



HAL
open science

Motiver les élèves en production d'écrits (CE1)

Marlène Egloff

► **To cite this version:**

| Marlène Egloff. Motiver les élèves en production d'écrits (CE1). Education. 2017. dumas-01620204

HAL Id: dumas-01620204

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01620204>

Submitted on 12 Feb 2018

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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**MOTIVER LES ÉLÈVES EN
PRODUCTION D'ÉCRIT
(CE1)**

Marlène Egloff

MEMOIRE DE MASTER MEEF
Mention Premier degré

Sous la direction de Valérie Drévilion

2016-2017

Mots-clés : (français, production d'écrit, motivation, cycle 2)

Remerciements

- Je remercie Madame Valérie Drévilhon d'avoir accepté de diriger ce mémoire et de m'avoir accompagnée à travers ses conseils dans la production de celui-ci.
- Je remercie Madame Gaëlle Duray et Madame Christina Duran-Froix, Professeur des écoles Maître Formateur et Tutrice ESPE pour leur accompagnement, leur bienveillance et leurs conseils dans ma pratique de classe.
- Je remercie toutes les personnes qui m'ont entourées durant ma carrière universitaire et qui ont su me donner des ressources ayant servies à ma motivation.
- Je remercie mon amie Nadia Nassihi-Farina, Professeur des écoles auprès de qui j'ai énormément appris.
- Je remercie Isabelle Fournier et Danielle Julien, Professeurs des écoles qui m'ont accueilli trois ans dans leurs classes en tant qu'Employé d'avenir Professeur et qui m'ont donné de nombreuses clés pour ma pratique.
- Je remercie toute l'équipe de l'école élémentaire Wattignies pour leur accompagnement durant cette année de stage.
- Je remercie ma famille qui m'a toujours apporté soutien et bienveillance.
- Je remercie mes amis pour leur soutien et leur présence bénéfique.
- Je remercie tous les élèves auprès desquels j'ai pu exercer et qui m'ont confirmé la passion que j'ai pour ce métier.

SOMMAIRE

Introduction	4
I – De la nécessité d’écrire à l’école.....	6
I -1 Qu’est-ce que la production d’écrit à l’école ? De la rédaction traditionnelle à l’atelier d’écriture.....	6
I - 2 Les étapes par cycles dans les programmes actuels	8
I - 3 Quelles sont les étapes nécessaires à l’apprentissage de la production d’écrit ?.....	10
I - 4 La motivation au centre des apprentissages.....	13
II – Cadre et description des activités.....	14
II – 1 Description de l’établissement et de la classe	14
II – 2 Pratique des ateliers d’écriture dans la classe.....	14
III – Mise en œuvre des activités pédagogiques en production d’écrit et analyse réflexive.....	19
III – 1 : La production d’écrit ritualisée : le jogging d’écriture	19
III – 2 : La production écrite à travers la pédagogie de projet : L’écriture d’un album collectif « La Tour Eiffel traverse l’Égypte avec la Pyramide du Louvre ».....	22
III – 3 : Communiquer sa production écrite à une autre classe - Le chantier d’écriture : L’invitation.....	27
Conclusion et prolongements	31
Bibliographie.....	32
Sitographie.....	33
<u>Annexe 1</u>	34
<u>Annexe 2</u>	35
<u>Annexe 3</u>	21
<u>Annexe 4</u>	36
<u>Annexe 5</u>	39
<u>Annexe 6</u>	42
<u>Annexe 7</u>	43
<u>Annexe 8</u>	45

INTRODUCTION

« Écrire c'est former et transformer sa pensée. »

Comme le souligne Jean-Pierre ASTOLFI, maître de conférences à l'université de Rouen en sciences de l'éducation, la définition d'« écrire » ne se restreint pas à une simple « gravure de l'oral ». L'acte de produire un écrit, au sens de « processus d'inscription d'une trace signifiante sur un support »¹ nécessite un processus cognitif mobilisant plusieurs compétences : organiser sa pensée, mobiliser ses connaissances en orthographe lexicale et métasyntaxiques. Savoir lire et écrire constituent des compétences très liées dont l'élève aura besoin tout au long de sa scolarité, et au-delà, tout au long de sa vie.

En tant que professeur des écoles stagiaire, j'exerce cette année dans une classe de ce1 (cycle 2) au sein de l'académie de Paris, à l'école élémentaire Wattignies dans le 12^{ème} arrondissement. J'ai souhaité pratiquer en élémentaire, car j'ai pu aux cours des trois années précédentes, me forger une expérience en tant qu'Employé d'Avenir Professeur. J'ai eu l'occasion d'observer et de pratiquer au sein d'une classe de CM2 (cycle 3) pendant 2 ans, et en CP (cycle 2) pendant une année. Par conséquent, j'ai pu assister à deux étapes importantes concernant l'écrit chez les élèves : l'entrée dans l'écrit, l'acquisition des premières compétences de scripteur, et le développement et renforcement de ces compétences à travers les diverses matières enseignées, notamment en français lors d'exercices de production d'écrit. Mon expérience au CP m'a beaucoup marquée. En effet, j'ai pu voir les élèves entrer dans la lecture et l'écrit, avec une évolution remarquable du début à la fin de l'année. C'est avec enthousiasme que j'ai donc appris que j'allais exercer en ce1, et que j'allais pouvoir enseigner à des élèves directement après leur année de cours préparatoire.

L'écrit est donc un sujet pour lequel j'ai un fort intérêt. J'applique dans ma classe, un temps d'écrit quotidien. Sa durée peut varier en fonction des projets que je vais vous présenter dans ce

¹Propos de Dabène Michel, « Écritures, écrits : un monde contrasté de pratique et de représentations » Diptyque 12 – Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université. - Presses universitaires de Namur - 2008

mémoire. J'ai pu constater de la part de mes élèves un goût prononcé pour la littérature de jeunesse et pour l'objet livre. La notion « d'auteur » a été abordée très rapidement. Toutefois, en tant que nouveaux élèves de cours élémentaire, des savoir-faire en tant que lecteurs et scripteurs, ainsi qu'en tant que locuteurs : savoir poser des mots sur ses pensées pour les communiquer au groupe, restent à développer afin d'aller progressivement vers la production d'écrit de manière plus fluide et aisée. Certains obstacles rencontrés dans ce domaine ont pu parfois jouer sur la motivation des élèves quant à la production d'un texte, même très court. Certains n'arrivaient pas à avancer car ils prétendaient ne pas avoir d'idées, d'autres manquaient d'assurance. J'ai donc cherché des prétextes visant à motiver les élèves, leur donner confiance en leurs productions et une place à part entière en tant « qu'écrivain ». La production d'écrit est un exercice complexe qui sert au développement des compétences de lecteurs, au travail des compétences en orthographe, et qui est l'occasion d'apprendre à organiser sa pensée. Le travail en production d'écrit pousse les élèves à se rendre intelligibles pour l'ensemble de la classe et l'enseignant qui prendra connaissance de leurs récits. L'ensemble de ces situations m'a guidé vers la problématique suivante : Comment motiver les élèves en production d'écrit au cel ?

Je propose une réflexion pour tenter de répondre à cela, s'articulant en trois parties. Dans la première partie, je tenterai de présenter en quoi consiste la production d'écrit à l'école et en quoi elle est nécessaire, puis je tenterai d'expliquer comment l'enseignant peut donner envie d'écrire aux élèves. Dans une deuxième partie je présenterai le cadre de l'établissement dans lequel j'ai exercé et décrirai les activités mises en place dans ma classe tout au long de l'année pour essayer de motiver les élèves en production d'écrit. Enfin, dans une troisième partie, je vous en présenterai la mise en œuvre et proposerai une analyse réflexive. Mon hypothèse est la suivante : la production de textes à travers la coopération autour de projets communs, sert à la motivation des élèves.

I – DE LA NECESSITE D'ECRIRE A L'ECOLE

I – 1 Qu'est-ce que la production d'écrit à l'école ? De la rédaction traditionnelle à l'atelier d'écriture.

Selon le modèle de la rédaction traditionnelle, l'écriture est perçue comme une transcription de la pensée qui lui préexiste² : « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement / Et les mots pour le dire arrivent aisément » (Boileau). La priorité des apprentissages de la rédaction traditionnelle est centrée sur la maîtrise des normes. L'élève apprend selon des conceptions behavioristes en imitant les modèles littéraires et en s'en imprégnant par le contact des « bons auteurs ». L'apprenant est d'abord un imitateur. Les compétences sont travaillées de manière isolée : orthographe, grammaire, vocabulaire. Il s'agit davantage de « bien parler » comme dans les livres que de s'exprimer. La rédaction traditionnelle sert au contrôle du respect de l'orthographe et de la syntaxe. Cette pratique tient son origine de la IIIème République, dans un souci d'apprendre à tous, au moins de manière rudimentaire, à lire et à écrire. Les erreurs sont considérées d'abord comme « erreurs de mise aux normes ». Ce n'est qu'en 1970 que le terme « expression écrite » apparaît et signe une rupture avec le modèle de la rédaction traditionnelle, alors considérée comme « écriture forcée, sans implication ». Il est considéré que tout élève peut libérer son potentiel s'il est dégagé des inhibitions et de l'imitation systématique de « sujets-modèles ».

« Sans soupçonner quels seraient les échos, ni que je serais la première en France à le faire, j'ai voulu nommer « Atelier d'écriture » ce lieu de production et de travail du texte où la matière à façonner est le langage... » (Bing, 1992)

La notion d'« atelier d'écriture » est apparue à la fin des années 1960 d'après les pratiques d'Elisabeth Bing qui les mis en place entre 1968 et 1969 dans un Institut Médico-Pédagogique à Dieulefit dans le sud de la France, en intervenant auprès d'enfants en grande difficulté. A partir de cette expérience d'écriture créative considérée comme fondatrice, un modèle d'atelier d'écriture se développe en France et s'exporte dans d'autres pays. Sa finalité, est de permettre à tous les scripteurs, de tous niveaux l'expérience de l'écriture littéraire. C'est à partir de ce moment que le modèle de l'enseignement de la rédaction traditionnelle a été remis en cause. Dans les années 1980, la didactique

² Source : Jean-Charles CHABANNE & Dominique BUCHETON – chapitre extrait de l'ouvrage : Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves, paru en 2002 aux éditions Delagrave/CRDP Versailles.

du français s'est beaucoup développée au sujet de l'écriture comme processus. Les recherches de l'anthropologue Jack Goody (1979), ont contribué à faire émerger une vision de l'écriture comme processus de l'organisation de la pensée et non plus uniquement comme reproduction de la langue parlée. Ces ateliers se sont développés à partir de la pratique d'enseignants voulant rompre avec le modèle de la rédaction traditionnelle.

La pédagogie Freinet a grandement contribué à mettre l'élève au centre des apprentissages en tant qu'acteur et a favorisé la collaboration entre pairs. Fondée sur des principes de rapports moins autoritaires aux apprentissages, l'enfant a été valorisé notamment grâce à l'expression libre dans tous les domaines. Les pratiques d'écriture doivent être quotidiennes et diversifiées. « *Le postulat est que laisser jouer naturellement les capacités d'expression offertes par l'écrit amènerait naturellement l'élève à développer ses compétences rédactionnelles et linguistiques, qu'il suffirait de nourrir par ailleurs en le guidant pour corriger ses textes* »³. Les recherches de Célestin et Elise Freinet ont contribué notamment à la favorisation de la motivation des apprenants : les enfants travaillant en groupe et pratiquant des activités qui leur plaisent, sont plus impliqués dans la tâche. Parmi les activités mises en place, la production de textes d'enfants est proposée, ce qui permet à l'apprenant de comprendre de manière active le fonctionnement de l'écrit.

Dès le CP, les élèves écrivent divers types de textes, souvent courts, quotidiennement. L'enseignement favorise donc la production abondante de textes tout au long de l'école primaire. Cette pratique de l'écrit est notamment très liée à l'apprentissage de la lecture. En effet, quand l'enfant produit un texte, il s'approprie divers processus tels que la planification des idées, les phrases rédigées dans un oral lettré, la segmentation de celles-ci en groupes de mots et en mots, et la segmentation de ceux-ci en syllabes et morphèmes. L'écriture à l'école est donc un bon moyen pour tous les enfants de développer leur expertise de la lecture et de mieux s'approprier la langue écrite. Actuellement dans les programmes, il est question de « production d'écrit ». Il s'agit notamment d'éviter la surcharge cognitive qui nuit aux débutants dans la gestion des compétences de rédaction, de décrire les étapes nécessaires à la production du texte, en passant par la révision pour permettre à l'élève et à l'enseignant de comprendre les erreurs. Dans un souci de compétences d'écriture, le travail de révision du texte apparaît comme nécessaire. Les critères d'élaboration du texte sont définis par l'enseignant, les élèves, et confrontés avec des écrits sociaux ou scolaires de référence.

³ Jean-Charles CHABANNE & Dominique BUCHETON – chapitre extrait de l'ouvrage : *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, paru en 2002 aux éditions Delagrave/CRDP Versailles.

I-2 Les étapes de l'écrit par cycles dans les programmes actuels

Au cycle 1, les élèves développent des compétences en langage oral et découvrent les premières fonctionnalités de l'écrit. C'est le cycle où ils vont commencer à développer les gestes grapho-moteurs. Dans un premier temps, les apprentissages sont essentiellement de nature graphique, centrés autour du développement de la motricité fine, de la perception, de l'organisation spatiale. Diverses activités sont mises en œuvre telles que le tracé de lignes particulières, la reproduction de frises et de motifs.

Viennent ensuite les premiers apprentissages de l'écriture, très liés au langage car celle-ci conserve des traces et communique. L'enfant apprend à tracer des lettres, tout en ayant un premier aperçu de leurs fonctionnements, comme les correspondances sons/lettres afin d'en comprendre le sens. Tout au long du cycle 1, une construction étroite entre l'écrit et l'oral s'établit : On peut écrire ce qu'on dit et on peut mettre en voix l'écrit. Pour enseigner l'écriture, l'enseignant doit prendre en compte trois points indissociables : le sens de ce que l'on écrit, le code alphabétique et la motricité liée à la dextérité graphique.

Au cycle 2, les élèves continuent à développer les gestes graphiques. Les apprentissages lecture/écriture sont très liés et se renforcent. C'est aussi le cycle où les élèves vont expérimenter leurs premières productions d'écrit. Au CP, la dictée à l'adulte est utilisée dans un premier temps, puis, suivant la progression des élèves, l'enseignant joue un rôle d'étayeur et favorise la production de plus en plus autonome, réinvestissant notamment les notions orthographiques étudiées. Ce domaine concernant essentiellement la matière « Français » se diversifie à travers toutes les matières scolaires. Les élèves produisent de petits énoncés tels que des réponses à des questions, ils peuvent par exemple, lors d'une démarche d'investigation en « Questionner le Monde », produire un écrit à travers des rapports ou recherches, sur des carnets de chercheurs ou affiches.

« Tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue. Toutefois, « Questionner le monde », les arts plastiques comme l'éducation musicale, en proposant de s'intéresser à des phénomènes naturels, des formes et des représentations variées, fournissent l'occasion de les décrire, de les comparer, et de commencer à manipuler, à l'oral comme à l'écrit, des formes d'expression et un lexique spécifiques. »⁴

⁴Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 : Volet 2 : contributions essentielles des différents enseignements au socle commun : domaine 1 / les langages pour penser et communiquer - comprendre, s'exprimer en utilisant la

En ce1 les élèves entrent dans la grammaire et commencent à acquérir des compétences métasyntaxiques : l'emploi du présent, l'accord sujet/verbe, genre/nombre, nom/adjectif. Tout cela sert à leurs compétences de scripteurs. Les élèves commencent à produire des écrits courts. Ces situations doivent être amenées de façon à susciter la motivation des élèves.

En ce2, l'élève est amené à écrire de courts textes avec des phrases plus élaborées en utilisant des connecteurs, ou en réemployant les connaissances grammaticales abordées et réinvesties depuis le ce1.

Au cycle 3, la production d'écrit est favorisée à travers tous les domaines quotidiennement : on parle alors d'écriture de travail. Les élèves prennent pleinement conscience de la fonction des écrits, en tant que conservateurs de traces de pensées et qu'objet à communiquer. Toutefois, du cm1 à la 6ème il est indispensable de réserver du temps à l'écriture créative. Cette activité suscite intérêt et motivation chez les élèves en étant présentée de manière ludique. Les apprenants se familiarisent de plus en plus avec l'activité d'écriture et des caractéristiques stylistiques commencent à émerger.

Au cycle 4, on parle de « Culture littéraire et artistique ». Différentes thématiques sont proposées pour entrer dans ce domaine : « Regarder le monde, inventer des mondes », « Agir sur le monde », « Se chercher, se construire », « Étude de la langue », « Questions complémentaires », « Vivre en société, participer à la société ». Toutes ces entrées mêlent à la fois langage oral, étude de la langue, compréhension et production d'écrit.

La production d'écrit concerne chaque cycle ; accompagne et sert l'élève à travers ses apprentissages. Nous allons voir comment la mettre en œuvre.

I-3 Quelles sont les étapes nécessaires à l'apprentissage de la production d'écrit ?

« La dimension ludique est un levier efficace à l' enrôlement dans la tâche et peut réconcilier l'élèves non lecteur-scripteur avec l'écriture »⁵

D'après des études dirigées par Alain BENTOLILA, un protocole en sept étapes permet de s'adapter à tous les élèves du CP à la 6ème, en favorisant la mise en œuvre d'une démarche différenciée. Ces étapes peuvent s'appliquer comme un tout, lors d'un écrit long, ou peuvent être traitées séparément en fonction de la séquence prévue par l'enseignant, à travers diverses disciplines et divers types de textes.

- 1) L'amorçage : Cette étape consiste à proposer une « situation déclenchante », toute activité visant à susciter l'intérêt de l'élève pour l'activité de production d'écrit. Cette étape est primordiale, elle cherche à réduire l'appréhension face à la tâche et vise à donner envie. L'enseignant doit expliquer aux élèves que la production d'écrit s'apprend. Il est donc nécessaire avant d'entrer en activité d'expliquer pourquoi et pour qui ils vont écrire : chaque élève doit saisir l'enjeu et l'objectif du jour. Cette étape réitérée automatise chez l'élève une posture qu'il prendra avant chaque production d'écrit, l'aide à se concentrer sur la tâche, facilitant sa mise en situation. Au fur et à mesure de l'apprentissage, cette étape permet à l'élève de réexploiter ce qu'il a pu retenir de ses expériences précédentes, grâce à l'évaluation auto-formative qu'il en fait : il commence à adopter des stratégies d'écriture. L'amorçage joue donc un rôle déterminant dans la motivation des élèves car il vise à « donner envie de ». Il est important à ce moment-là d'expliquer aux apprenants en quoi s'inscrit le travail qu'ils vont effectuer, dans un projet : « on apprend à écrire parce qu'on situe le travail dans un ensemble »⁶. La lecture et l'écriture étant conjointement traitées à l'école, la situation déclenchante peut être présentée à partir de lectures (album, textes, lecture d'image...). Cette étape peut être présentée sous différentes formes en fonction du projet pédagogique envisagé par l'enseignant. Il sert donc à l'élève pour adopter une posture d'écrivain, construire un projet en s'interrogeant sur « pourquoi » et « pour qui » il écrit, construire des compétences orthographique et métasyntaxiques, mais aussi planifier son travail, programmer son écrit, organiser sa pensée.

⁵ Quelle production écrite à l'école ? Enjeux et mise en œuvre. Sous la direction d'Alain Bentolila. B ; Germain, M. Delpierre-Sahuc, M. Grébert, A. Teller. Édition Nathan 2014

⁶Quelle production écrite à l'école ? Enjeux et mise en œuvre. Sous la direction d'Alain Bentolila. B ; Germain, M. Delpierre-Sahuc, M. Grébert, A. Teller. Édition Nathan 2014

- 2) L'étayage et la planification : Cette étape est pour l'enseignant, un moyen de soutien au développement des compétences en production d'écrit chez les élèves. Il doit bien redéfinir les consignes, les attentes, les objectifs à travers les divers outils qu'il délivre aux apprenants. Les élèves sont accompagnés vers l'autonomie et acquièrent des moyens de planifier leurs travaux, et de mettre en œuvre leurs projets d'écriture. L'étayage permet notamment l'application de la différenciation, il peut soutenir et aider les élèves en fonction de leurs besoins. L'objectif de l'étayage est d'accompagner l'apprenant vers la résolution d'obstacles, qui à termes seront surmontés en autonomie. L'enseignant peut préparer la situation d'étayage en envisageant les outils qu'il mettra à disposition des élèves pour leur premier jet d'écriture. Cette étape est importante pour les élèves car elle les aide à comprendre leur production. C'est aussi l'occasion pour les élèves d'inférer avec leurs connaissances de l'écriture, de la littérature qui peuvent servir d'appui dans cet apprentissage de la production d'écrit. Cette étape peut être organisée de différentes façons : l'enseignant peut mettre à disposition des outils référentiels des documents, des silhouettes de textes, des schémas prototypiques d'écrits, proposer un modèle, mettre à disposition des recueils de références, de mots outils constitués par les élèves, donner des conseils personnalisés aux élèves.

- 3) Le premier jet : C'est l'étape dans la situation rédactionnelle qui suit directement le brouillon. Contrairement à ce dernier, il a pour vocation d'être retravaillé et non jeté. Il doit pouvoir être relu par son auteur, et par d'autres acteurs (camarades, enseignant.). Il doit par conséquent témoigner d'une certaine lisibilité et d'une certaine organisation. L'élève se trouve dans une situation où il doit chercher à être attentif aux besoins de compréhension du lecteur en soignant la langue. En cela, le premier jet permet donc de développer des compétences du « savoir écrire ». En effet, il permet à l'élève de déterminer ce qu'il va retravailler, de modifier et de planifier son travail. Cela permet de mettre en avant le fait qu'écrire, c'est mettre en ordre son propos par le biais de sa pensée. L'élève est confronté à des contraintes d'ordre formelles, textuelles, syntaxiques, liées à l'écriture de texte. Il apprend par cette étape à organiser sa pensée par la langue écrite. Il met en œuvre, souvent par tâtonnement des aptitudes linguistiques qui évoluent au fur et à mesure de la pratique et des cycles d'apprentissages. Cette étape rend concrète la prise en compte de l'étayage.

- 4) La révision du texte : Cela consiste en la révision du premier jet en prenant une certaine distance pour observer les points à retravailler. Ce moment permet à l'élève de s'assurer que son travail correspond bien aux objectifs que demandait la production d'écrit et de faire un travail sur la structure langagière et l'orthographe dans le but d'être compris par les pairs et l'enseignant. L'élève apprend par

cette étape, qu'écrire un premier jet n'est pas le projet abouti et qu'il faut opérer tout un travail de réflexion pour résoudre les problèmes orthographiques ou syntaxiques, mais aussi pour améliorer qualitativement son propos, le réajuster, l'embellir, le rapprocher des objectifs. Cette activité permet à l'élève de s'investir de plus en plus dans un travail personnel qui l'aide à trouver sa place en tant que sujet-écrivain. Dans cette étape, l'enseignant doit choisir sur quoi porte la révision. En effet, il est nécessaire que l'élève soit guidé. L'enseignant opère un étayage en aidant l'élève à vérifier si son propos correspond bien aux idées qu'il avait planifiées. Une grille d'auto-correction peut éventuellement être mise en place pour les élèves. Il est également intéressant d'opérer ce travail entre pairs, se faire relire, tenir compte du regard des lecteurs. À ce stade de la production l'outil informatique peut être utile pour combiner annotation de pairs, de l'enseignant, et permettre de modifier plus facilement les mots, notamment grâce à des propositions de corrections orthographiques. Pour des élèves non lecteurs, la dictée à l'adulte est favorisée, ainsi que le tutorat avec un pair.

- 5) La formalisation : Cette étape est celle du projet abouti, du texte que l'on peut donner à lire aux lecteurs, qui respecte les conventions orthographiques et syntaxiques. L'élève peut se préoccuper de la mise en page de son travail et en voir toute l'ampleur. Par cette étape l'élève prend conscience qu'il faut rendre lisible son travail qui devient un objet communicable. La relation lecture-écriture se voit donc renforcée aux yeux de l'élève.

- 6) L'évaluation : Elle commence dès l'étape de « Révision » en revenant sur sa production pour y apporter des modifications dans l'objectif de l'améliorer. Par évaluation, il peut être question d'une démarche « auto-évaluative » qui met en lumière un travail métacognitif qui fait appel à des connaissances et à des tactiques de révision. L'évaluation permet aux élèves d'intérioriser tous les processus qu'ils ont mis en jeu pour résoudre les problèmes rencontrés. Elle permet également à l'enseignant, d'apprécier le travail mené par ses élèves et d'adapter ses objectifs d'apprentissage et l'organisation de cette activité de production écrite autant que nécessaire. Une évaluation « finale » est également de rigueur car elle permet à l'élève de faire le bilan, de se situer par rapport à son travail et pour préparer le terrain à de futures productions écrites. L'évaluation permet à l'élève de réfléchir à sa production et avoir un regard plus large sur le résultat, ses qualités et ses faiblesses en plaçant son travail au regard de tous les efforts qu'il a engagés. Elle permet d'améliorer les futures productions mais aussi d'enrichir les futures situations d'amorçage.

- 7) Les prolongements : Ce sont les activités qui entrent en continuité avec les projets de productions d'écrits opérés dans la classe. Cette étape n'est pas systématique mais peut permettre de

donner plus de relief aux apprentissages en créant des liens interdisciplinaires. Sa vocation est de montrer qu'un écrit n'est pas quelque chose d'isolé.

I - 4 La motivation au centre des apprentissages

La motivation est un atout indispensable à la progression des élèves. Elle est une condition essentielle aux apprentissages et à l'engagement des élèves envers ceux-ci. Toutefois elle reste une notion complexe et difficilement définissable. Par son étymologie (*movere*, du latin : bouger), celle-ci implique un sens de mouvement, un geste vers l'avant. Pour que l'élève ait envie de progresser, d'aller vers l'avant il faut avant tout qu'il soit motivé. L'enseignant joue un rôle déterminant dans sa mise en œuvre. Arthur Shopenhauer, a été l'un des premiers philosophes à s'intéresser à la question et à mis en lumière le fait que la motivation étant engendrée par des stimuli que l'on percevrait comme positifs ou négatifs. On distingue deux formes de motivation : intrinsèque et extrinsèque. Pour définir ces deux notions je me suis intéressée aux travaux de Richard Deci en 1975, enrichie par Deci et Ryan (1985, 2002) sur la Théorie de la « Motivation intrinsèque et extrinsèque ».

La motivation intrinsèque est liée par l'intérêt et le désir qu'éprouve l'apprenant envers une activité. Tout le rôle de l'enseignant consiste donc à « donner envie de ». La motivation extrinsèque est plutôt liée à des événements extérieurs à l'apprenant, à un rapport de cause/conséquence (punition, récompense, reconnaissance). La reconnaissance des pairs et de l'enseignant joue donc un rôle important dans la motivation des élèves. En l'absence de ces deux cas, un troisième état peut émerger : l'amotivation, où l'état dans lequel se trouve l'apprenant en l'absence de motivation, en situation de découragement face à la tâche. Le manque de compréhension envers les objectifs d'apprentissage, peut engendrer chez l'élève soit un manque d'intérêt pour l'activité pédagogique, soit un manque de confiance envers ses compétences. L'enseignant doit donc jouer un rôle déterminant pour aider l'élève à acquérir confiance en ses compétences. Des travaux socioconstructivistes démontrent le rôle important de l'enseignant en tant qu'« enrôleur », pour donner du sens et de l'intérêt à l'apprentissage, mais aussi d'« étayeur » en accompagnant l'apprenant en cela. Les recherches actuelles tendent à considérer la motivation intrinsèque comme plus bénéfique. L'élève serait plus motivé lorsqu'il a la possibilité de s'attribuer une réussite par le biais de ses compétences. La notion de motivation est étroitement liée à la notion d'émotion. Pekrun indique que l'émotion joue un rôle déterminant dans le facteur motivation. Selon ses recherches, la motivation est engendrée par une émotion relative au processus : c'est-à-dire le plaisir que ressent l'apprenant dans la tâche. Elle est également liée à la

prospection avec l'anticipation des résultats : les attentes, les espoirs. Enfin, il parle d'émotion rétrospective liée à la fierté du résultat.

À travers les projets menés au sein de la classe, j'ai cherché à vérifier les hypothèses suivantes : La pédagogie de projet est une situation favorable à la motivation des élèves, par le prisme de l'attente d'un résultat, d'une fierté. Écrire quotidiennement sur des sujets variés implique la motivation des élèves à travers le fait d'être encadré par des objectifs clairs et des attentes précises tout en prenant en compte la liberté de chacun.

II – CADRE ET DESCRIPTION DES ACTIVITES

II – 1 Description de l'établissement et de la classe

Cette année, j'ai effectué mon stage en responsabilité, en binôme avec une autre Professeur des écoles stagiaire en classe de ce1, dans un établissement du 12ème arrondissement de Paris. L'école compte 8 classes, du cours préparatoire au cours moyen de deuxième année, dont une classe ULIS. La classe de ce1 dans laquelle j'ai pu exercer et proposer mes activités pédagogiques de production d'écrit compte 27 élèves. Une des élèves est non lectrice et est suivie par un Maître E, ainsi qu'au CMPP (Centre Médico-Psycho-Pédagogique).

II – 2 Pratiques des ateliers d'écriture dans la classe

Un constat de départ :

En début d'année, j'ai proposé à mes élèves une activité de production d'écrit inscrite dans une séquence du manuel Mot de passe (CE1 Cycle 2 Hachette éducation). Cette activité était inscrite dans une séquence thématique autour du conte. Après avoir travaillé sur plusieurs textes en lecture/compréhension, les élèves ont travaillé sur l'écriture du début d'un conte avec un animal imaginaire.



À mon tour d'écrire !



Écris le début d'un conte qui présente un animal imaginaire (maximum 4 lignes).

- **Étape 1 :** Je commence mon texte par une formule de conte (voir exercice 1).
- **Étape 2 :** J'indique quel animal est présent dans mon conte et, si je peux, je le décris.
- **Étape 3 :** Je lui donne une caractéristique qui le rend imaginaire (voir exercice 2).
- **Étape 4 :** Je mets une majuscule au début de mes phrases et un signe de ponctuation à la fin de chaque phrase.
- **Étape 5 :** Je fais lire mon texte à un(e) camarade. Si il ou elle n'a pas tout compris, je modifie mon texte pour le rendre plus clair.
- **Étape 6 :** Je recopie mon texte proprement et sans erreur.

ma boîte à mots

- Pour commencer un conte :
Il était une fois – Il y a très longtemps – Autrefois – En ce temps-là – Un beau jour...
- Pour décrire un animal :
grand – petit – gros – maigre – énorme – avec des sabots – avec des oreilles pointues...
- Pour donner une caractéristique imaginaire de ton animal :
il sait parler – il crache du feu – il a plusieurs têtes – il peut se transformer en un autre personnage...

J'ai pu constater qu'à ce stade de l'année, les élèves avaient des problèmes de compréhension, malgré les consignes, les reformulations et les outils proposés par le manuel. Certains élèves ont écrit le portrait d'un animal avec ses attributs classiques « Il était une fois un gorille qui mangeait une banane. » Je me suis donc demandé, si à ce stade de l'année, les informations données par les outils proposés par le manuel étaient trop denses, s'il était plus intéressant de travailler ce sujet plus tard dans l'année et si j'avais suffisamment bien expliqué les consignes. Après réflexion, je pense que pour un tel travail, consistant en l'écriture d'un début de conte, donc d'un écrit spécifique, l'étude de textes prototypiques pourrait être plus diversifiée. Nous avons lors de séances précédentes, lu deux textes extraits de contes. Dans le premier, *Le loup et les sept chevreaux*, le conte commence par « Il était une fois une chèvre qui avait sept chevreaux qu'elle aimait très fort. » : Aucun attribut imaginaire n'est explicité dans le texte, même s'il est vrai que les animaux parlent. Dans le second texte, *Le chat botté* d'après Charles Perrault, le texte ne commence pas par « une formule de conte », comme la consigne de l'exercice le préconise « Voilà une histoire qui commence fort mal : un meunier (...) », et l'attribut imaginaire de l'animal n'est énoncé qu'à la fin du texte : « Un chat qui parle ! Le fils du meunier en reste sans voix. ». Après réflexion, je pense que la situation d'entrée dans le conte aurait pu être plus diversifiée. J'aurais pu étudier plus précisément la structure du conte et travailler plus particulièrement sur les attributs imaginaires des personnages de contes en proposant diverses situations initiales.

J'ai donc cherché à proposer des activités d'écriture progressives, visant à cibler plus particulièrement les travaux.

Les activités pédagogiques que j'ai proposées en production d'écrit au sein de la classe dans laquelle j'ai pu exercer cette année, s'articulent en trois points :

- Le jogging d'écriture :

Il s'agit d'une pratique fréquente (au moins 3 fois par semaine) n'excédant pas 15 minutes. Le principe étant de proposer un sujet aux élèves sur lequel écrire : ils doivent respecter le sujet, tout en étant libre de proposer des choix personnels. Cet atelier s'inscrit dans un projet de construction d'un recueil personnel que chaque élève constituera à la fin de l'année après avoir sélectionné quelques-unes de leurs productions. Cette activité est donc très liée aux compétences TICE, car les élèves seront amenés à pratiquer la saisie informatique, ainsi que l'insertion d'images (dessins personnels scannés ou images choisies avec l'aide de l'enseignant). Ces travaux sont décontextualisés du travail en lecture et en langue mais mobilisent les connaissances orthographiques, grammaticales et syntaxiques des élèves. Ces travaux mettent en lumière trois phases traversées par les élèves : une idée (conception initiale), la formulation de l'idée (l'organisation de la pensée) et la formalisation (le passage à l'écrit). Le jogging d'écriture vise à banaliser l'acte de produire un écrit, et à terme, rendre la production de plus en plus aisée.

L'enseignant balise le temps d'écriture en informant les élèves du temps écoulé (toutes les 5 minutes). Cette démarche vise à aider les élèves à choisir leurs idées pour respecter le temps imparti et à les guider dans les étapes de mise en œuvre.

Ces productions sont évaluées uniquement sur les contraintes du sujet. Le travail sur la langue s'effectue avec l'aide personnalisée de l'enseignant uniquement dans la perspective de constituer le recueil à la fin de l'année.

À la fin de l'activité, les élèves volontaires peuvent lire leurs productions. Au début de la pratique, je faisais lire toute la classe. Puis, je me suis aperçu que cela était très chronophage. J'ai donc ensuite fait le choix d'alterner les passages toute la semaine, en continuant de faire lire les volontaires, puis en essayant d'encourager les élèves les plus hésitants. Toutes les productions sont ramassées à la fin de l'activité, afin de vérifier si l'objectif que demandait le sujet à bien été respecté et de constater le niveau et les erreurs des élèves afin de penser à une remédiation personnalisée par la pédagogie différenciée. En fonction des corrections à effectuer, un travail avec l'élève peut se faire : recherche des mots ou expression dans des écrits modèles (consigne, affichage, manuel), ou appelle à la connaissance du codage alphabétique dans certains cas. J'explique aux élèves les corrections que j'effectue sur la langue, lorsque leurs compétences de scripteurs de ce l sont dépassées (corrections grammaticales essentiellement).

Ce projet permet aux élèves de pratiquer différents types d'écrits (publicité, programme, récit), et de

s'inscrire dans le groupe classe en ayant une activité commune et en ayant l'opportunité de la partager.

7

- Un projet pour la classe : l'écriture d'un album collectif

J'ai inscrit la classe au concours d'écriture d'un album « Plumes en herbe » proposé par une maison d'édition. Il s'agit de proposer d'écrire l'album avec des illustrations définies par l'auteure et l'illustratrice.

L'auteure, Mymi Doinet est reconnue dans le domaine de la littérature de jeunesse. Elle anime également des ateliers d'écriture au sein d'école maternelles et primaires fondés sur des jeux linguistiques favorisant l'éveil de la lecture de façon ludique. Ce travail a été réalisé à partir des illustrations de Mélanie Roubineau.

Ce projet s'est décliné à travers de nombreuses séances et s'est déroulé en classe entière ou en demi-groupes. Il a permis de créer une cohésion de groupe et de fédérer la classe à travers un travail complexe commun.

Cette activité pédagogique a permis de mobiliser la motivation intrinsèque des élèves liée au fait de jouer le rôle de véritables écrivains. Par l'étape d'amorçage que je vous décrirai ultérieurement, j'ai tenté d'attirer la curiosité des élèves et de leur donner envie d'écrire cette histoire.

En amont, j'ai offert plusieurs lectures d'albums à la classe depuis le début de l'année, ainsi que de récits courts et de nouvelles. Cela a permis aux élèves, de se familiariser avec le format particulier de l'album : illustrations, textes, éventuellement dialogues. Une séquence sur le Bande dessinée a également été réalisée en période 2, ce qui a pu être réinvesti par les élèves lors de ce projet.

- Le chantier d'écriture

« Tout comme le Questionnement de texte, nous définissons le Chantier d'écriture comme une démarche collective de construction de compétences individuelles qui aboutit à la production d'un texte complet déterminé dans le cadre d'un projet réel. Un chantier correspond à une démarche de résolution de problèmes, qui confronte l'élève à la complexité d'un texte et l'aide à apprendre à surmonter les obstacles de toutes natures qu'il rencontre. (...) Le but visé est la conquête par chaque enfant, de l'autonomie de sa production hors chantier. »⁸

⁷Travaux inspirés du support : « Le jogging d'écriture » Nicolas Pinel CPC EPS Lillebonne

⁸Des enfants lecteurs et producteurs de textes – 6.Le chantier d'écriture : Apprendre à produire des textes, une démarche systématisée de résolution de problèmes en production. Page 124 J.Jolibert et C.Straïki

Cette activité est centrée sur la production d'un type d'écrit, après l'étude prototypique ce de celui-ci avec la classe. Elle répond à un besoin particulier : Au sein de la classe, cette situation a été proposée afin de rédiger des invitations aux élèves de la classe d'ULIS à la lecture de l'album écrit collectivement « La Tour Eiffel traverse l'Égypte avec la Pyramide du Louvre ».

Les phases métalinguistiques et métacognitives sont élaborées avec le groupe classe. Il s'agit de commencer à étudier plusieurs exemples afin d'en tirer des informations précises pour en saisir leur composition. Trois projets concernent cette activité :

- Un projet d'action pour la classe « On va écrire une invitation pour... »
- Un projet d'apprentissage « Pour cela on va étudier les formes de ce type de texte et en tirer les informations. »
- Un projet de construction de compétences en production d'écrit.

Il s'agit d'écrire pour communiquer un énoncé précis et donc être lu. Cela implique donc de la part des élèves un travail important et une implication particulière. L'activité pédagogique proposée à la classe a pour démarche « d'inviter » : l'objectif doit donc être bien compris par les élèves avant de réfléchir à des stratégies d'écrit. Un travail de définition des paramètres doit être établi collectivement : « À qui je m'adresse ? Dans quel but ? Qu'est-ce que je veux dire ? Comment rendre mon texte pertinent ? ». Des objectifs linguistiques entrent donc en jeu entre émetteur/destinataire.

➤ L'activité s'est déroulée selon les étapes suivantes :

- Résoudre collectivement un problème en cernant les caractéristiques de l'écrit demandé en faisant des inférences avec ses connaissances de ce type d'écrit.
- Premier jet
- Analyse des premiers jets
- Confrontation avec les écrits sociaux de même nature
- Révision du texte / maquette
- Réalisation de l'invitation

Support

En collaboration avec mon binôme, il a été décidé de distribuer aux élèves un cahier « d'écrivain ». Nous avons distribué une présentation du cahier expliquant son utilité (voir annexe 1 page 34).

Ce cahier est utilisé pour les projets d'écriture découlant des activités pédagogiques proposées par

l'enseignant, mais sert également d'espace d'écriture libre : les élèves sont libres d'écrire ce qu'ils veulent (leurs journées, leurs émotions, des écrits créatifs...). L'objectif de cette démarche est de motiver les élèves afin d'écrire souvent et de désacraliser l'acte d'écrire. Effectivement, dans la présentation, on y explique que ce cahier est personnel et qu'il ne sera pas systématiquement corrigé : cela permet aux élèves de se sentir plus libre d'écrire sans devoir anticiper le fait que l'enseignant leur demandera un travail de correction. Toutefois, les élèves sont libres de présenter ces productions à l'enseignant pour les vérifier et les améliorer.

Après avoir inscrit le groupe classe dans un cadre précis et décrit les activités pédagogiques pratiquées en production d'écrit, nous allons plus particulièrement nous intéresser à leur mise en œuvre dans la classe.

III – MISE EN ŒUVRE DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES EN PRODUCTION D'ÉCRIT ET ANALYSE REFLEXIVE

III – 1 : La production d'écrit ritualisée : le jogging d'écriture

Fiche de préparation « Jogging d'écriture » : Voir annexe 2 page 35

L'objectif principal de cette démarche est d'encourager l'élève à oser s'exprimer sur le sujet. L'amorçage vise à donner aux élèves envie d'écrire et donc de faire appel à la motivation intrinsèque, renforcer par le plaisir d'être compétent dans la tâche effectuée. J'ai par conséquent tenté de présenter ces situations de manière ludique en essayant de proposer des sujets variés, balayant plusieurs types de textes (publicité, programme, opinion personnelle, récit imaginaire...)

En présentant leurs travaux au groupe, les élèves sont en situation de motivation extrinsèque : présenter un travail en ayant la reconnaissance des pairs et de l'enseignant.

Exemples de sujets :

- « Si tu devais remplacer la maîtresse toute une journée, que proposerais-tu de faire ? »

- « Quel est ton sport préféré ? Pourquoi ? »
- « Écris une publicité pour un stylo magique. »
- « Écris une publicité pour donner envie à un élève d'une autre école de venir manger à la cantine de Wattignies. »
- « Si tu rencontrais un extra-terrestre, quelles questions lui poserais-tu ? »

Critères d'évaluation :

L'évaluation porte exclusivement sur la cohérence de la production par rapport au sujet et sur la formulation d'un texte intelligible afin d'être communiqué à l'ensemble de la classe.

Différenciation :

Une des élèves de la classe est non lectrice. Je l'accompagnais à travers cette production, en pratiquant la dictée à l'adulte. Cette élève a notamment des difficultés en expression orale. Elle a des difficultés à poser des mots sur ses pensées. J'essayais donc de la guider à travers des questions plus ciblées afin de compléter sa production. Très attirée par l'écrit et très volontaire, l'élève recopiait ensuite la production que nous avons travaillée ensemble.

Lorsque certains élèves étaient en situation de blocage, j'essayais de les guider à travers des questions plus ciblées. J'ai proposé dans certains cas à des élèves d'illustrer leur pensée par le dessin. J'ai pu constater que ces élèves avaient ensuite plus d'aisance à formuler leurs idées à l'écrit.

Pour les élèves très en avance, un deuxième sujet était proposé.

Analyse réflexive :

Les élèves font appel à leur connaissance du code alphabétique et peuvent réemployer des mots mémorisés. J'ai conseillé quelques fois à des élèves demandant l'orthographe d'un mot de le chercher dans le dictionnaire : avec du recul, je me suis rendu compte que cela était beaucoup trop difficile, les élèves ne connaissant pas l'orthographe du mot, prenaient beaucoup de temps pour le chercher. Effectivement, pour un mot commençant par le son «*ẽ* », par exemple « *insecte* », l'élève ne savait pas si le mot commençait par « *in* » « *im* » « *un* » « *ain* » et pouvait chercher le mot au mauvais endroit. Après réflexion, pour ma pratique future, je souhaiterais proposer aux élèves de ce1 un dictionnaire à entrée phonologique.

Après cette expérience, j'aimerais proposer aux élèves dans ma pratique future des grilles d'auto-évaluation. En effet, il semble intéressant que les élèves y aient accès à chaque production afin

d'enrichir les situations d'amorçage, de s'améliorer et de déterminer les points sur lesquels travailler grâce à ce support visuel :

J'ai respecté le sujet	OUI NON
J'ai écrit un texte compris par les élèves et la maîtresse	OUI NON
Si non, pourquoi ? :	
.....	
.....	
J'ai commencé mes phrases avec une majuscule et je les ai terminées par un point.	OUI NON

Cette grille peut être complétée avec l'aide des pairs et de l'enseignant.

Annexe 3 : Productions d'élèves

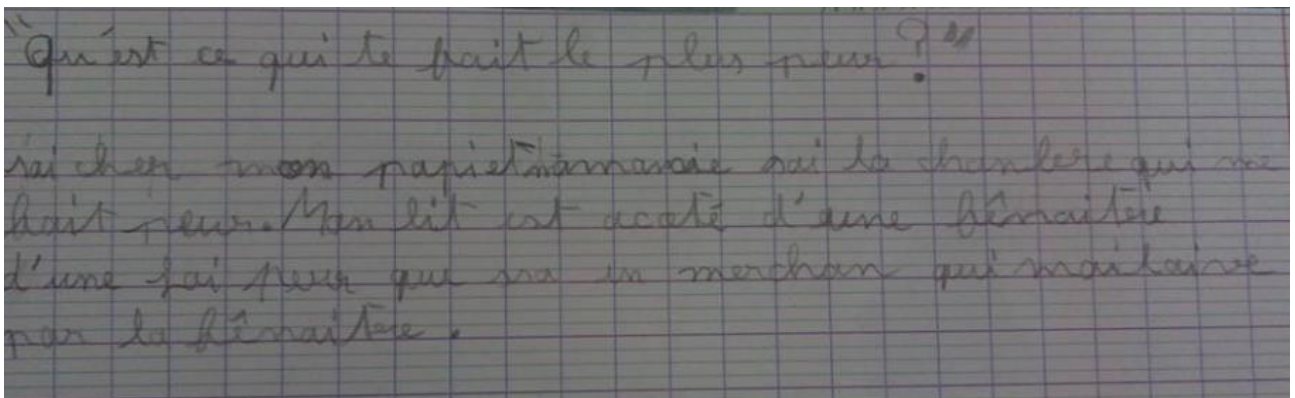
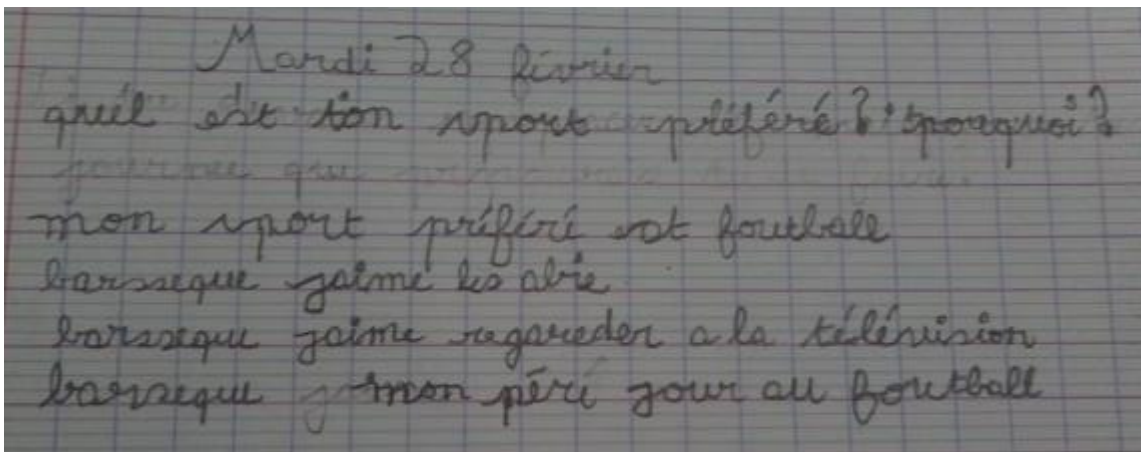


Illustration :



B) Si tu devais remplacer la maîtresse toute une journée, que proposerais-tu - de faire? du matin jusqu'à la récréation on fera des coloriage de la récréation jusqu'à la pause du midi des math et quand on a fini on jouera au jeu de société de la pause midi jusqu'à la récréation on fera du foot et à la fin on jouera encore dans la cour

III - 2 : La production écrite à travers la pédagogie de projet : L'écriture d'un album collectif « La Tour Eiffel traverse l'Égypte avec la Pyramide du Louvre »

Première étape : l'amorçage

Après avoir offert une lecture d'album à la classe, je leur ai demandé si celui-ci leur avait plu. Ensuite

je leur ai demandé s'ils seraient heureux, d'être eux aussi auteurs de livre. Beaucoup ont réagi positivement. En effet, l'activité de lecture d'ouvrages offerts dans la classe mobilise beaucoup l'attention et l'intérêt des élèves. J'ai pu noter qu'ils sont souvent dans la demande d'en lire personnellement, et qu'ils réclament aussi souvent des lectures de l'enseignant à la classe. Mon élève non lectrice, est notamment très intéressée par l'objet livre. Voici un de ses propos « *J'aime bien les livres parce que ça nous apprend des choses* ».

Je leur ai ensuite expliqué que je les avais inscrits à un concours d'écriture et qu'ils auraient l'occasion d'écrire leur propre album tous ensemble à partir des illustrations de Mélanie Roubineau. Je leur ai expliqué que plusieurs classes de ce l allaient y participer.

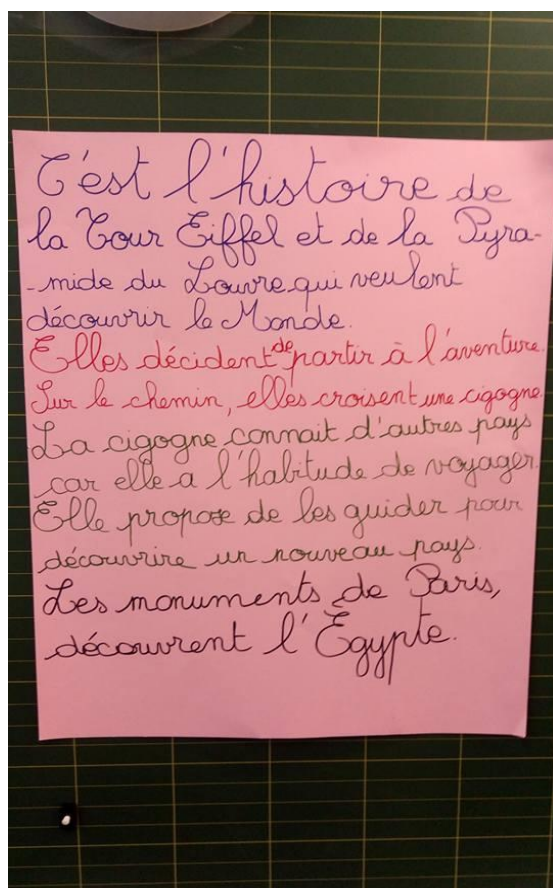
Deuxième étape : l'étayage et la planification

J'ai imprimé les illustrations en grands format et je les ai affichées au tableau. J'ai laissé un temps d'observation aux élèves puis je leur ai demandé s'ils avaient des remarques et s'ils reconnaissaient quelques éléments. Les éléments les plus reconnus étaient la Tour Eiffel, la Pyramide du Louvre, que la majorité des élèves parisiens avaient déjà vu. Certains ont observé qu'il y avait d'autres pyramides. Je leur ai donc demandé s'ils savaient où se trouvent ces pyramides. Un élève a répondu « en Égypte ». Nous avons donc observé une carte du Monde et j'ai demandé à l'élève s'il pouvait nous montrer où se situe l'Égypte. Après un petit temps de recherche, l'élève l'a localisée et montrée à la classe. J'ai demandé à un autre élève de venir nous montrer la France, et plus particulièrement Paris, ville dans laquelle se situent les deux monuments que nous avions reconnus dans les premières illustrations. J'ai ensuite questionné les élèves en leur demandant, pourquoi dans cet album, nous avons l'occasion de voir les monuments de Paris en Égypte. La réponse unanime a été le fait qu'ils voyageaient. Il a été remarqué également que les monuments voyageaient avec un oiseau. J'ai demandé aux élèves s'ils savaient quel était cet oiseau, puis après plusieurs tentatives le terme « cigogne » est apparu. Je leur ai demandé s'ils avaient déjà vu, ou entendu parler d'une cigogne. Je leur ai demandé de me proposer leur avis, sur le fait que ce soit une cigogne qui emmène la Tour Eiffel et la Pyramide du Louvre en voyage. Pour les guider, je leur ai demandé de faire appel à leurs connaissances en essayant de se remémorer la séquence qu'on avait faite en classe sur les saisons dans le domaine « Questionner le Monde ». Nous avons effectivement évoqué qu'en hiver, certains oiseaux migraient dans des pays chauds et revenaient au printemps. Un des élèves a finalement évoqué le terme de « oiseau migrateur ». Nous nous sommes donc dit, que si la cigogne connaissait si bien le chemin vers l'Égypte, c'est parce qu'elle était un oiseau migrateur.

J'ai demandé aux élèves d'observer les différents moments des illustrations pour en saisir la chronologie. Nous avons ensuite réalisé un résumé commun que j'ai inscrit sur une affiche et qui a

été réemployé à chaque moment de la production.

Pour bien différencier tous les moments importants de l'histoire afin d'aider les élèves à la planification de leurs écrits, j'ai inscrit les différentes grandes étapes de l'histoire qu'ils voulaient écrire de différentes couleurs. Avant cela, deux versions ont émergé : l'une d'entre elle racontait l'histoire de la Pyramide du Louvre qui voulait retrouver ses amies pyramides en Égypte. L'autre version, relatait un voyage surprise qui faisait découvrir aux monuments l'existence d'autres pyramides. C'est cette dernière version qui a été retenue après un vote de la classe :



Nous avons ensuite plus particulièrement observé la mise en page de l'album. Ayant fait une séquence sur la bande dessinée en période 2, et ayant beaucoup travaillé sur des textes depuis le début de l'année à travers diverses séquences, les élèves ont pu différencier qu'il y avait des espaces de récit, de narration et qu'il y avait des bulles, donc des dialogues.

Il a été ensuite question de répartir les pages. J'ai tenté de créer des binômes hétérogènes afin de permettre des situations de tutorats entre élèves, notamment pour Chloé qui est non lectrice mais très volontaire. Chaque élève avait donc sa page, et travaillait en collaboration avec un binôme qui partageait soit sa double page, soit la page suivante afin d'essayer de travailler en cohérence. J'ai notamment organisé des situations où les binômes travaillant sur des pages précédentes ou suivantes se rencontraient pour partager leurs choix et vérifier la cohérence.

Troisième étape : brouillons et premiers jets

Avant chaque activité liée à ce projet, le résumé collectif et les illustrations étaient affichés au tableau afin de permettre aux élèves une vision globale de la chronologie de l'histoire et de les aider à proposer un écrit cohérent. Les élèves en concertation avec leurs binômes ont effectué un travail au brouillon pour sélectionner les informations qu'ils voulaient écrire. Ils ont ensuite fait leur premier jet. Je suis intervenu auprès des élèves pour les aider dans cette tâche, notamment en les aidant à la syntaxe, à l'orthographe et en précisant pour certains les espaces de dialogue et de récits narratifs. Le premier jet s'est effectué sur le cahier d'écrivain.

Quatrième étape : la révision du texte

Ce travail a consisté à retravailler le premier jet. Il a permis à l'élève de s'assurer que son travail correspondait bien aux objectifs que demandait la production d'écrit et de faire un travail sur la structure langagière et l'orthographe dans le but d'être compris par les pairs et l'enseignant. Pour cela, les élèves se sont concertés en binôme. Après cette concertation, ils ont demandé la vérification de l'enseignant. Dans certains cas, le premier jet a dû être retravaillé du point de vue de la cohérence : Un binôme en charge de la page de la rencontre entre les pyramides égyptiennes et les monuments de Paris, avait donné aux monuments des prénoms tels que « Léa » ou « Lola ». Nous en avons discuté avec les pairs et il a été constaté que ces monuments avaient déjà des noms « Pyramide du Louvre » et « Tour Eiffel ». Pour la pyramide égyptienne qui se présentait, nous avons réfléchi à un prénom égyptien, et les élèves ont proposé « Cléopâtre ». Pour la correction orthographique, la référence aux écrits modèles (affiche, résumé, tableau) a été favorisée. Dans certains cas, je donnais l'orthographe du mot. Ce récit est écrit au présent, les élèves ont donc pu se corriger quelques fois en se référant aux affichages de la classe, conçus lors de séquences sur la conjugaison des verbes au présent. Du point de vue de la syntaxe, il a pu être question de discussions en groupe avec les élèves afin de résoudre le problème, ce qui a favorisé l'esprit de collaboration. J'ai rencontré une difficulté avec un élève, qui avait totalement décontextualisé sa production de l'histoire générale. En charge de la page 12, l'élève avait présenté le chat comme si l'histoire se déroulait autour de lui et qu'elle commençait avec lui « C'est l'histoire d'un chat qui avait un collier – J'ai faim ». J'ai donc joué le rôle d'étayer auprès de cet élève en lui demandant de se remémorer le résumé que nous avons constitué et de regarder les illustrations au tableau pour revoir la chronologie des événements. L'élève a donc compris qu'on ne pouvait pas commencer sa page avec « C'est l'histoire de » car ce n'était pas le début de l'album et que son personnage n'apparaissait qu'une seule autre fois dans l'histoire. Il a

donc été question de discuter avec lui de ce que pourrait dire le chat aux monuments de Paris en les rencontrant pour la première fois. L'élève en charge de la page 11 a joué un rôle de tuteur en l'aidant à trouver des idées pour la rédaction de sa page en respectant la cohérence de l'histoire. Cet élève avait présenté son travail en page 11, ce qui a contribué à aider l'élève en difficulté à replacer les évènements de manière chronologique.

Avec Chloé, il a été question de tutorat avec pair. Celles-ci partageait ses idées avec une autre élèves, puis se mettant d'accord sur le récit ensemble, cette élève écrivait leur récit sur la page imprimée, ou au brouillon afin que Chloé puisse la recopier à l'emplacement. Les élèves après avoir retravaillé leurs premiers jets ont pu ensuite écrire leur production aux emplacements dédiés, sur les pages de l'album photocopiées que je leur avais distribuées.

Cinquième étape : la formalisation

Les élèves ayant fait un premier travail de mise en page, toutes les productions ont été affichées au tableau en respectant la mise en page de l'album (un tapuscrit de l'écrit à cette étape a été distribué aux élèves afin qu'ils aient le texte sous les yeux également). Nous avons ensuite lu la production de la classe entièrement afin de vérifier sa cohérence. Si quelques points étaient à revoir afin de bien la respecter, tous les élèves pouvaient faire des propositions, puis les élèves en charge de la page pouvaient retravailler leur écrit.

La production a par la suite été saisie informatiquement en salle informatique lors de séances en demis-groupes. Chaque binôme disposait d'un poste et pouvait s'aider mutuellement à la saisie, préalablement travaillée en plusieurs temps d'ateliers pédagogiques complémentaires auxquels les élèves ont tous participé. Les rares élèves n'ayant pas eu la permission des parents d'assister à ces temps complémentaires durant la pause méridienne ont eu l'occasion de travailler à la saisie informatique sur le poste de la classe lorsqu'ils avaient terminé leurs travaux dans diverses matières.

Analyse réflexive :

Sur le site internet de la maison d'édition, les pages de l'album étaient disponibles afin d'insérer directement aux emplacements la production des élèves. À l'étape de la saisie informatique, nous nous sommes aperçu que certains espaces dédiés à la saisie du texte ne pouvaient pas accueillir entièrement la production des élèves. Il a donc s'agit de retoucher la production en synthétisant quelques passages. Dans ma pratique future, je pense qu'il serait intéressant de faire travailler les élèves directement en saisie informatique durant l'étape de révision du texte afin de s'assurer que la production corresponde à l'espace dédié. (Voir Annexes 4 page 36, 5 page 39 et 6 page 42.)

III – 3 : Communiquer sa production écrite à une autre classe - Le chantier d'écriture : L'invitation⁹

Déroulement :

Cette activité a été déclinée en 2 séances :

Séance 1 : Première étape – L'amorçage : Après avoir présenté l'album finalisé et imprimé à la classe, et après l'avoir lu, je leur ai proposé d'inviter une classe à la présentation de cette œuvre. La classe d'ULIS avait invité notre classe à la fête du 100ème jour d'école qu'elle avait organisée, c'est donc naturellement que mes élèves ont proposé de lui rendre l'invitation. Les élèves ont montré une grande motivation pour ce projet.

Propos d'un élève (Kalifa) « On est fier de le présenter parce qu'on a fait un grand travail tous ensemble. »

Deuxième étape : préparation à la production du texte : J'ai demandé aux élèves s'ils avaient déjà vu des invitations. Certains se sont rappelés que la classe d'ULIS avait accroché une affiche pour inviter toutes les classes de l'école. D'autres ont fait référence à des cartes d'invitation à des anniversaires ou mariages. Nous nous sommes donc demandé collectivement ce qu'il serait pertinent d'écrire à la classe d'ULIS. Certains élèves avaient des idées telles que « venez tous pour la lecture de notre album », « On vous invite pour lire notre album ». Il a été question de définir une date (Jeudi 20 avril).

Troisième étape : premiers jets : Chaque élève a rédigé individuellement une invitation sur une demi-feuille blanche.

Exemples de productions :

- « Venez tous à la lecture du livre qu'on a écrit »
- « Il faut venir voir notre livre de la classe « La Tour Eiffel traverse l'Égypte avec la Pyramide du Louvre »
- « C'est l'histoire de la Tour Eiffel en Égypte »
- « On veut vous présenter notre album « La Tour Eiffel traverse l'Égypte avec la Pyramide du Louvre » »
- « Venez la classe d'ULIS écouter l'histoire : « La Tour Eiffel traverse l'Égypte avec la Pyramide du

⁹Activité inspirée des travaux de J.Jolibert et C.Straïki

Louvre » écrite par tous les cel m »

Quatrième étape : Analyse collective des premiers jets

Plusieurs petits groupes ont été constitués. Les élèves devaient observer les productions de chacun, et noter ce qu'il y avait de commun et de différent.

Après ce temps de réflexion, une synthèse collective a été faite : Nous avons remarqué que beaucoup d'élèves avaient oublié « invitation », peu d'élèves avaient précisé la date et certains ne précisait pas qui invitait.

Sur une affiche, nous avons donc recensé les éléments auxquels penser lors de la prochaine étape : Dire qu'on invite, quand, où, pourquoi.

Séance 2 : Cinquième étape : confrontation avec des écrits de même nature :

Après avoir divisé la classe en trois groupes, des écrits sociaux de même nature (invitations – voir annexe) ont été distribués aux élèves. En collaboration, chaque groupe devait chercher des informations dans cet écrit spécifique.

Avec le groupe classe, en réinvestissement de la séance précédente, nous avons déterminé les points sur lesquels focaliser les recherches, puis ils ont été récapitulés au tableau. Les élèves devaient chercher : Qui invite ? Qui est invité ? Pour quoi ou à quoi ? Quand ? Où ?

Après avoir analysé leur carton d'invitation, chaque groupe a été invité à partager les informations avec la classe.

Les trois cartes d'invitations ont été agrandies et affichées au tableau.

Groupe 1 :

Qui invite ? Sarah Kassentini

Qui est invité ? Vous

À quoi ? Ou Pour quoi ? Inauguration de l'espace Arol

Quand ? Le jeudi 21 avril 2005

Où ? 19 rue Carnot – Montmorency

Groupe 2 :

Qui invite ? La Bonne Auberge

Qui est invité ? Vous

À quoi ? Ou Pour quoi ? Un cocktail

Quand ? Le mardi 11 janvier 2005 à partir de 18h

Où ? 14 rue de Paris – Soisy sous Montmorency

Groupe 3 :

Qui invite ? Martine Manceaux

Qui est invité ? Tout le monde

À quoi ? Ou Pour quoi ? Une exposition

Quand ? Du 16 au 22 janvier

Où ? 16 avenue de l'Europe – Eaubonne

Des observations ont été menées sur les formulations trouvées sur les cartons pour inviter « vous invite », « est heureux de vous inviter » et nous les avons notées au tableau afin d'aider les élèves à réviser leurs premiers jets.

Sur une affiche, nous avons donc inscrit ce qu'il ne faut pas oublier lorsqu'on écrit une invitation :

- Qui on invite
- À quoi ou pour quoi on invite
- Quand on invite
- Où on invite
- Qui invite

Nous avons ensuite collectivement complété au tableau ces informations pour ne rien oublier lors de la rédaction : Qui on invite : La classe d'ULIS ; À quoi : à la lecture de notre livre « La Tour Eiffel traverse l'Égypte avec la Pyramide de Louvre » ; Quand ? Le jeudi 20 avril ; Où ? Dans le préau de l'école Wattignies ; Qui invite ? La classe de ce1 m.

Sixième étape : la révision du texte

Cette activité induit une réflexion métacognitive en effectuant des va et vient entre les phases de constructions collectives et la construction individuelle.

Les élèves ont ensuite créé une maquette de leur invitation, que j'ai corrigée individuellement avant d'écrire leur invitation au propre et de la décorer. Les élèves avaient le choix entre deux formats : demie feuille blanche, ou feuille blanche A4.

Évaluation :

Il s'agit essentiellement d'évaluation auto-formative. En effectuant des va et vient entre leurs premiers jets et entre leur maquette en passant par un travail de métacognition collectif, les élèves ont pu acquérir des stratégies afin d'améliorer leurs écrits, tout en acquérant des compétences de scripteur afin d'aller vers l'autonomie de l'écriture de ce type de texte hors chantier.

Analyse réflexive :

J'ai noté que cette activité était très motivante pour Chloé, mon élève non lectrice. En effet, elle a pu être en mesure de rédiger son invitation seule, en utilisant les modèles du tableau après avoir été oralisés. Cette élève a donc été en mesure de produire un écrit tout en ne sachant pas lire.

Les élèves de la classe ont globalement tous bien participé à cette activité avec enthousiasme lié à la prospection de l'attente du résultat : être fier de présenter un travail aboutit qui reflète leurs compétences d'écrivain. Cette activité a su donner leur place aux élèves en tant qu'écrivain à part entière dans la mise en abîme d'écrivains de cartes d'invitations, pour se présenter en tant qu'écrivain d'une œuvre. (Voire annexes 7 page 43 et 8 page 45)

Bilan :

Dans la pratique de ces activités, j'ai pu noter qu'il était important d'éviter dès le début, la pratique par les élèves d'encodage de mots qu'ils ne connaissaient pas afin d'éviter la mémorisation de mots dont l'orthographe est erronée. Cette réflexion a découlé du fait que je remarquais souvent les mêmes erreurs chez les élèves après correction, notamment auprès d'un élève qui était souvent bloqué car il se plaignait de ne pas connaître l'orthographe d'un mot. Je lui demandais d'écrire comme il pouvait et que nous le corrigerions après. Très vite, je me suis rendu compte que je faisais une erreur. J'ai donc favorisée la mise en place de procédures, nécessitant soit la recherche du mot dans des écrits modèles (affiches constituées en classe, tableau), soit par la consultation de pairs ou de l'enseignant.

CONCLUSION ET PROLONGEMENT

De nombreuses recherches se sont intéressées à l'enseignement de la production d'écrit à l'école par le biais de divers activités pédagogiques. Celles-ci démontrent la grande importance de cette activité à travers tous les cycles. Leur consultation dans l'élaboration de ce mémoire m'a beaucoup apporté quant à mon questionnement initial et aux hypothèses que j'ai émises.

La mise en place des activités pédagogiques que je vous ai présentées m'a permis de confronter les apports théoriques de mes lectures à ma pratique de classe. Ce travail s'est avéré très enrichissant sur le plan des pratiques pédagogiques ainsi que sur la relation aux élèves. Il me paraît pouvoir affirmer que les élèves ont pris beaucoup de plaisir à effectuer ces tâches et ont acquis de nouvelles compétences de scripteurs.

Après avoir analysé et dressé un bilan sur l'ensemble des pratiques de production d'écrit que je vous ai présenté, je peux apporter une réponse à mon questionnement initial. En effet, j'ai eu l'occasion de constater que la motivation en production d'écrit chez les élèves est très liée à la situation d'amorçage, au sens de l'écrit inscrit au sein d'un projet, mais également aux situations de coopérations et d'inscription au sein d'un groupe classe. Cette pratique m'a permis de mettre en place des situations de différenciation pédagogique et a amené certains élèves dont le rapport à l'écrit est difficile à s'engager pleinement dans l'activité proposée.

En prolongement, je souhaiterais proposer à mes élèves une activité de jeu théâtral, dans laquelle ils mettraient en scène l'album qu'ils ont produit.

Suite à la pratique de ces différentes expériences, j'aimerais proposer aux élèves dans ma pratique future, une « boîte à outil » dans laquelle ils rangeraient leurs textes par type d'écrit afin de pouvoir les réemployés comme modèles ou soutien lors de moments d'écriture et d'enrichir les situations d'amorçage et de planification.

Certaines difficultés rencontrées, me poussent à un autre questionnement : Comment renforcer les compétences orthographiques des élèves en difficulté par le biais de la production d'écrit ?

Bibliographie

Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 Programmes cycle 1, cycle 2, cycle 3, cycle 4

Ouzoulias André, *Lecture Écriture Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*, Paris, Retz, 2014, 54 pages.

Bentolila Alain, *Quelle production écrite à l'école ? et La production écrite*, Clamecy, 2016, Nathan, 166 pages.

Lafont-Terranova Jacqueline, *Se construire comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*, Diptyque 15, Namur, 2009, Presses Universitaires de Namur, 245 pages.

Brigaudiot Mireille, *Premières maîtrise de l'écrit*, Vanves, 2014, Hachette éducation, 254 pages.

Jolibert Josette, *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, 1988, Hachette écoles, 160 pages.

Jolibert Josette et Straïki Christine, *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*, Paris, 2006, Hachette éducation. 302 pages.

Les journées de l'ONL, *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, janvier 2007

Chartrant S-G et Blaser Christiane, *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Diptyque 12, Namur, 2008, Presses Universitaires de Namur

Terranove Jacqueline et Colin Didier, *Didactique de l'écrit : La construction des savoirs et le sujet-écrivain*, Diptyque 5, Namur, 2006, Presses Universitaires de Namur

Jean-Charles CHABANNE & Dominique BUCHETON – chapitre extrait de l'ouvrage : *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, paru en 2002 aux éditions Delagrave/CRDP Versailles.

Sitographie

Site internet Éduscol : **Programme, ressources et évaluation pour le cycle 1 – GRAPHISME ET ECRITURE** :

<http://eduscol.education.fr/cid91998/graphisme-et-ecriture.html>

Théorie générale sur la motivation :

<https://neuropedagogie.com/motivation/theories-generales-sur-la-motivation.html>

La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques

<https://rfp.revues.org/56>

ANNEXES



LE CAHIER D'ÉCRIVAIN

Qu'est ce qu'un cahier d'écrivain?

C'est un cahier de productions d'écrits libres. Tu vas pouvoir écrire des phrases ou de petits textes à partir d'un support proposé en classe ou sur un sujet qui te fait envie.

Pourquoi un cahier d'écrivain?

Tu vas t'entraîner à écrire librement et tu vas apprendre à écrire des textes de plus en plus longs et variés.

Comment se déroule l'écriture?

Après un travail collectif, tu devras inventer une ou plusieurs phrases. Pour cela, tu utiliseras différents outils à ta disposition dans la classe. Si tu as envie, tu peux écrire ce que tu veux quand ton travail est terminé. Si tu veux, tu pourras lire ton texte à toute la classe

Pourquoi le cahier n'est-il pas toujours "corrigé"?

Ce cahier est un outil d'apprentissage. Le but est de t'aider à progresser et valoriser ton travail. La correction écrite sur le cahier n'est donc pas systématique.

La maîtresse regardera ton travail et te donnera des conseils :

- ajouter la majuscule si elle est oubliée
- écrire davantage si tes textes sont trop courts
- écrire en t'appliquant et en passant des lignes
- vérifier l'orthographe des mots
- modifier certains mots ou la ponctuation

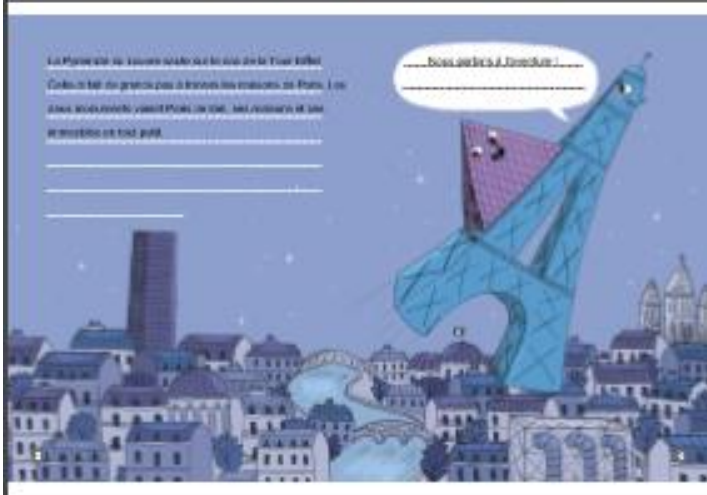
Annexe 1 : Page de garde et de présentation du cahier d'écrivain.

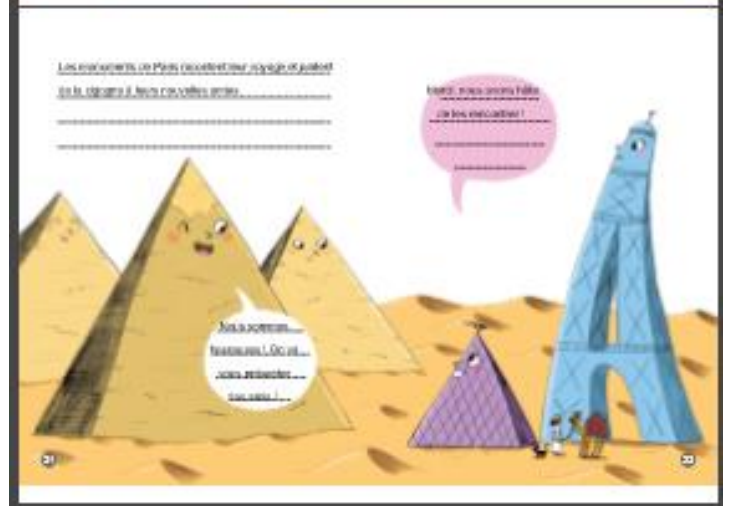
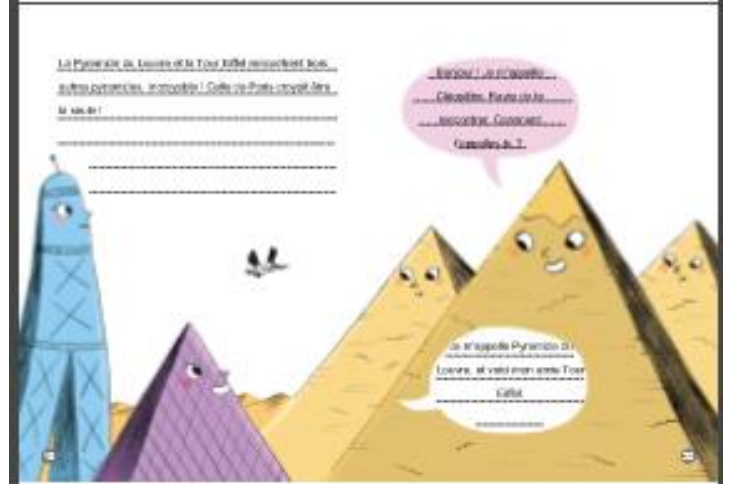
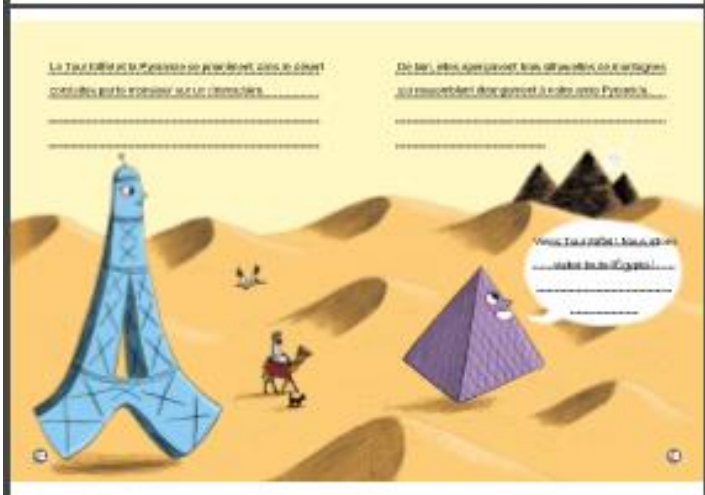
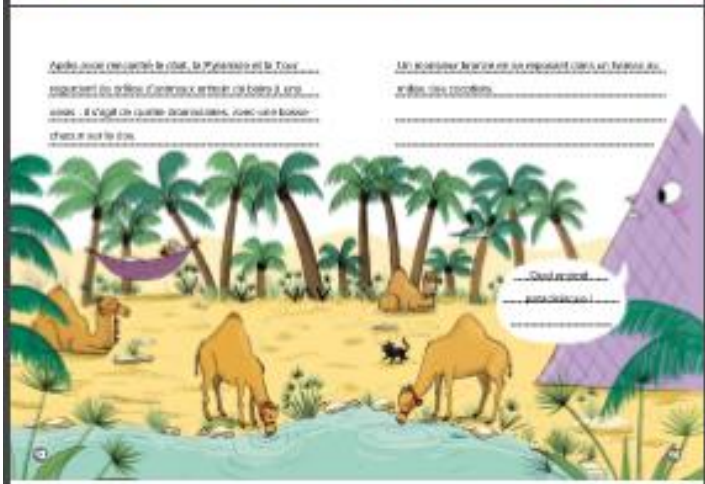
(Source : <http://www.jardinalysse.com/produire-des-ecrits-courts-lanceurs-pour-le-cahier-d-ecrivain-a50296024>)

Annexe 2 : Atelier d'écriture : Le Jogging d'écriture
(Durée : de 15 à 30 minutes)

<u>Domaine : Français Production d'écrit</u>		<u>Niveau : Cycle 2 CE1</u>	
<u>Objectifs :</u> - Oser s'exprimer sur un sujet donné. - Produire un écrit respectant le sujet.		<u>Compétences :</u>	
<u>Matériel :</u> Cahier d'écrivain, tableau.			
<u>Situation déclenchante :</u> Projet de recueil/ Proposition de sujet			
Phases	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève	Organisation
<u>1 : Présentation du sujet</u>	- L'enseignant propose un sujet au tableau. Il définit les objectifs en explicitant la consigne : « Vous devez écrire quelques lignes pour répondre au sujet. Vous devez veiller à ce que votre production corresponde bien au thème proposé. »	- Reformulation de la consigne.	Classe entière (5 minutes)
<u>2 : Temps d'écriture</u>	- L'enseignant circule à travers la classe pour intervenir auprès des élèves. - Il rappelle le temps écoulé afin de permettre aux élèves de s'organiser.	- Les élèves réfléchissent quelques minutes à leur production avant de formuler leurs idées par écrit.	Individuelle (15 minutes)
<u>3 : Lecture des productions</u>	- L'enseignant propose aux volontaires de lire leur production à la classe, et veille à encourager certains élèves plus en retrait. - Il veille à ce que le sujet corresponde bien au thème proposé. (L'enseignant veille à alterner les élèves présentant leur production tout au long de la semaine)	Lecture à voix haute de leur production. Formulation d'appréciations, propositions de solutions, conseils.	Classe entière (10 minutes)

Annexe 4 : illustrations de l'album collectif





Annexe 5 : Tapuscrit de l'album collectif :

La Tour Eiffel traverse l'Égypte avec la Pyramide du Louvre

Pages 1 -2

« Il était une fois, la Tour Eiffel et la Pyramide du Louvre qui étaient vivantes et qui pouvaient parler. La Tour pouvait marcher, mais pas la Pyramide car elle n'avait pas de jambes.

- Bonsoir la Tour Eiffel, est-ce que je peux voyager avec toi ?

Le rêve de ces deux parisiennes était de voyager.

Pages 3 -4

La Pyramide du Louvre saute sur le dos de la Tour Eiffel. Celle-ci fait de grands pas à travers les maisons de Paris. Les deux monuments voient Paris de loin et ses maisons et immeubles en tout petit.

- Nous partons à l'aventure !

Pages 5 -6

La Tour Eiffel se met en route. Elle marche et vole jusqu'à se sentir très fatiguée. Les deux monuments s'amuse à travers les nuages !

- C'est beau là-haut ! C'est encore plus beau qu'à Paris !

Pendant leur balade, les monuments rencontrent une cigogne en marchant sur son nid. Désolés, ils expliquent qu'ils cherchent à voyager.

- Ça vous dit d'aller dans un pays chaud ?

Pages 7 – 8

La cigogne est un oiseau migrateur, elle a l'habitude de voyager. Après quelques heures, ils survolent tous une rivière pleine de gros rochers. Il y a de très beaux bateaux qui flottent sur l'eau. Les couleurs de la nature sont magnifiques.

- Bienvenue en Égypte ! Ça vous plaît ?

- Oui c'est très beau ici !

Pages 9 -10

Les deux monuments se retrouvent dans le désert, où il fait très chaud et où le soleil brille fort !

Pas une goutte d'eau ! Pourtant ça ressemble à l'océan, sauf que les vagues sont faites de sable.

- C'est la première fois que je vois de tels paysages !

Pages 11 -12

Tout à coup, le vent se met à souffler très fort ! Il y a du sable partout, ça rentre même dans les yeux !
C'est une tempête de sable !

Les monuments croisent un chat avec un collier.

- Incroyable ! Je n'ai jamais vu de pyramides comme vous !

Pages 13 -14

Après avoir rencontré le chat, la Pyramide et la Tour regardent de drôles d'animaux en train de boire à une oasis : il s'agit de quatre dromadaires, avec une bosse chacun sur le dos.

Un monsieur bronze en se reposant dans un hamac au milieu des cocotiers.

- Quel endroit paradisiaque !

Pages 15 -16

La Tour Eiffel et la Pyramide se promènent dans le désert, conduites par le monsieur sur un dromadaire.

De loin, elles aperçoivent trois silhouettes de montagnes qui ressemble étrangement à notre Pyramide.

- Viens Tour Eiffel ! Nous allons visiter toute l'Égypte !

Pages 17 -18

Les monuments trouvent quelque chose de très étrange : c'est un sphinx qui parle, et qui a l'air un peu nerveux...

- Qui vient me réveiller pendant ma sieste ?!

Pages 19 -20

La Pyramide du Louvre et la Tour Eiffel rencontrent trois autres pyramides. Incroyable ! Celle de Paris croyais être la seule !

- Bonjour je m'appelle Cléopâtre. Ravie de te rencontrer. Comment t'appelles-tu ?

- Je m'appelle Pyramide du Louvre, et voici mon amie Tour Eiffel.

Pages 21 -22

Les monuments de Paris racontent leur voyage et parlent de la cigogne à leurs nouvelles amies.

- Nous sommes heureuses ! On va vous présenter des amis !

- Merci, nous avons hâte de les rencontrer !

Pages 23 -24

Plus tard dans la journée...

- Ce soir on va danser !

Les pyramides Égyptiennes présentent des amis égyptiens aux monuments de Paris. La reine veut faire une fête avec la Tour Eiffel et la Pyramide du Louvre pour leur souhaiter la bienvenue.

Le soir venu, tout le monde danse et rit autour d'un feu dans le désert couvert d'étoiles.

Pages 25 -26

À leur retour, les monuments de Paris ont des rêves plein les yeux et reparlent de leur voyage sans cesse.

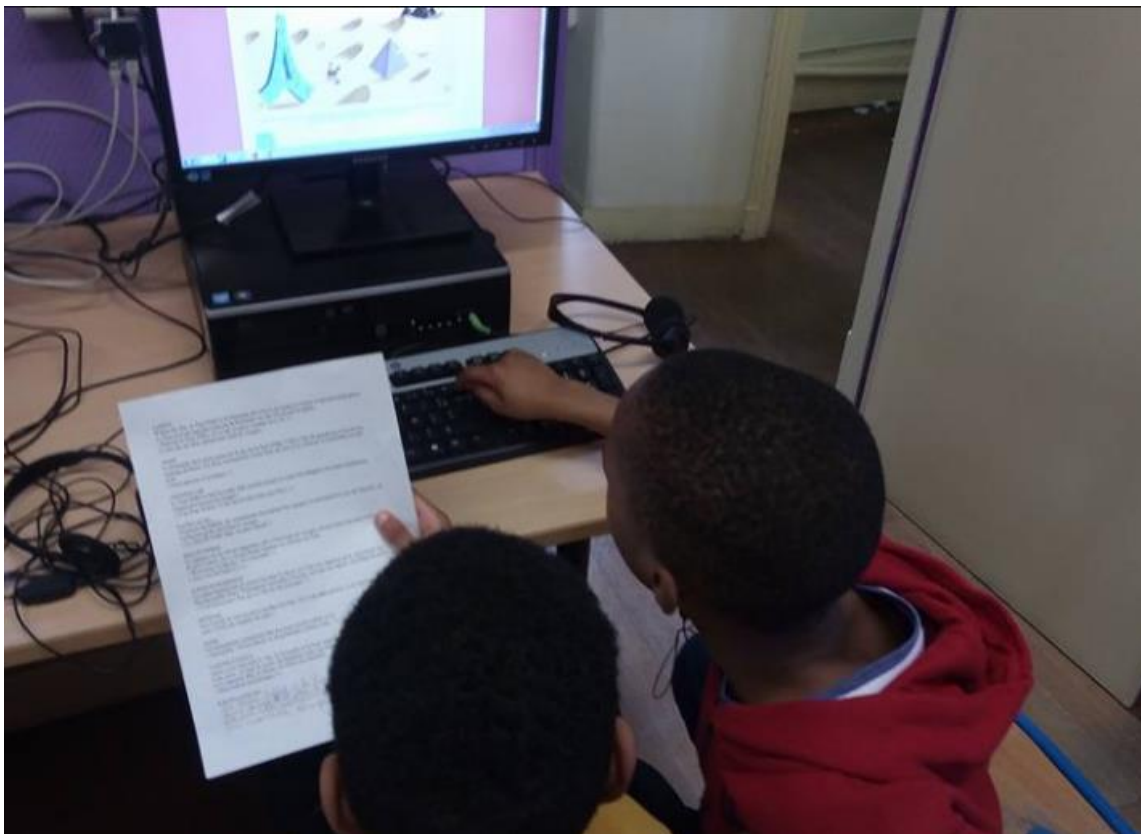
- Les vacances me manquent !

- À moi aussi !

La Tour Eiffel remercie chaleureusement la cigogne et lui propose de faire un nid sur son antenne.

- Nous n'oublierons jamais ce voyage ! Merci ! »

Annexe 6 : Saisie des productions écrites de l'album en salle informatique



Annexe 7 : Productions d'élèves chantier d'écriture : l'invitation (Maquettes et réalisations finales)

INVITATION

La classe de CE1 invite la
classe d'ULIS.

Nous vous ^{présentons} ~~présentons~~ ^{notre} livre

Jeudi 20 avril à 13h30

Dans le préau de l'école Wattignies

La Tour Eiffel traverse
l'Égypte avec la Pyramide du
Gizeh

Noémie Sené

INVITATION

La classe de CE1 invite la classe d'ULIS.

Nous vous présentons notre livre.

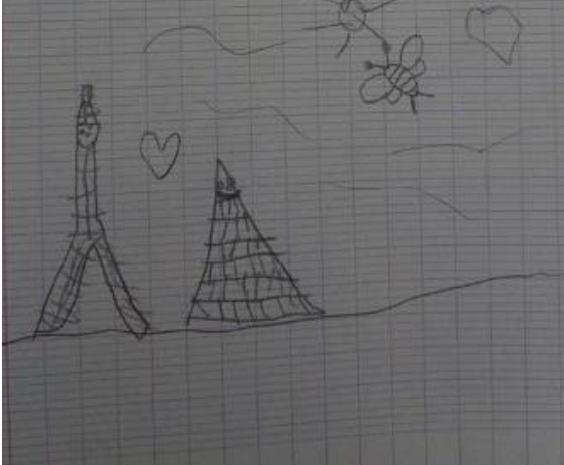
Jeudi 20 avril à 13h30

Dans le préau de l'école Wattignies



INVITATION

La classe de CE1m vous invite à la présentation de son livre qui parle de la ^{11^{me}} Tour Eiffel qui traverse l'Égypte avec la pyramide du Louvre le jeudi 20 avril à 13h30 dans le préau de l'école Wattignies pour le plaisir de son livre!



iNVIATION

La classe de CE1m vous invite à la présentation de son livre qui parle de la "Tour Eiffel qui traverse l'Égypte avec la pyramide du Louvre" le jeudi 20 avril à 13h30 dans le préau de l'école Wattignies pour le plaisir de son livre!

"ALEXANDRA!"





Résumé

La production d'écrit nécessite un processus cognitif mobilisant plusieurs compétences dont l'organisation de la pensée mais aussi le contrôle de l'orthographe lexicale et les compétences métasyntaxiques. Savoir lire et écrire constitue des compétences très liées dont l'élève aura besoin tout au long de sa scolarité et de sa vie. Pour que les apprentissages soient efficaces, ils doivent avoir du sens pour les élèves et faire appel à leur motivation. Dans ce mémoire, je vous présente les dispositifs mis en place tout au long de l'année pour tenter de répondre à cette problématique : Comment motiver les élèves en production d'écrit au ce1 ? Grâce à un apport théorique issu des recherches actuelles, différentes activités pédagogiques ont été mises en place et analysées. J'ai pu ainsi constater que la situation d'amorçage, mais également le sens que l'on donne à la production d'écrit au sein d'un projet et le sentiment d'appartenance à un groupe classe par le biais de projets communs contribuent grandement à la motivation des élèves.

The production of writing requires a cognitive process mobilizing several skills including the organization of thought but also the control of lexical orthography and metasyntactic skills. Reading and writing skills are very related skills that students will need throughout their schooling and life. For learning to be effective, it must make sense for students and motivate them. In this thesis, I present the mechanisms set up throughout the year to try to answer this question: How to motivate students in production of writing in ce1? Thanks to a theoretical contribution resulting from current research, various pedagogical activities have been set up and analyzed. I was able to see that the seed situation, but also the meaning given to the production of writing within a project and the feeling of belonging to a group classifies through joint projects Contribute greatly to the motivation of students.