



HAL
open science

Le processus d'écriture : compréhension et appropriation par des élèves de CE2

Léna Polis

► **To cite this version:**

Léna Polis. Le processus d'écriture : compréhension et appropriation par des élèves de CE2. Education. 2018. dumas-01939233

HAL Id: dumas-01939233

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01939233>

Submitted on 29 Nov 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
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Le processus d'écriture : compréhension et appropriation par des élèves de CE2

Présenté par Léna POLIS

Première partie rédigée en collaboration avec

Mémoire de M2 encadré par Alain CHARTIER



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



Académie de Grenoble

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Léna Polis

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

de processus d'écriture : compréhension et appropriation par des élèves de CE2

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 03/05/2018

Signature de l'étudiant(e)



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



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e)... POLIS Léna

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Le processus d'écriture : compréhension et appropriation
par des élèves de CE2

, 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 mémoire.
- 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 03/05/2018

Signature de l'étudiant(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 : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

SOMMAIRE

1. Introduction	1
2. Partie théorique	1
2.1. Etat de l'art	1
2.1.1. Le rapport lecture-écriture / la production d'écrit	1
2.1.2. L'élève auteur et le rôle de l'enseignant	3
2.1.3. L'atelier d'écriture et les contraintes d'écriture	3
2.1.4. La réécriture	5
2.1.5. L'écrit documentaire	7
2.2. Problématique	8
3. Méthode	8
3.1. Participants	8
3.2. Matériel	9
3.2.1. Supports du protocole	9
3.2.2. Supports pour l'étude	11
3.3. Procédure expérimentale et mise en œuvre	12
4. Résultats	15
4.1. Les types de mélanges	15
4.2. Les opérations de réécriture	17
4.3. Les ratures orthographiques	19
4.4. Les effets de la séquence menée en classe	20
5. Discussion et conclusion	21
5.1. Réalisation des mélanges d'informations	21
5.2. L'impact des opérations de réécriture sur les productions d'écrit	23
5.3. Les ratures orthographiques	25
5.4. Les effets de la séquence sur les élèves	25
5.5. Limites et perspectives de cette étude	26
6. Bibliographie	27

1. Introduction

Les recherches effectuées pour ce mémoire se sont déroulées dans un établissement situé en milieu urbain, dans une classe de CE2, dont j'ai la responsabilité cette année. Deux volets du projet d'école portent sur le domaine du français et plus précisément sur la lecture-compréhension, la production d'écrit et le vocabulaire. En effet, un réel besoin de travailler ces différentes notions a été détecté par l'équipe enseignante. J'ai également pu constater ces difficultés dans ma classe de CE2, c'est pourquoi il m'a semblé intéressant de travailler sur ce point. Les élèves considéraient la production d'écrit comme un exercice répondant à une demande de l'enseignant, qui ne peut pas être repris ni modifié.

Suite à ces constatations, je me suis interrogée sur les différents leviers à disposition de l'enseignant pour aider les élèves à comprendre que la production de textes est un processus composé de différentes étapes. Pour répondre à cette question, il a d'abord fallu s'intéresser au processus d'écriture en lui-même, avec une attention particulière à la phase de réécriture ainsi qu'aux éléments permettant son appropriation de la part des élèves.

Afin de travailler cette notion de processus, j'ai mis en place une séquence de construction d'un dictionnaire des « animots » imaginaires où chaque élève sera accompagné dans la production d'une fiche d'identité. Ce protocole permet d'aborder la production d'écrit dans son intégralité, en commençant par la création d'un mot-valise qui servira de point de départ jusqu'à l'édition du dictionnaire. Ce mémoire contient tout d'abord une partie « état de l'art » permettant de situer l'étude dans le contexte de recherche actuel. Je présenterai ensuite la méthodologie et les résultats obtenus afin de les analyser et les discuter.

2. Partie théorique

2.1. Etat de l'art

2.1.1. Le rapport lecture-écriture / la production d'écrit

La langue écrite se compose à la fois de la lecture qui permet la réception de l'écrit, et de l'écriture, destinée à produire un message (Ferreiro & Gomez Palaccio, 1988). Afin d'apprendre cette langue écrite, les enfants doivent d'une part, savoir identifier visuellement et comprendre pour la lecture et d'autre part, maîtriser le geste graphique et les codes pour l'écriture. Les apprenants sont alors à la fois dans un rôle d'interpréteur et de producteur de textes. Selon Fijalkow (1993), l'apprentissage de la lecture et de l'écriture nécessite l'acquisition de différents comportements (lecture, écriture, copie) situés à différents niveaux de complexité.

La maîtrise de l'écriture n'est pas forcément corrélée à la maîtrise de la lecture et inversement. Cependant, la lecture permet l'acquisition de connaissances lexicales, syntaxiques et orthographiques, essentielles à l'écriture. A l'inverse, le traitement de l'écrit permet l'analyse des connaissances de l'élève et leur permet d'expérimenter leurs acquis. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture doit donc être réalisé simultanément.

Si nous nous intéressons de plus près à l'écriture, Chartier, Clesse et Hébrard (1998) indiquent qu'écrire est un double processus qui consiste à la fois en l'activité manuelle (tracer les signes graphiques qui représentent une langue) et en l'activité mentale (produire des énoncés). Cette activité a pour but une production de sens et met en jeu le langage dans toutes ses dimensions. Lors de l'écriture, de nombreux codes sont à mettre en œuvre, tels que l'utilisation de signes conventionnels utilisés pour retranscrire des sons ou encore du sens d'écriture de gauche à droite. La production d'écrit est par conséquent une activité complexe composée de plusieurs sous-processus. Plusieurs modèles psychologiques ont été réalisés pour comprendre ces processus cognitifs utilisés lors de l'écriture.

Hayes et Flower (1981) ont mis en évidence un modèle du processus rédactionnel à partir de protocoles recueillis après d'adultes scripteurs experts. Ils mettent en évidence trois grandes composantes : le contexte de production, la mémoire à long terme du rédacteur et les opérations relatives à l'activité d'écriture elle-même. Tout d'abord, ce sont les éléments qui constituent la tâche assignée et la mémoire à long terme qui interviennent. En effet, pour pouvoir produire un texte, le scripteur doit mobiliser ses connaissances vis-à-vis du sujet, du destinataire, du genre textuel ou encore du code linguistique.

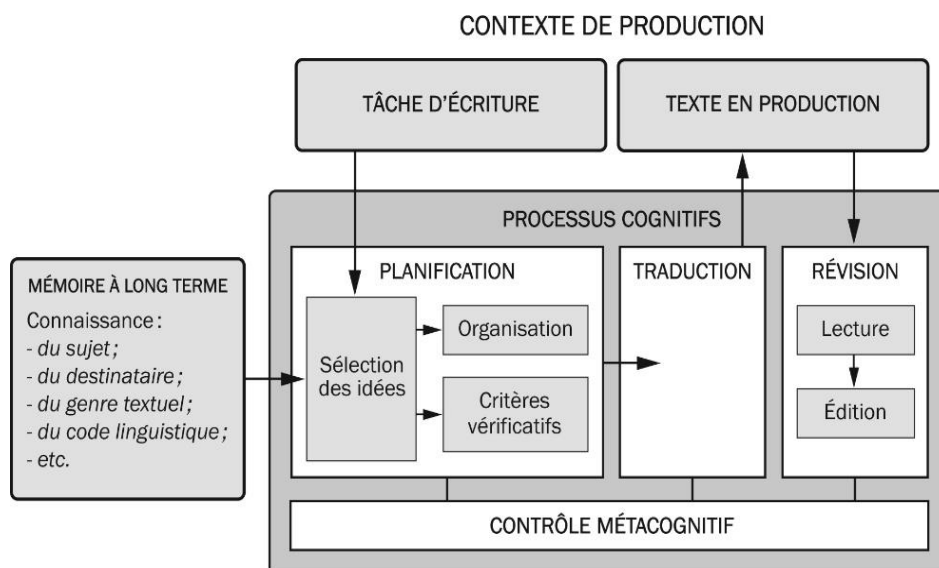


Figure 1 : Modèle du processus d'écriture selon Hayes et Flower (1980).

Dans le processus d'écriture, Hayes et Flower (1981) font apparaître trois grandes étapes : la planification, la mise en texte et la révision. La planification permet à la fois une réflexion et une mobilisation de tout le matériel nécessaire à la production d'écrit qui est choisi en fonction de l'environnement imposé. Vient ensuite la mise en texte, qui consiste en l'organisation syntaxique et rhétorique des éléments définis lors de la planification. Enfin, la révision concerne l'évaluation et les corrections à apporter. Des lectures et des modifications du texte peuvent alors avoir lieu. Ces trois opérations peuvent soit se succéder, soit être réalisées simultanément (chez les scripteurs experts le plus généralement).

2.1.2. L'élève auteur et le rôle de l'enseignant

Dans son article, Tauveron (2007) précise qu'à l'école, l'élève n'est pas systématiquement placé dans la posture d'auteur. Bien souvent, nous distinguons l'élève scripteur de l'élève auteur et producteur de textes. Pour entrer dans cette deuxième posture, l'élève doit d'abord s'autoriser à se considérer comme tel en se sentant libre de ses choix, aussi bien aux niveaux narratifs, linguistiques qu'énonciatifs. C'est à l'enseignant de plonger ses élèves dans cette posture, par les consignes qu'il donne et les idées qu'il véhicule. Il est nécessaire de modifier l'image que se font les élèves de la production d'écrit en insistant notamment sur les éléments qui mettent le lecteur au travail, les choix d'écriture, les possibles narratifs et leurs possibles effets, tout en apprenant la norme. Selon Dormoy, l'enseignant doit « replacer l'activité d'écriture dans un réseau littéraire préalablement clarifié et qu'il identifie le travail d'écriture littéraire comme ouvert à la présence d'effets et de variations » (2004, p. 54). Le professeur doit également apprendre à ses élèves à analyser leurs expériences de lecteur pour pouvoir produire eux-mêmes des textes. De plus, il doit se placer dans une posture de lecteur de textes littéraires et pas seulement une posture évaluateur. L'élève a besoin de sentir que l'enseignant s'intéresse à ses textes avec un regard porté sur les mots utilisés, les jeux réalisés, l'émotion suscitée et non uniquement comme un texte devant répondre à des critères d'évaluation identiques pour tous les membres de la classe. Enfin, les élèves ont besoin de se sentir inscrits dans une communauté d'auteurs, tous traités sur un même pied d'égalité.

2.1.3. L'atelier d'écriture et les contraintes d'écriture

L'atelier d'écriture permet d'établir un cadre où sont travaillées la langue et l'écriture. En effet, il est un moyen détourné de revoir des notions ou des règles, de s'exercer, de se corriger et donc de manier la langue. La langue est travaillée de manière ludique et plaisante ; écrire implique de savoir utiliser correctement des mots tout en maîtrisant les règles d'orthographe, de

construction, d'emploi, etc... Ces ateliers se découpent en quatre grandes étapes : le lancement, la production, la communication et les réactions.

Afin de mener à bien une séance d'écriture, il est essentiel de définir des objectifs clairs et de choisir une proposition permettant de rentrer rapidement dans l'activité. Le lancement de l'atelier est effectué par la consigne donnée aux élèves. Cette consigne peut constituer une contrainte, permettant de se lancer dans l'écriture, et ainsi, d'éviter les blocages grâce à son rôle d'inducteur. Elle guide les participants dans l'élaboration de leur production (Perraudau, 1994). La proposition faite aux élèves doit être choisie en tenant compte du groupe, de leurs capacités, des objectifs de l'enseignant, etc...

De nombreux auteurs, tel que Raymond Queneau, fondateur du groupe littéraire Oulipo (Ouvroir de littérature potentielle), s'amuse à découvrir et à inventer des contraintes d'écriture comme l'acrostiche, l'anagramme ou encore le palindrome. Ces jeux avec les mots sont largement utilisés lors d'ateliers d'écriture. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux mots-valises.

Les mots-valises, ou mots-portemanteaux, sont des mots formés par la fusion d'au moins deux mots tronqués. Ces mots composés par télescopage réunissent la tête d'un mot et la queue d'un autre. Les deux mots sont mélangés grâce à une homophonie partielle, de sorte que chacun conserve la plus grande partie de sa physionomie lexicale d'origine. L'objectif de créer des mots-valises est d'enrichir la langue ou encore de faire des jeux de mots. Rivais indique des règles à suivre « pour réaliser un bon mot-valise :

- Choisir de préférence deux mots de trois syllabes.
- Ne pas se servir d'une lettre « e » finale qu'on n'entend pas pour enchaîner avec un second mot dont la lettre « e » s'entend. » (2004, p. 113).

Dans le but de mener à bien un atelier d'écriture, une progression est établie en amont de l'atelier, mais ne doit pas être figée ; elle pourra évoluer au fur et à mesure des séances, en fonction des besoins des participants. L'analyse des séances permet d'évaluer ces besoins et serviront d'appui pour tout éventuel ajustement ou modification des séances.

L'atelier d'écriture peut être réalisé en groupe ou individuellement. Pimet et Boniface (2000) précisent que le travail individuel permet de chercher et de trouver sa voie, à son rythme. Cela permet également de s'affirmer et de réaliser ses propres choix. C'est pour ces raisons que les élèves réaliseront un travail individuel tout au long de la séquence mise en place.

Lors des dernières phases de l'atelier (la communication et les réactions), il est essentiel que chaque membre de l'atelier respecte les règles qui lui sont propres (être tolérant vis-à-vis des

textes des autres par exemple). Les élèves échangent sur leur ressenti, sans jugement, sur le respect des consignes et sur les choix effectués par chaque auteur.

Après les séances d'écriture, il faut prévoir le devenir des productions réalisées durant l'atelier. Lorsque les productions sont réunies dans le but d'une parution externe à l'atelier, tel que c'est le cas pour le dictionnaire des « animots » imaginaires créé, le travail réalisé jusque-là individuellement devient alors collectif. Dans le but d'obtenir une cohérence commune à toutes les productions, les participants doivent accepter et adhérer à cette idée.

L'animateur joue un rôle essentiel dans l'atelier d'écriture. Outre le fait de préparer l'atelier et de le présenter aux participants, il est également présent pour les accompagner tout au long de leur production. Il doit donner des informations aux auteurs sur leurs textes (le fonctionnement, les points forts et les points à améliorer) dans le but de l'aider à écrire. Il les questionne, afin de fait émerger les différents processus d'écriture.

D'après Pimet et Boniface (2000), il existe cinq types de propositions d'écriture. Une d'entre elles est la proposition incitant à la réécriture et l'écriture plus longue. Nous choisirons de travailler sur une proposition de ce genre, afin de pouvoir étudier le processus d'écriture.

2.1.4. La réécriture

Lors de différentes phases de réécriture, divers textes sont obtenus. Bucheton (2014) qualifie ces textes « d'intermédiaires » ou encore de « transitoires ». Ils sont un outil permettant l'épaississement du texte final mais sont peu présents et trop souvent délaissés dans les classes, alors que les programmes de 2016 du cycle 2 indiquent que « les élèves doivent se familiariser avec ces pratiques de relecture dans le but d'améliorer leurs écrits ». Bucheton (2014) souligne l'importance de ces textes tout aussi, si ce n'est plus, intéressants que la production finale effectuée par l'élève. Ce sont les processus mis en jeu lors de la réécriture qui sont à mettre en valeur. Pour elle, la réécriture n'est pas une correction du texte mais plutôt une mise en mouvement de l'écrit initial, une restructuration, autant d'un point de vue sémantique que linguistique. Ces textes de réécriture, trop peu utilisés à son goût, peuvent devenir un instrument de travail fort pertinent. De plus, Bucheton (2014) démontre que ces processus de réécriture peuvent améliorer l'intégration et la compréhension des savoirs enseignés.

Tout au long de l'étude présentée, nous nous intéresserons aux différentes opérations de réécriture. Fabre (1990) a mis en évidence quatre grandes opérations principales : le remplacement, l'ajout, la suppression et le déplacement.

Le **remplacement** est l'opération par laquelle un élément langagier est supprimé, tandis qu'un autre est ajouté pour se substituer au premier, de sorte que l'un et l'autre fonctionnent comme équivalents dans un certain contexte. Cette opération peut se décomposer en deux autres : la substitution qui modifie uniquement le plan de l'expression sans affecter celui du contenu (par exemple : poison/poizon) et la commutation qui modifie à la fois le plan de l'expression et celui du contenu (exemple : poison/poisson). Le remplacement est l'opération la plus importante car elle est la plus utilisée par tous les scripteurs, quel que soit leur âge, leur expérience d'écrivain ou le type de texte produit. Toutes les autres opérations sont considérées comme des variantes du remplacement.

L'**ajout**, encore appelé « addition », est l'opération par laquelle un élément apparaît, dans une variante, sans se substituer à aucun élément d'une variante précédente. Par exemple, de « un jour », nous passons à « un beau jour ». Contrairement aux autres opérations de réécriture, l'ajout consiste à mettre un élément non nul à la place d'un élément nul et donc à créer un nouvel élément dans l'écrit à partir de « rien ». Fabre (1990) précise que l'ajout permet de relancer la dynamique énonciative et incite donc à considérer l'écriture comme traitement de sens. Les ajouts se situent généralement dans la marge ou dans les interlignes.

La **suppression** consiste à effacer un élément présent dans une variante, sans lui substituer en remplacement aucun élément d'une variante extérieure. Prenons l'exemple de « ma grande maison » qui devient « ma maison ». Cette opération est la plus radicale car elle consiste en la destruction d'éléments déjà produits. Elle peut être considérée comme l'opération inverse de l'ajout, puisqu'elle permet de remplacer un élément existant par un élément nul. Cette manipulation traduit deux comportements chez les sujets scripteurs : elle est un moyen de traiter le contenu du texte ou elle déclare une stratégie d'évitement d'une difficulté linguistique et/ou discursive. Cette dernière est souvent choisie par les élèves d'école élémentaire afin d'effacer une difficulté rencontrée. Ils préfèrent appauvrir leurs textes plutôt que de travailler sur cette difficulté et la dépasser. La suppression est généralement réalisée par une rayure d'un mot ou d'un segment de mots. Ce trait peut prendre différentes formes, plus ou moins droit, plus ou moins épais, soigné, etc... La réalisation de ces biffures donne des indications sur la prise de décision du scripteur de supprimer son mot. En effet, elles signalent le temps de pause d'une longueur variable lors de l'effacement et par conséquent, la difficulté plus ou moins grande de prendre cette décision.

Enfin, le **déplacement** est une opération marquée entre deux états d'un écrit lorsqu'une séquence AXB apparaissant dans l'un des états, se trouve remplacée dans l'autre par la

séquence XAB ou ABX. Ce processus est plus complexe que les autres car elle fait alterner un élément non nul avec un élément nul et fait apparaître simultanément un ajout et une suppression, situés en deux points différents de la chaîne discursive. Un double travail est engagé, à la fois sur l'axe paradigmatique et sur la chaîne syntagmatique. Nous pouvons prendre comme exemple : « le petit garçon ». Il peut être transformé en « petit, le garçon » ou encore « le garçon petit ». Ce processus le plus souvent représenté par des flèches indiquant la permutation de deux mots ou groupement de mots.

2.1.5. L'écrit documentaire

Le protocole expérimental mis en place pour cette étude, consiste à produire des textes documentaires afin de remplir la fiche d'identité de l'animal imaginaire créé par chaque élève.

Lors de la première phase du processus d'écriture, le scripteur fait appel à sa mémoire à long terme et mobilise ses connaissances sur ce qu'il sait déjà sur le thème. Par conséquent, afin de produire un texte documentaire, les élèves doivent nécessairement connaître ce type d'écrit et être conscients de son mode de fonctionnement. Des séances détachées, en amont de la séquence, sont nécessaires afin de réaliser ce travail.

Un texte documentaire a pour objectif de rendre compte du monde et du réel en évitant les interprétations, en excluant la dimension subjective et affective. Ce texte fournit donc des informations pour comprendre objectivement un objet à travers les connaissances qu'il apporte sur celui-ci (Boiron). Il se compose d'un titre qui annonce le sujet et de paragraphes. Généralement, chaque paragraphe traite d'une idée principale. Le découpage en divisions permet une lecture facile des explications. Des illustrations, telles que des dessins, des schémas ou encore des photos, ou d'autres informations (des tableaux, des chiffres, des graphiques, etc...) sont souvent présentes afin d'enrichir le texte. Elles permettent d'améliorer la compréhension du lecteur.

L'enseignant doit avoir connaissance de l'allure générale de ce type d'écrit et des aspects linguistiques spécifiques qu'il utilise. Comme l'expliquent Miri et Rabany, « le but est d'empêcher un jeune lecteur d'entrer dans la lecture des textes informatifs avec des stratégies et des mécanismes en jeu dans la lecture de textes narratifs » (2003, p. 59). Des activités méthodologiques peuvent être proposées aux élèves afin de réaliser des repérages des différentes sections (titre, volet introductif, encadrés, etc...). Les élèves doivent comprendre le rôle de chaque paragraphe, aussi bien au niveau de sa fonction que de son statut. De plus, il est nécessaire qu'ils associent le texte avec les illustrations en comprenant les liens qui les

unissent. Enfin, ils peuvent assimiler leurs connaissances déjà acquises à celles nouvellement apprises.

2.2. Problématique

La production d'écrit est un processus complexe pour les élèves, qui demande une grande activité cognitive. Ils l'envisagent généralement comme un acte contraignant dont le résultat est un texte, produit dans le but de répondre à des consignes imposées par l'enseignant et régi par des critères de réussite. L'atelier d'écriture est un moyen pour aborder la production d'écrit d'une manière différente de ceux traditionnellement utilisés. En effet, ces ateliers présentent divers avantages, tels que de pouvoir bénéficier des pistes de réécriture ou encore de retours de la part des participants et/ou de l'enseignant. Pour écrire, les élèves ont besoin de se placer dans une posture d'auteur et d'être considérés comme tel. Les contraintes d'écriture données, tout en servant de cadre, peuvent également avoir un rôle libérateur vis-à-vis de l'écriture.

Travailler la réécriture peut être très intéressant afin d'améliorer son texte et d'avoir des renseignements sur les effets produits par celui-ci. L'enseignant, par l'étude de ces écrits intermédiaires, peut analyser les besoins de ses élèves et ainsi leur apporter de l'aide, afin d'atteindre ses objectifs.

Ces différents constats m'ont amené à me demander « comment aider les élèves à comprendre que la production d'écrit est un processus ? ».

J'ai choisi de traiter cette problématique à travers une séquence travaillant les écrits documentaires, tout en s'appuyant sur la création de mots-valises. Ce jeu avec les mots permettra d'entrer dans l'écrit de manière ludique et d'ainsi libérer l'écriture. Un dictionnaire des « animots » imaginaires sera alors créé puis montré à des personnes extérieures à la classe, dans le but de faire vivre la dimension sociale de l'écrit aux élèves.

3. Méthode

3.1. Participants

Mon stage se déroule dans une école en milieu urbain. Les participants de cette étude sont 23 élèves d'une classe de CE2. L'origine des élèves est assez hétérogène, avec une majorité de familles éloignées de la culture scolaire et une faible partie dont les parents sont plus proches de la culture de l'école. L'établissement étant situé dans une ancienne REP, nous disposons d'un maître en plus dans le cadre du dispositif « Plus de Maîtres Que De Classe ». Avec cette

classe de CE2, des créneaux (deux fois quarante-cinq minutes par semaine) sont dédiés à la maîtrise de la langue et plus particulièrement à la lecture-compréhension ainsi qu'à la production d'écrit. En effet, un constat a été établi depuis plusieurs années dans cet établissement : les élèves de cette école présentent des difficultés dans l'expression orale et écrite. Leurs productions ne sont pas riches en vocabulaire, les phrases employées sont courtes et dans leur format le plus simple (sujet, verbe, complément). De plus, par diverses évaluations, l'équipe enseignante a constaté des faiblesses en lecture-compréhension. C'est pourquoi le nouveau projet d'école réalisé en début d'année scolaire 2017-2018 contient deux volets spécifiques à cette thématique-là.

Le premier s'intitule « améliorer les compétences des élèves en compréhension de textes écrits » et a été motivé par les résultats des élèves de CM2 dans les exercices de compréhension. Ce dernier élément servira également de point d'appui pour évaluer ce volet, car ces élèves de CM2 auront bénéficié de toutes les actions mises en place pour améliorer leurs compétences en lecture-compréhension, tout au long de leur scolarité à l'école élémentaire. Par exemple, des stratégies de compréhension de textes seront enseignées.

Le deuxième volet, nommé « développer le vocabulaire actif des élèves » a été créé suite à l'analyse de plusieurs productions d'écrit réalisées par les élèves, de diverses séances d'oral ainsi que des échanges informels entre élèves et enseignants. Les résultats de ces analyses ont montré un manque de vocabulaire effectif. L'évaluation de ce volet sera basée sur l'acquisition et le réemploi du vocabulaire travaillé durant toute l'année scolaire.

Ces problématiques m'ont servi de points d'appui lors de la création du dispositif expérimental décrit plus bas.

Le niveau des élèves, sujets de cette étude, est très hétérogène et quelques-uns d'entre eux présentent des difficultés lors du passage à l'écrit. Deux élèves sont pris en charge par le RASED (maitresse E) afin de travailler cette compétence.

3.2. Matériel

3.2.1. Supports du protocole

Plusieurs supports ont été utilisés lors de la mise en place du protocole. Tout d'abord, afin de débiter la séquence, nous avons lu le livre « *le rhinocerossignol et le coca-koala. Et plein d'animots-valises !* » de Yak Rivais. La première étape de la séquence étant de construire des mots-valises, nous avons étudié le mécanisme grâce à ce livre. Cet album est montré aux élèves en version numérique, grâce à un vidéoprojecteur, afin qu'ils visualisent les mots écrits et qu'ils

puissent ainsi en déduire le mécanisme d'association de deux mots en mot-valise. Voici ci-dessous quelques exemples de mots utilisés en classe :



Figure 2 : Exemples extraits de l'album « le rhinocerossignol et le coca-koala. Et plein d'animots-valises ! » de Yak Rivais.

Ces exemples sont composés du nom d'un animal (« pingouin », « léopard » et « cachalot ») et d'un objet (« locomotive » et « parapluie ») ou d'un adjectif (« goinfre »). Nous nous intéressons ici au fonctionnement des mots-valises et non au type de mots choisis. Il est précisé aux élèves qu'ils réaliseront un mot porte-manteau en utilisant deux noms d'animaux et le même mécanisme que Yak Rivais.

Afin de réaliser les illustrations des animaux imaginaires créés par les élèves, j'ai sélectionné une photographie de chaque animal choisi. Les images des deux animaux retenus par l'élève doivent être compatibles : les animaux sont dans le même sens, et de taille équivalente afin que le montage par coupage-collage soit possible. Les photographies sont imprimées en noir et blanc afin d'harmoniser la fabrication (voir annexe 3).

D'autre part, des fiches documentaires sur les animaux sont utilisées dans le but d'étudier ce type d'écrit. Grâce à cette étude, les élèves pourront en déduire les différents éléments présents dans un écrit documentaire, se les approprier pour ensuite en produire eux-mêmes. Ces fiches sont choisies de manière à avoir un panel de présentations et de contenus diversifiés.

Une fiche d'aide pour la sélection des informations sur chaque animal est donnée aux élèves (voir annexe 5). Cette fiche a été construite par l'enseignant et a pour but d'aider et d'orienter les participants dans la recherche et la sélection d'informations, nécessaires à la production de textes documentaires. Ainsi, les élèves peuvent inscrire leurs notes afin de ne rien oublier et d'avoir tous leurs renseignements sur une seule et même feuille. Les cases du tableau sont grandes, de manière à laisser libre cours à l'organisation de chacun, que ce soit au niveau de la quantité d'écrit ou de la conformation spatiale.

Cette fiche est remplie grâce aux diverses recherches menées par les élèves. Ils ont à leur disposition plusieurs supports tels que des livres, des fiches documentaires, des magazines, etc... J'avais pris soin de vérifier en amont que tous les animaux choisis par la classes soient présents dans les documents et que ces derniers seraient accessibles aux élèves, notamment vis-à-vis du niveau de langue et du vocabulaire utilisé. Il a également fallu prêter attention à la quantité de supports disponibles, afin que les élèves ayant choisi le même animal, puissent travailler simultanément.

Les fiches d'identité finales sont réalisées à partir des éléments donnés par les élèves (nom, description physique, alimentation, mode de déplacement et mode de reproduction) à la suite du travail mené sur les textes documentaires. Seules les catégories leur semblant les plus importantes sont retenues, d'autres sont regroupées. Par exemple, le lieu d'habitation et le mode de vie (en colonie, solitaire, etc..) sont regroupés dans la catégorie « habitat ».

Une fois les textes produits et révisés, ils sont tapés à l'ordinateur pour obtenir une homogénéité entre les différentes productions (voir annexe 12). L'établissement d'enseignement n'étant pas équipé de matériel informatique, je m'occuperai de la retranscription de leurs textes, mot pour mot, à l'ordinateur.

Enfin, un mois après avoir terminé le « dictionnaire des animots imaginaires », la question suivante a été posé aux élèves : « pour toi, quelles sont les différentes étapes possibles lorsque tu écris un texte ? ». Cette question a pour objectif de savoir ce qu'ils ont retenu sur le processus de production d'écrit. Les élèves répondent à cette question sur une feuille prévue à cet effet.

3.2.2. Supports pour l'étude

Pour réaliser cette étude, je me suis appuyée sur deux corpus de textes produits par les élèves de la classe test. Le premier corpus se constitue de 23 productions écrites réalisées lors de la

séance 4 (voir plan de séquence, annexe 1). Le deuxième corpus est composé de 23 textes, produits lors de la séance 5. Ces deux corpus vont être étudiés et comparés tout au long de ce mémoire. Je me suis également servie d'un corpus de 23 réponses à une question comme bilan de la séquence mise en place, dans le but d'évaluer si les objectifs visés sont atteints ou non.

3.3. Procédure expérimentale et mise en œuvre

L'objectif du protocole expérimental mis en place dans la classe test est le suivant : les élèves doivent prendre conscience que la production d'écrit est un processus qui résulte de différentes étapes. Pour mener à bien cet objectif, un « dictionnaire des animots imaginaires » est créé.

La séquence mise en place se déroule en plusieurs étapes : tout d'abord, les élèves découvrent les mécanismes de constructions des mots-valises par l'observation de modèles tirés du livre « *le rhinocerossignol et le coca-koala. Et plein d'animots-valises !* » de Yak Rivais. Une fois ce mécanisme analysé et compris, des critères de réussite sont établis avec les élèves. Une affiche collective est réalisée et affichée en classe pour servir de support et d'aide à l'invention de ces mots (annexe 2). Les différentes règles sont énoncées :

« Pour créer mon mot-valise, je dois :

- 1) Choisir un premier animal.
- 2) Trouver un deuxième animal dont le nom doit soit commencer par la syllabe ayant la même homophonie que la dernière du premier mot, soit inversement, terminer par la syllabe homophone identique à la tête du mot initialement sélectionné.
- 3) Assembler les deux mots en supprimant une des deux syllabes identiques.

Attention : je ne dois pas me servir d'une lettre « e » finale qu'on n'entend pas pour enchaîner avec un second mot dont la lettre « e » s'entend. »

Des exemples sont d'abord réalisés collectivement, puis les élèves réalisent individuellement plusieurs « animots-valises » et sélectionnent leur préféré afin de poursuivre le travail.

Dans cette activité, le manque de vocabulaire et de connaissances sur la diversité de la faune peut bloquer certains élèves. Afin de pallier cette difficulté, une fiche support contenant une grande liste de noms d'animaux est fournie aux élèves dans le besoin, leur permettant ainsi de leur donner des idées et d'éviter la page blanche.

Des séances détachées ont préalablement été menées afin d'étudier les écrits documentaires. Par groupe, les élèves ont observé de nombreux écrits de ce type, et ont pu tirer des conclusions sur les éléments qui les composent (titre, introduction et paragraphes).

Une mise en commun des parties trouvées par les différents groupes est effectuée. Les élèves sélectionnent les catégories qui leur semblent les plus importantes et primordiales à la description d'un animal. Ces différentes catégories ont servi à réaliser la fiche de récolte d'informations, puis la fiche d'identité finale.

Par la suite, des recherches documentaires sur chacun des deux animaux choisis sont effectuées. Les élèves remplissent une fiche de récolte d'informations, comportant les différentes catégories de la fiche d'identité (nom, description physique, alimentation, mode de déplacement et mode de reproduction). Ces recherches s'effectuent grâce à de multiples supports : livres documentaires, articles de journaux, magazines, etc... Après diverses lectures, les élèves sélectionnent les informations qui les intéressent et qui leur semblent pertinentes pour la création de leur propre fiche d'identité.

Une fois les informations collectées, les élèves peuvent réaliser leur première production en suivant la consigne suivante : *« A l'aide des informations que vous avez sélectionnées dans votre fiche de récolte, vous devez remplir la fiche d'identité de votre animal imaginaire. Vous devez réaliser un texte pour chaque catégorie de la carte d'identité. Pour cela, vous devez mélanger les informations de vos deux animaux. Pensez à faire des phrases construites et qui ont du sens. »*

Dans le but de rendre plus concrète cette consigne, un exemple de mélange est réalisé. Prenons l'exemple de la musaraigne qui vit dans les forêt et l'araignée qui tisse des toiles. La « musaraignée » pourrait donc vivre sur des toiles en forêt. Un autre type de mélange peut être réalisé, celui par juxtaposition d'idées. Pour ce même animal, nous pourrions dire qu'il mange des insectes (comme les araignées) et des escargots (comme la musaraigne).

D'autres consignes, concernant l'organisation matérielle sont également précisées dans le but de changer le statut de la rature et du brouillon. Les élèves n'ont pas le droit d'utiliser de crayon à papier, ni de stylo effaçable. L'étude présentée ici s'appuie notamment sur l'analyse des écrits des élèves et sur les opérations de réécriture effectuées. Ils doivent, par conséquent, absolument conserver ces traces de révision. De plus, afin que les textes soient les plus lisibles et aérées possibles, je demande d'écrire seulement une ligne sur trois. Dans la même logique, les élèves doivent écrire gros.

Une séance de réécriture a ensuite lieu. Une consigne individuelle est donnée à chaque enfant. Cette consigne leur demande de développer un point en particulier, qui m'a semblé intéressant ou intrigant. Un élève a par exemple parlé du « pélicantilope » qui possède une technique de

pêche très originale. Je lui ai alors demandé de m'expliquer en quoi cette technique de pêche est originale (d'autres exemples de consignes se trouvent en annexe 6).

Pour cette réécriture, les élèves peuvent s'appuyer sur leur première production ainsi que sur leur fiche de récolte d'informations afin de rédiger la deuxième. J'ai choisi de faire écrire la seconde production sur une feuille distincte de la première afin de ne pas bloquer les élèves dans la réécriture. En effet, je craignais que mener cette séance sur le texte initial empêcherait, du moins pour certains élèves, de réaliser des opérations de déplacements principalement, voire d'ajout. Ils n'auraient peut-être pas osé « déstructurer » leurs textes et le modifier.

En parallèle de ces séances, une séance en art visuel est menée afin de créer l'illustration de l'animal. Chaque enfant a à sa disposition une photographie des deux animaux choisis (annexe 3). Il devra, à partir de ces images, réaliser un montage par découpage-collage, de leur animal imaginaire (annexe 4). Des contraintes de taille sont imposées : le portrait du nouvel animal doit tenir dans un cadre de taille A6. Cette illustration servira d'appui pour la rédaction du paragraphe « description physique » de la fiche d'identité. Effectivement, une concordance entre les deux est attendue.

Un « dictionnaire des animots imaginaires » est créé afin de clore la séquence. Une sensibilisation à cet objet-livre est réalisée tout au long du protocole. Cet ouvrage a pour but de motiver les élèves et de leur faire vivre la dimension sociale de l'écrit. En effet, l'œuvre collective réalisée sera par la suite présentée aux autres classes de l'école et emportée dans chaque famille afin de permettre aux élèves de montrer leur travail à leurs parents. Cela implique une harmonisation de toutes les productions et par conséquent, l'adhésion de tous les participants au projet. Cette harmonisation passe par une fiche d'identité identique à l'ensemble des animaux, aussi bien au niveau du contenu (les mêmes catégories sont présentes), qu'au niveau de la mise en page.

Tout au long de la séquence, l'objectif principal est rappelé aux élèves. Des discussions sont menées sur le processus d'écriture. Les élèves verbalisent les différentes étapes réalisées et les procédures utilisées pour y parvenir. Ainsi, ils prennent petit à petit conscience que la production d'écrit est un travail réfléchi, constitué de plusieurs phases.

Afin de mesurer l'impact du protocole expérimental, je demande aux élèves d'écrire les différentes étapes possibles lors de la production d'un texte. Cette phase est réalisée environ un mois après la confection du dictionnaire, en vue de connaître ce que les participants ont retenu du projet.

4. Résultats

Sachant que l'objectif de ce mémoire est de trouver des pistes pour aider les élèves à comprendre que l'écriture est un processus, nous allons nous intéresser aux éléments permettant de comprendre comment ils écrivent.

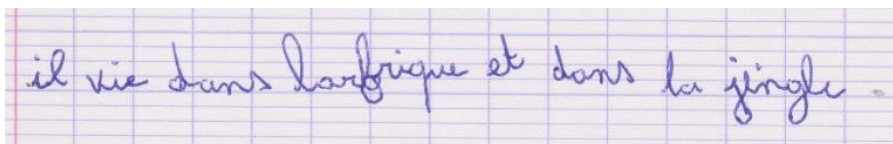
Suite à la mise en place du protocole expérimental, divers éléments vont donc pouvoir être analysés. Tout d'abord, nous nous intéresserons à la nature des mélanges effectués, ce qui nous permettra de vérifier si la consigne est comprise et respectée. Puis, nous analyserons la manière dont ces mélanges sont effectués, dans le but de savoir comment les élèves les ont réalisés.

Nous étudierons également les processus d'écriture et de réécriture utilisés. Nous comparerons leur utilisation dans les deux productions (premier et second jet) afin de comprendre comment les élèves composent leurs textes et comment ils considèrent la production d'écrit. Nous pourrions en déduire l'impact de l'action de l'enseignant réalisée entre ces deux séances d'écriture.

Enfin, nous analyserons les réponses à la question posée aux élèves sur les différentes étapes du processus d'écriture, de manière à mesurer les effets du protocole expérimental sur cette classe.

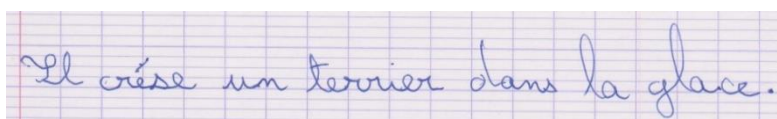
4.1. Les types de mélanges

Si nous nous intéressons aux mélanges, deux types ont été réalisés par les élèves. Tout d'abord, les mélanges par juxtapositions : deux mots sont reliés par une conjonction de coordination (la majorité du temps avec le mot « et »). Prenons l'exemple de Farah, qui juxtapose pour le lieu de vie du « guépareseux », l'Afrique et la jungle.



il vit dans l'Afrique et dans la jungle.

Un autre type de mélange peut être présent dans les productions des élèves : le mélange d'informations sans juxtaposition. Aucune conjonction de coordination n'est alors présente, et de nouvelles données sont créées, résultant de deux autres informations. Par exemple, le lapin vit dans des terriers, le pingouin habite sur la banquise, donc le « lapingouin » creuse des terriers dans la glace (Lise).



Il creuse un terrier dans la glace.

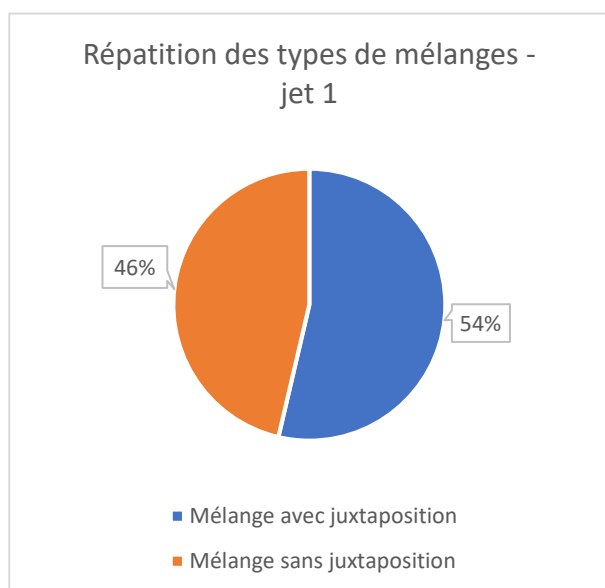


Figure 3 : Diagramme des répartitions des types de mélange - jet 1.

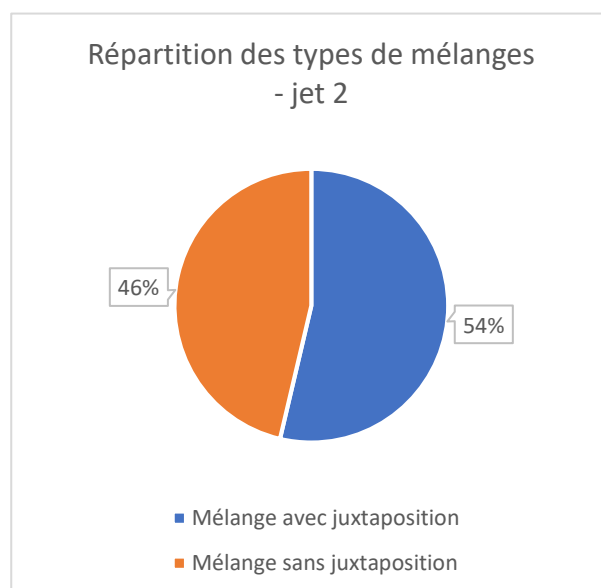


Figure 4 : Diagramme des répartitions des types de mélange - jet 2.

Que ce soit dans le cas de la première production d'écrit ou dans la deuxième après réécriture (figures 3 et 4), nous obtenons exactement les mêmes proportions pour les deux types de mélanges. En effet, les élèves utilisent légèrement plus les mélanges avec juxtaposition que sans.

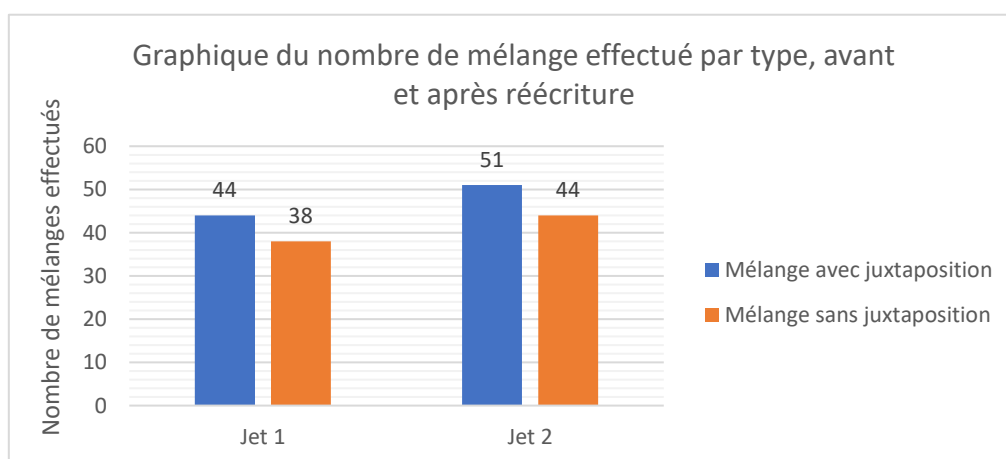


Figure 5 : graphique du nombre de mélanges effectués par type, avant et après réécriture.

Comme nous l'indiquent les figures 3 et 4, la proportion de chaque mélange reste stable entre les deux productions. Cependant, nous pouvons constater sur la figure 5, que la quantité de mélanges augmente lors de la réécriture, et ce, que ce soit avec ou sans juxtaposition d'informations.

4.2. Les opérations de réécriture

Nous allons maintenant nous intéresser au processus de réécriture utilisé par les élèves dans les productions d'écrit avant et après la réécriture.

Nombre d'opérations de réécriture utilisées lors du premier jet.	Nombre d'opérations de réécriture utilisées lors du deuxième jet.
14	102

Tableau 1 : quantité d'opérations de réécriture utilisées lors de première et de la seconde écriture.

De manière générale, nous pouvons constater que peu d'opérations de réécriture sont utilisées par les élèves lors de la première production : seulement 14 opérations sont relevées. En revanche, après la phase de réécriture induite par des consignes, 102 opérations sont comptées.

Intéressons-nous à présent en détails à ces différentes opérations de réécriture dans les premiers textes produits :

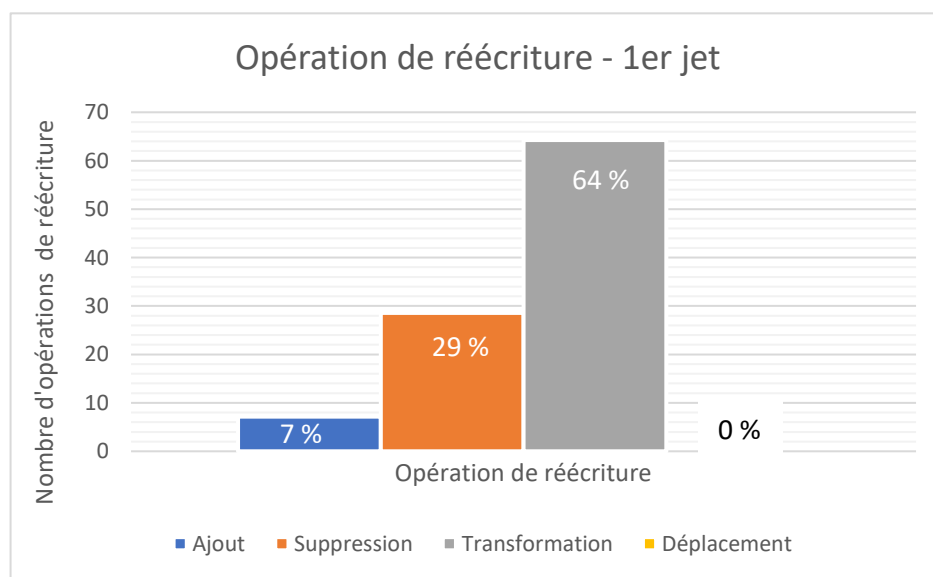
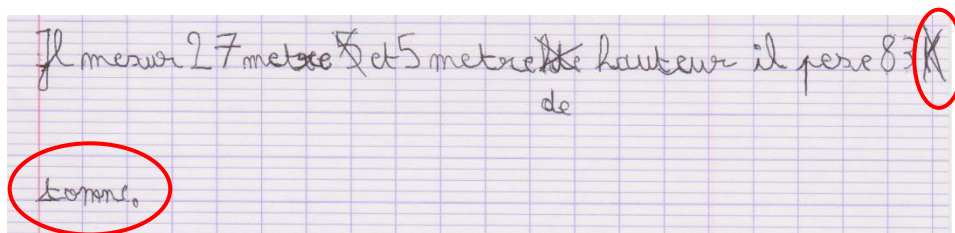


Figure 6 : Répartition du nombre d'opérations de réécriture lors du jet 1.

Nous constatons que l'opération de réécriture la plus utilisée, en accord avec les recherches de Bucheton (2014), est la transformation. Ce processus consiste en la suppression d'un élément suivi de l'ajout d'un autre, afin de le substituer au premier, de sorte que l'un et l'autre fonctionnent comme équivalents dans un certain contexte. Neuf élèves ont donc utilisé cette opération de réécriture. Ces transformations sont utilisées pour modifier le texte initial dans le but de choisir un mot qui leur plaît plus et qui leur paraît plus adapté à leur production que celui choisi initialement. Voici deux exemples pour illustrer ces propos :



L'élève rature « kilogrammes » et le remplace par « tonnes » car il souhaite que son animal imaginaire soit très impressionnant et imposant.



Dans cet exemple, l'élève parlait dans un premier temps, uniquement des animaux de type femelle avec l'utilisation du mot « elle ». Il transforme son texte pour parler de tous les animaux, à la fois des mâles et des femelles en le remplaçant par le mot « il » (ils).

	Ajout	Suppression	Transformation	Déplacement
Nombre d'opérations utilisées	1	4	9	0

Tableau 2 : nombre d'opérations de réécriture utilisées – jet 1.

La suppression, qui consiste à effacer un élément présent dans une variante, sans lui substituer un élément d'une variante extérieure, est la deuxième opération la plus utilisée par les élèves. Nous ne la retrouvons que dans 4 productions sur 23.

Nous constatons une procédure d'ajout dans seulement une seule production, où un élément apparaît, dans une variante, sans se substituer à aucun élément d'une variante précédente.

Enfin, dans le premier jet de cette production d'écrit, aucun déplacement n'a été observé.

De manière générale, nous pouvons remarquer que très peu d'opérations de réécriture sont utilisées. Nous les retrouvons uniquement dans 12 productions d'élèves, à raison d'une par texte (sauf pour deux d'entre eux qui ont utilisé deux opérations de réécriture dans la même production).

Intéressons-nous à présent à la deuxième production, répondant aux consignes de réécriture :

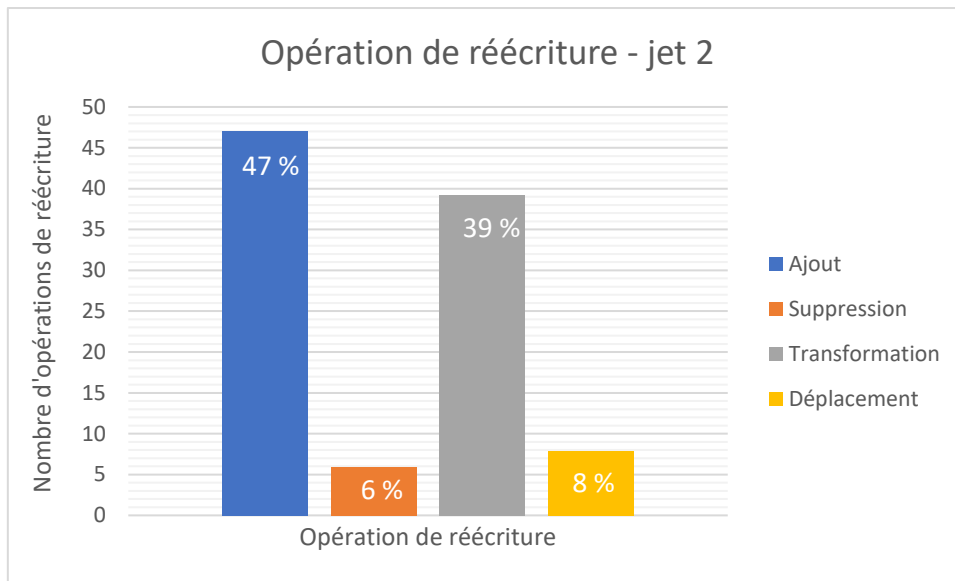


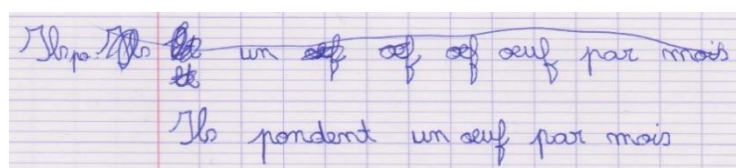
Figure 7 : Répartition du nombre d'opérations de réécriture lors du jet 2.

De manière générale, nous observons une importante augmentation de l'usage des opérations de réécriture. L'un des objectifs de la séquence mise en place est alors atteint. En effet, la première opération de réécriture à présent utilisée par les scripteurs est l'ajout avec 47 % des opérations totales, soit environ la moitié.

La transformation reste tout de même un processus de réécriture très utilisé (39 %). Nous pouvons observer l'apparition de l'usage de l'opération de déplacement, que nous retrouvons dans 8 % des cas, suivi de très proche (6 %), de l'opération de suppression. L'utilisation de cette dernière a fortement diminué, car nous observons dans seulement 6 productions d'élèves.

4.3. Les ratures orthographiques

Les différentes opérations de réécriture nommées plus haut peuvent être mises en place grâce à des ratures. Cependant, dans le corpus de textes étudiés, nous observons des biffures ayant une autre fonction. Dans le premier jet du texte produit, nous constatons 52 ratures, utilisées afin de corriger l'orthographe d'un ou plusieurs mots. Lors de la phase de réécriture, 50 biffures sont présentes. Voici un exemple où un élève réalise plusieurs ratures afin de procéder à une correction orthographique du mot « œuf ».



4.4. Les effets de la séquence menée en classe

Suite à la mise en place de la séquence dans la classe test, une question est posée aux élèves : « pour toi, quelles sont les différentes étapes possibles lorsque tu écris un texte ? ». J'ai regroupé les réponses obtenues en quatre catégories :

- Toutes les étapes sont citées
- Une étape du processus est manquante
- Seulement quelques étapes sont citées
- Aucune étape n'est citée.

Nous obtenons la répartition suivante :

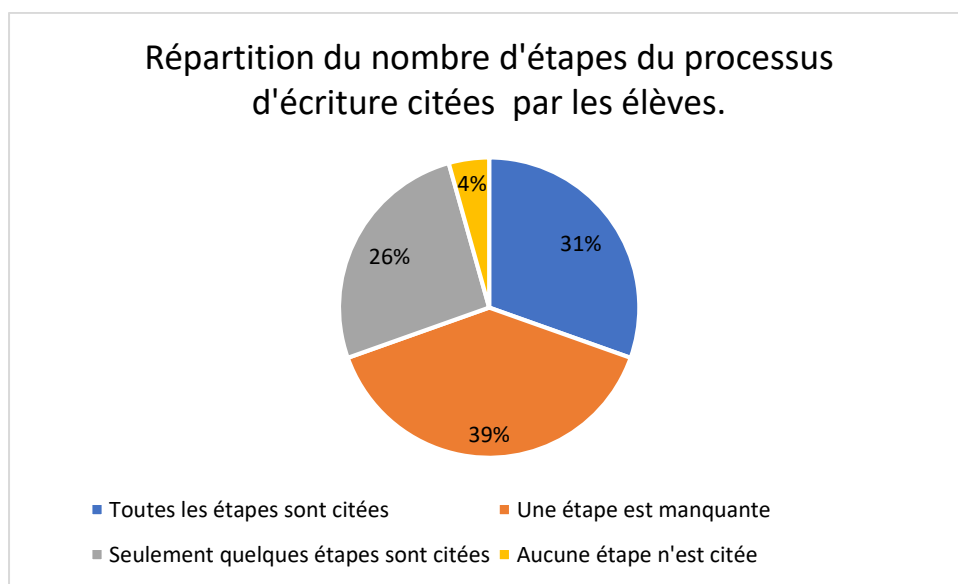


Figure 8 : Diagramme de la répartition du nombre d'étapes du processus d'écriture citées par les élèves en réponse à la question posée.

Nous pouvons noter la répartition à peu près égale entre les trois premiers groupes. Très peu d'élèves (seulement 4 % n'ont cité aucune étape du processus rédactionnel). En revanche, 31 % d'entre eux ont cité l'intégralité des étapes du processus d'écriture réalisées durant la séquence. Pour rappel, les principales étapes sont les suivantes :

- 1) Réalisation du mot-valise
- 2) Confection de l'illustration
- 3) Récolte d'informations sur les deux animaux choisis
- 4) Premier jet de la fiche d'identité
- 5) Réécriture de la fiche d'identité : deuxième jet.

La grande majorité des élèves (36 %) ont su citer presque toutes les étapes du processus. En effet, ils en ont oublié une seule parmi les cinq. Enfin, 26 % des participants ont évoqué seulement quelques étapes.

5. Discussion et conclusion

Tout au long de cette étude, nous cherchons à répondre à la problématique suivante : « comment aider les élèves à comprendre que la production d'écrit est un processus ? ». Pour y répondre, nous nous appuyons sur un protocole expérimental qui consiste en l'élaboration de fiches d'identité d' « animots imaginaires ». Un travail sur les mots-valises, le récit documentaire ainsi que la réécriture est engagé, dans le but de comprendre les mécanismes aidant les élèves à se rendre compte qu'écrire est un processus résultant de différentes étapes successives. Diverses hypothèses sont alors posées : nous supposons que guider les élèves dans ces différentes étapes d'écriture, par un enseignement explicite et des consignes de réécriture les aidera, de même que de réaliser des exemples précis et clairs (sur les types de mélanges possibles par exemple).

5.1. Réalisation des mélanges d'informations

Je m'interrogerai d'abord sur les différents types de mélanges effectués. Nous pouvons constater sur les figures 3 et 4 que les proportions des types de mélanges restent stables avant et après la réécriture : nous obtenons 46 % de mélanges réalisés sans juxtaposition contre 54 % réalisés avec juxtaposition. A première vue, nous pouvons penser que rien n'a été modifié lors de la réécriture. Cependant, si nous nous intéressons au nombre de mélanges effectués par texte produit, nous remarquons, grâce à la figure 5, une augmentation globale du nombre de mélanges. Cette augmentation est identique pour les deux types de mélanges, ce qui explique que les répartitions finales restent inchangées. Nous pouvons nous demander quelle est la nature de cette augmentation et à quoi est-elle due.

Lors de la mise en place du protocole expérimental, un seul exemple de mélange a été effectué, en s'appuyant sur les informations récoltées par un élève sur les deux animaux qu'il avait sélectionnés. Néanmoins, même si la consigne a été respectée par la plupart des participants, un élève n'a réalisé aucun mélange d'informations et une grande majorité de la classe en n'a réalisé que très peu.

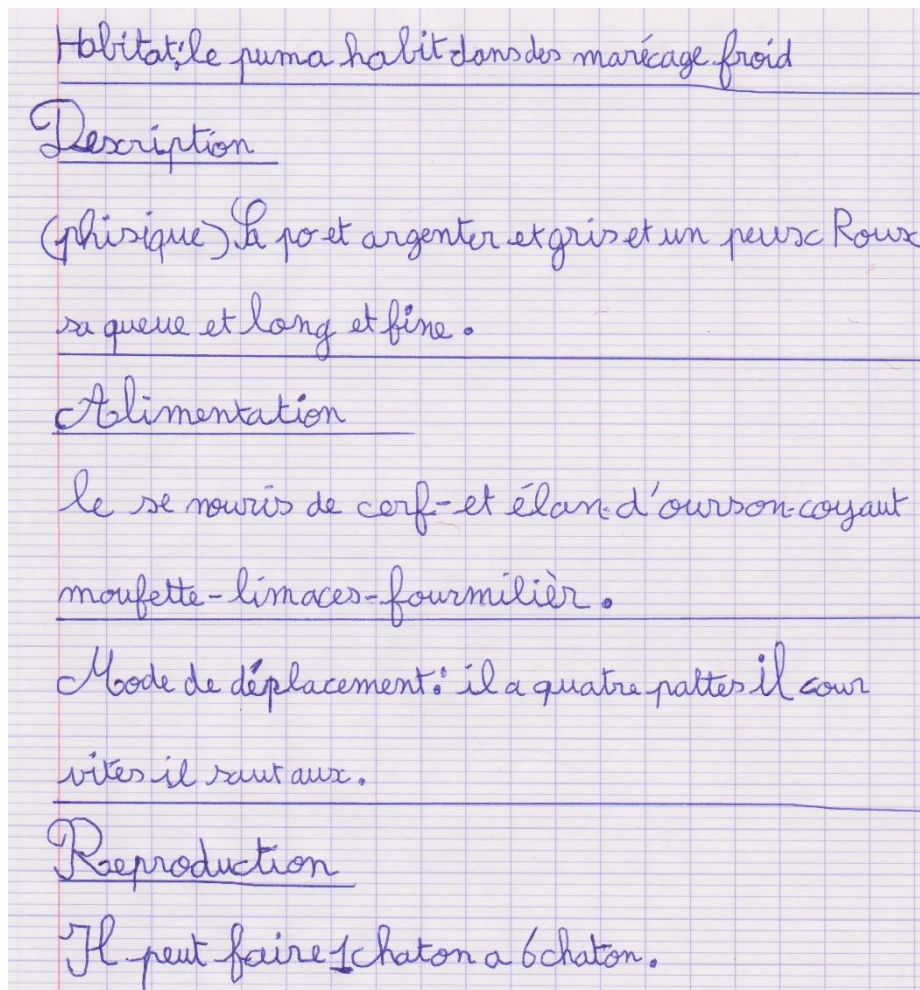


Figure 9 : Production d'élève réalisée sans aucun mélange d'informations.

L'élève ayant réalisé aucun mélange (figure 9), s'est uniquement concentré sur les informations prélevées pour le puma, en occultant complètement les informations portant sur son second animal sélectionné, la marmotte. Cette production peut s'expliquer par différentes raisons : soit l'élève n'a pas compris la consigne donnée, soit il a intentionnellement choisi de ne traiter que les informations du puma car cet animal lui plait ou l'intéresse peut-être plus que la marmotte.

Il est important de se questionner sur la compréhension de la consigne initiale car les résultats obtenus peuvent dépendre de celle-ci. En effet, soit la consigne a été correctement comprise et les élèves n'ont tout simplement pas réalisé de mélange, soit la consigne n'a pas été comprise et dans ce cas-là, il est compréhensible que les mélanges soient réalisés en quantité modérée.

Lors de la phase de réécriture (séance 5), plusieurs exemples tirés des premières productions des élèves leur ont été donnés oralement et à l'écrit (affichage au tableau) : « le lapinguin creuse des terriers dans la glace », « le grizzlièvre vit dans les forêts des pays froids » ou encore « le lamarmotte vit sur les hauts plateaux des zones rocheuses ».

Au vu des résultats obtenus, nous pouvons en déduire que la réalisation d'exemples est un point clé afin d'aider les élèves dans leur production de textes. L'augmentation du nombre de mélanges peut également être due à l'appropriation plus importante du sujet par les élèves. En effet, lors de la phase de réécriture, les consignes et les exemples ont déjà été entendus à plusieurs reprises, ce qui clarifie les critères de réussite et donne des idées aux élèves.

5.2. L'impact des opérations de réécriture sur les productions d'écrit

Lors de la première écriture de la fiche d'identité, nous constatons que les élèves utilisent très peu les opérations de réécriture. Nous pouvons donc en déduire que la réécriture n'est pas un automatisme pour les membres de cette classe de CE2 étudiée. De plus, parmi les opérations présentes, la grande majorité (64 %) sont des transformations. La transformation semble donc être l'opération la plus facile à utiliser pour ces élèves. Ils l'utilisent afin de modifier leur texte en changeant des informations de manière à ce que ces dernières leurs conviennent mieux ou soient plus adaptées à leur récit.

La suppression est quelque fois utilisée par les auteurs de textes, lorsque les éléments choisis initialement ne correspondent pas à leurs attentes ou qu'ils ne sont pas adaptés au texte produit. La très faible utilisation de l'ajout (voir l'exemple ci-dessous) et l'inexistence de l'opération de déplacement, montrent la difficulté à les utiliser. Les élèves ont beaucoup de mal à modifier un texte une fois que celui-ci est écrit. Ils le considèrent comme figé et ne pouvant pas être modifié. Voilà tout l'enjeu du protocole expérimental mis en place.

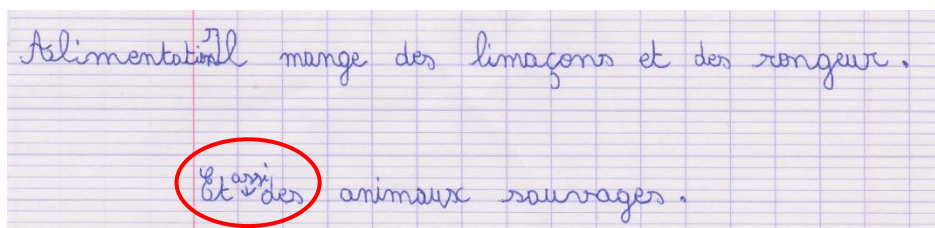


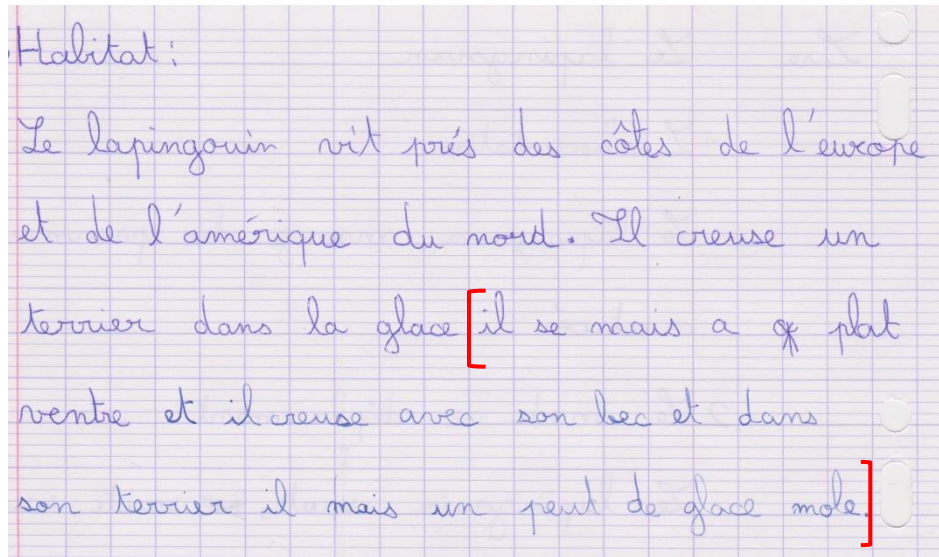
Figure 10 : Opération d'ajout réalisée lors du premier jet.

Des consignes de réécriture individuelles et collectives sont données à tous les participants afin d'induire une révision du texte initial et donc d'encourager l'utilisation des opérations de réécriture. L'analyse des productions après réécriture pourra nous donner des indices quant aux effets produits par ces consignes imposées.

Les résultats présentés sur la figure 7 indiquent une forte utilisation des opérations d'ajout et de transformation. La nature de la consigne est à l'origine de ces changements. En effet, elle

demande des précisions sur un point du texte qui mérite d'être développé (voir annexe 5). Les élèves sont alors obligés d'ajouter des éléments pour répondre à la question posée.

Par exemple, Lise a complété son texte en ajoutant une phrase permettant de répondre à la question « comment le lapingouin fait-il pour creuser un terrier dans la glace ? ».

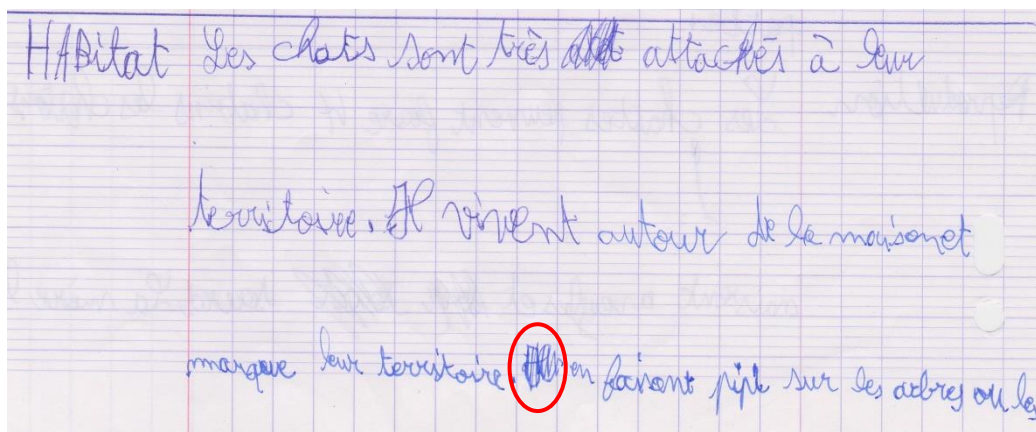


Habitat:
Le lapingouin vit près des côtes de l'europe
et de l'amérique du nord. Il creuse un
terrier dans la glace [il se mais a q plat
ventre et il creuse avec son bec et dans
son terrier il mais un peu de glace mole.]

Figure 11 : Paragraphe sur l'habit du "lapingouin".

Toute la phrase encadrée par les crochets rouges (figure 11), est un ajout. Aucun autre ajout n'a été effectué dans cette production. L'élève en question s'est concentrée pour répondre à la question de l'enseignant, sans se préoccuper de modifier le reste du texte.

Nous constatons également l'apparition d'opérations de déplacement. Lors de la réécriture, certains élèves (8 sur 23) déplacent des éléments de leur texte afin de faciliter la compréhension de la phrase ou encore de changer la formulation. Toutefois, peu de mots sont supprimés car seulement 6 % des opérations totales sont des opérations de suppression. Cela confirme la complexité pour un scripteur d'éliminer une partie de la production réalisée.



Habitat Les chats sont très ~~att~~ attachés à leur
territoire. Il vivent autour de la maison et
marque leur territoire. ~~Il~~ on fait pipi sur les arbres ou les

Figure 12 : Exemple d'une opération de suppression.

Sur l'exemple ci-dessus, l'élève réalise une opération de suppression. Il efface le « il » pour continuer sa phrase.

Nous pouvons déduire de tous ces éléments que les consignes de réécriture ont un effet sur la démarche d'écriture des élèves. Elles leur permettent de modifier leur production en utilisant les différentes opérations d'écriture existantes, dans le but de les enrichir. L'objectif de la procédure expérimentale utilisée pour cette étude est donc partiellement atteint grâce aux consignes données. Les élèves ont pris conscience qu'un texte peut se modifier, qu'il n'est pas figé sur le papier et que certains éléments peuvent être ajoutés, supprimés, transformés ou encore déplacés.

5.3. Les ratures orthographiques

Nous constatons que les élèves utilisent également les ratures pour procéder à une modification orthographique de leur texte. Cependant, nous retrouvons autant de ratures lors du premier et du second jet (50 contre 52). Le travail réalisé n'a donc pas modifié leur utilisation de la biffure pour des raisons orthographiques. Ils n'osent ni plus, ni moins les utiliser.

5.4. Les effets de la séquence sur les élèves

Nous avons noté plus haut une égale réparation entre les élèves se souvenant de toutes les étapes réalisées afin de créer le « dictionnaire des animots imaginaires » ; ceux qui se rappellent de presque toutes les étapes et ceux qui ne s'en souviennent que de quelques-unes. Un seul élève en n'a évoqué aucune.

La mise en place du protocole expérimental a donc permis à certains élèves de prendre conscience des différentes étapes réalisées lors de la production d'un texte. Environ un tiers d'entre eux ont cité la totalité de ces étapes (annexe 9). Nous pouvons supposer qu'ils les ont bien comprises et intégrées, soit grâce à la séquence menée, soit parce qu'ils en avaient déjà conscience avant ou encore un mélange des deux. Le travail sur le « dictionnaire des animots imaginaires » a duré huit semaines et les étapes ont été rappelées au début de chaque séance. Ces deux éléments ont sûrement contribué à la mémorisation des étapes.

39 % des élèves ont répondu à la question en n'omettant qu'une seule étape (annexe 10). Nous pouvons considérer que ces élèves ont également bien retenu le processus. L'oubli peut être dû aux trop grands nombres de phases réalisées durant toute la séquence.

Certains élèves (26 %) ne se rappellent que de quelques étapes (annexe 11). Ces participants ont probablement retenu les étapes qu'ils ont aimé réaliser et ont omis celles qui leur ont posé

des difficultés ou qu'ils ont moins bien intégrées. En effet, il est toujours plus difficile de restituer des éléments qui ne sont pas clairs.

Enfin, 4 % des élèves, soit un seul participant, n'a cité aucune étape lorsqu'il a répondu à la question. Il n'a peut-être pas compris cette question ou alors n'a pas su mettre en mots ses idées.

5.5. Limites et perspectives de cette étude

J'ai déduit, grâce à cette étude, que la réalisation de multiples exemples ainsi que donner des consignes précises de réécriture, favorisent la compréhension du processus d'écriture chez les élèves. Cependant, je me suis appuyée sur les données d'un seul groupe classe pour en tirer ces conclusions. Il serait favorable de réaliser cette étude sur un plus grand nombre de participants afin de confirmer ou non ces déductions.

Il aurait également été pertinent de ne donner les multiples exemples ainsi que les consignes de réécriture qu'à une seule partie des élèves afin d'avoir un groupe témoin. Ainsi, une comparaison aurait pu être effectuée entre les deux groupes, permettant une comparaison et donc des conclusions plus avérées.

D'autre part, sur un plan organisationnel, la séquence s'est déroulée sur huit semaines. J'ai pu observer chez certains élèves une attitude de lassitude, surtout sur la fin du protocole expérimental. Nous pouvons nous questionner sur l'implication et la motivation des élèves durant tout le projet. La qualité des productions dépendant également de ces éléments-là, il aurait été plus pertinent de réaliser la séquence sur une période plus courte (en réalisant des journées dédiées à ce travail par exemple), afin de pallier ces difficultés-là.

Un autre levier, permettant d'éviter la lassitude des élèves envers le projet, aurait été de réaliser la réécriture sur le même support que celui du premier jet. J'avais fait le choix de travailler sur deux feuilles distinctes dans le but de ne pas bloquer les élèves lors de la réécriture. En effet, au vu de leurs difficultés à modifier un texte déjà produit, il me semblait que réécrire l'intégralité serait plus facile pour eux. Cependant, de nombreux élèves se sont contentés de réécrire leur premier texte en ajoutant simplement un ou plusieurs éléments permettant de répondre à la consigne donnée. La copie de leur première production a donc généré une baisse de leur motivation. Leur attention a donc été attiré par cet élément-là, plutôt que de se concentrer sur le contenu.

Les réponses aux questions posées en fin de séquence ont montré que tous les élèves n'ont pas encore intégré et compris les différentes étapes du processus d'écriture. Il faudrait mener

d'autres séquences, sur différents sujets mais toujours avec le même objectif, afin de continuer à travailler cette notion. Pour bien apprendre, les élèves ont besoin de revoir les notions à plusieurs reprises. Nous pouvons supposer que le processus d'écriture pourra être intégré au fur et à mesure de ces séquences.

6. Bibliographie

- Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Chartier, A. M., Clesse, C., & Hébrard, J. (1998). *Lire, écrire : produire des textes*. Hatier.
- Dormoy, D. (2004). De la réécriture comme mode d'écriture de textes : ou apprendre à écrire en réécrivant. *Le français aujourd'hui*, 144, 53-61.
- Fabre, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou L'entrée dans l'écriture*. Grenoble, Revue TEM, Texte en Main.
- Ferreiro, E. & Gomez Palaccio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils*. CRDP, Lyon.
- Fijalkow, J. (1993). Entrer dans l'écrit : des niveaux successifs. *L'enfant apprenti lecteur*, 105-122.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32, 365-387.
- Miri, N. & Rabany, A. (2003). *Découvrir et exploiter les écrits documentaires*. Liège : Bordas pédagogie.
- Perraudeau, M. (1994). *Les ateliers d'écriture à l'école primaire*. A. Michel.
- Pimet, O., & Boniface, C. (2000). *Ateliers d'écriture, mode d'emploi : guide pratique de l'animateur*. ESF éditeur.
- Rivais, Y. (1993). Pratique des jeux littéraires en classe : 9 à 12 ans, *le mot-valise*, (p. 112-127). Retz.
- Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157, 75-82.

Annexes

1.	Annexe 1 : plan de séquence « les animots-valises ».	1
2.	Annexe 2 : affiche méthode pour créer un mot-valise.	2
3.	Illustrations du dictionnaire.	2
3.1.	Annexe 3 : photographies sélectionnées pour réaliser les illustrations.	2
3.2.	Annexe 4 : illustrations des « animots » imaginaires.	3
4.	Annexe 5 : fiches de récolte d'informations.	4
5.	Annexe 6 : exemples de consignes individuelles données aux élèves.	6
6.	Corpus de textes étudiés.	6
6.1.	Annexe 7 : exemple de production – jet 1.	6
6.2.	Annexe 8 : exemple de production – jet 2.	7
7.	Réponses à la question – bilan de la séquence.	7
7.1.	Annexe 9 : élève ayant retranscrit toutes les étapes du processus.	7
7.2.	Annexe 10 : exemple d'un élève ayant oublié une seule étape du processus d'écriture.	7
7.3.	Annexe 11 : exemple d'un élève ayant cité que quelques étapes du processus d'écriture.	8
8.	Le dictionnaire des « animots » imaginaires.	8
8.1.	Annexe 12 : exemples de fiches d'identité terminées.	8

1. Annexe 1 : plan de séquence « les animots-valises »

Cycle 2 – CE2	Durée : 6 séances	Domaine : Français – production d’écrit
---------------	-------------------	---

Compétences générales visées : - Produire des écrits en commençant à s’approprier une démarche.
 - Réviser et améliorer l’écrit qu’on a produit.

Objectifs finaux : -Comprendre que l’écriture est un processus.
 - Créer un livre documentaire sur les animaux imaginaires.

SEANCE	DUREE	TITRE	COMPETENCES	CONTENU
1	35 min	Découverte des mots-valises + établissement des critères de réussite	Comprendre les mécanismes d’association de deux mots afin de créer un mot-valise.	1) Lancement de la séquence : explication du projet. 2) Lecture de l’album « <i>Le rhinocérossignol et le coca-koala</i> » de Yak Rivais. 3) Dédution du mode d’association des mots. 4) Elaboration d’une affiche collective avec les étapes de création d’un mot-valise. 5) Bilan de la séance.
2	30 min	Construction des mots valise à partir des animaux choisis	-Créer un animal imaginaire en utilisant les mécanismes de création d’un mot-valise.	1)Rappel de la séance précédente. 2) Création d’animots-valises suivant les modèles étudiés. 3) Sélection de l’animal imaginaire préféré. 4) Bilan de la séance.
3	40 min	Recherche et sélection des informations concernant les deux animaux choisis	- Effectuer des recherches documentaires. - Sélectionner les informations permettant de remplir la fiche d’identité.	1) Rappel des séances précédentes. 2) Recherches documentaires sur les deux animaux choisis. 3) Sélection des informations scientifiques + remplissage de la fiche « recueil d’informations ». 4) Bilan de la séance.
4	30 min	Création des fiches d’identité des animaux imaginaires	-Produire un texte documentaire.	1) Rappel des séances précédentes + rappel sur les écrits documentaires 2) Ecriture de la fiche d’identité de l’animal imaginaire 3) Bilan de la séance.
5	30 min	Réécriture des fiches d’identité des animaux imaginaires	-Réviser et réécrire un texte documentaire.	1) Rappel des séances précédentes 2) Révision et réécriture de la fiche d’identité de l’animal imaginaire selon une consigne individuelle et une consigne collective. 3) Bilan de la séance.
6	20 min	Communication de l’ouvrage créé et réactions	-Lire un texte documentaire. -Réagir un texte lu. Donner son avis tout en respectant les autres.	1) Lecture du dictionnaire. 2) Discussions et recueil des réactions/avis. 3) Bilan général de la séquence.

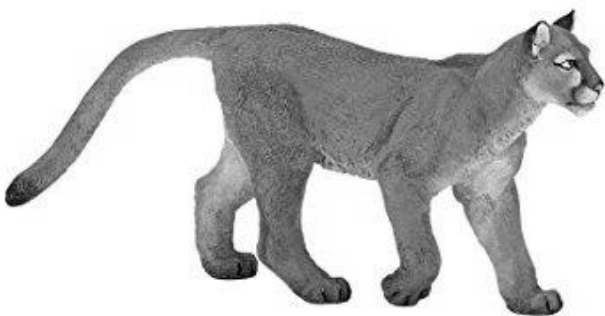
2. Annexe 2 : affiche méthode pour créer un mot-valise

Pour créer mon mot-valise, je dois :

- 1) Choisir un premier animal.
- 2) Trouver un deuxième animal:
 - le nom doit commencer par la syllabe ayant la même homophonie que la dernière du premier animal.
 - ou**
 - le nom doit se terminer par la syllabe ayant la même homophonie que la première de l'autre animal.
- 3) Assembler les deux mots trouvés en supprimant une des deux syllabes identiques.

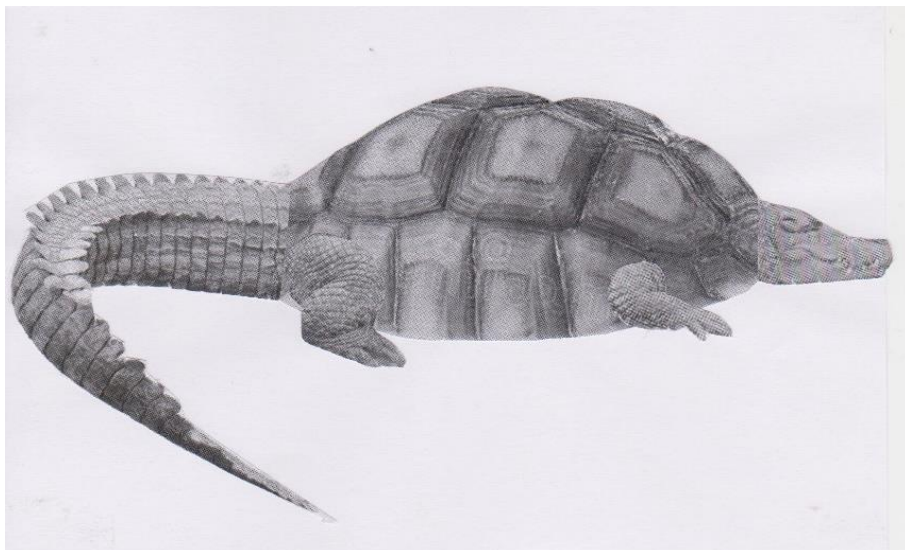
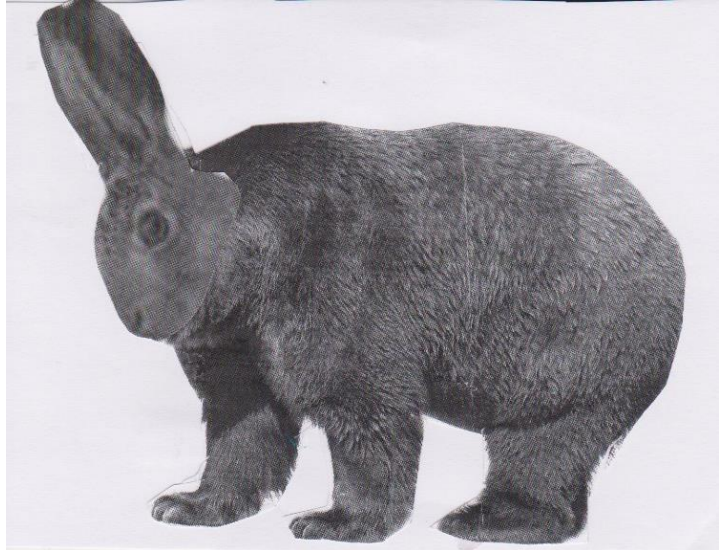
3. Illustrations du dictionnaire

3.1. Annexe 3 : photographies sélectionnées pour réaliser les illustrations





3.2. Annexe 4 : illustrations des « animots imaginaires »



4. Annexe 5 : fiches de récolte d'informations

Prénom : Inès

Fiche récolte d'informations

	Animal 1	Animal 2
Nom	antilope	hélicon
Alimentation	- les fruits	- il se nourrit de - poisson
Mode de déplacement	- il se déplace sur 4 patte	- il se dandine comme un canard sur 2 patte
Reproduction	- la femelle met au monde un petit	- la femelle pond de deux à 4 œufs

Description (physique)	elle mesure jusqu'à 1,20 m de long	il mesure 1 mètre de haut
Habitat	origine d'Asie	- il vit en colonie dans les régions chaudes
Autres informations		

Prénom: Lucio
 Fiche recense d'informations

	Animal 1	Animal 2
Nom	tor	
Alimentation	invertés petits poissons mollusques	amivores rybes gnous gazelle cadavres
Mode de déplacement	a la nage marche dans	sur l'eau
Reproduction	œuf déposé dans le sable	œuf sur elle

Description (physique)	il a quatre pattes une carapace elle marche dans elle a une tige petite ce	il a une certaine de dans il a une long ce il a une long marcher e tabe pat
Habitat	dans l'eau douce	dans les herbe e dans les rivières e ruisseau
Autres informations		

5. Annexe 6 : exemples de consignes individuelles données aux élèves

Antonin : Pourquoi le pélicantilope a-t-il une technique de pêche originale ?

Chahinez : Quelle est l'utilité pour ton animal d'avoir une petite et une grande oreille ?

Liana : Comment le koalapin fait-il pour s'hydrater s'il ne boit jamais ?

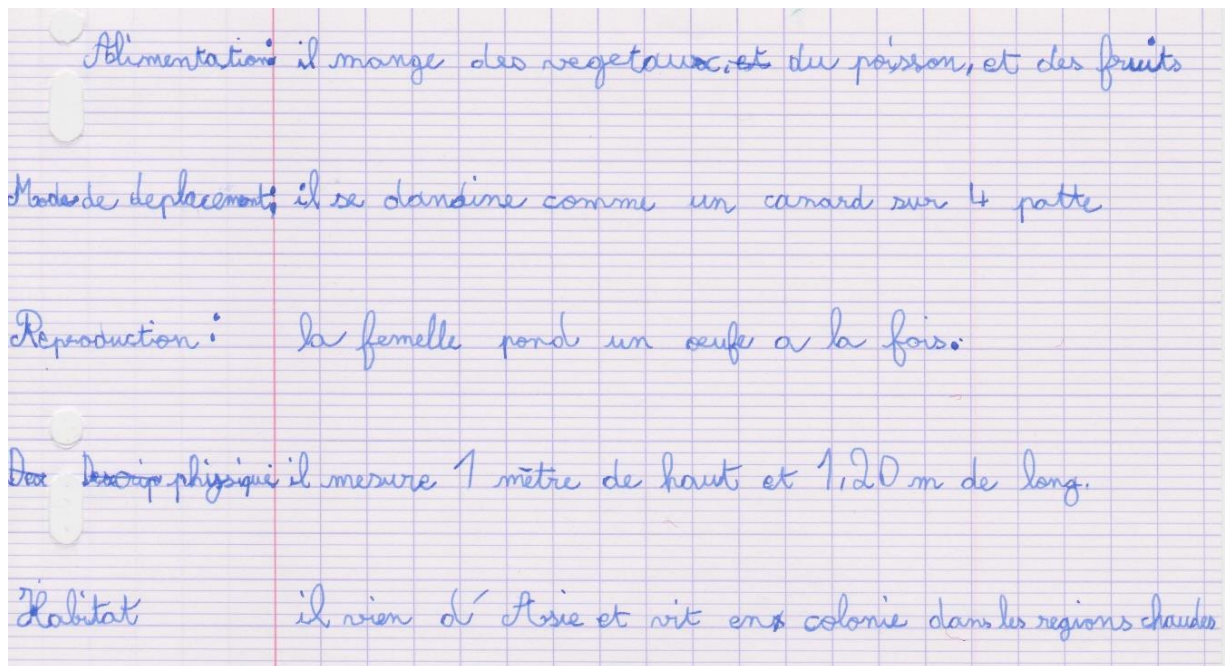
Lise : Comment fait le lapinguin pour creuser un terrier dans la classe ?

Lucio : Comment un animal de 83 tonnes fait pour se cacher ?

Samy : En quoi les yeux du hibouistiti sont spéciaux ?

6. Corpus de textes étudiés.

6.1. Annexe 7 : exemple de production – jet 1



6.2. Annexe 8 : exemple de production – jet 2

Inès : Pourquoi le pélicantilope vit-il en colonie ?

Inès

Alimentation : il mange des fruits de poisson végétariens.

Mode de déplacement : il se déplace sur 4 pattes 2 de pelican et 2 d'antilope et se dandine comme un canard.

Reproduction : la femelle pond un œuf à la fois.

physique : il peut voler et courir il mesure 1 mètre de haut et 1,20 m de long.

Habitat : il vit dans d'Asie et vit en colonie dans les régions chaudes car jusqu'à l'âge de 5 ans il reste avec ses parents.

7. Réponses à la question – bilan de la séquence

7.1. Annexe 9 : élève ayant retranscrit toutes les étapes du processus

Pour toi, quelles sont les différentes étapes possibles lorsque tu écris un texte ?

On va commencer par mélanger mon animal et on va chercher l'information sur les animaux. On va mélanger l'information pour faire une phrase on va faire l'illustration on va réviser le texte pour l'ordonner on va voir si on dit ce qu'il abite ce qu'il mange etc. il a des dents.

7.2. Annexe 10 : exemple d'un élève ayant oublié une seule étape du processus d'écriture

Pour toi, quelles sont les différentes étapes possibles lorsque tu écris un texte ?

on va voir mélanger les animaux et aussi on va voir faire une photo et on va utiliser pour faire un texte en voir qui est dans les animaux et on va voir des informations et réviser et on va le voir.

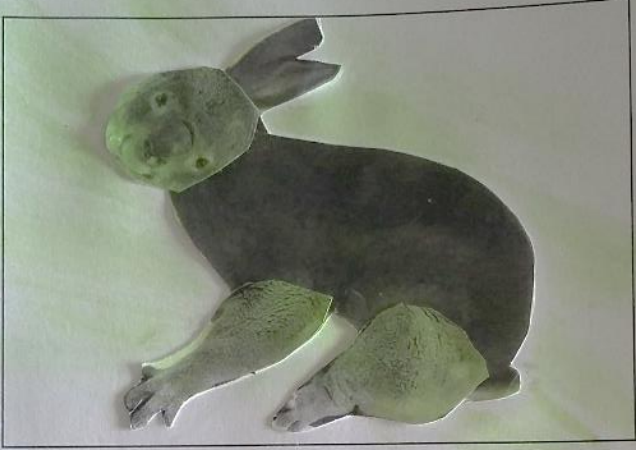
7.3. Annexe 11 : exemple d'un élève ayant cité que quelques étapes du processus d'écriture

Pour toi, quelles sont les différentes étapes possibles lorsque tu écris un texte ?
je recense des informations et je mélange deux animaux.

8. Le « dictionnaire des animots imaginaires »

8.1. Annexe 12 : exemples de fiches d'identité terminées

Carte d'identité



Nom : koalapin

<p>Description physique :</p> <p>Le koalapin est poilu de partout et a de longues oreilles.</p>	<p>Alimentation :</p> <p>Le koalapin mange très lentement à part quand il est motivé ! Il prend une heure à mâcher et trente minutes à avaler.</p>
<p>Mode de déplacement :</p> <p>Le koalapin se déplace à quatre pattes en sautant.</p>	
<p>Habitat :</p> <p>Le koalapin habite la campagne jungle.</p>	<p>Reproduction :</p> <p>Le petit du koalapin mesure moins de 2 centimètres.</p>

Carte d'identité



Nom : crabelette

Description physique :

Il a un fort caractère et un long cou. Il est à moitié crabe et à moitié belette.

Alimentation :

Il est omnivore, il mange des mammifères, des rongeurs et des insectes.

Mode de déplacement :

Il se déplace sur quatre pattes.

Habitat :

Il peut vivre soit sur terre, soit dans l'eau parce qu'il a des bronches pour respirer sous l'eau.

Reproduction :

La femelle pond entre 1 et 7 œufs.

Carte d'identité



Nom : serpenthère

Description physique :

Le serpenthère fait 18 mètres, pèse 14 tonnes. Il a une tête de serpent, un corps de panthère et une queue de serpent.

Alimentation :

Le serpenthère mange des zèbres, des gazelles, des cerfs, des buffles et aussi des girafes, des chenilles, des œufs.

Mode de déplacement :

Le serpenthère se déplace à quatre pattes et il court très vite.

Habitat :

Le serpenthère vit sous les rochers en Chine.

Reproduction :

Il peut faire 10 ou 38 bébés.



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



Année universitaire 2017-2018

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Le processus d'écriture : compréhension et appropriation par des élèves de CE2.

Auteur : Polis Léna

Résumé : L'objectif de cette recherche est de trouver des moyens d'aider les élèves à prendre conscience que la production d'écrit est un processus. En s'appuyant sur des recherches concernant les étapes du processus d'écriture, la réécriture et les positions de l'enseignant, j'ai mis en place une séquence permettant de travailler l'écriture et la réécriture en passant par la création d'un dictionnaire des « animots » imaginaires. L'analyse des opérations de réécriture employées par les élèves ainsi que les mélanges effectués, ont permis de comprendre que les consignes de réécriture d'une part et le fait de donner des exemples concrets aux participants d'autre part, sont des moyens simples pour aider les élèves à conscientiser les différentes étapes du processus rédactionnel. Ils ont à présent conscience que produire un texte résulte de diverses opérations.

Mots clés : production d'écrit, opération de réécriture, consignes de réécriture, CE2, dictionnaire des « animots » imaginaires.

Summary : The goal of this research is to find different ways to help pupils to understand that writing is a process. Based on studies about the different writing process steps, the rewriting and the teacher's position, I created a sequence to work on the writing and the rewriting by creating a dictionary of imaginary animals. The analyses of the rewriting processes used by pupils and the gathering of information done, enabled to understand that the rewriting's instructions on one hand, and presenting real examples to participants on another hand, are simple ways to help pupils to understand the different steps of the writing process. Now, they are aware that writing a text is the result of various operations.

Key words : rewritten production, rewriting operation, rewriting's instructions, imaginary animals dictionary.