cela est évidemment utile aux élèves en difficulté, mais également aux autres, qui ont tout intérêt à apprendre à organiser leurs écrits.

La « réécriture à plusieurs mains », telle que nous l'avons pratiquée, implique de former des groupes homogènes tout en identifiant les élèves potentiellement perturbateurs, qu'il s'agira de responsabiliser vis-à-vis du groupe. Il peut s'avérer parfois nécessaire de décharger les élèves de tâches secondaires et accaparantes comme la transcription, charge à l'enseignant d'organiser efficacement sa classe. Dans tous les cas, quels que soient les dispositifs, l'enseignant doit être en mesure de rendre leur fonctionnement limpide pour les élèves.

À terme, l'enseignant doit amener les élèves à s'approprier une méthode de rédaction basée sur la compréhension de la manière s'organise un texte, et de leur faire pratiquer intensivement pour les mener vers l'autonomie et l'efficacité dans la production d'écrits.

Conclusion

Il est important, nous en sommes persuadés, de rendre perceptible aux élèves le fait qu'un texte obéit à des règles et se construit selon une certaine logique. Le travail de compréhension de cette logique permettra de doter progressivement les élèves d'une méthode de rédaction de textes pensés comme tels, tâche éminemment complexe.

Mais l'étude menée dans ces pages nous a convaincus que la méthode ne suffisait pas. La production d'écrits est donc à la portée de tous les élèves, à condition que l'enseignant soit capable d'interroger sa pratique et ses conceptions initiales. C'est en étant conscient des problèmes rencontrés par les élèves qu'il pourra élaborer les dispositifs destinés à rendre cet exercice accessible à tous ses élèves. Ce qui implique, avant tout et avant même de commencer à élaborer son dispositif pédagogique, de questionner ses propres représentations des tâches qui leur seront données. En effet, au cours de notre analyse, nous avons remarqué que bien souvent, du fait d'impensés ou de maladresses, l'enseignant pouvait ajouter de la complexité aux difficultés qui s'imposaient déjà aux enfants peu à l'aise avec l'écrit. Le manque de clarté des consignes, l'opacité fonctionnelle des outils mis à leur disposition peuvent parfois constituer de véritables obstacles à leur mise au travail, à la grande surprise des enseignants qui ne l'avaient pas prévu.

Dans cette optique, il peut être intéressant de repenser notre séquence pour réfléchir à la manière dont nous la reprendrions s'il s'agissait de la refaire. Tout d'abord, en ce qui concerne la conception globale, nous trouvons pertinente la dynamique de projet et le fait de confronter les élèves à des textes-modèles pour en faire émerger des connaissances sur l'organisation interne des textes. Mais nous pourrions envisager d'aller plus loin dans cette logique en multipliant les allers-retours entre les textes des élèves et ces modèles, à chaque étape de la rédaction et de la réécriture, afin qu'ils puissent y confronter leurs productions. Ce serait un moyen objectif de pointer les éléments manquants ou ceux qui posent problème, en bref, un moyen de faire prendre conscience aux élèves des lacunes de leurs textes, sur lesquels ils ont souvent beaucoup de mal à revenir. Si nous avions bénéficié de plus de temps, nous aurions consacré une séance à la reprise des critères formels de rédaction, avec une grille de relecture axée sur la correction de la syntaxe, de l'orthographe et de la cohérence.

En cas de réédition de cette séquence, la question se posera inévitablement de savoir s'il ne vaut pas mieux favoriser un travail d'écriture proprement individuel, plus à même d'offrir aux élèves les moyens de s'entraîner véritablement à la production d'écrits. Si on risque de perdre en motivation et

en émulation collective, il serait pourtant possible d'étaler les activités de réécriture sur un plus grand nombre de séances afin de nous attarder sur chacune des étapes avec les élèves en difficulté. Un travail en ateliers pourrait alors être mis en place pour assurer un suivi plus spécifique de l'enseignant. Nous leur fournirions alors un cadre précis, une trame adaptée à chaque étape explicitant ce qui devrait ou pourrait figurer dans leurs textes, sur le modèle amélioré de la fiche de différenciation distribuée au cours de la deuxième séance. Nous aurions aussi certainement tenté d'impliquer plus encore les élèves en difficulté en leur facilitant la tâche, complexe pour eux, qui consistait, lors de la dernière séance, à chercher les éléments destinés à constituer le texte commun, au sein des six textes de groupe. Une situation attribuant l'étude d'un texte à chaque groupe d'élèves aurait résolu une bonne partie de ces problèmes, d'après nous.

En ce qui concerne les outils, la grille d'écriture qui a émergé de l'analyse des modèles est indéniablement à conserver, à condition de détailler plus précisément l'organisation interne des cinq parties du texte mises en évidence, et ceci de manière progressive, afin de ne pas surcharger cognitivement les élèves. Il en va de même des outils mis en place pendant la séance de rédaction individuelle qui ont eux aussi eu leur utilité, dès lors que leur fonctionnement en était clairement établi et compris par les élèves. La clarté cognitive apparaît comme un élément fondamental de la réussite d'un dispositif pédagogique. Or, c'est un point que nous avons largement sous-estimé.

On voit bien ici à quel point la rédaction d'un mémoire professionnel nous a offert la possibilité de prendre du recul et d'opérer un retour théorisé et réflexif sur une pratique que tout enseignant doit apprendre à améliorer. Cette exigence de réflexivité nous apparaît encore plus évidente au regard de la progression de notre pensée tout au long de cette année. En effet, nous avons pris peu à peu conscience des impensés de notre conception de séquence : si nous nous étions fixés des objectifs globaux en termes d'apprentissage des élèves, nous avons par contre peu de visibilité sur les conclusions théoriques que nous allions pouvoir en tirer afin de mener ce travail de recherche. Or, c'est la confrontation empirique avec le travail des élèves qui nous a permis de faire émerger, de manière presque inductive, les questionnements auxquels nous avons cherché à répondre ici et qui nous ont, au final, forcés à réfléchir sur notre futur métier d'enseignants.

À l'image des élèves destinés à s'émanciper du cadre fixé par le maître pour gagner progressivement leur autonomie à l'écrit, l'enseignant débutant se soumet à des travaux le contraignant à réfléchir sur son activité, afin, à terme, de lui permettre d'adopter de lui-même les réflexes salutaires du retour critique sur sa pratique.

Il nous faut enfin souligner le fait qu'un travail de réflexion longue comme l'est la rédaction d'un

mémoire, en plus de permettre une analyse fine et efficace de sa propre pratique, encourage à mettre en place de nouveaux dispositifs pédagogiques. L'analyse des résultats donne pour cela des outils, améliorant ceux utilisés, en faisant naître de nouveaux, qui font eux-mêmes apparaître de nouvelles possibilités, ces dernières augmentant encore le champ des possibles de la production d'écrit à l'école primaire. Ainsi, la rédaction de ce mémoire a contribué à accroître plus encore notre désir de faire écrire les élèves, de leur faire produire des textes organisés et de les y aider. De ce point de vue, ce mémoire peut être comparé au point de départ d'une spirale s'étendant toujours en un cercle plus large, qui partirait de la pratique en classe pour s'étendre vers l'analyse de cette pratique, et parvenir enfin à une pratique encore et toujours améliorée. Ce mémoire est donc le début d'une réflexion qu'il nous faut adopter sur le métier d'enseignant et la pratique que nous en avons.

Bibliographie

Ouvrages

Groupe EVA (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.

ORIOLE-BOYER, Claudette (1990). *La réécriture*. Grenoble : CEDITEL.

ORIOLE-BOYER, Claudette (2002). *Lire-écrire avec des enfants*. CRDP de Midi-Pyrénées : collection DIDACTIQUES

REUTER, Yves (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF.

ROSSIGNOL, Isabelle (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France*. Paris : l'Harmattan.

Sites web

<http://ouksekiissondon.net/>, blog racontant le voyage d'une enseignante de l'école, consulté en avril 2013.

Annexes

Table des annexes

Annexes.....	34
Annexes 1 : Plan de séquence.....	36
Annexe 2 : Séance 1.....	38
1- Modèle réponse.....	38
2- Structure du texte à produire.....	38
3- Inducteur (les tigres).....	39
Annexe 3 : Séance 2.....	40
1- Consigne d'écriture.....	40
2- Fiche de différenciation.....	40
3- Travaux des élèves.....	41
Annexe 4 : Séance 3.....	43
1- Travaux d'élèves.....	43
Annexe 5 : Séance 5.....	44
1- Textes groupes recto-verso.....	44
2- Texte final.....	44
Annexe 6 : Documents enseignant de la préparation à la séance 6.....	46
Annexe 7 : Fiches de support enseignant (séance 6).....	49
1- Travail préliminaire de sélection en vue du texte final.....	49
2- Indications pour le texte final.....	50
3- Feuille de travail distribuée aux élèves mais annotée.....	51

Annexes 1 : Plan de séquence

FICHE SÉQUENCE

Niveau : CE2

➤ Domaine d'activité :	Français (Production d'écrit)	Horaire :	50' / 1h	Nombre de séances :	5
➤ Titre :	<u>Production d'écrit – Rédiger une réponse structurée à un « post » de blog.</u>				
➤ Notion(s) abordée(s) :	La structure d'un texte et sa composition / La réécriture, l'amélioration d'un texte.				
Objectifs de capacités liés au socle de compétences et aux programmes					
➤ Connaissances	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ <u>Narrer des faits réels en respectant des consignes de composition et de rédaction</u> : Rédiger un texte court en veillant à sa structure, sa cohérence temporelle, sa précision / éviter les répétitions par l'usage de synonymes / respecter les contraintes syntaxiques, orthographiques + ponctuation. ⇒ <u>Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et aides du maître</u> + <u>Savoir amplifier une phrase en ajoutant des mots</u> ⇒ <u>S'approprier un environnement informatique de travail</u> 				
➤ Capacités/Compétences (2° palier)	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte ⇒ Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes / Orthographier correctement un texte simple de 10 lignes ⇒ Respecter des consignes simples en autonomie / Coopérer avec un ou plusieurs camarades / S'impliquer dans un projet collectif. ⇒ Utiliser l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter un travail, pour communiquer 				
➤ Méthodes	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Engager un dialogue avec une enseignante de l'école partie en voyage (Asie du Sud-est), au travers de messages postés son blog : ⇒ Confronter les élèves à un texte « modèle », les faire réfléchir pour en déduire la forme que devra prendre leur réponse (structure du texte) ; ⇒ Elaborer une grille d'écriture/relecture axée sur le respect de la structure du texte à produire ; ⇒ Réfléchir collectivement sur les thématiques qui apparaîtront dans le texte ; ⇒ Produire un texte initial, individuellement (+ ou – guidé) > par groupes de 4 > en classe entière (grâce aux TICE). 				
➤ Comportement	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ <u>S'impliquer dans un projet individuel ou collectif</u> : Développer les compétences humaines liées à tout projet de groupe : ⇒ Respecter les consignes et le travail des autres ; savoir faire des concessions, prendre des initiatives ; respecter les choix de la majorité. ⇒ Débattre et défendre une idée, un choix, avec des arguments. 				
➤ Objectif principal de la séquence :	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ <u>Produire en plusieurs étapes un texte collectif, structuré et pertinent répondant à un « post » de blog.</u> 				

➤ Déroulement de la séquence		
Séance 0	Premier contact avec le blog	Matériel :
	<p><u>Objectif</u> : Se familiariser avec l'environnement du blog, y fréquenter des « posts », repérer des points intéressants.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <u>Manipulation</u>, en autonomie, par binômes (navigation libre) 2) <u>Elargissement</u> : les familiariser avec l'atmosphère du blog, les confronter à des « posts ». 3) Repérer et noter ce qui a plu, déplu, intrigué ou intéressé, en vue de la réponse. 	Un poste par binôme + Cahier brouillon
Séance 1	Elaboration du travail de rédaction	Matériel :
	<p><u>Objectif</u> : Dégager la structure d'un « post » et créer une grille d'écriture et de relecture</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <u>Mise en route</u> : Rappels généraux sur le blog et ses thématiques (croisées la fois précédente) 2) <u>Travail sur le sens</u> : Confronter à un article-type, ce qu'on a compris, ce qu'on pourrait répondre 3) <u>Travail sur la forme</u> : En dégager la structure interne, la trame constitutive 4) <u>Réinvestir</u> : réaliser une grille d'écriture/relecture à respecter lors du futur travail de rédaction 	Fiches Inducteur (tiges) et Modèle réponse + Affiche A3 (Structure du texte)
Séance 2	Première phase d'écriture du message (individuelle)	Matériel :
	<p><u>Objectif</u> : Produire un texte individuel en respectant les critères de la grille d'écriture.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <u>Mise en route</u> : Rappels des objectifs généraux et des critères d'écriture 2) <u>Ecriture</u> : Individuellement, produire un texte respectant la trame établie (avec ou sans grille de différenciation) 3) <u>Première réécriture</u> : Reprendre son écrit et le confronter aux critères pour l'améliorer. 	Consigne d'écriture + Fiche de différenciation ou Cahier de brouillon

<p>Séance 3</p>	<p style="text-align: center;">Seconde phase d'écriture du message (par petits groupes)</p> <p><u>Objectif</u> : Composer un texte par groupe, structuré et cohérent, à partir de travaux individuels. + Fixer la méthodologie de la rédaction.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <u>Mise en route</u> : Rappels 2) <u>Méthodologie</u> : Retour sur erreurs commises, ré-explication détaillée et affinée des critères Nouvelle présentation de la structure + Introduction des principes « de forme » à respecter. 3) <u>Mise au travail</u> : Composition d'un texte commun, à partir des 4 textes individuels (+ ou – guidé) 4) <u>Seconde réécriture</u> : Confronter son texte aux critères de la grille de relecture 5) <u>Finalisation</u> 	<p>Matériel :</p> <p>Textes individuels + Consigne d'écriture</p>
<p>Séance 4</p>	<p style="text-align: center;">Saisie des textes sur ordinateur</p> <p><u>Objectif</u> : Dactylographier le texte de groupe par morceaux pour obtenir un texte de travail. + Travailler les critères « de forme », cette fois (pronom, syntaxe, orthographe, ponctuation).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Par demi-classe, répartition des textes segmentés. 2) Chaque élève saisit son fragment texte. 3) Les élèves prêtent attention, cette fois, au respect de la forme et non de la structure. Focalisation sur la syntaxe, l'orthographe, la ponctuation. 	<p>Matériel :</p> <p>Salle informatique + Textes de groupes segmentés (1 partie chacun)</p>
<p>Séance 5</p>	<p style="text-align: center;">Phase finale de rédaction (collective)</p> <p><u>Objectif</u> : Produire un texte commun à la classe, issu des deux étapes de rédaction précédentes. + Développer les compétences humaines propres à tout projet collectif.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <u>Mise en route</u> : rappels des séances précédentes et rappel de l'objectif. 2) <u>Méthodologie</u> : Rappel et reformulation des règles à respecter (cf. séance précédente). 3) <u>Recherche</u> : Distribution des textes ; lecture collective, sur support papier, de chacun des textes. 4) <u>Composition</u> : Réalisation, partie par partie, d'un texte commun, par assemblage des fragments considérés comme pertinents (copier-coller, avec vidéoprojecteur) 5) <u>Finalisation</u> : Relecture complète et correction des erreurs, finalisation. 6) <u>Post</u> : Clé 3G 	<p>Matériel :</p> <p>Textes groupes recto- verso + Vidéoprojecteur + Support enseignant + Clé 3G</p>

Annexe 2 : Séance 1

1- *Modèle réponse*

Bonjour le groupe de CE2 !

Corinne est très contente de voir que vous travaillez bien. Elle est impatiente de connaître Inès.

Pendant le trek on n'a pas eu besoin de cordes car on marchait sur des sentiers, des ponts suspendus et des escaliers.

On a vu beaucoup de chèvres, de taureaux, de vaches, de buffles, quelques rapaces et des serpents. On a également vu des sangsues car elles ont mordu Léo, notre pépé et le guide. On aurait pu voir des singes et des cerfs mais on n'en a pas vu.

On dormait dans des lodges, en France on dit des refuges.

Bonnes vacances !

Lisa

2- *Structure du texte à produire*

- 1 : Titre
- 2 : Réponse à l'article lu
- 3 : Raconter ce qui se passe dans la classe
- 4 : Formule de politesse
- 5 : Signature

3- Inducteur (les tigres)

Publié le [18 novembre 2012](#) par [Ouksekissondon](#)

Les tigres (par Léo)

On est allé dans le parc national de Ranthambhore pour essayer de voir des tigres. On s'est levé à cinq heures du matin, il faisait très froid. On est parti dans un camion sans toit. On était assis juste à côté du conducteur.

Rapidement on a remarqué des empreintes de tigres sur le sol. Puis après une heure de recherche, on a eu vraiment beaucoup de chance car on a pu observer une tigresse et ses trois petits. Ils étaient environ à vingt-cinq mètres. Ce sont des tigres qui vivent en liberté. Ils sont très beaux.

Dans le parc, pas loin des tigres il y a des habitants.

Dans le même parc, on a vu aussi des crocodiles, des singes, des oiseaux-tigres, des perroquets, un martin pêcheur, des cerfs, des daims, des paons...



Il y a également des ours et des serpents mais on n'en a pas vus.
C'était une très belle journée !

gros bisous à tous !

Annexe 3 : Séance 2

1- Consigne d'écriture

Consigne d'écriture

Écris un post pour Corine et sa famille. Ce message doit être composé de cinq parties :

- 1 : Titre
- 2 : Réponse à l'article lu
- 3 : Raconter ce qui se passe dans la classe
- 4 : Formule de politesse
- 5 : Signature

2- Fiche de différenciation

Titre Bonjour à tous Des nouvelles de l'école Coucou Quoi de neuf chez nous ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Répondre à l'article lu Impressions sur les photos Questions sur l'oiseau-tigre Dire qu'on a lu le texte Est-ce que vous allez bien ? Demander ce qu'ils vont visiter Demander quand ils vont revenir	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Raconter ce qui se passe en classe Inès, Dylan et Cloé sont partis Zoé et Marwa sont nouvelles Sortie cinéma On a deux nouveaux maîtres dans la classe : Romain et Antoine Dire ce qu'on fait avec eux	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Formule de politesse Nous avons hâte de te revoir Bonne fin de voyage	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Gros bisous À dans quelques mois...	
Signature La classe de CE2 de l'école XXX	

3- Travaux des élèves

Alan

alan

Titre Bonjour à tous Des nouvelles de Villard-Benoit Coucou Quoi de neuf à Pontcharra ?	(Quoi de neuf à Pontcharra ?) B
Répondre à l'article lu Impressions sur les photos Questions sur l'oiseau-tigre Dire qu'on a lu le texte Est-ce que vous allez bien ? Demander ce qu'ils vont visiter Demander quand ils vont revenir	(Questions sur l'oiseau-tigre) Qui ressemble à l'oiseau-tigre ? Vous pouvez nous envoyer une photo sur le site ?
Raconter ce qui se passe en classe Inès, Dylan et Cloé sont partis Zoé et Marwa sont nouvelles Sortie cinéma On a deux nouveaux maîtres dans la classe : Romain et Antoine Dire ce qu'on fait avec eux	Inès, Dylan et Cloé sont partis Antoine et Romain sont nos nouveaux maîtres
Formule de politesse Nous avons hâte de te revoir Bonne fin de voyage Gros bisous À dans quelques mois...	Bonne fin de voyage
Signature La classe de CE2 de l'école Villard-Benoit	(La classe de CE2 de l'école) Alan

Renaud

Fantine

Titre Bonjour à tous Des nouvelles de Villard-Benoit Coucou Quel de neuf à Parichara ?	Bonjour à tous
Répondre à l'article lu Impressions sur les photos Questions sur l'oiseau-tigre Dire qu'on a lu le texte Est-ce que vous allez bien ? Demander ce qu'ils vont visiter Demander quand ils vont revenir	Est ce que les oiseaux tigrés il s'appelle aussi ou pas est aussi est ce que vous pouvez nous envoyer des photos des oiseaux - tigrés
Raconter ce qui se passe en classe Inès, Dylan et Cloé sont partis Zoé et Marwa sont nouvelles Sortie cinéma On a deux nouveaux maîtres dans la classe : Romain et Antoine Dire ce qu'on fait avec eux	Inès, Dylan et Cloé sont partis Zoé et Marwa sont avec nous maintenant on va aller au cinéma On a deux nouveaux maîtres dans la classe : il s'appelle Romain et Antoine
Formule de politesse Nous avons hâte de te revoir Bonne fin de voyage Gros bisous À dans quelques mois...	Bonne fin de voyage
Signature La classe de CE2 de l'école Villard-Benoit	La classe de CE2 de l'école Villard-Benoit

Fantine

Stéphanie

Bonne Coucou Madame nous avons
 l'empire était impressionnant
 dans l'école, dans notre classe
 il y a deux nouveaux maîtres
 il nous a dit pour nous répondre
 j'ai bien vu à côté de celle
 de mon livre, je suis sûr à 100%
 bien. Est-ce que vous allez bien.

Nuru

Coucou
 Bonjour
 J'ai deux maîtres qui
 sont venus dans la
 classe
 = Nuru

Nina (texte saisi à l'ordinateur car la photo n'était pas lisible)

La classe de CE2

Coucou !

Tu ne pourras pas rencontrer Inès car elle est parti est Cloé aussi. Mais tu pourras rencontrer Marwa et Zoé.

Tu peu nous envoyer plus de photos silteplai ! Quoi de neuf là bas ? Revien vite tu nous manques !

On a de futures maîtres qui sont venus à l'école dans notre classe ! Nous sommes entrins d'écrire avec le maître. Il s'appelle Antoine et l'autre Romain.

GROS BISOUS À TOUS !

Je vous souhaite une bonne continuation de voyage.

CE2 de XXX

Annexe 4 : Séance 3

1- Travaux d'élèves

Groupe 2

Gp2

Bonjour à tous

(2) Est-ce que vous allez bien?

Nous avons le site l'ordinateur et que vous nous avez envoyé. La photo du tigre est belle. Est-ce que vous l'avez touché? Ça quoi ressemble l'oiseau-tigre? Pouvez-vous nous envoyer une photo? Avez-vous touché aussi les singes?

Inès, Elai et Dylan sont parties. Zoé et Marwa sont nouvelles sans l'école. Dans la classe, il y a deux nouveaux maîtres qui s'appellent Romain et Antoine. Ils essaient de nous apprendre des trucs. Nous sommes allés au cinéma voir "La Belle et la Bête" et aussi au Coléo voir un spectacle "Rue de Quingois".

Nous avons hâte de te revoir. Bonne fin de voyage.

Silvia
Marwa
Elai

Aymerik

Groupe 4

Gp4

Bonjour le directeur de C.C.2...

Bonjour à tous

En ce jour pas seulement Inès mais les autres pour mentionner Zoé et Marwa.

C'est que des oiseaux tigrés. Ils peuvent nous envoyer des photos s'ils le veulent. Nous sommes allés au cinéma le lundi 12 novembre voir "La Belle et la Bête" (Jean Cocteau, 1946 en noir et blanc). Il y a des futures maîtres qui ont venu dans notre classe nous travailler avec la maîtresse et eux.

GROS BISOUS À TOUS

Nous nous souhaitons une bonne fin de voyage!

Chloé & Estelle & Elai & Coline

* on elle est partie
* ce sont des nouvelles

Groupe 3

Gp3

Marwa
Inès
Elai
Zoé
Jean

Bonjour à tous

2. On nous a fait photos, ça va bien. On a vu les tigrés et les singes.

3. Inès, Dylan et Elai sont parties. Zoé et Marwa sont nouvelles. C'est bien en classe, on travaille, on fait des arts plastiques. Romain et Antoine sont venus pour nous aider.

4. Bonne fin de voyage à tous.

5. La classe des CE2 de Villard Benoit

Groupe 5

Bonjour à tous.

Vous avez dû avoir peur quand le tigre était là? C'est un oiseau-tigre? Il y a deux nouveaux dans la classe qui font des études pour être des futures maîtres d'école. Il y a deux nouvelles qui sont pleines de joie, ça c'est Marwa et Zoé. Inès, Dylan, Elai, Clara, Romain.

Annexe 5 : Séance 5

1- Textes groupes recto-verso

<p>Votre texte est très bien. Est-ce que vous allez bien. Quand allez-vous venir à Pontcharra ? C'est quoi un oiseau-tigre ? J'ai bien aimé la photo du poisson que vous avez vu pendant votre <i>Snorkeling</i>, il était bleu, vert, noir et jaune.</p> <p>On a fait les Anniversaires de Lilian et de Nuru. Ils ont ramené des gâteaux et des bonbons. Inès, Dylan et Cloé sont partis, Zoé et Marwa sont des nouvelles. On a fait des dictées tous les lundis. Et on a Antoine et Romain comme nouveaux maîtres.</p> <p>Nous avons hâte de vous revoir. Gros bisous à tous</p> <p>Schérine et Lilian et Chérine et Téoman.</p> <hr/> <p>Bonjour à tous</p> <p>Est-ce-que vous allez bien ? Nous avons lu sur l'ordinateur ce que vous nous avez envoyé.</p> <p>La photo du tigre est belle. Est -ce que vous l'avez touché ? À quoi ressemble l'oiseau-tigre ? Est-ce qu'il a une tête de tigre ? Est-ce qu'il a des rayures ? Pouvez-vous nous envoyer une photo ? Avez-vous touché aussi les singes ?</p> <p>Inès, Cloé et Dylan sont partis, Zoé et Marwa sont nouvelles dans l'école et dans la classe. Il y a deux nouveaux maîtres qui s'appellent Romain et Antoine. Ils essaient de nous apprendre des trucs.</p> <p>Nous sommes allés au cinéma voir « La Belle et la Bête » et aussi au Coléo voir un spectacle, « Rue de Guingois ».</p> <p>Nous avons hâte de te revoir. Bonne fin de voyage.</p> <hr/> <p>Bonjour à tous</p> <p>On a vu vos photos. Elles étaient très belles. On a bien aimé les tigres et les poissons.</p> <p>Inès, Dylan et Chloé sont parties. Zoé et Marwa sont nouvelles. C'est bien en classe, on travaille, on fait des arts plastiques. Romain et Antoine sont venus pour nous aider.</p> <p>Bonne fin de voyage à tous.</p> <p>La classe ce2 de Villard-Benoît.</p>	<p>Dans la classe de CE2...</p> <p>Coucou à tous Tu ne pourras pas rencontrer Inès, car elle est partie, mais tu pourras rencontrer Zoé et Marwa, ce sont des nouvelles. C'est quoi des oiseaux tigres? Tu pourrais nous envoyer des photos s'il te plaît ! Nous sommes allés au cinéma le lundi 12 novembre voir la Belle et la bête (Jean Cocteau, 1946, en noir et blanc).</p> <p>Il y a des futurs maîtres qui sont venu dans notre classe. Nous travaillons avec la maîtresse et eux.</p> <p>GROS BISOUS A TOUS Nous vous souhaitons une bonne fin de voyages!</p> <p>Nina <3 Fantine <3 Zoé <3 Coline.</p> <hr/> <p>Bonjour à tous.</p> <p>Vous avez dû avoir peur quand le tigre était là ? Qu'est-ce qu'un oiseau tigre ?</p> <p>Il y a deux maîtres dans la classe qui font des études pour être futurs maîtres d'école. Il y a deux nouvelles qui sont arrivées, il y a Marwa et Zoé.</p> <p>Nuru<3 Noémie<3 Clara<3 et Romain.</p> <hr/> <p>Bonjour Corine.</p> <p>Comment allez-vous ? Nous avons lu les textes et nous les avons bien aimés. Pouvez-vous nous envoyer des photos d'oiseaux-tigres ?</p> <p>Nous voulons vous dire qu'Inès, Dylan et Cloé sont partis. Nous avons deux nouvelles dans la classe : c'est Zoé et Marwa.</p> <p>Bonne fin de voyage.</p> <p>La classe de CE2. Renaud, Marine, Clara, Clément.</p>
---	---

2- Texte final

<p>Dans la classe de CE2...</p> <p>Coucou à tous Comment allez-vous ? Nous avons lu les textes et nous les avons bien aimés. On a aussi vu vos photos. Elles étaient très belles surtout celle des tigres. Est -ce que vous les avez touchés ? Vous avez dû avoir peur quand ils étaient là. Nous aimerions bien savoir à quoi ressemble l'oiseau-tigre. Pourriez-vous nous envoyer des photos ?</p> <p>Il y a Antoine et Romain dans la classe qui font des études pour être futurs maîtres d'école. Corinne, tu ne pourras pas rencontrer Inès, car elle est partie, mais tu pourras rencontrer Zoé et Marwa, ce sont des nouvelles. Nous sommes allés au cinéma le lundi 12 novembre, voir « La Belle et la Bête » et aussi</p>
--

au *Coléo* voir un spectacle, « Rue de Guingois ».

On a fait les anniversaires de Lilian et de Nuru. Ils ont ramené des gâteaux et des bonbons.
On a fait des dictées tous les lundis.

Nous vous souhaitons une bonne fin de voyage ! GROS BISOUS A TOUS !

La classe de CE2 de XXX

Annexe 6 : Documents enseignant de la préparation à la séance 6

Groupe 1	[écrit par Antoine + encadré]	Remarques
<p>① Chérine ② Chérine (absente pour la phase 2) ③ Lilian ④ Teoman</p> <p>1. <u>Quoi de neuf à tous</u> . Elle beaux les photos. Elle quand que vous aite parti . On a fait dans Anniversaire à Lilian et à Marwa et à Marwa ils sont ramené de gâteau et bonbons On avait fait Dîché tout les... Bonne vacances . Chérine</p> <p>2. <u>Bonjour à tous</u> . j'ai bien aimé la photo du poisson non Kelley il était bleu et vert et noir et jaune. . On n'est aller au cinéma on n'a regarder la Belle et la Bête en Maïke et Blame . Bonne fin de voyage . Chérine</p> <p>3. <u>Bonjour à tous</u> . C'est quoi un oiseau tigre . On a Antoine et Romain comme nouveau maître il travaille avec nous . Gros bisou à tous . la classe de CE2 de Tilar Benoît</p> <p>4. <u>Bonjour à tous</u> . Votre texte et ter très bien. Est-ce que vous allez bien? Quand aller vous à Pontcharra . Inès, Dylan et Elœ sont partis Zoé et Marwa sont des nouvelles . Nous avons hâte de te revoir. Bonne fin de voyage à dans quelques mois... . la classe de CE2 de l'école Tilloand - benoit</p>	<p>Bonjour . Votre <u>texte et ter très bien</u>. Est-ce que vous allez bien? <u>Quand allez-vous venir à Pontcharra?</u> C'est quoi un oiseau-tigre. . On a fait dans anniversaire à Lilian et Marwa il sont ramené des gâteaux et des bonbons Inès et Dylan et Elœ sont partis, Zoé et Marwa sont des nouvelles. On a fait des dîché tous les lundi Et on a Antoine et Romain comme nouveaux maîtres. . Nous avons hâte de vous revoir. Gros bisous à tous.</p> <p>Lilian et Teoman et Chérine [écous]</p>	

Groupe 2	encadré et écrit par Anne Marie	Remarques
<p>① Alan ② Myrtille ③ Maxime ④ Lilia</p> <p>1. <u>Quoi de neuf à Pontcharra</u> . (questions sur l'oiseau-tigre) A qui ressemble l'oiseau-tigre? Vous pouvez nous envoyer une photo sur l'oiseau-tigre? . Inès Dylan et Elœ sont partis Antoine et Romain sont nos maîtres. . Bonne fin de voyage (la classe de CE2 de l'école) Alan</p> <p>2. <u>Encore à tous</u> . Vous avez touché le singe? . Nous sommes aller au cinéma voir La Bête et la Belle . au sis on somme alle au coléa . Bonne vacances . Myrtille</p> <p>3. <u>Bonjour à tous</u> . Est-ce que vous avez touché la tigre? . Ils y a de nous maître qui essaye de nous apprendre des tringue ils sa parle antoine et Romain . nous avons hâte de te revoir . Maxime</p> <p>4. <u>Encore</u> . La photos du tigre est belle accu a l'ère de ressemble la photos de l'oiseau tigre? . Inès, Dylan et Elœ sont partis Zoé et Marwa sont nouvelles . Bonne voyage . Lilia</p>	<p>Bonjour à tous Est-ce que vous allez bien? Nous avons lu sur l'ordinateur ce que vous nous avez envoyé. La photo du tigre est belle. Est-ce que vous l'avez touché? A quoi ressemble l'oiseau-tigre? Pouvez-vous nous envoyer une photo? Avez-vous touché aussi les singes?</p> <p>Inès, Elœ et Dylan sont partis. Zoé et Marwa sont nouvelles dans l'école. Dans la classe, il y a deux nouveaux maîtres qui s'appellent Romain et Antoine. Ils essaient de nous apprendre des trucs. Nous sommes aller au cinéma voir La Bête et la Belle et aussi au Ecole voir un spectacle . Rue de Guingois, Nous avons hâte de te revoir. Bonne fin de voyage</p>	

Groupe 3
 1. Inès
 2. Hannah
 3. Joao
 4. Liama (absente pour la phase 2)

encadre et écrit par Romain

Remarques

1. Bonjour à tous
- On a vu les photos, j'ai bien aimé les deux maisons. Il était trop beau.
 - Inès c'était ma meilleure ami. Joé c'est mon ami.
 - Romain et Antoine sont venus nous aider.
 - Bonne fin de voyage. La classe de CE2 de l'école.
2. Bonjour à tous
- J'ai bien aimé le tete, c'est quoi un oiseau tigre?
 - J'ai bien aimé la photo tigre et laminate de pas.
 - C'est bien en classe on travaille on fait du sport.
 - Bonne fin de voyage. je m'apele marwa.
3. Bonjour à tous
- beau photos, elles tres belle j'ai vu beau foto j'ai bien aimé les tigre les jaguar.
 - Inès Dylan et eloe sont partis avec marwa sont nouvelle.
 - Bon voyage à tous. je m'apele joao.
4. Bonjour Corinne et sa familles
- Elle sont belle beaux photos.
 - On a fait de l'art plastique. On goûte literaire.
 - Merci. Liama.

1. Bonjour à tous
- On na vu faut photos. Elle s'était tre belle on m'a bien aimé les tigris et les poissons.
 - Inès, Dylan et Ehloé sont partis. Les et Hannah sont nouvelle.
 - E'est bien en classe, on travaille, on fait des arts plastiques.
 - Romain et Antoine sont venus pour nous aider.
2. Bonne fin de voyage à tous
- La classe des CE2 de Villard-Benoit.

Groupe 4
 1. Nina
 2. Fantine
 3. Zoé
 4. Eoline

révisé par Nina

1. La classe des CE2. Coucou!
- Tu ne pourras pas rencontrer Inès car elle est partie et Dylan et Elie aussi; mais tu pourras rencontrer Hannah et Zoé.
 - Tu peux nous envoyer plus de photos s'il te plaît! Quoi de neuf la bas? Rien de nite, tu nous manques!
 - On a des ~~maîtres~~ futurs maîtres qui sont venus à l'école dans notre classe! Nous sommes entraînés à écrire avec le maître. Il s'appelle Antoine et l'autre Romain.
 - GROS BISOUX A TOUS! Je vous souhaite une bonne continuation de voyage. Les CE2 de Villard-Benoit.
2. A l'école. Coucou Madame Lambdley
- l'empreinte était impressionnante.
 - dans l'école: dans notre classe il ya deux nouveaux maîtres il nous aide pour nous répondre j'ai bien aimé l'étale de mer bleue.
 - Je vous dit a très très très merci bocoou.
3. Les CE2
- Quelques ses des oiseaux-tigres. Vous pouvez nous envoyer des photo d'oiseaux-tigres.
 - Il ya deux nouveaux maîtres dans la classe. Il en a un qui s'appelle Romain et un qui s'appelle Antoine. Marwa est nouvelle et Zoé. On est allé au cinéma voir la belle et la bête le film.
 - A bientôt. Les CE2 de madame benoit.
4. Coucou
- ses quoi bete oiseaux-tigres?
 - on est allé voir un film. ont est allé à la médiathèque. ont a faité blim d'anniversaire.
 - arrrroire et a bien tot. Eoline.

1. Dans la classe de CE2... Coucou à tous
- Tu ne pourras pas rencontrer Inès (car elle est partie) mais tu pourras rencontrer Zoé, Hannah, Marwa (ce sont des nouvelles).
 - E'est quoi des oiseaux-tigres? Tu pourrais nous envoyer des photos s'il te plaît!
 - Nous sommes allés au cinéma le lundi 12 novembre voir la Belle et la Bête, (Jean Cocteau 1946 en noir et blanc). Il ya des futurs maîtres qui sont venu dans notre classe nous travaillons avec la maîtresse est curi.
 - GROS BISOUX A TOUS.
 - Nous vous souhaitons une bonne fin de voyage!
 - Nina ♥ Fantine ♥ Zoé ♥ Eoline

Groupe 5

- ① ~~Isabelle~~ Noémie
- ② Romain
- ③ Nurui
- ④ Elara G.

secrétaire :

①. Les nouvelles de Villard-Benoit?
 • Le article "les tigres" nous a bien plu. Mais quelqu'un a-t-il vu un oiseau-tigre?
 • Inès est partie. Elae et Dylan aussi. Mais deux nouvelles sont arrivées il y a Marwa et Zoé.
 • Bonne fin de voyage. Les CE2 de Villard-Benoit

②. Corinne
 • Bonjour
 • ya deux maîtres qui sont venue dans la classe
 • Nurui

③. Bonjour tous le monde
 • j'aimerais bien que vous nous envoyer des photos des animaux que vous voyez en ce moment.
 • [Vous avez du avoir peur quand il y avait le tigre?]
 • [Binan ont a 2 nouveaux Maître dans la classe le mardi et le lundi]
 • je vous souhaite une bonne fin de voyage
 • Elara. G.

④. Bonne fin de vacance
 • ? il est beau de tigre je voudrais bien le voir se tigre
 • Ba on na deux nouveaux maîtres et de nouveau élève et on travaille sur le texte
 • je vous souhaite une bonne fin de vacance
 • Romain

• Bonjour à tous
 • Vous avez du avoir peur quand le tigre était la ? Quelque un oiseau-tigre ?

• Il y a deux maîtres dans la classe qui font des études pour être futurs maîtres d'école. Il y a deux nouvelles qui sont arrivées il y a Marwa et Zoé
 • Nurui; Noémie; Elara; Romain;

5

Groupe 6

- ① ~~Isabelle~~ Marine
- ② Renaud
- ③ Elara
- ④ Elément

secrétaire :

①. Bonjour à tous
 • j'espère que vous allez bien. Les textes sont très bien
 • En ce moment nous ferons de la Géographie avec Romain et Antoine deux maîtres très gentille
 • A bientôt
 • Marine

②. Bonjour à tous
 • Est-ce que l'oiseaux-tigres il se fait jolis au pas est aussi est-ce que vous pourrais nous envoyer des photos des oiseaux-tigres?
 • Inès, Dylan et Elae sont partis. Zoé et Marwa sont avec nous maintenant ont n'ai aller au cinéma. On a deux nouveaux maîtres dans la classe. il s'appelle Romain et Antoine
 • Bonne fin de voyage
 • La classe de CE2 de l'école Villard-Benoit.

③.
 • Inès n'est plus la. Elae non plus et Dylan aussi. on a deux nouvelle élève ses j'ai et marci. On est aller au cinéma mardi le novembre on a vu la Belle et la Bête maintenant on a n'a deux grands garçons qui sont dans notre classe ses Antoine et Romain. Et on la parce que il veut être professeur.
 • Bonne fin de voilage
 • Elara. G.

④. Bonjour
 • Inès n'est plus la.
 • Dans la classe nous ferons de l'histoire nous avons tous les lundi et les mardi deux maîtres qui nous regarde la maîtresse par avoir quomment elle fait avec nous

• Bonjour Corinne
 • Comment allez-vous?
 • Nous avons lu les textes et nous les avons bien aimés.

• Peut-être vous nous envoyer des photos d'oiseaux-tigres?
 • Nous voulons vous dire que Inès, Dylan et Elae sont partis.
 • Nous avons deux nouvelle dans la classe Zoé et marci.

• Bonne fin de voilage
 • La classe des CE2
 • Renaud. Marine. Elara. Elément

6

Annexe 7 : Fiches de support enseignant (séance 6)

1- Travail préliminaire de sélection en vue du texte final

	Groupe 1 Wilson, Teoman, Chérifou	Groupe 2 A-lan, Lilla, Aymeric, Raikent	Groupe 3 Inès, Manu, Yoan, Léana	Groupe 4 Mira, Fanyne, Zee, Coline	Groupe 5 Vaelme, Muri, Romon, Claura	Groupe 6
<u>titre</u>	Bonjour	Bonjour à vous	Bonjour à vous	Ds la classe de CE2 coucou à vous	Bjour à vous	Bonjour Corinne
<u>Réponse</u> - Intro - Réact - Ast	Texte très bien Allé bien? Allé bien? Qd revenez vs? Oiseau-higre?	Allé bien? Vu sur l'ordi? Photo belle (l'igre) Touché? (4) Oiseau-higre? (Photo)	Vu les photos Photos bien Aime higrés et poissons	Tu ne pourras pas trier Inès ms Manu Oiseau-higrés? Envoi photo?	Peux higre? Oiseau-higre?	Allé bien! Lu textes... ... bien aimé Oiseau-higre! (photo)
<u>Nouvelles</u> - Nvx élèves - Nvx maîtres - Cinéma - Lendasse	Anniversaire Nvx élèves Dichers Nvx maîtres	Elèves partis Nvx maîtres + Cinéma Coline	Elèves partis Bien en classe : L et Arts plastiq Nvx maîtres	Cinéma Nvx maîtres++	Nvx maîtres++ Nvx élèves	Nvx élèves++ [Nv valons ordire]
<u>Formule</u> - hâte - Bonne fin - Nv s'achève	Nv avons hâte de vous revoir	Nv avons hâte de te revoir + Bonne fin de voyage	Bonne fin de voyage à vous	Nv nous s'achève bonne fin de voyage	∅	Bonne fin de voyage
<u>Signature</u>	les 3	les 4	Classe des CE2 de VB	les 4	les 4	les 4 + la classe des CE2

2- Indications pour le texte final

Texte Final		Formule : Nous avons hâte de vous revoir (Gpe 1-2) et nous vous souhaitons à bientôt fin (Gpe 4+3) de voyage à vous
Titre :	Bonjour à tous / Bonjour Conine / Bonjour / Coucou (Dans la classe des CE2)	Signature La classe des CE2 ole Villard (Gpe 3) Benoit.
Réponse :	<ul style="list-style-type: none"> INTRO • <u>Comment allez-vous ? Nous avons lu textes et nous les avons bien aimés.</u> (Gpe 6) REACTION • <u>On a aussi vu vos photos. Elles sont très belles.</u> (Gpe 3) QUESTIONS • <u>Vous avez dû avoir peur quand [il] était là.</u> (Gpe 5) 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Est-ce que vous allez bien ? Nous avons lu sur l'ordi ce q vs avez envoyé</u> (Gpe 3) • <u>[surtout] la photo du hêtre</u> (Gpe 2-3) • <u>À quoi ressemble l'oiseau-hêtre</u> (Gpe 2) • <u>Tu pourrais envoyer une photo stp ?</u> (Gpe 4)
Nouvelles	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Tu ne pourras pas rencontrer Inès (car elle est partie).</u> [Dylan et Elise aussi] (Gpe 4) ☹ • <u>Mais tu pourras rencontrer Marwa et Zoé / qui sont nouvelles.</u> 	
MAÎTRES	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Il y a 2 maîtres dans la classe qui font des études pr être maîtres d'école</u> (Gpe 5) • <u>Ils essaient de nous apprendre des trucs</u> (Gpe 2) / <u>Nous Lons avec la maîtresse et eux</u> (Gpe 4) 	
CINÉMA	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Nous sommes allés au cinéma voir la Belle et la Bête.</u> (Gpe 2) 	
L'enclasse	<ul style="list-style-type: none"> • <u>[Sinon] c'est bien en classe, on L, on fait des AP ; on fait des dictées tous les lundis</u> (Gpe 3; 1) • <u>On a fait les anniversaires de Lilian et Mura (- -)</u> (Gpe 1) 	

3- Feuille de travail distribuée aux élèves mais annotée

Bonjour,

Gpe 1

Votre texte est très bien. Est-ce que vous allez bien. Quand allez-vous venir à Pontcharra ?

C'est quoi un oiseau-tigre ?

- ③ J'ai bien aimé la photo du poisson que vous avez vu pendant votre Snorkeling, il était bleu, vert, noir et jaune.

Anniv. ⑥ On a fait les Anniversaires de Lilian et de Nuru. Ils ont ramené des gâteaux et des bonbons. Inès, Dylan et Cloé sont partis, Zoé et Marwa sont des nouvelles.

- L ⑤ On a fait des dictées tous les lundis, Et on a Antoine et Romain comme nouveaux maîtres.

Nous avons hâte de vous revoir. Gros bisous à tous

Schérine et Lilian et Chérine et Téoman.

Bonjour à tous

Gpe 2

Est-ce-que vous allez bien ? Nous avons lu sur l'ordinateur ce que vous nous avez envoyé.

La photo du tigre est belle. Est-ce que vous l'avez touché ? À quoi ressemble l'oiseau-tigre ? ⑤ Est-ce qu'il a une tête de tigre ? Est-ce qu'il a des rayures ? Pouvez-vous nous envoyer une photo ? Avez-vous touché aussi les singes ?

Inès, Cloé et Dylan sont partis. Zoé et Marwa sont nouvelles dans l'école et dans la classe. Il y a deux nouveaux maîtres qui s'appellent Romain et Antoine. Ils essaient de nous apprendre des trucs.

- ciné ③ Nous sommes allés au cinéma voir « La Belle et la Bête » et aussi au Coléo voir un spectacle, « Rue de Guingois ».

Nous avons hâte de te revoir. Bonne fin de voyage.

Bonjour à tous

Gpe 3

- ② On a vu vos photos. Elles étaient très belles. On a bien aimé les tigres et les poissons. [aussi] [surtout]

Inès, Dylan et Chloé sont parties. Zoé et Marwa sont nouvelles.

- L ④ C'est bien en classe, on travaille, on fait des arts plastiques.

Romain et Antoine sont venus pour nous aider.

Bonne fin de voyage à tous.

La classe ce2 de Villard-Benoît.

Gpe 4

Dans la classe de CE2...

Coucou à tous

Tu ne pourras pas rencontrer Inès, car elle est partie, mais tu pourras rencontrer Zoé et Marwa, ce sont des nouvelles.

C'est quoi des oiseaux tigres ? Tu pourrais nous envoyer des photos s'il te plaît. Nous sommes allés au cinéma le lundi 12 novembre voir la Belle et la bête (Jean Cocteau, 1946, en noir et blanc).

maîtres ② Il y a des futurs maîtres qui sont venus dans notre classe. Nous travaillons avec la maîtresse et eux.

GROS BISOUS A TOUS

Nous vous souhaitons une bonne fin de voyages!

Nina <3 Fantine <3 Zoé <3 Coline.

Bonjour à tous.

Gpe 5

- ④ Vous avez dû avoir peur quand le tigre était là ? Qu'est-ce qu'un oiseau tigre ?

maîtres ② Il y a deux maîtres dans la classe qui font des études pour être futurs maîtres d'école. Il y a deux nouvelles qui sont arrivées, il y a Marwa et Zoé.

Nuru <3 Noémie <3 Clara <3 et Romain.

Bonjour Corine.

Gpe 6

Comment allez-vous ?

- ① Nous avons lu les textes et nous les avons bien aimés. Pouvez-vous nous envoyer des photos d'oiseaux-tigres ?

Nous voulons vous dire qu'Inès, Dylan et Cloé sont partis. Nous avons deux nouvelles dans la classe : c'est Zoé et Marwa.

Bonne fin de voyage.

La classe de CE2.

Renaud, Marine, Clara, Clément.

MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) : Romain De Belly & Antoine Bombrun

RESPONSABLE DU MÉMOIRE : Marie-Paule Jacques

TITRE : Aider les élèves à produire des textes

RÉSUMÉ :

Souvent délaissée par beaucoup d'enseignants, malgré son importance capitale pour l'élève et le développement de son savoir et de ses compétences, la production de texte est un défi à l'école primaire. C'est pourquoi nous nous sommes demandé comment aider les élèves à écrire, notamment en nous questionnant sur les outils à convoquer et sur la manière de les utiliser. Après une analyse du cadre théorique et une description de notre séquence d'expérimentation, nous analyserons les données récoltées afin de mettre en avant une pratique orientée des outils décrits. Inducteurs, pédagogie de projet, tableau de critère, grille de relecture sont les *media* dont nous essayerons de démêler les influences sur les capacités rédactionnelles des élèves.

MOTS CLÉS :

CE2 ; production d'écrit ; réécriture ; compilation ; inducteurs ; outils d'évaluation ; pédagogie de projet ; tableau de critères ; grille de relecture.