HAL
open science

Dictionnaire de mots-valises en CE2 : apports phonologiques et production de phrases d'exemples

Karine Leclerc Thévenet

To cite this version:

Karine Leclerc Thévenet. Dictionnaire de mots-valises en CE2 : apports phonologiques et production de phrases d'exemples. Education. 2016. dumas-01415397

HAL Id: dumas-01415397

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01415397

Submitted on 13 Dec 2016

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 2015-2016

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

Dictionnaire de mots-valises en CE2 : apports phonologiques et production de phrases d'exemples

Présenté par Karine LECLERC THEVENET

Première partie rédigée en collaboration avec Audrey VAN LAERE

Écrit scientifique réflexif encadré par Marie-Paule JACQUES

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Karine LECLERC THEVENET

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Dictionnaire de mots-valises en CE2 : apports phonologiques et production de phrases d'exemples

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble,
Le 14/05/2016

Signature de l'étudiant(e)

Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif (DU MEEF) dans la base DUMAS[1]

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Karine LECLERC THEVENET
auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif intitulé :
Dictionnaire de mots-valises en CE2 : apports phonologiques et production de phrases d'exemples

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** [2]

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son travail.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Grenoble le 14/05/2016

Signature de l'étudiants(e), précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord,

[1] La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : http://dumas.ccsd.cnrs.fr/
NB : ce travail universitaire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et l'encadrant en donnent l'autorisation

[2] Entourer la mention choisie

Sommaire

1. Introduction 1
2. Etat de l'art et problématique 1
2.1. Etat de l'art 1
2.2. Définition de la problématique 10
3. Méthodologie 11
3.1. Contexte 11
3.2. Le dispositif pédagogique 11
3.3. Mise en œuvre 12
4. Résultats 19
4.1. Qualité des mots-valises 19
4.2. Pertinence des définitions 20
4.3. Adéquation des phrases exemples 23
5. Discussion 25
5.1. Aspects phonologiques 25
5.2. La production des exemples 27
6. Perspectives et conclusions 29
7. Bibliographie 31

1. Introduction

Le contexte de travail de ce mémoire est de nos stages en responsabilité dans les deux classes de CE2 d'une même école. Cette école est située dans un réseau d'éducation prioritaire dont l'axe pédagogique principal porte sur le développement du lexique des élèves et plus particulièrement, sa réutilisation en situation de production d'écrit. Ce choix d'axe principal repose sur le constat d'un manque de vocabulaire chez une grande partie des élèves dans l'ensemble de l'école.

Dans nos classes, nos élèves de CE2 présentaient des difficultés dans la production d'écrit qui nous semblent liées à deux aspects principaux. D'une part, nous observons un manque de motivation pour l'écrit qu'ils semblent ne percevoir que comme une activité purement scolaire, sans y trouver de plaisir et d'objectif plus large que la tâche demandée. D'autre part, nous constatons que les élèves n'ont pas encore acquis suffisamment de notions du lexique pour pouvoir exprimer leurs idées et ressentis de façon précise. Nous souhaitons leur rendre sensible la nécessité de produire un écrit « juste » pour permettre la compréhension par autrui. Ceci nous amène à travailler sur la recevabilité de leurs productions.

Nous nous sommes donc interrogées sur les causes des difficultés rencontrées et sur les leviers à notre disposition pour pallier ces difficultés. Cela nous a conduites à nous demander ce qu'est l'acte d'écrire, quels sont les liens entre la production d'écrit et les activités d'étude de la langue et enfin quels sont les leviers pour les mettre en œuvre.

Un des leviers que nous avons identifié est de passer par une écriture ludique. Ainsi pour lier l'acquisition du lexique à la production d'écrit à travers une situation ludique, nous avons mis en œuvre une séquence de construction d'un dictionnaire de mots-valises dans nos classes. Nous décrirons dans un premier temps la méthodologie adoptée puis nous présenterons et discuterons les résultats obtenus.

2. Etat de l'art et problématique

2.1. Etat de l'art

Nos élèves considèrent l'écriture comme un exercice scolaire pour lequel ils n'éprouvent pas, pour la plupart, de plaisir particulier. Cela nous amène donc à nous interroger sur les raisons de ce manque d'attrait. Est-il lié à une difficulté de l'écriture ? Pour y remédier, il nous parait nécessaire de nous interroger dans un premier temps sur les processus cognitifs en jeu dans l'acte d'écrire qui pourraient expliquer notre constat.

Néanmoins, il nous semble important de ne pas nous limiter à cet aspect cognitif. Ce manque d'attrait est-il également lié aux savoirs sur la langue ? Nous nous interrogerons en effet sur les connaissances linguistiques nécessaires pour améliorer l'aisance des élèves à l'écrit.

Enfin, nous verrons quels facilitateurs et dispositifs peuvent exister pour dépasser les obstacles cognitifs mis en évidence et permettent de mettre en œuvre les connaissances sur la langue qui nous auront semblé les plus pertinentes à travailler.

2.1.1. L'acte d'écrire

2.1.1.1. Quels sont les processus de la production d'écrit ?

La production d'écrit est une activité complexe qui nécessite de mobiliser et combiner des connaissances. Différents modèles psychologiques ont été élaborés au fil du temps pour rendre compte des processus cognitifs mis en jeu lors de l'écriture.

John R. Hayes et Linda Flower (1980) ont établi un modèle qui décrit les processus intervenant lorsque nous écrivons. Le modèle distingue trois composantes : l'environnement de la tâche, les connaissances du rédacteur et l'acte d'écrire lui-même. Interviennent tout d'abord les éléments qui constituent la tâche, les éléments externes au scripteur que représentent le sujet, le récepteur de la production, et les enjeux. La portion de texte écrite constituera elle aussi un élément de l'environnement. Puis, entrent en jeu les connaissances du scripteur, à la fois sur le public visé et sur le sujet à mettre en mots. Pour écrire sur un thème spécifique, il faut avoir des connaissances sur ce thème. De même que pour écrire dans un genre spécifique, il faut avoir des connaissances sur ce genre.

Dans le processus d'écriture lui-même, John R. Hayes et Linda Flower (1980) distinguent trois opérations : la planification, qui gère la sélection et l'organisation des informations, la mise en texte, qui concerne les choix langagiers, la formulation des phrases, selon des contraintes locales (syntaxe, orthographe, choix des mots…) ou globales (type de texte, cohérence), et la révision, qui porte sur l'évaluation et les corrections à apporter. Lors de la tâche de révision, Claudine Garcia-Debanc (1990) met en évidence deux opérations : la lecture critique et la mise au point du texte qui « permet d'en élaborer la version définitive » (p.26).

« Ainsi, écrire sous-entend un certain nombre d'opérations qui se succèdent ou se combinent » (Cabrera et Kurz, 2002).

Cette réorganisation dynamique est prise en charge par la mémoire de travail comme l'explique Alan Baddeley en 1992. Il rend compte du rôle de la mémoire de travail qui est un espace de

stockage temporaire mais non passif de l'information. De même, Anne Piolat (2004) explique que la mémoire de travail « assurerait plusieurs fonctions de contrôle dans la prise en charge de situations nouvelles » (p.56).

C'est pourquoi Anne Piolat (2004) met en avant le rôle central de la mémoire de travail dans le nouveau modèle révisé de Hayes (1996). Elle souligne également le rôle majeur de la motivation et de l'affect dans la production écrite.

La motivation, bien qu'indispensable, n'est pas le seul levier pour pouvoir produire de l'écrit. Un bon scripteur arrive également à prendre en compte le destinataire de sa production. Cette prise en compte demande une décentration dont l'apprenti scripteur n'est pas toujours capable.

2.1.1.2. Quelle décentration est nécessaire ?

Une fois le texte produit, le scripteur expert révise son texte. Il le relit et vérifie son adéquation avec ce qui a été demandé. Le scripteur compare la production qu'il a planifiée mentalement à celle qu'il a écrite et procède à une mise au point de son texte en effectuant les modifications requises. Pour cela, le scripteur doit se décentrer par rapport à son propre texte, il doit accepter de revenir dessus, de supprimer des éléments, d'en ajouter, d'en déplacer. Il doit avoir un regard extérieur par rapport à sa propre production. C'est cette capacité que l'apprenti scripteur n'a pas encore acquise.

Selon Jacques Crinon et Brigitte Marin (2014), pour évaluer ce qu'il a produit, un élève va adopter différentes stratégies ; des stratégies « automatisées » réalisées sans difficulté ou des stratégies « délibérées et contrôlées, qui recourent à la mémoire de travail et sont limitées par les ressources disponibles » (p.33).

Plus l'élève automatise de stratégies, moins il recourt à sa mémoire de travail. Les ressources ainsi mise à disposition l'aide à se décentrer pour mener à bien la tâche de révision. Le passage du statut d'apprenti scripteur à scripteur expert nécessite donc d'automatiser de plus en plus les stratégies.

Bernard Lahire (2008), montre qu'il est nécessaire pour les élèves d'avoir la capacité à se décentrer pour considérer la langue comme un système et pas uniquement comme un outil. D'après lui, les enseignants jugent souvent les écrits de leurs élèves comme étant « pauvres », « banals », « plats ». Et pour cause, les élèves ne se détachant pas complétement des exercices de grammaire ou d'orthographe, ils éprouvent des difficultés à écrire sur ce qu'ils ont vécu par exemple, à accepter « la situation consistant à transformer leur expérience (réelle ou imaginaire) en un récit d'expérience » (Lahire, 2008, p.111).

Il est nécessaire pour l'élève d'avoir une position extérieure par rapport à la situation, aux actions, aux personnages qu'il décrit. Ainsi, il peut prendre en compte son lecteur et avoir un autre rapport au langage.

Il doit, selon Bernard Lahire (2008), « prendre pour objet le langage en tant que tel en vue de construire un petit univers autonome de sens » (p.114). En s'appropriant le langage écrit, l'enfant se détache des situations de communications qu'il vit. Il devient scripteur, un rapporteur de faits non vécus par le lecteur. Pour cela, l'élève développe un autre rapport au langage, il peut jouer avec lui, considérer le langage comme dissociable de ce qu'il permet d'évoquer, dissociable des situations d'énonciation.

2.1.2. Quels sont les liens avec l'étude de la langue ?

Au cours des différentes étapes, la production d'écrit mobilise des savoirs sur la langue, en particulier dans l'étape de formulation, et permet également de construire de nouveaux savoirs sur la langue notamment dans les étapes de révision. Nous nous intéressons plus particulièrement dans cette partie aux interactions entre l'écriture et les apprentissages sur le système de la langue.

Rappelons en outre que l'axe pédagogique principal de notre projet d'école porte sur le développement du lexique des élèves et plus particulièrement, sa réutilisation en situation de production d'écrit. Ce choix d'axe principal repose sur le constat d'un manque de vocabulaire chez une grande partie des élèves. Cette lacune s'explique par divers facteurs : le français n'est pas la langue maternelle chez une proportion importante de nos élèves, certains d'entre eux sont issus de milieux socio-culturels très éloignés de l'école. Dans ce cadre, l'école a un rôle prépondérant pour permettre aux élèves d'explorer de nouveaux champs lexicaux. Il nous paraît donc indispensable de porter une attention particulière aux mots avec lesquels nous choisissons de travailler dans le cadre de la séquence que nous mettons en œuvre dans le cadre de ce mémoire.

2.1.2.1. L'enseignement du lexique

Comme l'indique Jean-Paul Vaubourg (2010), l'apprentissage du vocabulaire peut se faire selon deux axes : la construction des mots (morphologique) et leur sens (sémantique). Il indique que ces deux approches sont liées entre elles puisque le sens d'un mot est aussi lié à sa construction. Il ajoute néanmoins que la morphologie est fixe pour un mot alors que l'aspect sémantique peut varier selon le contexte. Ce qui l'amène à la préconisation suivante : « Les familles de mots, relevant ici de la morphologie, feront plutôt l'objet d'un travail spécifique, là

où les activités autour des champs lexicaux trouveront plutôt leur place en contexte, et donc en écriture ou en lecture. » (Vaubourg, 2010, p 148)

Cette affirmation nous amène à nous poser la question de la contextualisation. S'il est nécessaire de mener des séances décrochées de vocabulaire qui permettent d'envisager la langue pour elle-même, il est également nécessaire que les enseignements soient liés de manière étroite « aux activités de communication et d'expression » (Grossmann, 2011, p177). Nous retenons donc qu'afin de donner du sens aux élèves, il est pertinent de réinvestir les activités menées lors des séances décrochées dans des productions d'écrits qui constituent des tâches complexes.

2.1.2.2. Quels objets de lexiques enseigner ?

Au-delà de la question des modalités d'enseignement du lexique, il est donc nécessaire de se poser la question des objets de lexique qu'il est pertinent de travailler pour permettre au scripteur d'améliorer sa production d'écrit.

S'il est indispensable que les élèves possèdent les mots du domaine dans lequel le texte s'inscrit, l'appropriation du lexique émotionnel est également toujours nécessaire pour permettre aux élèves d'accéder à une autre façon de travailler l'écriture narrative. Elle prend ainsi plus en compte le lecteur. Selon Grossmann, Boch et Cavalla (2008), cette entrée permet à l'élève scripteur d'aller vers la prise en compte du sens transmis au lecteur en se détachant de la narration d'une succession d'événements.

Pour ce faire, les auteurs nous proposent quatre parcours didactiques liant lexique et écriture afin d'y parvenir. Le premier parcours proposé s'intitule « Mieux connaître le lexique des sentiments ». Ce parcours s'appuie sur l'idée suivante : la première étape pour parvenir à mobiliser ce type de lexique de manière pertinente dans une production est de susciter l'emploi de termes appartenant au domaine des sentiments. Il faut également affiner la perception des nuances de sens chez l'apprenti scripteur.

Afin de permettre cette augmentation de la précision du sens porté par les sentiments, nous pensons qu'il peut être pertinent de s'appuyer sur un travail de définition qui nécessite la verbalisation des différentes nuances portées par ces mots. Les sentiments pourront ainsi servir de points d'appui pour d'autres productions d'écrit.

Le travail autour d'un champ lexical précis peut être vu comme une contrainte dans la tâche d'écriture. Intéressons-nous aux intérêts de ces contraintes et aux modalités et postures d'écritures qui peuvent y être liées.

2.1.3. Différentes modalités et postures d'écriture

2.1.3.1. Ateliers d'écriture et écriture avec contraintes

À travers l'Oulipo (Ouvroir de littérature potentielle fondé en 1960), de nombreux écrivains, dont Georges Pérec et Italo Calvino, se sont prêtés à l'invention de jeux verbaux et de leurs contraintes. De nombreuses illustrations de ces exercices d'écriture en résultent et sont utilisées lors des ateliers d'écriture. Michel Perraudeau (1994) fournit quelques exemples parmi lesquels figurent le cadavre exquis, les anagrammes, les mots tordus, les mots-valises ou l'acrostiche. Les ateliers d'écriture constituent un cadre où on travaille la langue et l'écriture. Les participants produisent des textes en suivant quatre étapes ; le lancement, la production, la communication et les réactions (Cabrera & Kurz, 2002). Dans le cadre de l'école, l'étape de lancement est la consigne donnée aux élèves, qui dépend des objectifs de l'enseignant. Cette consigne peut être donnée à voir comme un élément inducteur ou une contrainte, qui permet à l'enfant de se lancer dans l'écriture, sans avoir peur de la page blanche. Les contraintes donnent un cadre d'écriture qui facilite ensuite la création car elles ont un rôle d'inducteur. Une contrainte est une règle d'écriture, comme nous pouvons le voir dans cet exemple de contrainte « oulipienne » de Marcel Bénabou : « **Acronyme** groupe d'initiales abréviatives (OVNI est l'acronyme de " Objet Volant Non Identifié "). Exercice : choisir un mot, et le traiter comme s'il était un acronyme, en prenant soin de multiplier et de varier les propositions, par exemple en explorant successivement des champs sémantiques différents » (2014).

Ainsi, il existe des contraintes d'écriture. Dans le cadre de la création d'un dictionnaire, définir uniquement des mots sans utiliser la lettre « a » pourrait être une contrainte d'écriture. Il existe également des contraintes du genre. Par exemple, dans le cadre du dictionnaire de langue, la définition d'un nom doit comporter sa nature, son genre, la définition en elle-même et un exemple d'utilisation du nom.

Grâce à ces contraintes, le scripteur ne part pas de rien, il est guidé dans sa démarche de production écrite, qu'il peut réaliser individuellement ou en groupe. Dans la suite de l'atelier d'écriture, l'élève est confronté à ses pairs, auxquels il communique sa production. Les échanges portent sur le respect de la consigne, sur les effets produits et les choix opérés. Selon Annie Cabrera et Monique Kurz (2002), « ces échanges permettent à chacun d'assumer son écrit, d'évaluer les effets produits sur les lecteurs / auditeurs » (p.73). Ainsi, les élèves sont

directement confrontés au destinataire de leurs écrits, ce qui peut faciliter une révision du texte. Comme nous l'avons vu précédemment, cette révision demande une très grande décentration.

Dans ce contexte de prise de recul par rapport à la production, le scripteur peut très vite se trouver dans un état de surcharge cognitive. En effet, il doit à la fois revenir sur ses idées, veiller au respect de la consigne et évaluer les effets produits tout en prêtant attention à l'orthographe et la syntaxe. Ainsi, comme le précise Claudine Garcia-Debanc, des outils d'aide peuvent être apportés, ce qui constitue des « facilitations procédurales » (1990, p.28). Selon Michel Fayol, elles consistent à « alléger la tâche tout en laissant à l'enfant le soin de l'affronter dans son intégralité » (1984, p.68).

Des facilitations procédurales peuvent être apportées par l'introduction de critères destinés à guider le travail de correction du texte. Le scripteur vérifie s'il a respecté ces critères. Ceux-ci se rapportent aux caractéristiques de l'objet textuel à produire. Ils sont définis au préalable avec les élèves et sont qualifiés de critères de réussite (Garcia-Debanc, 1990), en ce sens que la tâche est réussie si l'élève a respecté ces critères. Cependant, ils ne doivent pas uniquement servir d'outils d'évaluation de la tâche, mais aussi d'aide durant la production. Dans ce cas, ils sont qualifiés de critères de réalisation (Garcia-Debanc, 1990). Ils permettent à l'élève de s'autoréguler durant la tâche. Par ailleurs, selon Claudine Garcia-Debanc, « le temps d'explicitation de critères de réussite ou de critères de réalisation est un moment nécessaire pour favoriser un autocontrôle de l'élève » (1990, p.12).

Ainsi, l'identification explicite des critères auxquels un texte doit répondre facilite la révision d'un texte et la décentration du scripteur. En effet, la décentration du producteur vers le récepteur sera plus aisée pour les élèves s'ils ont des points d'appuis tangibles sur lesquels ils vont opérer ce changement de posture.

Au-delà de ces facilitateurs procéduraux dans la mise en texte, quels dispositifs pédagogiques et modalités de travail peuvent également contribuer à la décentration ?

2.1.3.2. Les éclairages de la pédagogie par projet

Sur le plan pédagogique, nous nous sommes intéressées à la pédagogie par projet qui repose sur la nécessité de donner du sens aux élèves dans le travail qui leur est demandé. Il s'agit d'identifier des finalités réelles et pas uniquement scolaires. Par rapport à la thématique de la production d'écrit, il s'agit notamment d'identifier un destinataire réel mais aussi une production qui a du sens. Nous pensons donc que le destinataire réel ainsi que le sens donné à

la production aident nos élèves à dépasser la dimension purement scolaire qu'ils donnent à la production d'écrit.

La finalité du projet d'écriture est toujours la communication. L'objectif est réel et clair, les élèves savent pourquoi et pour qui ils effectuent la tâche demandée. Différents types de projets sont possibles :

- La correspondance scolaire, qui place les enfants en situation d'écriture authentique ;
- La tenue du journal de l'école ou du site internet de l'école ;
- Le récit donné à lire à d'autres classes ou offert à des élèves plus jeunes ;
- Le recueil de contes pour les familles.

La pédagogie de projet constitue un moteur motivationnel pour les élèves. Ils connaissent l'enjeu, le destinataire et le type d'écrit à produire. Ensemble, ils déterminent les caractéristiques du texte à produire et ils avancent étape par étape. Le projet d'écriture permet un allègement de la charge cognitive dans la mesure où chaque séance de travail privilégie un niveau d'opérations. Cela permet de lier une logique de production et une logique d'apprentissage. D'après Claudine Garcia-Debanc, « le projet d'écriture donne lieu à une gestion collective et dilatée dans le temps des différents sous-processus impliqués dans une activité de production de texte » (1990, p.38). Les élèves construisent petit à petit leur production, dans une dynamique de projet collectif. Ils construisent ensemble les critères de réussite, les critères de réalisation, ce en vue de se réguler à la fois individuellement et collectivement pour produire un écrit visant un destinataire réel.

Par ailleurs, un élément important à souligner dans un projet est le fait qu'il se réalise sur le long ou le moyen terme. Il est donc possible de varier les dispositifs de travail ; écriture individuelle ou en groupes, lecture critique des productions de pairs ou encore évaluation collective en vue d'une réécriture. Ces dispositifs pouvant également se révéler être des facilitateurs procéduraux.

2.1.3.3. Quelle place donner au travail en groupe ?

Souvenons-nous que les modèles présentés dans la première partie montrent que parmi les composantes importantes de la production d'écrit, il y a la planification et la formulation. Ces activités peuvent faire l'objet d'un étayage utile via notamment une réflexion collective, pour être utilisées ensuite comme source d'inspiration. Tout comme les contraintes, les idées données lors d'une réflexion collective par le groupe sont des indications supplémentaires qui peuvent

aider les élèves à structurer leurs productions. Elles les aident aussi à envisager de nouvelles possibilités pour le texte à produire. Néanmoins, la mise en texte nécessite aussi un entrainement régulier et une implication personnelle, il est donc souvent nécessaire de prévoir un passage par une phase individuelle lors de la production d'un texte afin que chaque élève fasse ce travail de formulation initiale.

Comme nous l'avons vu lorsque nous avons abordé la décentration, pour permettre la révision d'une production, le scripteur doit pouvoir se décentrer de son texte. Cette posture nécessite une prise de recul importante potentiellement accessible à un scripteur expert. Mais lorsqu'il s'agit d'un enfant d'école élémentaire dont la position de scripteur est en cours d'élaboration, il peut être intéressant de faire interagir les élèves ensembles sur leurs productions respectives afin d'aider à cette décentration. A ce titre, J. Crinon & B. Marin (2010) soulignent que c'est à cette étape que « le travail collaboratif trouve toute sa justification et son intérêt à l'école élémentaire » (p.39).

Ainsi, Crinon, Marin et Cautella (2008) nous indiquent que « En premier lieu, le scripteur soumis à la critique d'autrui reçoit des remarques, des conseils, des suggestions de formulation, qui constituent un étayage direct de son activité : il réalise avec l'aide d'autrui ce qu'il n'est pas encore capable de faire de manière autonome (Vygotski, 1997). » Selon eux, ces apports prennent tout leur sens selon deux axes :

- D'une part, ils indiquent qu'en recevant des critiques externes sur son texte de la part de ses pairs, le scripteur accède à une plus grande variété de sources et ne reste pas cantonné aux retours évaluatifs de l'enseignant. Cela permet, « dans le cas de l'apprenti scripteur, [de] concevoir l'activité d'écriture et de révision comme orientée vers des lecteurs » (Crinon, Marin & Cautela, 2008, p 60). Ceci nous renvoie également aux idées développées par la pédagogie par projet quant à la nécessité de donner du sens aux élèves à travers la présence d'un destinataire réel.
- D'autre part, J. Crinon & B. Marin (2010) soulignent le fait que produire des critiques sur un texte d'autrui aide l'apprenti scripteur à changer de point de vue lorsqu'il revient ensuite à son propre travail. En effet, complètent-ils, le transfert est d'autant plus aisé qu'il fait appel à des compétences que le scripteur a pu mettre en œuvre sur la production d'un pair.

Par ailleurs, le travail en groupe constitue un instrument de facilitation procédurale dans la mesure où chacun des membres du groupe est une personne ressource et de ce fait la répartition des tâches est possible. Lors de la phase d'écriture, les interventions de chacun constituent,

selon Claudine Garcia-Debanc, « une évaluation rétroactive sur le texte déjà produit, qui pourrait entraîner une réécriture des épisodes antérieurs » (1990, p.30). De même, la tâche de planification est guidée par l'interaction entre les partenaires du groupe. Chacun, par ses commentaires et ses références à d'autres outils de facilitations procédurales fait avancer le cheminement des idées et le choix de leur organisation.

2.2. Définition de la problématique

Nous avons vu que la production d'écrit engage les élèves dans des processus complexes et fait intervenir différentes compétences comme la décentration, la formulation de ses idées, la construction d'un regard critique ainsi que la capacité à construire et utiliser des outils notamment.

Nous retenons également les bénéfices apportés par la pédagogie de projet pour permettre à nos élèves de s'engager plus aisément et de matérialiser le destinataire de leur production. Dans cette perspective, nous nous appuyons également sur le rôle inducteur des contraintes utilisées dans les ateliers d'écriture. Les facilitateurs procéduraux que sont les critères de réalisation, de réussite et les dispositifs de travail en groupe constituent également un levier qui nous semble pertinent.

Par ailleurs, pour permettre aux élèves de progresser, il faut leur permettre de changer de posture face à la langue écrite pour se décentrer d'une utilisation oral-pratique (Lahire, 2008). Ceci passe, d'une part, par des jeux autour de la langue pour la considérer comme un système, d'autre part, par la mise à disposition d'outils qui leur permettent d'enrichir l'ensemble de leurs textes narratifs, notamment en matière de diversité du lexique. Ainsi, nous axons notre travail autour des sentiments.

À partir des constats faits dans nos classes et de ces conclusions, nous nous posons la question suivante : « Comment utiliser une écriture ludique comme levier d'amélioration des productions d'écrit ? ». Nous avons choisi de traiter cette problématique à travers une séquence de production de mots-valises qui portent sur les sentiments avec leur définition. Nous avons donc choisi de mettre en place une activité ludique de création. Le choix des mots-valises présente l'intérêt de sensibiliser à la morphologie de la langue par le découpage en syllabes tout en créant des sens inédits voir loufoques. De plus, nous profitons de notre contexte d'école, deux classes de CE2 équivalentes, pour mettre en place un projet interclasse qui permet de faire vivre la dimension sociale de l'écrit. Nous nous intéressons à l'évolution de la pertinence et de la qualité des productions de mots et de définitions.

3. Méthodologie

3.1. Contexte

Notre contexte d'enseignement est celui de deux classes de CE2 d'un même établissement de vingt-deux (22) élèves pour Audrey et vingt-et-un (21) élèves pour Karine. Les élèves de nos deux classes ont été mélangés suite au CP puis au CE1, on peut donc considérer que les deux classes ont la même histoire scolaire.

L'origine des élèves est assez hétérogène, il s'agit d'une école située en REP avec aussi bien des familles éloignées de la culture scolaire que des élèves dont la culture familiale est très proche de celle de l'école. Dans le cadre du dispositif « Plus De Maitres Que De Classe », nous disposons de l'intervention d'un enseignant supplémentaire, M. C., avec qui nous co-intervenons sur les séquences de maîtrise de la langue en lecture-compréhension et production d'écrit.

Une grande majorité des élèves semble assez à l'aise avec l'écrit mais un petit groupe de quatre travaille plus particulièrement le passage à l'écrit avec la maîtresse E du RASED. De plus, même si le passage à l'écrit n'est pas problématique, de nombreux élèves montrent une attitude de recul et un manque de motivation pour toutes les activités qui nécessitent un travail écrit en contexte scolaire. Les élèves ont des niveaux scolaires très hétérogènes dans les deux classes même si dans celle de Karine la répartition est relativement linéaire, là où dans celle d'Audrey les deux pôles sont plus marqués.

3.2. Le dispositif pédagogique

A partir de ce contexte, il nous a semblé important, pour permettre à tous de progresser, de s'appuyer sur une activité qui leur permette de s'engager sans mettre en avant la contrainte scolaire. Nous avons choisi d'utiliser plutôt l'attrait pour les activités ludiques que l'on retrouve chez des enfants de huit ans.

Nos deux classes étant « jumelles » dans la même école, nous en avons tiré profit pour mener une séquence commune avec des échanges entre nos deux classes, ces échanges étant facilités par la présence commune dans les deux classes de M. C.. De plus, nous avons la possibilité de réaliser aisément des échanges d'affiches ou d'autres productions qui peuvent migrer d'une classe à l'autre.

Afin d'exploiter cet effet miroir de manière pertinente, nous avons choisi de mettre en place un échange de productions et de pistes d'amélioration entre nos deux classes. Notre but est d'avoir

des destinataires réels pour les élèves afin d'accroitre leur motivation et leur décentration dans la posture d'écriture comme nous l'indiquent les différentes recherches sur la pédagogie par projet.

Nous avons choisi de construire notre séquence, dont le plan est disponible en annexe 1, autour des mots-valises, pour l'intérêt ludique, et de leur définition, pour le fait de produire des textes courts et contraints.

Les objectifs de notre séquence sont de savoir utiliser le dictionnaire pour rechercher un mot, de comprendre un mot inconnu grâce à sa construction, c'est-à-dire d'utiliser les caractéristiques morphologiques de construction des mots-valises, et enfin de rédiger un texte court dans une forme correcte, en respectant les contraintes du genre.

Nous nous sommes aussi appuyées sur la séquence de lecture compréhension de la période deux qui portait sur la perception des états mentaux des personnages d'une histoire. Au cours de cette séquence, les élèves ont travaillé sur les sentiments. Nous avons donc choisi de réinvestir ce champ lexical qui est un apport intéressant pour la production de textes plus longs comme nous l'avons vu dans l'état de l'art. En effet, la présence de mots appartenant à ce champ lexical peut permettre de mieux expliquer et comprendre les intentions des personnages et les causes de leurs actions.

Afin de lier ces différents éléments, nous avons construit notre séquence autour de cinq phases :

- Travail sur les définitions de sentiments : observation des éléments invariants d'une définition.
- Travail sur les mots-valises : observation de leur construction et de la construction de leur définition.
- Création de mots-valises et élaboration de leurs définitions.
- Echange : association des mots-valises de l'autre classe avec leur définition.
- Amélioration des productions en tenant compte des retours de l'autre classe et des enseignants.

3.3. Mise en œuvre

3.3.1. Présentation de la séquence aux élèves

Lors de la première séance mais aussi au début de chacune des séances suivantes, nous précisons l'objectif général de la séquence ainsi que son déroulement :

- Produire un dictionnaire de mots-valises

- Déroulement :
    - Inventer des mots-valises
    - Ecrire leurs définitions
    - Echanger les productions avec l'autre classe de CE2 pour que les élèves puissent associer les mots-valises aux définitions
    - Améliorer en fonction des retours de l'autre classe et des enseignants

3.3.2. Travail sur les définitions des sentiments

Lors de la première séance, les élèves ont travaillé sur quatre définitions de sentiments, les objectifs spécifiques étaient de connaitre les différents éléments invariants constituant la définition d'un mot et d'étudier le vocabulaire autour des sentiments et des émotions. Dans les deux classes, la recherche dans le dictionnaire avait déjà fait l'objet d'une séquence dédiée en vocabulaire. Il nous a toutefois semblé important de cibler plus précisément la construction de la définition puisque les élèves seront ensuite amenés à produire leurs propres définitions. Il s'agit là de l'identification et l'explicitation des contraintes du genre. Pour cela, nous leur avons fait observer 4 définitions de sentiments, uniquement de noms, dans lesquelles ils devaient identifier les régularités : la nature, le genre, la définition et l'exemple. Ceci nous a permis d'élaborer une affiche (annexe 2) rassemblant les critères de réussite pour produire une définition. De plus, ils ont identifié le fait que la phrase définition présente la particularité de commencer par un nom. Dans un dictionnaire de langue, celui-ci est le nom générique de la catégorie. Nous n'avons pas pointé cette particularité avec les élèves.

Nous avons également commencé la production de définitions individuelles de huit sentiments connus des élèves. Nous avons volontairement choisi huit sentiments qu'ils avaient déjà rencontrés dans la séance précédente ou qui leur sont particulièrement familiers : joie, amour, jalousie, amitié, tristesse, peur, surprise, colère. Nous leur avons indiqué qu'après la première production individuelle, les élèves qui avaient choisi le même mot se mettraient d'accord sur une définition commune. Ils ont eu la possibilité de choisir leur mot parmi les mots proposés. Nous avons imposé un minimum de trois et un maximum de quatre élèves par mot afin de pouvoir constituer les groupes. Cette première production individuelle constitue une évaluation diagnostique à laquelle nous comparerons les productions finales.

Lors de la deuxième séance, les élèves ont repris leurs définitions individuelles et ont produit une affiche par groupe avec leur production commune. Cela a nécessité de la part des élèves de se mettre d'accord en s'appuyant sur la liste des critères de réussite. Une phase de restitution orale devant la classe a permis un feedback dans lequel les observateurs aussi bien que les

présentateurs ont pu évaluer l'adéquation de leur productions aux contraintes du genre. Ils se sont notamment beaucoup appuyés sur la présence ou non des quatre éléments nécessaires que nous avons identifiés comme critères de réussite pour définir un nom : la nature, le genre, la phrase définition et la phrase d'exemple. Leurs commentaires ont aussi portés sur la forme de la phrase définition : vérifier si elle commence par un nom. Ils ont également fait part de leurs impressions générales : « C'est facile », « Nous avons eu du mal à nous mettre d'accord », « J'avais raison mais je n'ai pas réussi à faire entendre mon opinion »…

3.3.3. Travail sur les mots-valises

Nous avons commencé par faire découvrir aux élèves les mots-valises. Pour cette découverte, nous nous sommes appuyées sur des mots qui représentent des objets concrets et connus des élèves dans lesquels les mots sont facilement identifiables : éléphantôme, cinémadeleine, assassinge, chevalise. Ces mots ont été recueillis sur différents sites mis en ligne par des classes d'élémentaire et de collège. Nous avons procédé à une analyse collective des mots afin de comprendre leur construction. Ceci a permis de construire une affiche de technique de construction du mot-valise :

Figure 1 - Affiche de la technique de construction d'un mot-valise

Cette phase a également permis de commencer à s'interroger sur le sens que pouvaient prendre ces mots.

Il s'est ensuite agi d'associer des définitions avec des mots-valises sous forme d'étiquettes à replacer pour permettre aux élèves de manipuler et procéder par essais erreurs en garantissant une bonne lisibilité du résultat.

3.3.4. Création de mots-valises et élaboration de leurs définitions.

Avant de créer les mots-valises utilisant des sentiments, nous avons chacune mené une séance décrochée autour du lexique des sentiments afin de collecter sur une affiche un répertoire de sentiments trouvés par les élèves.

Lors de la séance qui a suivi la séance décrochée, les élèves ont été amenés à créer leurs mots-valises avec la contrainte d'utiliser un des sentiments pour construire chacun d'eux. Cependant, il n'y avait pas de contrainte sémantique sur le mot-valise construit. S'il devait comporter un nom de sentiment, il ne devait pas nécessairement être un sentiment lui-même. Chaque élève devait créer 4 mots valises. L'objectif étant d'avoir une trentaine de mots pour la classe, nous pensions procéder à un premier tri par groupe pour ensuite mettre en commun le travail des différents groupes. Cependant, cet objectif de quatre mots par élèves n'ayant pas été atteint, nous avons choisi de récolter l'ensemble des créations. En effet, il n'a pas été aisé pour les élèves de créer leur mot. Nous avons notamment relevé quelques difficultés d'ordre phonologique pour identifier la dernière syllabe orale d'un mot. Un petit rappel de phonologie aurait pu être pertinent, cette activité étant lointaine pour eux. D'autre part, nos exigences initiales sur la qualité d'assemblage des deux mots nous ont amenées dans un premier temps à refuser certaines propositions que nous avons finalement acceptées en fin de séance. On peut citer « méchanceterminer » qui est l'assemblage de « méchanceté » et « terminé ». La syllabe commune n'est pas la même puisqu'il s'agit de la syllabe [te] ([e] = fermé) d'une part et de [tεR] ([ε] = ouvert) d'autre part. Sur le même principe, on peut citer les mots : « amitiède = amitié + tiède». Il y a également des assemblages sur un seul phonème comme « Goutterreur = goutte + terreur » ou « amitiessai = amitié + essai ». Si nous les avions acceptés d'emblée, peut-être aurions-nous pu atteindre notre objectif initial. Nous avons abouti à trente mots pour la classe d'Audrey et vingt-neuf pour celle de Karine.

Pour aider les élèves dans l'étape suivante qui était l'écriture de leur définition, nous avons mené une étape de « modelage »[1] en leur explicitant une procédure possible pour créer la définition. Pour cela, nous avons utilisé le mot « dégouttière » que nous avons fabriqué. La première étape consiste à identifier les deux mots le constituant. Puis, nous avons mis en évidence le fait que le dictionnaire constitue un outil permettant de trouver de la matière pour

[1] Modelage au sens utilisé en sciences de l'éducation : l'enseignant montre la tâche en explicitant la procédure à haute voix.

la définition. La définition d'un mot-valise mêlant les définitions de ses deux bases, il faut imbriquer ces deux définitions pour en former une nouvelle originale qui ait un sens.

Dégouttière : n, f. Sentiment d'être repoussé par les eaux pluviales.

Les élèves ont choisi chacun deux mots dans la liste de la classe afin de produire individuellement des définitions. Nous avons essayé de leur laisser un choix le plus ouvert possible en limitant toutefois le nombre d'occurrences d'un même mot pour constituer un dictionnaire suffisamment large. Avant de produire leurs définitions, nous leur avons indiqué que nous n'en retiendrions qu'une pour chaque mot dans la classe. Ils ont écrit leurs définitions en s'aidant des définitions du dictionnaire. Ils ont ensuite choisi une définition parmi celles proposées lorsqu'il y en avait plusieurs. Le choix entre les différentes définitions proposées pour un même mot-valise a pour objectif de les amener à s'interroger sur les critères de pertinence.

Cette séance a permis d'obtenir seize définitions pour la classe de Karine et dix-sept pour la classe d'Audrey. Ces mots-valises et leur définition ont ensuite été échangés entre les classes.

3.3.5. Echange entre classes

L'objectif de l'échange était de permettre aux élèves de se décentrer de leurs productions pour prendre conscience des critères de réussite pour construire un mot-valise et écrire une définition. Ils ont dû déconstruire les mots-valises et analyser les définitions. Pour cela, la tâche demandée était d'associer les mots-valises produits par l'autre classe et de donner des conseils d'amélioration si nécessaire.

Pour les aider à déconstruire les mots-valises, nous avons fourni et présenté la liste des sentiments élaborés par l'autre classe. En effet, chaque mot-valise était construit avec un de ces mots. Ceci a constitué un élément facilitateur pour trouver les constituants des mots-valises.

Les élèves ont travaillé en binôme.

Chaque binôme avait à sa disposition :

- la liste de vingt étiquettes à découper portant chacune un mot-valise. Nous avons préparé cette liste en incluant les seize ou dix-sept mots-valises définis et en complétant par des mots-valises non définis. Dans la classe d'Audrey, la liste proposée à ses élèves

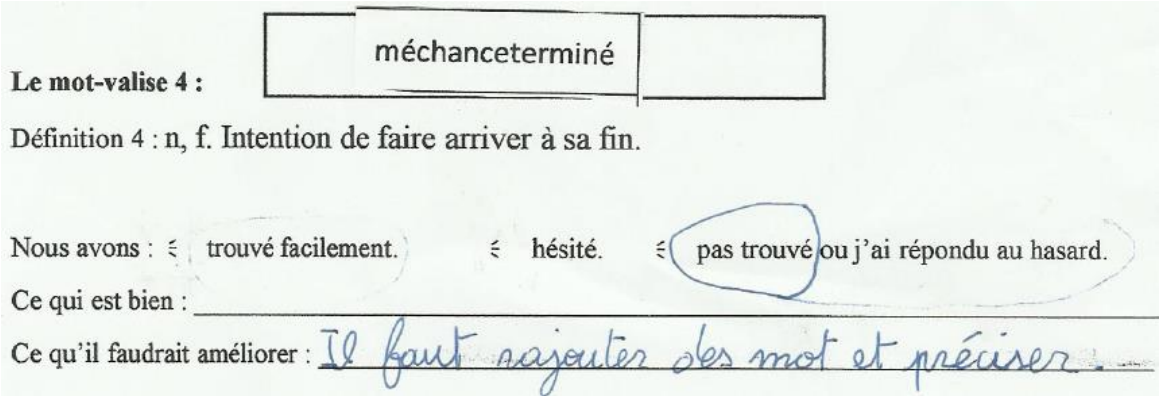
est constituée uniquement de mots-valises créés par les élèves de Karine et réciproquement.

- Une fiche proposant quatre définitions choisies parmi celles rédigées par l'autre classe (annexe 3).

Nous avons prévu quatre fiches différentes pour la classe d'Audrey et cinq fiches différentes pour la classe de Karine. Dans la classe de Karine, certaines définitions apparaissent sur plusieurs fiches puisqu'il y a dix-sept définitions faites par la classe d'Audrey et quatre définitions par fiche.

Dans chaque classe, une des fiches a été volontairement fabriquée dans un souci de facilitation de la tâche pour les binômes plus fragiles. Nous avions prévu également de réduire le nombre de choix possibles parmi les étiquettes si un binôme se trouvait en difficulté pendant la séance. Dans chaque classe, cette remédiation a été mise en place pour un des binômes.

La tâche pour chaque binôme était d'associer à chacune des définitions sur sa fiche la bonne étiquette de mot-valise et d'indiquer s'ils avaient trouvé facilement, avec hésitation ou au hasard (Figure 2).


Le mot-valise 4 : méchanceterminé

Définition 4 : n, f. Intention de faire arriver à sa fin.

Nous avons : ☐ trouvé facilement. ☐ hésité. ☐ pas trouvé ou j'ai répondu au hasard.

Ce qui est bien :

Ce qu'il faudrait améliorer : Il faut rajouter des mot et préciser.

Figure 2- Extrait d'une fiche d'association d'un mot-valise à sa définition

Avant de commencer l'activité, nous avions identifié avec les élèves les critères de réussite leur permettant d'autoévaluer leurs associations :

- J'ai identifié les deux mots qui forment le mot-valise.

- J'ai associé un morceau de la définition à chaque mot du mot-valise.

Ensuite, nous avons procédé à une confrontation des résultats, chaque fiche ayant été attribuée à au moins deux binômes. Lors de cette mise en commun, les élèves devaient justifier leur choix en se basant sur les critères de réussite identifiés.

Enfin, ils devaient formuler leurs remarques sur les pistes d'amélioration éventuelles en s'appuyant notamment sur les échanges de la mise en commun et sur les critères de réussite de rédaction d'une définition d'un nom (présence de la nature et du genre).

3.3.6. Améliorer sa production

La dernière phase a consisté à améliorer les définitions en fonction des retours de l'autre classe ainsi que des retours des enseignants joints aux définitions.

L'analyse des retours de la phase précédente nous a permis d'identifier que dans chaque classe huit et respectivement neuf définitions nécessitaient une amélioration. Nous avons donc constitué des trinômes plutôt que les binômes initialement prévus. Nous souhaitions que chaque définition ne soit améliorée que par un groupe d'élèves.

Chaque groupe a eu une ou deux définitions à améliorer (exemple de fiche d'amélioration en annexe 4). Les élèves ont pu s'aider à nouveau des dictionnaires. Chaque élève n'a pas forcément retravaillé sur le même mot afin de faciliter la prise de recul et d'augmenter l'aspect collaboratif dans l'écriture du dictionnaire.

Les phrases d'exemples n'avaient pas été rédigées avant l'échange entre classes pour ne pas donner trop d'indications à l'autre classe. Il a donc été nécessaire de les écrire.

La mise en œuvre de cette séance a nécessité pour les deux classes de réguler cette étape par rapport au manque de temps. Pour la classe de Karine, qui ne pouvait pas prolonger la séance par rapport à des contraintes horaires, cette étape s'est déroulée en collectif à l'oral. Dans la classe d'Audrey, qui a pu prolonger la séance d'une dizaine de minutes, chaque élève s'est vu attribuer un mot valise pour lequel il devait écrire l'exemple. Dans cette classe, une phase de mise en commun orale a suivi permettant de choisir si nécessaire entre plusieurs phrases exemples en cas de doublon, ou de compléter à l'oral si les élèves n'avaient pas de proposition pour le mot-valise qui leur avait été attribué.

Une dernière séance a ensuite été consacrée à la mise au propre sur papier des définitions. La définition complète de chaque mot-valise a été rédigée sur une feuille A4 par un ou deux élèves. Quelques exemples sont disponibles en annexe 5. Un travail collectif a ensuite permis de classer les différents mots-valises par ordre alphabétique afin de constituer les dictionnaires de mots-valises de chaque classe.

4. Résultats

Ce travail nous a donc permis de mettre en œuvre une séquence ludique. Il s'agit maintenant pour nous d'analyser quels effets cette séquence ludique de création d'un dictionnaire de mots-valises a eu sur les productions des élèves ainsi que sur l'envie des élèves à produire de l'écrit.

Nous nous limiterons à la présentation des résultats obtenus sur trois aspects. Tout d'abord nous verrons la qualité des mots-valises produits. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à la pertinence des définitions produites et enfin nous nous pencherons sur l'adéquation des phrases exemples choisies.

Dans cette partie, je présenterai les résultats produits par ma classe, tout en faisant parfois référence aux productions de la classe d'Audrey qui sont en annexe.

4.1. Qualité des mots-valises

La qualité des mots-valises produits peut s'apprécier sous deux angles : celui du fond et celui de la forme. Sur le fond, la contrainte que nous avions imposée aux élèves qui étaient d'utiliser au moins un sentiment en s'appuyant sur la liste identifiée a été respectée par l'ensemble des deux classes.

Nous avons donc choisi dans cette partie d'analyser la qualité des mots-valises relativement à leur formation. En effet, la jointure entre les deux mots associés peut être phonétiquement plus ou moins riche. C'est ce que nous nommons la qualité d'assemblage des mots.

Voici la liste des vingt-neuf mots-valises produits :

amitiessai	calmelon	cruautélévision*	émoisi*	méchancetélévision	surprison
amourir*	calmeute	curiositélévision*	énervemental*	méchanceterminé	timiditéléphone
amourse	chagrincer	curiositerrasse	énervementir*	méchanceterrain	timiditélévision*
amourson	charmeringue*	dégourde*	humourant*	méchanceterrasse*	timiditerre*
bathonneur	colèrepas*	doudouleur	méchancetéléphone	milcalme	

* mot-valise n'ayant pas été défini dans la suite de la séquence

La liste des mots-valises produits dans la classe d'Audrey est disponible en annexe 6.

Nous avons identifié quatre niveaux de qualité dans les 59 mots créés par les deux classes.

- Le premier niveau d'assemblage est celui qui se fait sur **un phonème voisin**, par exemple : « timiditerre = timidité + terre » qui assemble les phonèmes [e] d'une part et [ε] d'autre part.

- Le deuxième niveau d'assemblage est celui qui se fait sur **un seul phonème**, par exemple : « amitiessai = amitié + essai » a pour seul assemblage le phonème [e]
- Le troisième niveau d'assemblage est celui qui se fait sur **la syllabe écrite**, par exemple : « colèrepas = colère + repas », la dernière syllabe orale de « colère » est [lɛR] alors que sa dernière syllabe écrite est bien [rə] qui correspond à la première syllabe orale de « repas »
- Le quatrième et dernier niveau d'assemblage est celui qui se fait sur **la syllabe orale**, conformément aux critères que nous avions identifié en classe avec les élèves.

La répartition obtenue pour ma classe est la suivante :

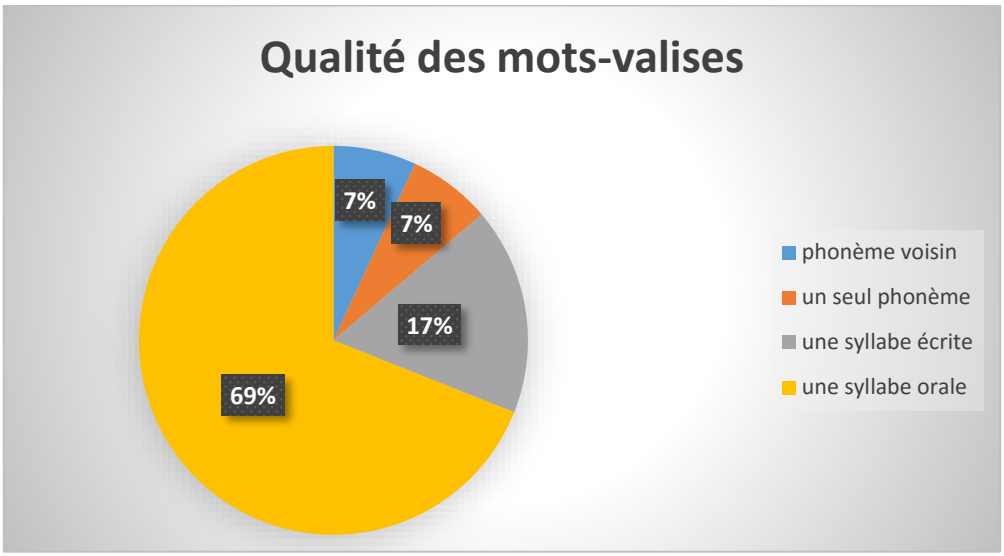


Figure 3 - Répartition de la qualité des mots-valises produits dans la classe de Karine

On constate que les critères de formation des mots-valises ont finalement été plutôt bien respectés malgré la difficulté initiale pour les élèves à former des mots-valises. Les propositions retenues se composent de près de soixante-dix pour cent de mots-valises avec le plus haut niveau de qualité. Seuls sept pour cent des mots-valises, soit deux mots sur vingt-neuf, sont dans la catégorie du phonème voisin.

On constate également en annexe 7 avec la répartition de la qualité des mots-valises produits dans la classe d'Audrey que la répartition de ces catégories est similaire pour sa classe. Nous discuterons ces résultats dans la suite du mémoire.

4.2. Pertinence des définitions

Nous avons ensuite décidé de nous intéresser à la pertinence des définitions produites pour les mots-valises. Nous prendrons en compte le respect des critères de réussite identifiés avec les

élèves, la présence équilibrée du sens de chaque mot constitutif du mot-valise dans la définition et la pertinence du sens général. Voici le détail de chaque critère :

- Respect des critères : cet indicateur est valorisé à « oui » si l'ensemble des critères que nous avons identifié avec les élèves est présent :
    - la nature
    - le genre
    - la définition qui commence par un nom
- Pertinence définition mot 1 : cet indicateur est valorisé à « oui » si dans la définition finale, le sens du premier mot qui compose le mot-valise est suffisamment présent.
    - Par exemple dans « batonneur : n, m. Objet qui sert à dignité morale. » le mot « bâteau » n'est défini que par « Objet » ce qui est insuffisant.
    - Alors que dans « amitiessai : n, f. Sentiment réciproque sans être sûr du résultat. » le mot « amitié » est défini par « sentiment réciproque » ce qui représente une part que nous avons jugé suffisante.
- Pertinence définition mot 2 : cet indicateur est l'équivalent du précédent mais pour le deuxième mot qui compose le mot-valise.
- Pertinence sens général : cet indicateur est à « oui » si la définition produite a du sens – y compris loufoque – et notamment si la syntaxe finale est cohérente.

Afin de limiter la subjectivité inévitable pour évaluer la pertinence des définitions nous avons évalué conjointement, Audrey et moi-même, chacun de ces indicateurs pour l'ensemble des deux classes. Nous nous sommes également appuyées sur les retours que les élèves ont faits lors de l'échange entre les classes.

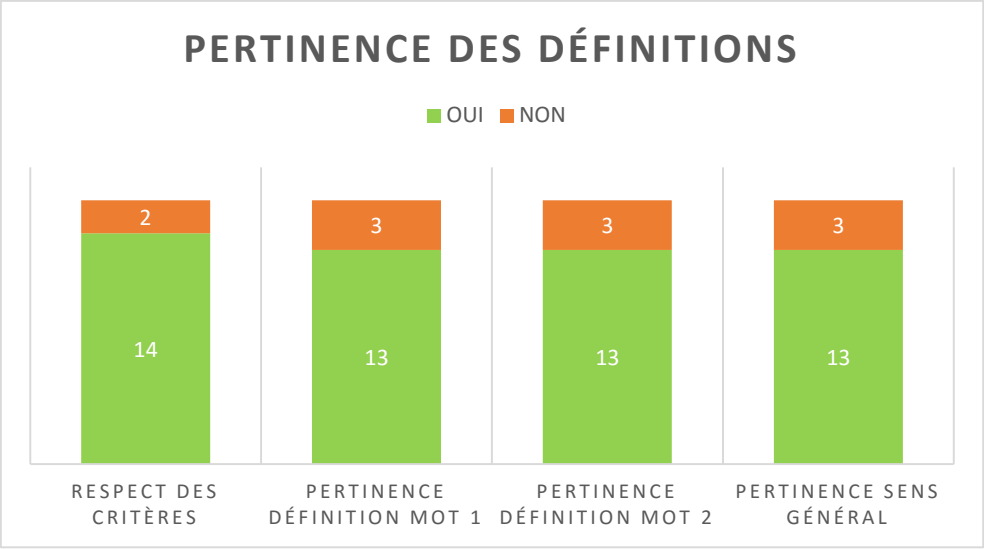


Figure 4 - Pertinence des définitions produites lors du premier jet dans la classe de Karine

On constate que la qualité de ce premier jet est bonne puisque supérieure à quatre-vingt pour cent pour chacun des critères. Ce constat est partagé dans l'ensemble des deux classes comme le montre l'annexe 8 pour la classe d'Audrey. Nous avons donc décidé d'utiliser ces constats et les retours que les élèves de l'autre classe ont fait pour déterminer une liste de huit mots dont la définition devait être améliorée. Pour ces huit mots une deuxième version de la définition a été élaborée par groupe de trois élèves.

Mots-valises	Définition du premier jet	Définition après amélioration	Piste d'amélioration donnée aux élèves par l'autre classe
amourse	n, f. Sentiment profond d'un animal.	n, f. Sentiment profond d'une femelle adulte.	Il faut trouver un autre mot. On peut hésiter avec "amourson".
batonneur	n, m. Objet qui sert à dignité morale.	n, m. Objet qui sert à avoir une attitude calme et retenue qui montre que l'on éprouve du respect pour soi-même.	Il faut changer les mots que l'on ne comprend pas : dignité.
curiositerrasse	n, f. Une chose intéressante qui remplace le toit.	n, f. Chose intéressante qui est en haut des immeubles et devant les restaurants.	Vous avez mis "qui remplace le toit", moi j'aurais mis à la place de "toit", "en haut des immeubles".
méchancetéléphone	n, m. Appareil qui permet de faire du mal.	n, m. Appareil pour appeler qui permet de faire du mal.	Préciser un peu plus le mot appareil.
méchancetélévision	n, f. Caractère emportement et technique employée pour la transmission des images instantanées.	n, f. Sentiment de cruauté et technique employée pour la transmission des images instantanées.	La première partie de la définition n'est pas très claire.
méchanceterminé	n, f. Intention de faire arriver à sa fin.	n, f. Intention de faire du mal pour arriver à sa fin.	Il faut ajouter des mots et préciser. C'est trop dur, on ne peut pas trouver les deux mots. On a mal compris.

méchanceterrain	Volonté de faire du mal à l'espace de jeu.	n, f. Volonté de faire du mal à l'espace de jeu.	Il manque la nature et le genre du mot.
timiditéléphone	n, m. Instrument qui permet de transmettre à distance des sons en manque d'aisance.	n, m. Instrument qui permet de transmettre à distance des sons mal à l'aise.	Il faut changer les mots que l'on ne comprend pas : aisance

Figure 5 - Tableau de comparaison des définitions entre premier jet et réécriture dans la classe de Karine

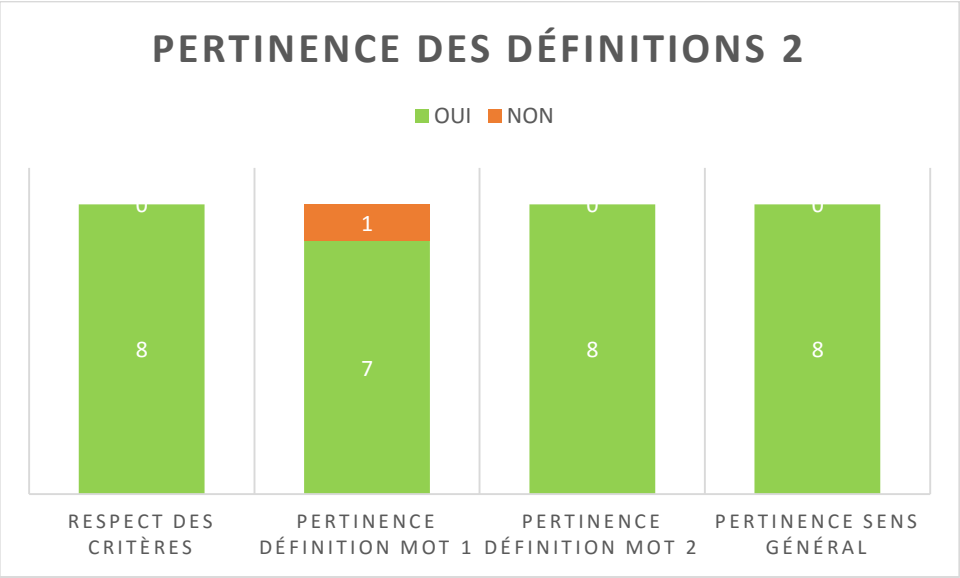


Figure 6 - Pertinence des définitions suite à la réécriture dans la classe de Karine

Le tableau de comparaison des définitions ainsi que la pertinence des définitions suite à réécriture de la classe d'Audrey sont disponibles respectivement en annexes 9 et 10.

On constate qu'après amélioration, lorsqu'on applique les mêmes critères seul le mot « batonneur » a encore un indicateur à « non » dans ma classe. En effet, le mot « bâteau » n'est toujours défini que par le mot « Objet ». Ceci peut s'expliquer par le fait que les élèves ont apporté d'autres améliorations à cette définition suite au retour qui leur a été fait par l'autre classe.

4.3. Adéquation des phrases exemples

La dernière étape afin d'élaborer des définitions complètes consistait à écrire une phrase d'exemple qui utilisait le mot-valise. Nous avons choisi d'étudier deux critères pour l'utilisation des mots-valises dans les phrases d'exemple.

Le premier critère est la cohérence grammaticale : le mot-valise est-il bien utilisé comme un nom et le genre choisi dans la définition est-il respecté dans la phrase d'exemple ?

Le deuxième critère est celui de la cohérence sémantique : un mot-valise dont la définition correspond à un sentiment est-il utilisé comme tel dans la phrase exemple ? De même, si la définition correspond à un objet, est-ce respecté ?

Pour évaluer la qualité des exemples produits, nous avons ensuite classé les phrases d'exemple de nos mots-valises en quatre catégories en croisant ces deux critères :

- les utilisations qui regroupent une cohérence grammaticale et sémantique

calmelon : n, m. Fruit sans agitation. Quand je suis triste, je mange mon calmelon.

- les utilisations qui correspondent à une cohérence grammaticale uniquement

amourson : n, m. Sentiment profond du petit de l'ours. Les amoursons sont les bébés des amourses.

- les utilisations qui correspondent à une cohérence sémantique uniquement

chagrincer : n, m. Souffrance par frottement d'un bruit strident. Mon chat n'arrête pas de chagrincer.

- les utilisations qui n'ont de cohérence ni grammaticale ni sémantique

calmeute : n, m. Absence d'agitation et de troupes. Je dresse ma calmeute

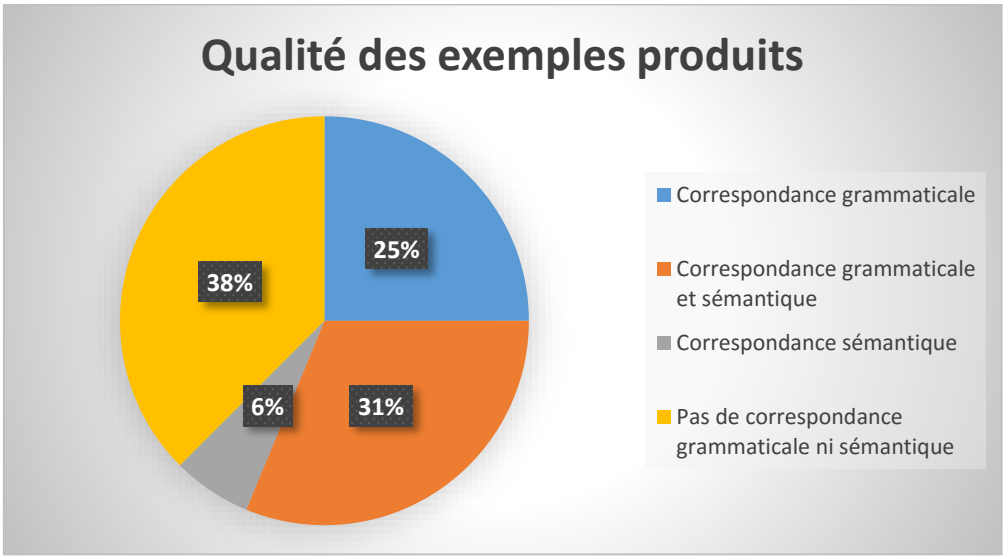


Figure 7 - Répartition des exemples produits dans les différentes catégories dans la classe de Karine

On constate qu'un tiers seulement des phrases d'exemple produites proposent une utilisation qui est cohérente sur le plan grammatical **et** sur le plan sémantique. On note également que soixante-huit pour cent des phrases d'exemple, soit onze sur seize, ne proposent pas une utilisation sémantiquement cohérente avec la définition produite. De plus, les résultats de la

classe d'Audrey, en annexe 11, montre que les constats sont différents pour sa classe. C'est pourquoi une partie de la discussion sera consacrée à une réflexion sur la production des exemples.

5. Discussion

Au cours de la mise en œuvre du dispositif pédagogique et plus particulièrement lors de l'analyse des résultats, nous avons identifié plusieurs axes de réflexion en lien avec notre problématique : « Comment utiliser une écriture ludique comme levier d'amélioration des productions d'écrit ? ». En effet, nous avons constaté que la mise en œuvre de cette séquence autour des mots-valises nous a interrogées sur plusieurs domaines. Ne pouvant traiter l'ensemble des points, je choisis de mener cette discussion autour de deux axes : d'une part, la mobilisation de la phonologie en CE2 qui permet ici d'accéder à la dimension ludique du concept de mot-valise et d'autre part, la production des exemples en fin de séquence qui me semble une étape intéressante à examiner car il s'agit du principal point de divergence entre les mises en œuvre dans nos deux classes respectives.

5.1. Aspects phonologiques

Au cours de la mise en œuvre de la séquence et plus particulièrement lors de la séance de création des mots-valises, nous avons constaté que les élèves semblaient avoir bien compris le processus de création d'un mot-valise. Cependant, ils avaient du mal à trouver la dernière ou première syllabe orale du mot du répertoire des sentiments qu'ils avaient choisi. Nous avons ainsi constaté dans les deux classes que l'activité qui consiste à taper les syllabes orales, très présente en maternelle, avait été oubliée. Cela a permis de mettre en avant un réel besoin de réactivation de cette notion que l'on peut penser acquises en CE2. Nous avons également constaté une tendance à ne pas bien différencier syllabe orale et syllabe écrite.

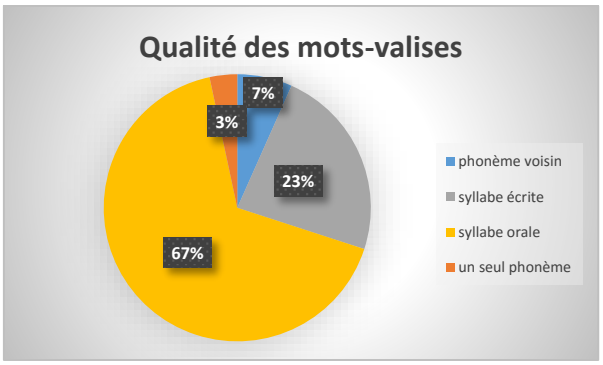


Figure 8- Qualité des mots-valises de la classe d'Audrey (en grand en annexe 7)

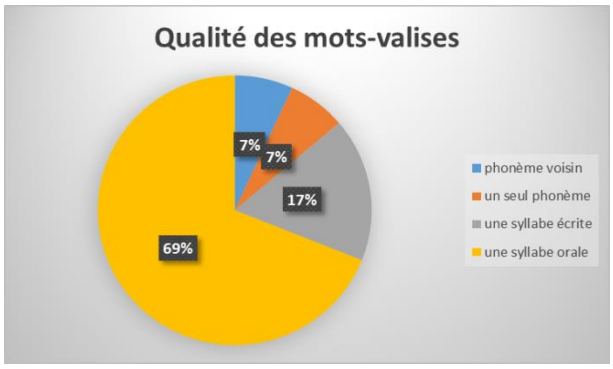


Figure 9 - Qualité des mots-valises de la classe de Karine (en grand Figure 3)

Néanmoins, lorsqu'on regarde la qualité phonologique des mots-valises produits dans les deux classes, on s'aperçoit que si cette réactivation a été nécessaire, elle semble aussi avoir été suffisante. En effet, la qualité des mots-valises produits est similaire dans les deux classes et elle est bonne avec près de quatre-vingt-dix pour cent (90%) de mots-valises liés par une syllabe orale ou écrite complète.

Il est également intéressant de constater que le nombre de mots-valises qui a pu être produit par ces deux classes au cours de la séance est équivalent avec vingt-neuf mots d'un côté et trente mots de l'autre pour vingt-deux et vingt-et-un élèves. Le nombre de mots produits et leur qualité étant identiques, on peut donc se demander si notre objectif initial de quatre mots par élève n'était pas largement surévalué et si le fait de produire un ou deux mots dans le contexte de la séance c'est-à-dire avec la contrainte d'utiliser l'un des sentiments listés au préalable n'est pas un objectif plus raisonnable.

Par ailleurs, les élèves ont rencontré plus de difficultés que nous n'en avions anticipées pour produire ces mots-valises mais il nous semble intéressant de noter que l'aspect ludique lié à la création de nouveaux mots semble avoir été bien assimilé par les élèves et leur a donné envie de produire d'autres mots-valises. Ainsi, dès le rappel de la séance précédente qui portait sur la découverte des mots-valises et l'annonce de l'objectif de la séance de création des mots-valises, les élèves ont voulu s'essayer à créer leurs propres mots-valises. Ils ont ainsi tenté de créer des mots-valises avec leurs prénoms, ceux de leurs enseignants et aussi avec les objets qui les entouraient. On peut ainsi évoquer « tableautel = tableau + hôtel » qui a servi d'exemple pour l'affiche de création d'un mot-valise mais également « Lounasli = Louna + Asli », « Raphaëléphant = Raphaël + éléphant » ou encore « Malikide = Malik + Liquide ». Il est intéressant de noter qu'une quinzaine d'élèves a fait des tentatives plus ou moins réussies et que les élèves qui n'ont pas fait de proposition étaient néanmoins très investis que ce soit dans les retours collectifs sur les propositions ou dans le rire suscité par certaines plus rigolotes comme « Pipyramide ». De plus, lors de la séance suivante, au moment du rappel de la séance précédente, un élève a demandé si nous ne pourrions pas essayer de faire des mots-valises en associant trois noms et certains s'y sont essayé avec notamment « tableauteléphant = tableau + hôtel + éléphant ».

L'un des intérêts de cette séquence semble donc bien résider dans l'approche ludique qui a permis aux élèves de s'approprier la langue comme un matériau que l'on peut parfois également détacher de son sens et utiliser pour lui-même. Cette dimension semble avoir nettement contribué à la motivation et donc à l'implication des élèves au cours de la séquence.

5.2. La production des exemples

Dans ma classe, les résultats montrent que l'adéquation des phrases d'exemple aux définitions n'est pas au rendez-vous comme le montre le graphique ci-dessous.

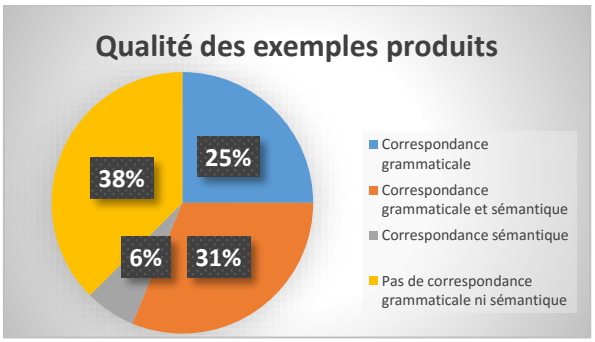


Figure 10 - Répartition des exemples produits dans les différentes catégories dans la classe de Karine (en grand Figure 7)

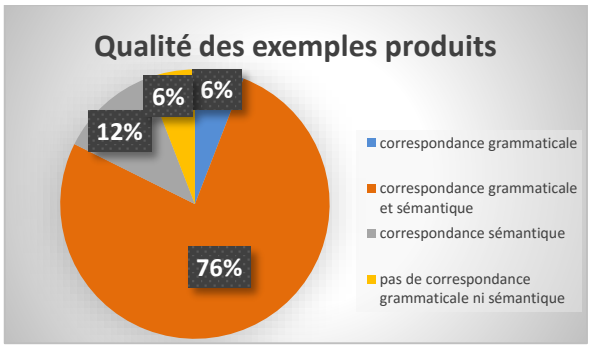


Figure 11 - Répartition des exemples produits dans les différentes catégories dans la classe d'Audrey (en grand en annexe 11)

Il convient donc de s'interroger sur les causes possibles ou probables de ces incohérences. Je m'intéresserai d'abord aux difficultés liées à la réalisation de ces phrases d'exemple. Puis, dans la mesure où les résultats sont nettement plus positifs dans la classe d'Audrey, je reviendrai sur les différences d'approche didactique pour les mettre en lien avec ces résultats afin d'émettre des hypothèses sur des pratiques plus intéressantes.

Tout d'abord, on constate que les incohérences de type grammatical portent au total sur sept mots dans ma classe et trois mots dans la classe d'Audrey. Elles sont liées à deux aspects. D'une part, on retrouve des mots pour lesquels le genre indiqué dans la définition et celui utilisé dans l'exemple ne correspondent pas. C'est le cas pour cinq de ces sept mots dans ma classe et trois mots dans la classe d'Audrey. On constate que ce problème survient notamment lorsque le mot-valise est constitué de deux noms qui ne sont pas du même genre. Ainsi, « amitiessai » est défini comme un nom féminin, comme « amitié », et utilisé ensuite au masculin, comme « essai ». D'autre part, les deux autres-mots pour lesquels il y a une incohérence grammaticale entre la définition et l'exemple dans ma classe correspondent à des mots-valises qui associent à un nom un deuxième mot qui est un verbe (« chagrincer » et « méchanceterminé »). Ces deux mots ont été utilisés comme des verbes dans les exemples alors que leur définition les affiche comme noms. On peut penser que c'est lié au fait que leur terminaison fait penser à un verbe. Peut-être aurait-il été intéressant de prolonger le travail pour faire prendre conscience aux élèves de la complexité qu'engendre l'association de deux mots de natures différentes ? Ce travail aurait pu également donner lieu à un prolongement avec la grammaire et un travail de catégorisation des mots selon leur nature. Je reviendrai sur ce manque de prolongement plus loin. Néanmoins, il

est intéressant de souligner que si ces incohérences semblent être liées à des difficultés explicables par la formation du mot-valise ou la nature et le genre affectés à la définition, elles ont été plus largement surmontées dans la classe d'Audrey que dans la mienne. Comme je l'expliquerai par la suite, cette différence s'explique notamment par la manière dont la séance a été menée dans chacune des classes.

Sur le plan de la qualité sémantique des exemples, la différence est encore plus marquante puisqu'on arrive à soixante-huit pour cent (68%) de mots qui ne respectent pas le sens de la définition dans ma classe contre seulement douze pour cent (12%) dans la classe d'Audrey.

Je remarque que ces résultats sont ceux de la phase de production des exemples qui est la seule qui a été menée de manière différente entre les deux classes au cours de la séquence. Nous avons toutes les deux été confrontées à une durée de séance que nous avions sous-évaluée et avons donc dû réguler notre séance. Pour ma part, la séance devait être menée en intégralité dans le délai initialement prévu car il fallait que je termine celle-ci avant le départ en car pour l'EPS, là où Audrey a eu la possibilité de mener la séance selon les modalités prévues en débordant sur l'activité suivante. Elle a donc pu mettre les élèves en réflexion individuelle lors de la rédaction d'une ou deux phrases d'exemple chacun avant de mettre en commun et choisir avec eux l'exemple le plus adapté lorsqu'il y en avait plusieurs. De mon côté, n'ayant pas le temps matériel suffisant pour dérouler la séance telle que nous l'avions prévue, j'ai choisi de finaliser cette séance sous la forme d'un oral collectif. Les élèves n'ont donc pas eu le temps nécessaire pour se replonger dans chaque définition avant de proposer un exemple.

On constate au final que les résultats sont de bien meilleure qualité lorsque les élèves ont pu réfléchir individuellement et par écrit à leurs phrases d'exemple avant une mise en commun dans laquelle on a pris le temps de rappeler peut-être plus explicitement la nécessité de la cohérence sémantique entre la définition et la phrase d'exemple.

Avec le recul, je pense que reprendre ces exemples dans une séance aurait permis aux élèves de faire le lien entre le sens qu'ils ont défini et l'adéquation ou non de la première phrase d'exemple proposée. Cela aurait eu l'avantage d'améliorer la qualité du dictionnaire de mots-valises produit et de permettre aux élèves de mieux prendre conscience du lien entre une définition et son exemple. Ils auraient pu ensuite réinvestir cette connaissance dans d'autres situations comme la compréhension des définitions du dictionnaire ou lors de la séquence de vocabulaire qui portait sur la possibilité de déduire le sens d'un mot à l'aide de son contexte.

Pendant le déroulement de la séquence, j'ai pensé qu'il valait mieux ne pas rajouter de séance dans cette séquence qui a occupé l'ensemble de la période trois ainsi que les deux premières semaines de la période quatre.

Nous avons consacré une séance par semaine à cette séquence. La longueur dans le temps a eu des effets très bénéfiques comme le montre Audrey dans son analyse par l'appropriation des concepts y compris par des élèves souvent en difficulté. Néanmoins, Audrey et moi avons ressenti dans les dernières séances une certaine lassitude des élèves. Pour garder le plaisir de la production de ce dictionnaire collectif, j'ai donc fait le choix de ne pas faire de réécriture des exemples. Aujourd'hui, je pense que cette séance supplémentaire aurait sûrement été bénéfique pour tous les apports potentiels évoqués précédemment.

6. Perspectives et conclusions

En conclusion, la mise en œuvre de cette séquence ludique de production d'écrit autour des mots-valises semble avoir été un levier intéressant pour améliorer la qualité des productions des élèves mais également pour augmenter leur quantité de production et leur envie à le faire. Sans pouvoir établir de lien de cause à effet, j'ai constaté dans ma classe une demande forte de la part de mes élèves de pouvoir, durant leurs temps d'autonomie, écrire des histoires puis les lire à leurs camarades. Lors de la période suivante, en mars avril, les élèves ont en plus souhaité pouvoir écrire leurs histoires à deux ou parfois à trois. Ils semblent donc avoir trouvé durant cette année des motivations et un certain plaisir dans l'écrit. On peut penser que la mise en œuvre de cette situation ludique y a contribué.

Cette séquence pourrait être prolongée par une réutilisation des mots en contexte. Il serait ainsi possible de travailler la production de texte plus long en s'appuyant sur les mots construits dans le dictionnaire. Elle pourrait également servir de point d'appui pour l'étude d'une œuvre longue utilisant des mots-valises ou plus généralement des jeux de mots comme *La belle lisse poire du Prince de Motordu* de Pef ou *Le Bon Gros Géant* de Roald Dahl.

A la fin de cette séquence, les élèves étaient très fiers de leur production collective et avaient le souhait de partager leur création, notamment avec leur famille. J'ai profité de cet enthousiasme et de leur questionnement sur le partage de cet objet collectif pour mettre en œuvre un prolongement avec une séance d'informatique. Elle a permis de travailler les compétences du B2I de saisie de texte au clavier et également d'aborder les aspects collaboratifs du numérique.

Sur le plan pédagogique, ce travail m'a permis de prendre conscience de l'intérêt de mettre en place des situations ludiques et de construire avec les élèves des projets ayant de réelles finalités. Ces situations semblent plus marquantes pour eux et les apprentissages ainsi réalisés semblent mieux ancrés. Cela se traduit dans ma pratique par la mise en place de jeux de société autour du calcul mental afin de les aider à mieux mémoriser les tables de multiplication et aussi par une séquence autour de l'utilisation du Kamishibaï pour réinvestir la compréhension d'un texte en lecture. De plus, nous menons avec Audrey un projet de création de jeu de société afin de remobiliser les connaissances de sciences. Suite à la présentation de jeux de société par une classe d'une école voisine, nous irons cette fois leur présenter nos jeux.

Suite à cette séquence, j'ai également constaté que j'avais plus naturellement recours au travail en groupe qu'auparavant. Nous le faisions déjà régulièrement lors des séances en co-intervention avec le maître supplémentaire mais je le fais désormais de plus en plus souvent dans d'autres disciplines. Je constate d'ailleurs que les élèves s'y sont habitués puisqu'il arrive régulièrement qu'ils me demandent avant que je leur présente une tâche s'ils travailleront seuls, en binôme ou en groupe.

La rédaction de ce mémoire, en particulier le travail d'analyse mené dans la discussion, m'a permis de constater concrètement l'intérêt de faire un bilan en fin de séquence sur les réussites et les échecs de celle-ci afin de progresser dans ma pratique. J'ai beaucoup apprécié le travail d'équipe effectué lors de la construction de cette séquence et de celles que nous préparons ensemble avec Audrey et l'enseignant supplémentaire lorsqu'il s'agit de séances en co-intervention. Ces préparations nous permettent de confronter nos points de vue et nos pratiques et aboutissent à des séquences riches pour les élèves.

La séquence de lecture qui a suivi celle présentée dans ce mémoire a permis de mettre en pratique ces concepts. Il s'agissait d'écrire une nouvelle version de l'histoire du « Petit Chaperon Rouge » après avoir mené un travail de lecture qui s'appuie sur différentes versions de ce conte. La réécriture leur a été annoncée comme l'objectif final de toute la séquence. En nous appuyant sur le travail de ce mémoire, nous avons construit plusieurs outils pour préparer cette tâche d'écriture. Nous avons introduit un aspect ludique avec la mise en place d'un dé pour fixer la contrainte de la réécriture : le changement de lieu. J'ai pu constater avec plaisir la réelle motivation de mes élèves pour produire leur propre texte.

7. Bibliographie

Bénabou, M. (2014). Une liste de contraintes oulipiennes. Oulipo. Consulté le 30 janvier 2016. Repéré à : http://oulipo.net/fr/une-liste-de-contraintes-oulipiennes

Cabrera, A. & Kurz, M. (2002). *Produire des écrits.* Paris : Bordas pédagogie.

Crinon, J., Marin, B., & Cautela, A. (2008). Comprendre la révision collaborative: élaborer ou utiliser des critiques. In *Congrès Mondial de Linguistique Française* (art. 060). EDP Sciences. http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08095.pdf

Crinon, J & Marin, B (2014). *La production écrite, entre contraintes et expression*. Nathan.

Fayol, M. (1984). L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle, *Repères*, 68, 65-71.

Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Bar-le-Duc : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.

Grossmann, F., Boch, F., Cavalla, C. (2008). Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments… Quelques propositions pour mieux intégrer la dimension lexicale. In F. Grossmann & S. Plane. *Les apprentissages lexicaux, Lexique et production verbale*, (pp. 191-218). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique: état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (149-150), 163-183.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Perraudeau, M. (1994). *Les ateliers d'écriture à l'école primaire*. Toulouse : Bibliothèque Richaudeau / Albin Michel.

Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, *51*, 55-74.

Vaubourg, J. P. (2010). *Etudier la langue au cycle 3 : orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire*. Amiens : Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'académie d'Amiens

Annexes

1. Annexe 1 - Plan de séquence 2
2. Productions dans la mise en œuvre 5
2.1. Annexe 2 - Critères de réussite pour écrire une définition 5
2.2. Annexe 3 - Fiches d'échanges entre les classes 6
2.3. Annexe 4 - Fiches d'amélioration des mots-valises 7
2.4. Annexe 5 - Extrait du dictionnaire réalisé 7
3. Résultats 8
3.1. Annexe 6 - Liste des mots-valises produits chez Audrey 8
3.2. Annexe 7 - Qualités des mots-valises produits chez Audrey 8
3.3. Annexe 8 - Pertinence des définitions du premier jet chez Audrey 9
3.4. Annexe 9 - Liste des définitions réécrites chez Audrey 9
3.5. Annexe 10 - Pertinences des définitions après réécriture chez Audrey 10
3.6. Annexe 11 - Adéquation des phrases exemples chez Audrey 10

1. Annexe 1 - Plan de séquence

« Les mots-valises»

Éléments généraux

Niveau	Période	Prérequis
CE2	3/4	Avoir travaillé sur les sentiments Connaître l'ordre alphabétique Avoir étudié la construction d'un article de dictionnaire Connaissance phonologiques – découpage en syllabes d'un mot

Objectifs et compétences de la séquence

Objectifs
• savoir utiliser le dictionnaire pour rechercher un mot • comprendre un mot inconnu grâce à sa construction - utiliser les caractéristiques morphologiques de construction des mots-valises • rédiger un texte court dans une forme correcte, en respectant les contraintes du genre

Plan de séquence

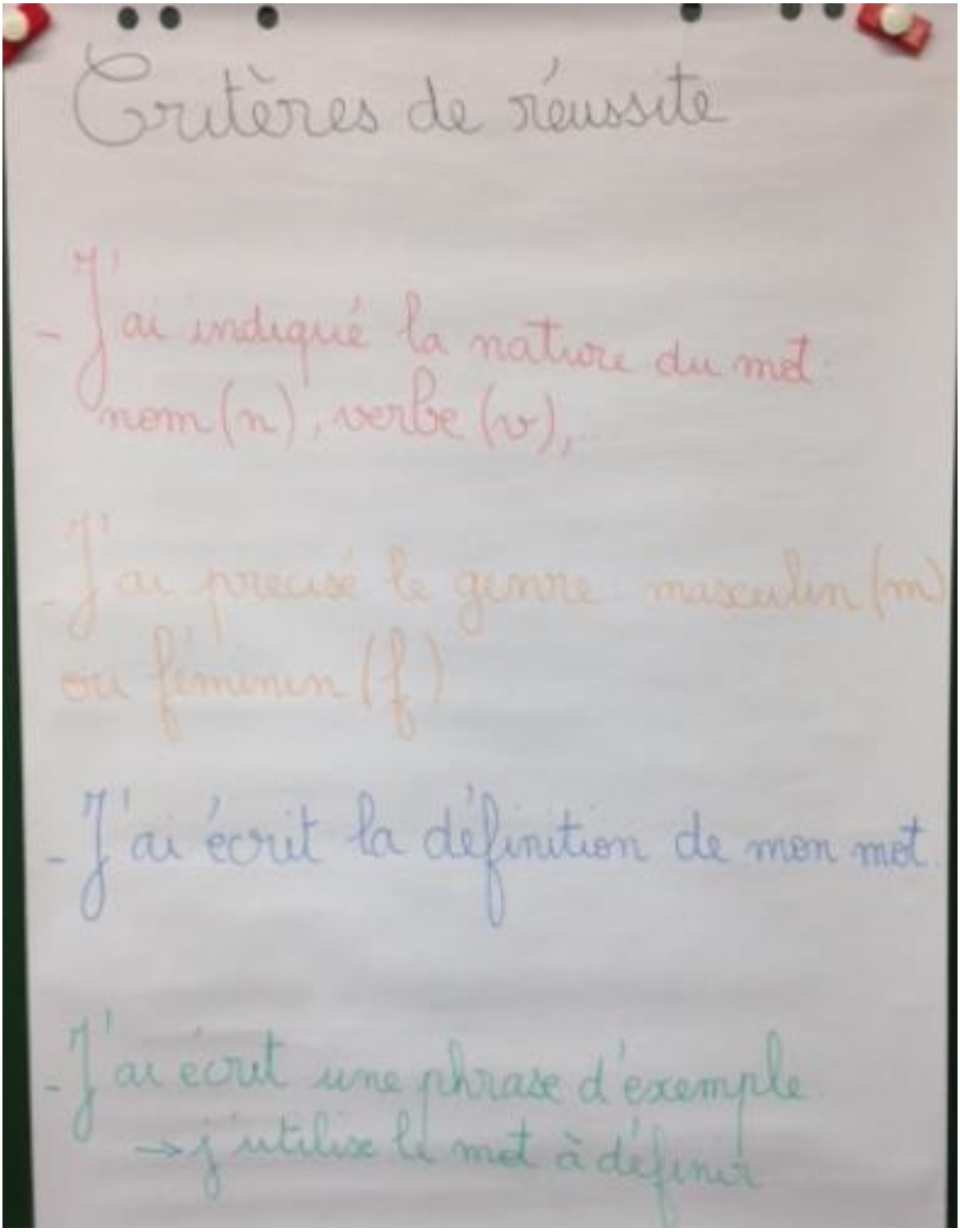
Séance 1		
Objectifs	• Connaître les différents éléments invariants constituant la définition d'un mot dans un dictionnaire • Étudier le vocabulaire autour des sentiments et des émotions • Produire la définition de 6 mots courant autour des sentiments	Durée 1h30 min
Déroulement	Présentation de la séquence et de son objectif final Observation de 4 définitions : mise en évidence des points communs => critères de réussite pour écrire la définition d'un mot Production de définitions de mots parmi jalousie, colère, tristesse, amitié, amour, joie, peur et surprise – individuellement pour le premier jet Conclusion	
Matériel	Cahier d'essai, affiche A3, Fiche avec les 4 définitions, dictionnaire	

Séance 2		
Objectifs	• Connaître les différents éléments invariants constituant la définition d'un mot dans un dictionnaire • Produire la définition de 6 mots courants autour des sentiments • Découvrir la construction formelle des mots valises • Observer la construction des définitions des mots valises	Durée 1h30 min
Déroulement	Mise en situation Production d'une définition en groupe Mise en commun : lien avec les éléments invariants, auto-évaluation et évaluation par les pairs par rapports aux critères – forme de la phrase de définition. Utilisation du mot dans la phrase d'exemple. Découvertes des mots-valises : Identifier que : 1 / Pour former le mot-valise, j'utilise 2 mots de telle sorte que la dernière syllabe du 1er mot doit correspondre à la 1ère syllabe du second mot. 2 / La définition d'un mot-valise s'appuie sur les définitions des 2 mots qui le composent. Association des mots-valises à leur définition.	
Matériel	Liste de mots-valises exemples avec leur définitions, dictionnaire, fiche d'association mots-valises et définitions	
Séance 3		
Objectifs	• Identifier les particularités d'une phrase de définition d'un mot valise • Construire des mots valises avec un sentiment	Durée 1h30
Déroulement	Mise en situation Observation des définitions de mots-valises de la semaine précédente – identification des particularités Création de mots-valises à l'oral Création de mots-valises avec les sentiments individuellement par écrit Mise en commun : création de la liste de mots-valises de la classe	
Matériel	Fiches d'association mots-valises et définitions, affiches A3, cahier d'essai	
Séance 4		
Objectifs	• Écrire des définitions de mots valises	Durée 1h30
Déroulement	Mise en situation Choix et répartition des mots-valises Rappel sur la manière d'écrire une définition pour un mot-valise : mélange de deux définitions, identification de l'outil qui peut aider (dictionnaire), mise en avant de la procédure Écriture individuelle de 2 définitions	
Matériel	Liste de mots-valises de la classe, feuilles roses, dictionnaires	

Séance 5		
Objectifs	• Écrire des définitions de mots valises	Durée 1h30 min
Déroulement	Mise en situation Terminer l'écriture de la définition des mots-valises. Choix collectif d'une définition par mot-valise	
Matériel	Affiches, feuilles roses, dictionnaires	
Séance 6		
Objectifs	• Associer des mot-valises à leurs définitions • Donner des conseils pour améliorer une définition	Durée 1h30 min
Déroulement	Mise en situation Association des mots-valises de l'autre classe avec leur définition en binôme Mise en commun des associations faites par les binômes ayant les mêmes mots-valises Les élèves donnent des conseils écrits pour que les élèves de l'autre classe améliorent leurs définitions	
Matériel	Affiches, fiches définitions, étiquettes des mots-valises de l'autre classe.	
Séance 7		
Objectifs	• Améliorer et compléter ses définitions. (=Ajouter une phrase d'exemple)	Durée 1h30 min
Déroulement	Mise en situation Amélioration des définitions grâce aux commentaires des élèves de l'autre classe Écriture de phrases exemples	
Matériel	Affiche, fiches définitions de l'autre classe.	
Séance 8		
Objectifs	• Réaliser le dictionnaire de mots-valises de la classe	Durée 1h30 min
	•	
Déroulement	Mise en situation Écrire au propre les pages du dictionnaire : une page par mot-valise Constitution du dictionnaire : ranger les pages par ordre alphabétique	
Matériel	Définitions + exemples, feuilles blanches, feutres	

2. Productions dans la mise en œuvre

2.1. Annexe 2 - Critères de réussite pour écrire une définition



2.2. Annexe 3 - Fiches d'échanges entre les classes

Prénoms : [redacted] ET [redacted] 1

Le mot-valise 1 : découragemental

Définition 1 : Sentiment dans l'esprit.

Nous avons : ☐ trouvé facilement. ☒ hésité. ☐ pas trouvé ou répondu au hasard.

Ce qui est bien :

Ce qu'il faudrait améliorer : reformuler les définitions

Le mot-valise 2 : sympatibla

Définition 2 : n, m. Sentiment que l'on éprouve pour l'os d'une jambe.

Nous avons : ☒ trouvé facilement. ☐ hésité. ☐ pas trouvé ou répondu au hasard.

Ce qui est bien : c'est fait

Ce qu'il faudrait améliorer :

Le mot-valise 3 : colèrbe

Définition 3 : Ensemble de plantes violentes.

Nous avons : ☐ trouvé facilement. ☒ hésité. ☐ pas trouvé ou répondu au hasard.

Ce qui est bien : d

Ce qu'il faudrait améliorer : c'est impolie

Le mot-valise 4 : confiancerise

Définition 4 : n, f. Sentiment qui donne de l'assurance envers les fruits rouges.

Nous avons : ☒ trouvé facilement. ☐ hésité. ☐ pas trouvé ou répondu au hasard.

Ce qui est bien : c'est facile

Ce qu'il faudrait améliorer :

Prénoms : [redacted] ET [redacted] 2

Le mot-valise 1 : sapinquiètude

Définition 1 : n, m. Etat pénible provoqué par l'arbre résineux.

Nous avons : ☐ trouvé facilement. ☒ hésité. ☐ pas trouvé ou répondu au hasard.

Ce qui est bien : le sapin est un arbre résineux

Ce qu'il faudrait améliorer : un peut plus d'indice

Le mot-valise 2 : câlinquiètude

Définition 2 : n, m. Personne qui fait des câlins dans un état de crainte et d'appréhension.

Nous avons : ☒ trouvé facilement. ☐ hésité. ☐ pas trouvé ou répondu au hasard.

Ce qui est bien :

Ce qu'il faudrait améliorer : on a pas le droit de mettre un mot du mot valise dans la définition

2.3. Annexe 4 - Fiches d'amélioration des mots-valises

Le mot-valise : méchancetéléphone

Définition : n, m. Appareil qui permet de faire du mal.

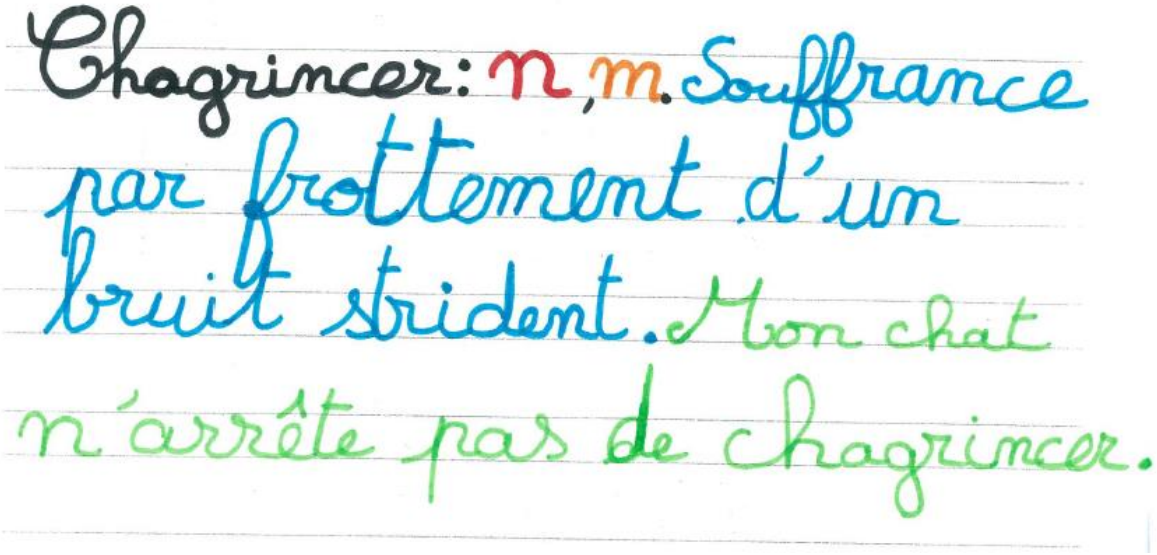
Ce qu'il faudrait améliorer : Préciser un peu plus le mot appareil.

Notre proposition d'amélioration : n.m. Appareil ~~qui permet~~ pour apeler qui permet de faire du mal.

2.4. Annexe 5 - Extrait du dictionnaire réalisé

Amourse : m, f. Sentiment profond d'une femelle adulte. Mon amourse m'aime beaucoup.

Calmelon n, m Fruit sans agitation. Quand je suis triste, je mange mon calmelon.



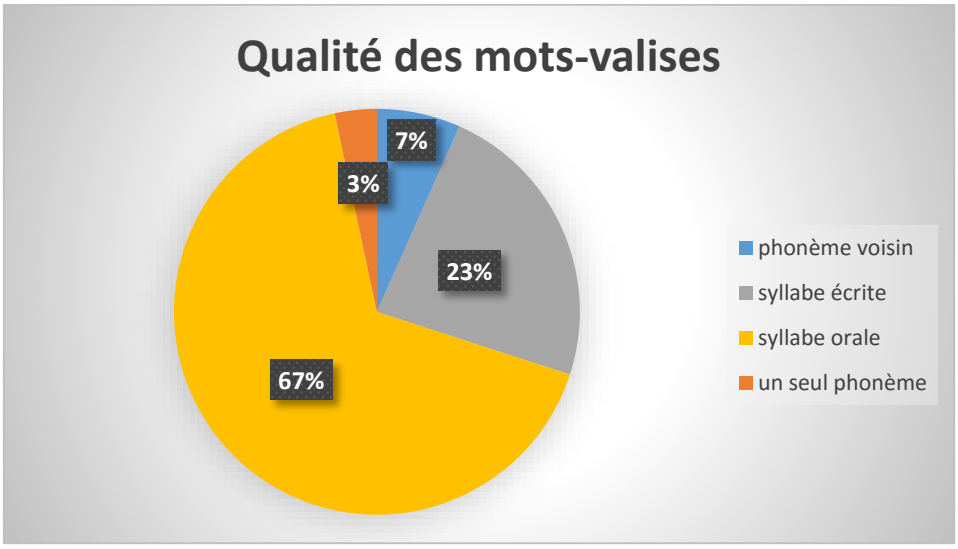
3. Résultats

3.1. Annexe 6 - Liste des mots-valises produits chez Audrey

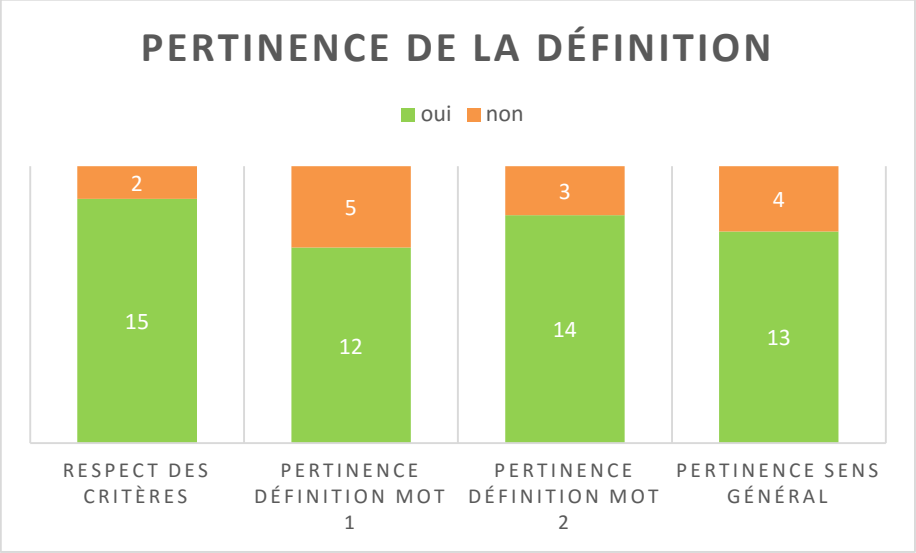
amitiède	chagrincheux	découragemental	envirage*	sapinquiètude	tendressage*
amourant*	colèrbe	découragementir	envivre	sympatibia	terreureuse
amourir	colèrreur	découragementrée*	gaietélé*	sympatigre*	terreurté*
calinquiètude	confiancerise	dégoutte*	gouterreur	sympatisane	tristester*
chagrince	découragemenger*	enville	gaieterreur*	sympatisser*	chagrimper*

* mot-valise n'ayant pas été défini dans la suite de la séquence

3.2. Annexe 7 - Qualités des mots-valises produits chez Audrey



3.3. Annexe 8 - Pertinence des définitions du premier jet chez Audrey



3.4. Annexe 9 - Liste des définitions réécrites chez Audrey

mot-valise	Définition du premier jet	définition après amélioration	Piste amélioration donnée aux élèves par l'autre classe
amitiède	n, f. Sentiment ni chaud ni froid que l'on a pour quelqu'un que l'on aime.	n,f. Sentiment ni chaud ni froid que l'on a pour un ami.	Il faudrait quelque part dans la définition avoir "à un ami".
câlinquiètude	n, m. Personne qui fait des câlins dans un état de crainte et d'appréhension.	n,m. Personne qui fait des caresses et des bisous dans un état de crainte et d'appréhension.	On n'a pas le droit de mettre un mot du mot-valise dans la définition.
chagrince	n, m. Bruit aigu désagréable qui provoque une grande peine.	n,m. Grande peine qui provoque un bruit aigu désagréable.	C'est dans le désordre (nb de la maîtresse : la définition commence par expliquer le deuxième mot-valise).
chagrincheux	n, m. Grande peine qui met de mauvaise humeur.	n,m. Grande peine qui rend bougon.	Il faudrait expliquer le mot sentiment. C'est bien mais il faut réfléchir.
colèrbe	Ensemble de plantes violentes.	n,f. Mélange de plantes mécontentes.	C'est un petit peu dur. Il manque la nature et le genre du mot.
découragemental	Sentiment dans l'esprit.	n,m. Sentiment d'abattement et de tristesse qui se fait dans la tête, sans écrire.	Reformuler la définition. C'est très difficile à trouver. Il manque la nature et le genre du mot.
envivre	n, f. Sentiment d'être en jalousie.	n,f. Jalousie d'être en vie.	C'est trop dur. Il faudrait mettre plus d'indices. Il faut que ce soit plus facile.
gouterreur	n, m. Très petite quantité de peur.	n,m. Très petite quantité de peur que l'on mange à la sortie de l'école.	Il y a écrit très "petite quantité de peur" et on n'a pas trouvé.
sapinquiètude	n, m. Etat pénible provoqué par l'arbre résineux.	n,m. Arbre qui produit de la résine avec crainte.	Il faudrait un peu plus d'indices.

3.5. Annexe 10 - Pertinences des définitions après réécriture chez Audrey

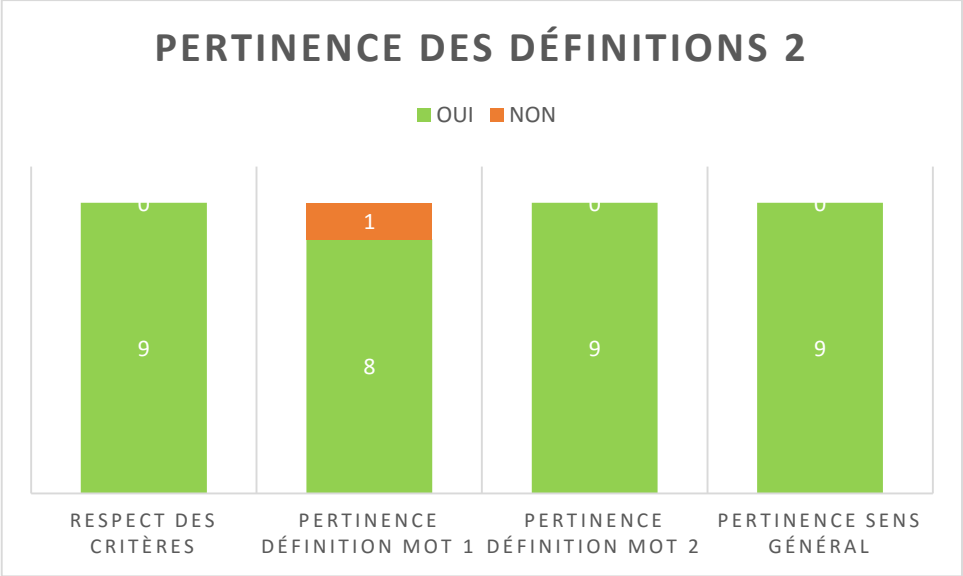
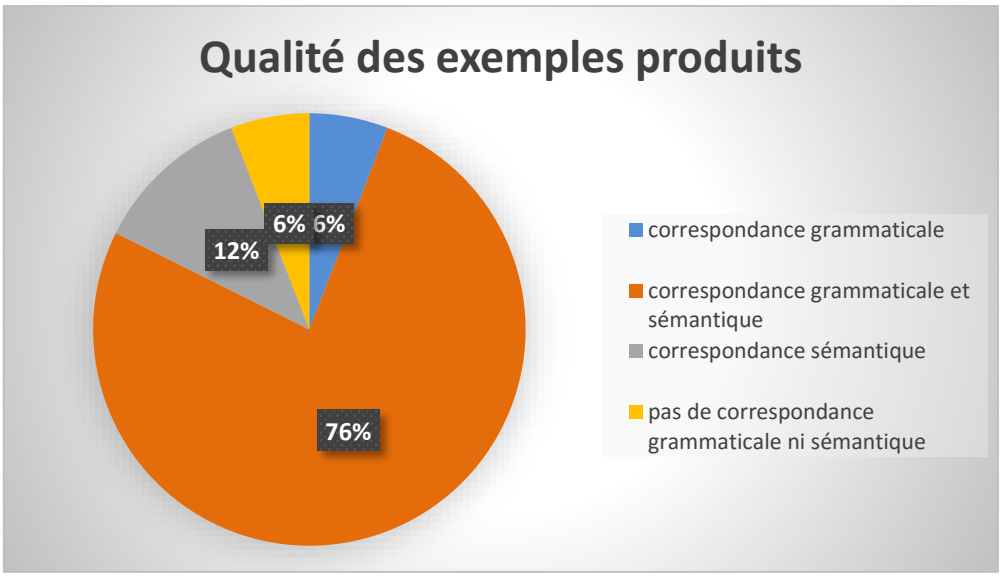


Figure 1 - Pertinence des définitions suite à la réécriture dans la classe d'Audrey

3.6. Annexe 11 - Adéquation des phrases exemples chez Audrey



École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Année universitaire 2015-2016

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Dictionnaire de mots-valises en CE2 : apports phonologiques et production de phrases d'exemples

Auteur : Karine LECLERC THEVENET

Résumé :
Nous avons souhaité améliorer les compétences de nos élèves en production d'écrit. En nous appuyant sur les axes fixés par notre projet d'école concernant le vocabulaire et sur le constat d'un manque d'intérêt pour la production d'écrit, nous avons choisi de passer par une écriture ludique en créant un dictionnaire de mots-valises. En nous appuyant sur des recherches didactiques et pédagogiques concernant les processus en jeu dans l'acte d'écrire, les savoirs sur la langue et les dispositifs possibles, nous avons créé une séquence sur la création d'un dictionnaire de mots-valises. Celle-ci s'appuie sur une situation ludique et met en œuvre une écriture coopérative entre élèves et une collaboration entre classes. La comparaison des résultats de cette même séquence menée dans deux classes différentes fait apparaître une similarité des résultats lorsque un même dispositif pédagogique et des divergences quand celui-ci a été différent. Suite à la création du dictionnaire, les élèves ne considèrent plus l'écriture comme une activité purement scolaire et ils ont pris conscience que la langue est un matériau avec lequel il est possible de jouer.

Mots clés : dictionnaire de mots-valises, écriture collaborative, cycle 3, productions d'écrit, écriture ludique, lexique des sentiments

Summary :
The idea was to improve our pupils' skills in writing. Based on the main axes of our school project about vocabulary and based on the lack of interest for writing we noticed, we decided to use a ludic writing by creating a portmanteau word dictionary. Based on cognitive and pedagogical researches about writing processes, language knowledges and pedagogical choices, we built a portmanteau dictionary creation sequence. This one relies on a ludic situation and displays a cooperative writing between pupils and a collaboration between classes. Results comparison of the same sequence leaded in two classes shows similar results when the implementation is the same and differences when it hasn't been the same implementation. After creating the dictionary, pupils don't consider writing only like a school task. They are aware that language is a material which can be used to play.

Key words: portmanteau word dictionary, collaborative writing, cycle 3, ludic writing, feeling vocabulary