



**HAL**  
open science

## Comment susciter l'envie d'écrire chez des élèves de CE1 ? L'exemple d'un projet d'écriture longue

Laure Moriceau

### ► To cite this version:

Laure Moriceau. Comment susciter l'envie d'écrire chez des élèves de CE1 ? L'exemple d'un projet d'écriture longue. Education. 2019. dumas-02292790

**HAL Id: dumas-02292790**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02292790>**

Submitted on 20 Sep 2019

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

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

**Année universitaire 2018-2019**

**Master MEEF  
Mention 1<sup>er</sup> degré  
2<sup>ème</sup> année**

**COMMENT SUSCITER L'ENVIE D'ÉCRIRE CHEZ DES ÉLÈVES DE CE1 ?  
L'EXEMPLE D'UN PROJET D'ÉCRITURE LONGUE**

**Présenté par : Laure Moriceau**

**Encadré par : Stéphane Lelièvre**

**Mots Clefs : production d'écrit, motivation, plaisir d'écrire, projet**

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b> .....	3
<b>I. PARTIE THÉORIQUE : LA PRODUCTION D'ÉCRITS AU CYCLE 2</b>	
1. Ce que disent les textes officiels	
a. L'écrit dans le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux .....	5
b. L'écriture dans les documents d'accompagnement.....	5
2. Les évolutions de l'enseignement de l'écriture	
a. Jusque dans les années 1970 .....	6
b. Depuis les années 1970 .....	7
3. La complexité de l'acte d'écriture	
a. Qu'est ce que l'écriture ? .....	8
b. L'acte d'écriture, une activité complexe .....	9
c. Les difficultés de la production d'écrits en CE1 .....	10
4. Quelles pratiques de l'écrit à l'école ?	
a. Etat des pratiques enseignantes et de leur efficacité .....	11
b. Pourquoi et comment réconcilier les élèves avec l'écriture ? ....	13
<b>II. LA MISE EN PLACE DU PROJET D'ÉCRITURE DANS MA CLASSE</b>	
1. Présentation de la classe et du projet	
a. La classe .....	15
b. Le projet .....	16
2. La mise en œuvre du projet	
a. L'organisation temporelle et spatiale .....	18
b. Les étapes .....	19
c. Rôle et positionnement de l'enseignante .....	24
<b>III. ANALYSE</b>	
1. Les résultats du projet .....	24
2. Les difficultés rencontrées .....	31
3. Retour d'expérience .....	32
<b>CONCLUSION</b> .....	33
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	34
<b>ANNEXES</b> .....	35

## INTRODUCTION

Ecrire : un mot qui fait peur. Il paralyse certains adultes. Il effraie déjà trop d'enfants, très tôt. Fatalité ? Non sûrement pas...

La production d'écrits doit être banalisée, devenir naturelle et aisée pour tous. Elle doit faire l'objet d'un apprentissage rigoureux et régulier tout au long de la scolarité dans le cadre du Socle Commun de Connaissances et de Compétences et des programmes définis pour chaque cycle. Car écrire n'est pas naturel. Bien sûr il existe des dimensions techniques, calligraphiques ou orthographiques, mais l'écriture c'est aussi la construction du propos, l'organisation des idées, la mise en mots écrits. Tout cela nécessite des connaissances, des stratégies adaptées et une pratique régulière.

L'enjeu est de taille car l'écriture, pour reprendre un propos de Dominique Bucheton, « est au cœur des pannes de la démocratisation scolaire<sup>1</sup> ». En effet, et alors qu'elle est un vecteur majeur de la réussite scolaire, notamment grâce à son pouvoir réflexif, l'enseignement de la production écrite reste un défi pour beaucoup d'enseignants confrontés à la réticence des élèves ou qui montrent une certaine défiance vis à vis d'une activité considérée comme particulièrement chronophage dans un programme d'enseignement très chargé. Pourtant le rôle de l'école est central pour cet apprentissage qui représente plus que jamais un véritable enjeu car la maîtrise de l'écriture est une clé essentielle de la réussite aussi bien personnelle, scolaire que sociale ou professionnelle. Pour reprendre les mots d'Emilia Ferreiro : « L'écriture est importante à l'école, parce qu'elle est importante à l'extérieur de l'école, et non pas l'inverse<sup>2</sup> ». En effet, même si la société et les modes de communication évoluent, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture reste fondamental et impose plus que jamais à l'école d'assurer, pour tous, les apprentissages indispensables permettant d'utiliser l'écrit en production comme en réception. Cette importance prépondérante de l'écrit a d'ailleurs été rappelée par le Conseil national de l'évaluation du système scolaire (Cnesco) qui a présenté le 11 avril 2018 ses recommandations pour donner aux élèves le goût d'écrire. Cette conférence de consensus a d'ailleurs mis en évidence des difficultés croissantes des élèves français lorsqu'il s'agit de rédiger. Outre les difficultés orthographiques, c'est la faible appétence pour la production d'écrits et les difficultés à rédiger qui alertent.

En effet, dès mes débuts dans ma classe de CE1, je me suis rendu compte que la production d'écrit est une discipline que les élèves redoutent. C'est la seule activité qui ne suscite aucun enthousiasme chez la plupart de mes élèves. Quels que soient les exercices proposés, ils sont toujours salués par des murmures d'approbation et d'enthousiasme, mais quand les élèves voient sur notre planning d'activité du jour les mots de production écrite, les réactions sont quasi unanimes : « oh non, pas production écrite... » et la démotivation les gagne... En les interrogeant pour comprendre les raisons de ce désamour, les mêmes arguments reviennent dans la bouche des élèves : « je ne sais jamais quoi écrire, je n'ai pas d'idées... »

---

<sup>1</sup> BUCHETON Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris : Retz, 2014

<sup>2</sup> FERREIRO Emilia, *Culture écrite et éducation*, Paris : Retz, 2002, p.42

Peur de la page blanche donc liée à la peur de ne pas avoir d'idées ou de ne pas savoir les mettre par écrit.

En feuilletant plusieurs manuels je me suis rendu compte que les exercices de production d'écrit proposés ne sont pas forcément très intéressants ou stimulants pour les élèves. Je me suis donc retrouvée confrontée à la question qui est au cœur de ce mémoire : comment faire émerger des attitudes positives face à l'écrit ? Comment donner aux élèves le goût de l'écriture ?

Le choix de ce sujet de mémoire a donc été porté par l'envie de faire comprendre aux élèves le pouvoir de l'écrit, outil pour exprimer ce que l'on pense, mais aussi et surtout par la volonté de leur donner confiance et de les aider à réaliser qu'écrire peut être source de plaisir.

Dans une première partie, je me concentrerai sur les fondements théoriques relatifs à la production d'écrit, notamment nourris par mes lectures. Ensuite dans une deuxième partie je détaillerai le projet mis en œuvre dans ma classe. Enfin, j'en dresserai le bilan et j'analyserai les situations et difficultés rencontrées.

## I. PARTIE THEORIQUE : LA PRODUCTION D'ÉCRITS AU CYCLE 2

### 1. Ce que disent les textes officiels

#### a) L'écrit dans le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux

La première compétence du Socle commun de connaissances de compétences et de culture concerne « la maîtrise de la langue française ». On peut y constater l'importance de la communication orale et écrite. Le Socle commun affirme également l'importance de l'écrit dans la construction de l'élève et donc de l'individu : il y est dit que « savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences<sup>3</sup> ». Importance donnée à l'écriture donc, que l'on retrouve dans les programmes car la maîtrise du langage et de la langue française constitue l'objectif majeur du programme de l'école élémentaire.

Prenant appui sur le programme de l'école maternelle, le programme du cycle 2 vise, d'une part, « l'élaboration par l'élève d'un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire et, d'autre part, l'amélioration de l'écrit produit, notamment au plan orthographique, en tenant compte d'indications<sup>4</sup> ».

Le préambule du domaine « écriture » précise : « Les élèves sont confrontés à des tâches de production d'écrits. Ils commencent à identifier les particularités de différents genres de textes à partir de plusieurs textes appartenant à un même genre. Ils apprennent à écrire des textes de genres divers. Avec l'aide du professeur, ils établissent les caractéristiques du texte à produire et ses enjeux<sup>5</sup>. »

C'est donc un programme ambitieux qui vise l'appropriation de contenus (l'identification et les caractéristiques du texte à produire), des allers retours entre lecture et écriture (appui sur les textes déjà lus), la construction d'une posture de sujet écrivain (enjeux du texte à produire, prise en compte du lecteur) et celle d'une démarche (de production d'une part, de révision et d'amélioration de l'écrit d'autre part). Écrire au cycle 2 ne peut donc absolument pas se réduire à des activités de copie : c'est la compétence rédactionnelle toute entière qui se construit.

#### b) L'écriture dans les documents d'accompagnement

Des documents d'accompagnement permettent également de donner des précisions concernant la production d'écrits au cycle 2<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture

<sup>4</sup> Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 : Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux – Cycle 2.

<sup>5</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche. Français cycle 2 - Écriture

<sup>6</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche, 2016.

La planification est particulièrement mise en avant. Oralisée, étayée par l'enseignant, elle peut être collective, collaborative, afin d'aider au mieux l'élève à se représenter une vue d'ensemble de son texte. La diversité des contextes d'écriture est valorisée (écrits courts, écrits de travail, écrits pour manifester sa compréhension en lecture, projets d'écriture longue), et l'un des principes essentiels est de les multiplier pour permettre d'écrire quotidiennement dès le début du CP.

Deux principes sont mis en lumière : la bienveillance et la multiplication des contextes d'écriture. La bienveillance d'abord. Écrire est une activité complexe, qui nécessite un engagement de l'élève. Pour que l'élève persévère dans cet engagement, condition sine qua non de progrès, il faut qu'il y soit encouragé par un enseignant qui fait le pari de compétences en devenir. Ainsi que l'écrit Sylvie Plane « ...tout texte traduit une intention de signifier. Le travail pédagogique consiste à identifier cette intention et à aider l'élève à y voir plus clair sur sa propre intention. La qualité de la réception du texte par l'enseignant, qui s'intéresse d'abord à ce que l'élève veut dire, alors même que ce désir de signifier est peut-être encore opaque pour l'enfant lui-même, est un formidable facteur de progrès »<sup>7</sup>. C'est, on le verra, un positionnement que j'ai essayé d'adopter tout au long du projet mené dans ma classe pour garantir un engagement de tous mes élèves.

Deuxième principe, celui de la multiplication des contextes d'écriture, afin d'amener les élèves à écrire régulièrement. Ainsi, différentes formes d'écriture sont préconisées : l'écriture quotidienne (ex : jogging d'écriture), les écrits intermédiaires (de travail), les écrits permettant de manifester sa compréhension dans le cadre de la lecture. En enfin les projets d'écriture longue qui permettent de prendre le processus d'écriture dans toute sa complexité.

On constate donc l'importance du travail de l'écrit au cycle 2, importance réaffirmée dans les programmes et documents d'accompagnement qui insistent sur l'idée que l'écriture ne doit pas être un travail occasionnel mais bien un apprentissage ordonné et structuré.

## **2. Les évolutions de l'enseignement de l'écriture**

L'école enseigne aux élèves à rédiger des textes depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle. Cet enseignement a régulièrement évolué, répondant à une transformation des attentes sociales et sociétales autour de l'écriture.

### **a) Jusque dans les années 1970**

En 1882, les programmes de Jules Ferry et de Ferdinand Buisson intègrent officiellement l'enseignement de la rédaction « sur les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants ». Le principe repose sur l'apprentissage des règles d'écriture. L'exercice doit rester simple et concret, proche des réalités quotidiennes des écoliers.

---

<sup>7</sup> PLANE Sylvie, « Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement » dans revue Repères n°47 : *Premières pratiques d'écriture : état des recherches francophones*, Paris : INRP, 2013

Puis, de 1923 à 1972, les textes officiels parlent essentiellement de composition française, de rédaction, de dissertation, exercices purement scolaires aboutissant à des textes qui n'existent pas « dans la vie ». A l'époque on ne se s'interroge pas : on demande aux élèves d'écrire sans se demander comment ils vont faire. Seul l'acte graphique est enseigné et l'on considère que les compétences nécessaires à la production d'écrits vont jaillir toutes seules dès que l'écriture manuelle sera maîtrisée. Il faut rappeler aussi que, dans la tradition antérieure aux années 80, l'écriture est conçue comme un don (elle ne peut donc s'enseigner) ou comme le fruit d'un contact réitéré avec les textes d'auteurs : le transfert supposé de la lecture à l'écriture est pensé sur le mode de l'imprégnation et de l'imitation de « beaux mots » ou de « belles tournures » c'est à dire sur le mode de la coexistence féconde. De ce fait l'échec est renvoyé à la responsabilité de l'apprenant qui « ne lit pas assez » ou « qui ne fait pas attention à ce qu'il lit ».

### b) Depuis les années 1970

Dans les années 1970, on commence à s'intéresser à l'acte d'écriture et aux trois phases de ce processus à savoir : la planification, la mise en texte et la révision.

De 1972 à 1991 avec « la nouvelle pédagogie du français » préconisée par les instructions officielles de 1972, ce sont non plus les termes de rédaction ou de dissertation mais celui d'expression écrite qui est mis en valeur. Même si la composition française n'est pas abandonnée, les exercices écrits à privilégier sont le texte résumé, le texte d'observation, le texte reconstitué, le texte d'imagination et le texte libre. Ces cinq exercices d'expression constituent le point de départ de l'étude de la langue. La logique à l'œuvre peut se résumer ainsi : apprendre à écrire après avoir écrit. Bien que cette logique se propose de partir des textes d'élèves, elle n'échappe pas au cloisonnement qu'elle critique. Le réinvestissement a du mal à s'opérer.

Dans les années 1980-1990, les recherches menées sur l'évaluation formative des écrits (Groupe EVA, 1991, 1996) ont posé que l'écriture pouvait s'apprendre et ont modélisé les compétences d'écriture : planification, mise en texte, révision... Avec la ferme intention d'anéantir la conception élitiste de l'écriture perçue comme un don, les travaux universitaires sur l'écriture ont mis en évidence la complexité non seulement de l'écriture mais encore des dimensions d'un texte, des compétences que réclame l'acte d'écrire et des processus rédactionnels engagés. L'apport didactique essentiel réside certainement dans l'idée que c'est en écrivant qu'on apprend à écrire, aux antipodes des deux logiques qui consistaient à croire qu'il faut apprendre à écrire avant d'écrire, grâce à l'imitation servile de modèles, ou qu'il faut apprendre à écrire après avoir écrit, selon le principe de l'expression libre.

Depuis 1991 les termes génériques employés dans les programmes de 1991, 1995 et 2002 sont production d'écrits ou de textes et projets d'écriture. Tous les types d'écrits doivent être travaillés tant en lecture qu'en production de textes. En 2002, le français en tant que discipline disparaît des programmes, remplacé par la maîtrise du langage et de la langue française



devenue un objet explicite d'apprentissages au cœur de toutes les disciplines. On lit et on apprend à lire, on écrit et on apprend à écrire en littérature, en histoire, en sciences... L'étude de la langue est mise au service de la maîtrise de la langue. C'est une nécessité afin que les élèves donnent du sens à leurs apprentissages qui deviennent alors de vrais savoirs compris, intériorisés et réinvestissables dans la production d'écrits. La logique à l'œuvre peut se résumer dans la formule : apprendre à écrire pendant qu'on écrit dans toutes les disciplines<sup>8</sup>. En 2008 réapparaît le traditionnel français, évoqué sous trois étiquettes : langage oral, lecture/écriture, étude de la langue française. Il est précisé dans les programmes que « la rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements... Les élèves sont entraînés à rédiger, à corriger et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (dictionnaire, répertoires...) ».

Les programmes 2016, nous l'avons vu précédemment, insistent sur la construction d'une compétence rédactionnelle globale, l'accent est mis sur la diversité des écrits à produire, la révision pour améliorer sa production ainsi que sur l'articulation lecture/écriture.

### **3. La complexité de l'acte d'écriture**

#### a) Qu'est-ce que l'écriture ?

Dans la langue française ce même mot désigne à la fois le texte, « ce qui est écrit » et la graphie du texte « la manière de former les lettres ». A l'école primaire cette deuxième assertion est couramment retenue lorsqu'on parle d'écriture mais là nous nous intéresserons à l'art d'écrire, de rédiger, de créer, « d'exprimer avec des mots ».

L'écriture comme système signifiant de communication existe depuis des millénaires. Les lexicologues ont l'habitude de situer en Mésopotamie au sein de la civilisation sumérienne les premiers écrits. Ceux-ci étaient consignés sur des tablettes d'argile. Parallèlement vinrent les hiéroglyphes égyptiens puis les systèmes qui donnèrent naissance à l'alphabet grec. Notre écriture est issue de cet ancêtre méditerranéen. Ce bref détour historique rappelle la concomitance des deux actes que sont lire et écrire. L'un n'a de sens, de valeur, que par l'autre et réciproquement.

On serait bien mal avisé de penser que les technologies nouvelles pourront se passer des écrits. Présents sur Internet plus que jamais, dans notre environnement quotidien, les écrits s'imposent comme un moyen de communication toujours majeur et comme un outil utile à chacun pour préciser sa pensée.

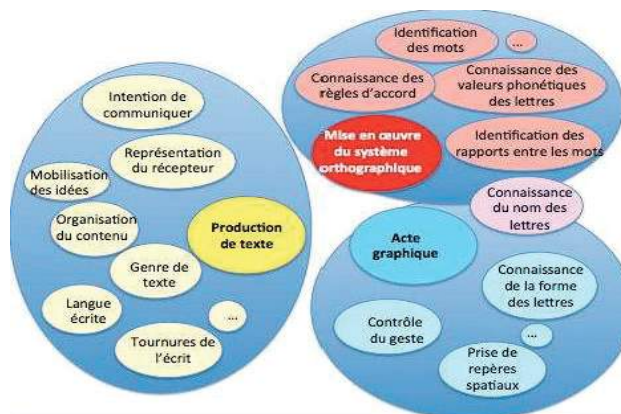
---

<sup>8</sup> D'après Y. BEAL, M. LACOUR et F. MAIAUX, *Ecrire en toutes disciplines*, Paris : Bordas Pédagogie, 2004

Produire des écrits consiste avant tout à mettre en mots sa pensée et cela impose de réunir ses idées, de les organiser avec les outils de la langue écrite.

b) L'acte d'écriture, une activité complexe

Le schéma ci-dessous, emprunté à Sylvie Plane<sup>9</sup>, montre bien la difficulté de l'activité d'écriture :



L'acte d'écriture est un processus complexe qui met en jeu des compétences variées : des compétences linguistiques évidemment (respecter les normes linguistiques et textuelles), des compétences socio-affectives (notamment la capacité du scripteur de se demander pour qui il écrit et l'effet qu'il veut produire), des compétences culturelles (pour savoir écrire, il faut savoir lire et connaître des types de texte pour pouvoir s'inscrire dans un genre qu'on connaît) et enfin des compétences graphiques.

La production écrite est donc l'aboutissement de tout l'enseignement du français car elle en mobilise toutes les compétences.

Les premières modélisations de la production d'écrit élaborées dans les années 1980 et issues des travaux d'Hayes et Flower, font émerger trois grandes opérations constitutives de l'acte d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. Elles sont répertoriées dans le tableau ci-dessous<sup>10</sup> :

LA PLANIFICATION	LA MISE EN TEXTE	LA REVISION
<p><u>C'est se construire une vue d'ensemble du texte :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le but du texte</li> <li>• le genre du texte</li> <li>• son destinataire</li> <li>• son contenu</li> </ul>	<p><u>C'est structurer l'ensemble du texte :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• organiser les informations</li> <li>• assurer la liaison et la continuité entre les phrases</li> <li>• rédiger les phrases (dont maîtrise de l'orthographe et de la graphie)</li> </ul>	<p><u>C'est savoir repérer les dysfonctionnements et réécrire le texte :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• correspondance avec le projet d'écriture</li> <li>• acceptabilité sémantique</li> <li>• grammaticalité des formes et des structures</li> </ul>

<sup>9</sup> La complexité de l'acte d'écriture, Plane, 2014

<sup>10</sup> Opérations constitutives de l'acte d'écriture (MENR, 2016)

Toutefois, l'écriture ne peut pas être réduite à ces opérations successives de planification, de mise en texte et de révision. D'abord, parce que le schéma n'est pas linéaire mais aussi parce que l'écriture est un engagement, une implication. Écrire pose ainsi la question du sujet avec son identité, ses affects, ses connaissances du monde et de la langue, la représentation qu'il se fait de lui-même comme sujet écrivant et de l'autre comme destinataire...

La production écrite est donc une activité complexe. Elle demande à un individu d'être en capacité de mettre en œuvre, simultanément, plusieurs composantes et connaissances.

Ainsi, tant que le geste d'écriture n'est pas automatisé, il est plus difficile de se concentrer sur les autres aspects : c'est l'un des problèmes auxquels je serai confrontée avec mes élèves de CE1...

### c) Les difficultés de la production d'écrits en CE1

Nous venons de le voir, lorsqu'une personne écrit, elle doit mobiliser non pas successivement mais quasi simultanément de nombreuses compétences. Si le scripteur est un adulte, l'acte graphique n'accapare pas son attention, laquelle se concentre sur la production de texte et l'orthographe. Mais les choses sont différentes pour des scripteurs débutants, tels que mes élèves de CE1, qui ne peuvent faire passer à l'arrière-plan l'acte graphique.

Pour ces scripteurs novices, les difficultés sont nombreuses :

- Le geste grapho-moteur puis l'écriture en cursive est encore coûteux et mal assuré. Écrire est fatigant : en CE1 mes élèves écrivent lentement et peuvent être gênés par cette lenteur. Étant donné qu'ils pensent plus vite qu'ils n'écrivent, ils perdent parfois le fil de leurs idées.

- Leurs capacités cognitives ne leur permettent pas de produire des phrases facilement. En effet pour produire une phrase ou un texte il faut mémoriser de nombreuses choses dans sa mémoire (idées, consigne). Or il apparaît difficile pour l'élève débutant de coordonner tout cela.

- Leurs capacités linguistiques sont limitées et ils sont confrontés aux problèmes d'orthographe qui contribuent à paralyser leur écriture

- La dimension affective est essentielle : la plupart de mes élèves n'arrivant pas à développer un goût pour l'écriture la trouvent inutile et ne progressent pas.

Ensuite, apprendre à écrire c'est aussi apprendre le processus rédactionnel, c'est à dire toutes les opérations constitutives de l'acte d'écriture. Des travaux de psychologie cognitive menés au cours des années 80 par les psychologues John Hayes et Linda Flower<sup>11</sup>, et diffusés en France par Claudine Garcia-Debanc<sup>12</sup>, ont montré que les scripteurs expérimentés étaient capables de gérer quasi simultanément des processus de planification, de mise en texte et de révision : ils ont au départ une certaine image du texte qu'ils produiront, puis tout en écrivant,

---

<sup>11</sup> HAYES J. R. & FLOWER L.S., *The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints* in GREGG L.W et STEINBERG E.R., *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdales : Laurence Erlbaum. 1980

<sup>12</sup> GARCIA-DEBANC C., « L'intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », *Pratiques* n° 49, 1986

ils trouvent de nouvelles idées, réaménagent leur plan et vérifient la qualité de la formulation pour adapter leur texte à leur destinataire et lui permettre ainsi d'atteindre son but.

Or, lorsqu'ils rédigent des textes, les élèves de CE1 se heurtent à plusieurs difficultés dans ce processus rédactionnel, difficultés qu'il faudra réussir à surmonter dans mon projet d'écriture. L'une concerne la planification : ils ont du mal à anticiper, à se construire a priori une vue d'ensemble de leur texte, car ils ont encore peu emmagasiné de modèles de textes, et ils avancent donc pas à pas, ce qui fait que leur texte sont souvent peu cohérents. C'est l'un des aspects que je vais particulièrement travailler avec eux.

Une autre difficulté concerne la révision. Cela est dû à deux obstacles :

- un obstacle d'ordre psychoaffectif, qui tient à l'investissement personnel dans l'écriture. Tout auteur, fût-il un enfant, s'attache à ce qu'il écrit, c'est pourquoi il lui est difficile de porter un regard critique sur son propre écrit et de supporter les critiques faites par autrui. En outre, il existe toujours un décalage entre ce que l'élève avait l'intention d'écrire et ce qu'il écrit réellement, par exemple il peut être persuadé d'avoir donné dans son texte toutes les informations nécessaires pour qu'on le comprenne, pour qu'on sache, par exemple, quelle était l'intention du héros qu'ils imaginent ou dans quelles conditions s'est produit le phénomène qu'ils relatent, alors qu'en réalité, ces informations sont restées dans sa tête et n'ont pas été mises en mots. Je m'en apercevrai au cours de ce projet...
- un obstacle d'ordre cognitif, qui tient aux limites des capacités mnésiques et des habiletés langagières.

On le voit, la production d'écrits est donc un processus très complexe qui met en jeu des compétences variées à la fois graphiques, linguistiques mais aussi socio-affectives et culturelles et qui doit faire l'objet d'un enseignement rigoureux, régulier et construit. « De toutes les pratiques langagières c'est celle qui se révèle la plus complexe et qui nécessite le plus long temps d'apprentissage<sup>13</sup> ».

#### **4. Quelles pratiques de l'écrit à l'école ?**

##### **a) Etat des pratiques enseignantes et de leur efficacité**

La conférence de consensus organisé par le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon en mars 2018 et intitulé "*Écrire et rédiger : comment accompagner les élèves dans leurs apprentissages ?*" pose le diagnostic de difficultés croissantes des élèves français.

Elle pointe le fait que les élèves français rédigent peu et avec difficulté et met surtout en avant leur faible appétence pour la production d'écrits et leurs difficultés à rédiger.

Les enquêtes PIRLS 2011 et Cedre 2015 ainsi que l'étude « Lire et écrire au CP<sup>14</sup> » apportent des éléments d'analyse : en fin de CP, dans un exercice de narration de 15 minutes à partir de

---

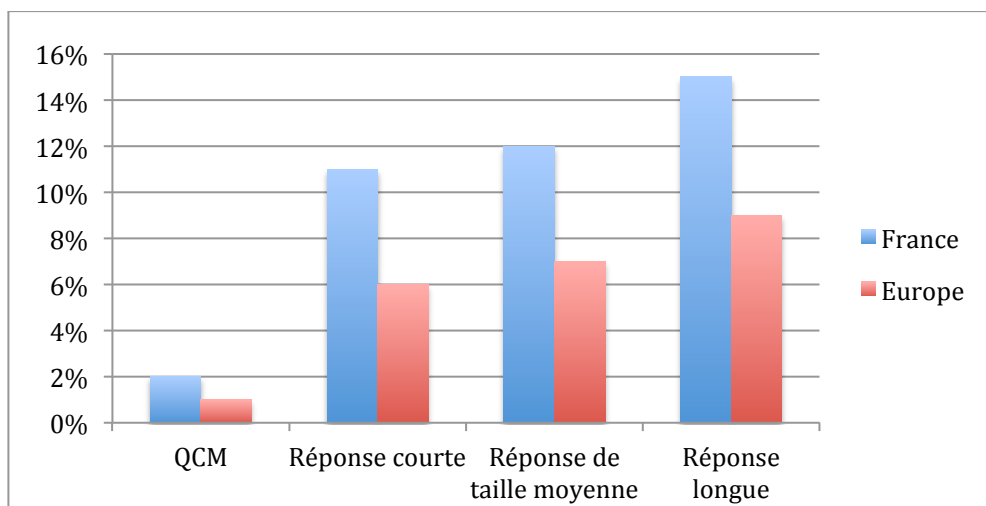
<sup>13</sup> DAVID Jacques, PLANE Sylvie, *L'apprentissage de l'écriture*, Paris : PUF, 1996

<sup>14</sup> Recherche coordonnée par l'Institut français de l'Éducation / ENS de Lyon : « Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages » sous la direction de Roland Goigoux (2015)

quatre images, 35% des élèves ont une difficulté à rédiger et écrivent moins de 60 lettres lisibles.

En CM1, les élèves français confirment leur difficulté à rédiger et se démarquent ainsi de leurs voisins européens. En effet, dans une enquête internationale, les élèves français sont parmi les plus nombreux à ne pas répondre aux questions ouvertes, particulièrement lorsque la réponse doit être longue (PIRLS 2011)

### TAUX DE NON-RÉPONSES SELON LE TYPE DE RÉPONSE ATTENDU



Source : IEA, PIRLS 2011

Ces difficultés des élèves français à rédiger se répercutent dans les autres matières. En sciences par exemple, les enquêtes montrent un fort décalage du taux de non-réponses entre un QCM et une question à réponse construite. Ainsi 20% des questions ouvertes (où il faut rédiger) restent sans réponse, contre 3% lorsqu'il s'agit d'un QCM<sup>15</sup>. Les élèves les plus en difficulté sont ceux qui répondent le moins aux questions ouvertes. Ils sont donc pénalisés en sciences par leurs difficultés à produire des textes écrits.

Autre constat concernant les pratiques enseignantes cette fois-ci : au primaire les enseignants consacrent largement plus de temps aux activités de lecture et de compréhension qu'à celles d'écriture : dès le début de l'école primaire les activités de lecture l'emportent sur celles d'écriture, les enseignants accordant deux fois moins de temps à l'écriture. Ainsi en CP les activités d'écriture représentent 2h23 par semaine, soit près de deux fois moins que les activités de lecture<sup>16</sup>.

La lecture est encore souvent considérée comme un préalable à l'écriture alors que les recherches montrent qu'une première approche de l'écriture permet un meilleur apprentissage de la lecture.

La production d'écrits semble être un enseignement difficile à mettre en œuvre comme le confirme un extrait du rapport de l'Inspection Générale sur la mise en œuvre des programmes

<sup>15</sup> Dossier de la DEPP n°210 « Cedre sciences collège 2013 »

<sup>16</sup> Recherche « Lire et écrire au CP » sous la direction de Roland GOIGOUX (2015)

de 2008 qui indique que « [...] 92% des maîtres interrogés estiment travailler de manière satisfaisante la copie et 94% la dictée. Pour la rédaction, ils ne sont plus que 52% à porter ce jugement favorable sur leurs pratiques. [...] »

On peut alors s'interroger sur l'origine de ces difficultés de l'enseignement de la production écrite.

Attardons nous sur le projet des programmes 2015 concerne l'écriture d'abord : on continue trop souvent de confondre production de textes et apprentissage de l'acte graphique. On continue de définir la production en terme de quantité, limitée à quelques lignes ou à une demi-page pour des enfants de cycle 2, comme si écrire court était plus facile.

Ensuite, la place de l'écriture en classe est paradoxale : les élèves sont très souvent en train d'écrire (exercices, problèmes, copie) alors que les activités de production d'écrits demeurent presque absentes dans un grand nombre de classes ou ne font pas l'objet d'un véritable enseignement.

Enfin, notons que trop souvent la finalité de la production écrite est purement scolaire : pour les élèves il s'agit d'effectuer une performance conforme à ce qu'attend leur enseignant. Cet objectif ne constitue pas une motivation suffisante pour tous, en particulier pour ceux qui ont peur de le décevoir. Ceux pour qui le monde du savoir est un monde étranger, qui ne les concerne pas, ont besoin, plus encore que les autres, d'être associés à une situation redonnant un sens à des activités qui sinon seraient totalement coupées de leur réalité. L'enfant doit donc avoir envie d'écrire, comprendre pourquoi il écrit à travers des situations d'écriture authentiques.

#### b) Pourquoi et comment réconcilier les élèves avec l'écriture ?

##### **Pourquoi ?**

Plus encore que la lecture, l'écriture est « le lieu d'échec le plus évident de l'école »<sup>17</sup>, et ce depuis les débuts de l'école. Les instructions officielles de 1923 constataient avec tristesse le « demi échec » des résultats en composition française et celles de 1938 affirmaient avec sévérité : « Les résultats de l'enseignement de la composition française sont décevants : au certificat d'étude, c'est l'épreuve la plus faible ». Cet état de fait ne s'est pas amélioré depuis : dans leur majorité, adultes et enfants compris, les gens n'aiment guère écrire et considèrent cette activité comme une corvée, volontiers bâclée.

Si on jette un œil sur ce qui se passe en classe concernant l'écriture, force est d'admettre que tout concourt à en faire le lieu de tous les désagréments scolaires : souvent associée à des activités peu motivantes (et pas toujours motivées) elle est le lieu de solitude la plus absolue. Parfois elle est également en classe l'instrument des punitions. On oublie ainsi que ce qui sert

---

<sup>17</sup> CHARMEUX Evelyne, *Réconcilier les enfants avec l'écriture*, Paris : ESF éditeur, 2016

à punir ne peut plus avoir d'autre fonction. En punissant par l'écriture on fait de celle-ci une punition permanente.

Il apparaît donc urgent de faire changer ce regard sur l'écriture et primordial que chaque élève tout au long de sa scolarité comme lecteur et comme producteur fasse l'expérience à la fois de l'utilité et des fonctions diverses de l'écrit, du pouvoir que donne une maîtrise suffisante de l'écrit mais surtout du plaisir que peut procurer la production d'écrit. Mais comment faire ?

### **Comment ?**

Ce qui paraît essentiel c'est en premier lieu de permettre aux élèves de mettre « la main à la pâte ». En sciences, domaine dans lequel on nous demande de mettre les élèves en position de « petit chercheur », c'est devenu un axiome pédagogique, on doit appliquer ce principe à la pédagogie de l'écrit. Il faut pouvoir faire écrire les élèves de la Grande Section au CM2, régulièrement, tous les jours ou presque. De même qu'il est important de lire beaucoup pour bien lire, il est indispensable d'écrire beaucoup pour bien écrire. Comme le disait déjà l'un des plus grands pédagogues du XX<sup>ème</sup> siècle : « C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire... L'enfant apprend à parler en un temps record parce qu'il ne s'arrête pas de parler et que sa maman n'arrête pas non plus de l'écouter et de lui parler. L'enfant apprendrait de même à écrire à la perfection si les mêmes conditions indispensables étaient remplies ; c'est à dire si l'enfant écrivait et lisait, non seulement quelques minutes par jour mais pour ainsi dire en permanence <sup>18</sup> ». Cette idée nous ramène à la pédagogie de projet et aux théories socioconstructivistes qui stipulent que c'est en faisant qu'on apprend.

Ensuite il est important de mettre en place des situations engageant les élèves à prendre goût à l'écriture. Diverses situations peuvent y contribuer :

- *Les situations favorisant une posture d'auteur.*

L'écriture poétique et l'écriture de fiction par exemple offrent l'occasion de créer quelque chose. L'élève y acquiert le sentiment d'être un auteur, source d'estime de soi, tout en s'accoutumant à l'idée que les autres ont un droit de regard sur ce qu'il écrit. On redonne ainsi du sens au travail d'écriture grâce à de vraies situations d'écriture.

- *Les situations favorisant l'invention.*

- *Les situations encourageant l'investissement personnel dans l'écriture.*

Le recours, par exemple, à un cahier des textes ou à un carnet de littérature dans lequel les élèves notent leurs passages préférés<sup>19</sup>.

Mais ce ne sont pas seulement les situations mises en place qui peuvent amener les élèves à prendre goût à l'écriture : l'attitude bienveillante de l'enseignant et le sort réservé à leurs

---

<sup>18</sup> FREINET C., *Méthode naturelle de lecture*, réédition dans FREINET C., *Œuvres Pédagogiques*, tome 2, Paris : Le Seuil, 1999

<sup>19</sup> BERTOUT T., CALVARIN D., DOQUET-LACOSTE C. & LE BOUFFO E., « Des îlots de littérature. Formes et représentations de la langue littéraire dans les textes de cycle 3 et CLIS » dans revue Repères 40, 2019, pages 51-78

écrits sont également des facteurs importants. Ecrire pour être lu, pour lire aux autres : la production d'écrit ne doit pas être un exercice, il s'agit d'un moyen d'expression. Afin de donner du sens aux écrits, à l'exigence de soin, de précision orthographique, de cohérence, l'idée que l'on écrit pour être lu par un tiers doit être omniprésente.

A la lumière de ces réflexions, nourries par mes lectures, et par ma modeste expérience d'enseignante, j'ai décidé de mettre en place un projet d'écriture qui aurait pour objectifs premiers, en permettant aux élèves de se construire une véritable posture d'auteur, de les motiver, de les réconcilier avec le travail de production d'écrit et surtout de leur donner le goût d'écrire.

## **II. LA MISE EN PLACE DU PROJET D'ÉCRITURE DANS MA CLASSE**

### **1. Présentation de la classe et du projet**

#### **a. La classe**

Pour cette année de stage, j'ai été affectée au sein de l'école Mademoiselle dans le 15ème Arrondissement de Paris. C'est une école de taille moyenne : 290 élèves répartis dans 11 classes (3 CP et 2 classes par niveau). Ma classe compte 29 élèves de niveau hétérogène au sein de laquelle trois groupes se distinguent : un tout petit nombre d'élèves tout à fait autonomes face au travail et connaissant de grandes facilités, une majorité d'élèves dont le rythme de travail est suffisant, mais qui ont besoin d'être accompagnés dans les apprentissages, et enfin quatre élèves plus en difficulté (1 élève accompagné d'une AVS pour des troubles importants de la concentration, 3 élèves disposant d'un Plan Personnalisé de Réussite Educative et d'une prise en charge par le RASED). De manière globale, si l'on exclut les difficultés liées au nombre élevé d'élèves, c'est une classe agréable et dynamique. Mais, et alors qu'ils s'engagent facilement dans la plupart des activités proposées, j'ai rapidement pu constater que mes élèves étaient peu motivés par les exercices de production d'écrits. Quand ils arrivent le matin et voient sur le programme du jour une activité de production d'écrit ce sont toujours les mêmes réactions : « Oh non pas production écrite ! ». Je décide alors de les interroger pour comprendre les raisons de ce désamour et ce sont souvent les mêmes raisons qui reviennent : « je n'ai pas d'idées », « j'ai des idées mais je ne sais pas les écrire », « c'est pas intéressant »... Je me rends compte également que le geste graphique reste encore très coûteux pour plusieurs de mes élèves : « écrire ça me fait mal à la main, au poignet... ». Mais la raison qui est le plus souvent invoquée reste le manque d'intérêt de cet exercice pour la plupart de mes élèves : « c'est ennuyeux », « ça ne sert à rien d'écrire des lignes et des lignes... »

Je comprends donc que, outre une discipline d'enseignement que les élèves redoutent par manque d'idées et de compétence, les situations d'écriture proposées souvent classiques et plutôt répétitives (par exemple écrire à partir d'images), entraînent un désintérêt voire le blocage de certains vis-à-vis des activités de production d'écrits.



Ayant également envie de comprendre les représentations que les élèves se font de cette activité, je décide de leur poser à tous la question « Pour moi écrire c'est... ». A l'issue de ce questionnement je me rends compte que dans la classe cohabitent trois types de représentations :

- Une représentation « scolaire » de l'écriture : pour ces élèves, « c'est bien de savoir écrire », « il faut » savoir écrire pour répondre à la norme et aux exigences scolaires.
- Une représentation « utilitaire » de l'écriture comme instrument de communication ou investissement sur l'avenir. Ecrire permet de « raconter ses vacances » mais aussi d'« écrire ses devoirs », ou encore « apprendre l'orthographe, la grammaire »... et « permettra plus tard de trouver un métier ».
- Une représentation « réflexive » de l'acte d'écrire qui montre une émergence du sujet écrivant : « j'aime écrire parce que je peux inventer tout ce que je veux », « ça me permet de m'exprimer ». Mais cette dernière représentation est sous-représentée dans la classe.

L'enjeu serait donc également d'aider les élèves à sortir d'une représentation purement scolaire pour les amener progressivement vers la construction d'une vraie posture d'auteur. Ce constat, ainsi que l'analyse des productions d'élèves en début d'année, m'a servi de base pour identifier un certain nombre de critères observables, critères sur lesquels ce projet devra essayer de jouer, à savoir : le manque de motivation des élèves, le blocage de certains vis à vis de l'écrit, le manque de compétences scripturales et textuelles, la longueur des textes produits et enfin le peu d'intérêt des écrits.

#### b. Le projet

Je me suis donc très vite interrogée sur ce qui pourrait donner à mes élèves envie d'écrire tout en les aidant à développer des compétences liées à la production d'écrits. Je me suis d'abord dit qu'il fallait essayer de sortir de situations d'écriture « scolaires » pour aller vers un projet plus motivant pour les élèves.

Ma préoccupation principale est de réussir à développer une écriture plaisir, sur le modèle des animations lecture que propose Christian Poslaniec<sup>20</sup> pour développer la lecture plaisir. Parce qu'une chose est sûre : écrire ne suffit pas pour avoir le goût d'écrire. Dans un premier temps il me semble donc fondamental de donner du sens à cet exercice et de le rendre ludique. Dans les autres disciplines c'est ce que nous nous efforçons de faire alors pourquoi pas en production d'écrit ?

J'ai également envie de permettre aux élèves d'accéder aux pouvoirs de l'écriture et qu'ils comprennent qu'ils n'écrivent pas pour l'école, pour leur professeur, mais pour eux-mêmes. Ainsi l'écriture prend du sens et n'est plus une contrainte. Cette idée de donner du sens passe donc forcément par le fait de proposer un projet avec un vrai destinataire, de vrais lecteurs. Car n'oublions pas que le but de l'écriture c'est d'être lu, c'est ainsi que nous devenons pleinement auteurs. Cette assurance d'être lu placera les élèves dans une situation d'écriture vraie et ainsi prendra tout son sens.

---

<sup>20</sup> POSLANIEC Christian, *Donner le goût de lire*, Paris : La Martinière, 2001

### ➤ *La démarche du projet*

Le principe est que chaque élève de la classe écrive un conte, seul ou en binôme. Ces contes seront ensuite assemblés dans un recueil et diffusés sous différentes formes. D'une part, chaque élève aura un exemplaire du recueil qu'il pourra présenter à ses parents et à sa famille ; et d'autre part, les contes seront lus dans les classes de l'école maternelle qui jouxte la nôtre.

### ➤ *Les enjeux*

Tout d'abord redonner du sens au travail mené en classe et ce en leur proposant de relever ce défi qu'est l'écriture d'un conte avec un objectif de diffusion. Autre enjeu fondamental : faire comprendre aux élèves qu'ils travaillent pour eux, pour mener à terme leur projet et non pour me faire plaisir ou faire plaisir à leurs parents, ce qui doit leur permettre de prendre confiance et de se construire une meilleure image d'eux-mêmes.

Enfin l'enjeu central est de faire découvrir aux élèves le plaisir d'écrire afin que l'activité de production écrite ne soit plus associée à l'idée de contrainte ou d'échec mais évoque plutôt une image positive. Ainsi ils pourront ensuite je l'espère, se souvenir et s'appuyer sur le plaisir que leur a procuré cette activité de production d'écrit.

### ➤ *Les objectifs*

En terme de comportement les objectifs sont pour les élèves de s'impliquer dans un projet et de mener un travail à son terme. En terme disciplinaire, les objectifs sont de rédiger de manière autonome un texte et de produire des illustrations en relation avec ce texte. Les compétences mises en œuvre sont donc nombreuses :

- en Français :

- comprendre la structure du conte
- rechercher et organiser des idées
- choisir du vocabulaire
- construire et enchaîner des phrases
- prêter attention à l'orthographe
- lire de manière fluide et expressive son histoire

- en Arts visuels :

- articuler le texte et l'image à des fins d'illustration
- mener à terme une production individuelle

### ➤ *Les avantages du projet*

Comme il s'agit d'un projet complexe il est valorisant et donc motivant pour les élèves. Les autres avantages sont en lien avec la pédagogie de projet qui permet de donner du sens au travail mené en classe et de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une

production concrète. Comme le disait John Dewey, le père fondateur de la pédagogie de projet, nous apprenons mieux en faisant car nous en tirons une plus grande motivation.

L'idée est donc de donner plus d'autonomie aux élèves : même si le projet de recueil est collectif, chacun a son propre projet qui lui permet de progresser et de s'impliquer davantage.

Mais pour cela il faut que les élèves soient parties prenantes de la mise en route du projet, le désir doit émaner d'eux : cette sensation d'être à l'initiative du projet sera alors très motivante pour les élèves.

## **2. La mise en œuvre du projet**

### a) Organisation temporelle et spatiale

Ce projet d'écriture longue s'étale sur plusieurs mois : débuté en janvier, il s'achèvera au mois de juin. Nous avons la chance de procéder à un décloisonnement avec l'autre classe de CE1 sur les créneaux des PVP d'EPS et d'Education musicale ce qui permet de fonctionner deux fois par semaine en demi-groupes. Avec un effectif de 29 élèves, ces occasions de travailler en effectif réduit sont précieuses !

J'ai donc choisi de travailler ce projet de production écrite sur l'un des créneaux en demi-groupe, je pense d'ailleurs avec le recul que ce projet n'aurait pas été réalisable dans d'autres conditions. En effet, cette organisation en groupes de 14 et 15 élèves nous a permis d'avancer à un bon rythme et m'a permis d'accompagner au mieux chacun.

Au niveau de l'organisation spatiale de la classe : les élèves se sont répartis dans la classe pour permettre plus de concentration. S'ils écrivent seuls, ils sont isolés pour pouvoir se concentrer, s'ils travaillent en binôme ils sont côte à côte mais les règles de fonctionnement sont claires : ils peuvent échanger à condition que le niveau sonore reste très faible pour ne pas déranger les camarades.



Je circule entre les élèves et les groupes d'élèves et intervins en cas de besoin.

b) Les étapes du projet

Dans la démarche menée pour réaliser ce projet de production d'écrit j'ai pris soin de respecter les grandes étapes constitutives de l'acte d'écriture (planification, mise en texte, révision), en portant une attention toute particulière à la planification et à la révision, les deux moments du processus d'écriture qui cristallisent de nombreuses difficultés pour des élèves de CE1 (comme nous l'avons vu en partie 1).

- ***Etape 1 : Approche progressive de la notion de conte et projection dans l'écriture d'un texte long.***

Avant de pouvoir envisager la mise en route de ce projet d'écriture longue, il était nécessaire que les élèves se familiarisent avec ce genre littéraire pour ensuite pouvoir comprendre la structure du conte. Nous avons donc commencé, en périodes 1 et 2, par étudier plusieurs contes traditionnels. Je me suis efforcée de multiplier les textes référents afin que les élèves soient réellement dans la compréhension du genre et qu'ensuite ils ne soient pas dans une simple imitation au moment de la production. Nous avons donc étudié plusieurs contes traditionnels : *Le Petit Poucet* et *Le Petit Chaperon rouge* de Perrault, *Hansel et Gretel* des frères Grimm, *Boucle d'or et les trois ours*, *La princesse au petit pois* d'Andersen. Nous avons également étudié certains contes détournés comme *Le Loup sentimental* de Geoffroy de Pennart et *Gare à la maîtresse* de Blandine Aubin.

En début de période 3, j'ai initié le lancement du projet. Comme vu dans la partie précédente, je voulais que l'idée d'écriture vienne des élèves (ou en tout cas qu'ils en aient l'impression !). Après leur avoir dit que nous avions bien amorcé notre travail sur les contes, je leur ai demandé ce que nous pourrions faire pour continuer le travail sur ce genre de textes. C'est ainsi qu'est venue l'idée d'écrire des contes. Nous avons ensuite réfléchi à la diffusion des ces écrits et nous avons fait le choix collectivement de la fabrication d'un recueil que les élèves pourront garder, donner à leurs parents ainsi que d'une présentation des contes sous forme de lecture aux élèves de Maternelle.

Une fois d'accord sur le produit fini, je leur explique que ce travail va s'effectuer sur de nombreuses semaines

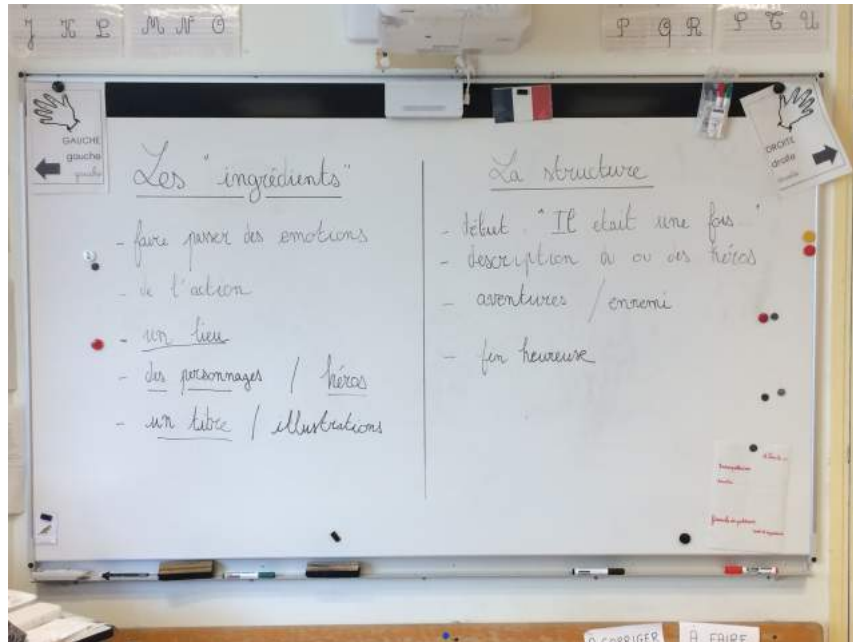
- ***Etape 2 : préparation de l'écriture***

Cette phase de planification a été travaillée au cours de séances collectives (en demi groupes), Outre le fait que cette phase était essentielle pour préparer l'écriture, elle a également permis de mettre les élèves en appétit.

✓ Les caractéristiques du conte

Nous avons commencé par réfléchir aux éléments essentiels que le conte doit contenir, les ingrédients, et ce grâce au travail mené auparavant sur les contes traditionnels.

Les propositions des élèves sont notées au tableau :



Ce recueil des propositions des élèves sera ensuite récapitulé sous forme d'affiche résumant les caractéristiques du conte, affiche à laquelle les élèves pourront se référer durant la phase d'écriture.

✓ Travailler l'entrée dans le récit

Le travail sur plusieurs ouvrages en amont a permis de stabiliser la notion de début de conte. Les élèves savent comment on écrit un début de conte et pour la plupart d'entre eux c'est par la formule « il était une fois... ».

En commun nous récapitulons ce que devra comporter le début d'un conte, ce qui nous servira pour la grille d'aide à l'écriture.

➤ Faire les portraits des personnages qui aident ou gênent le héros

Après une phase de réflexion individuelle, une discussion en commun permet de lister les éléments importants pour dresser le portrait d'un personnage.

Nous arrivons à une production commune du type :

« Faire le portrait d'un personnage c'est :

- parler de son physique
- parler de ses vêtements
- parler de son caractère

- donner des détails pour que le lecteur puisse se l'imaginer »

➤ Organiser les étapes du récit

Lors de cette phase, nous rappelons la structure du conte avec les étapes « essentielles » : situation de départ, évènement déclencheur, péripéties, dénouement.

➤ Lister les ingrédients de la fin du conte

Là encore une discussion en commun permet d'arriver à la production suivante :

« A la fin du conte, l'auteur doit donner des informations sur la fin de l'histoire, la résolution du problème et sur ce que devient le héros. Nous pouvons utiliser des formules telles que « depuis ce jour », « ils vécurent heureux »...

Ce travail de réflexion mené en commun avec les élèves m'a servi de base pour rédiger un guide d'écriture que j'ai ensuite distribué aux élèves au moment de la mise en texte.

- ***Etape 3 : l'écriture***

Après la phase de planification en commun, les élèves se lancent dans l'écriture, seuls ou en binôme, dans leurs cahiers de recherche. Qui dit cahier de recherche dit place aux tâtonnements, essais, ratures et réécritures. Il est important qu'ils se familiarisent avec l'idée de brouillon, étape essentielle pour n'importe quel auteur !

Ils ont tous à leur disposition le guide d'écriture réalisé suite aux échanges menés en commun (CF annexe 1).

Au cours de cette phase, plusieurs modalités coexistent : soit les élèves rédigent de manière autonome, soit ils travaillent en binôme. Pour les élèves les plus en difficulté avec la lecture et l'écriture je leur propose de raconter leur histoire par le dessin et ensuite nous l'écrivons sous forme de dictée à l'adulte.

Afin d'alléger la surcharge cognitive lors de cette phase de mise en texte, j'essaie de faire alterner phases d'écriture et phases de révision en réservant le toilettage orthographique pour la dernière étape. Les élèves sont également libres de commencer leurs illustrations avant d'avoir fini leur histoire, je me rendrai compte d'ailleurs que pour certains le dessin a été une aide précieuse pour se lancer dans la narration. J'en veux pour preuve ce dessin de Marceau réalisé avant de commencer à écrire :



On le voit, Marceau a respecté les phases classiques de planification précédant l'écriture : il a représenté les personnages et les lieux avec un vrai souci du détail. Marceau fait partie des élèves que les difficultés de l'acte d'écriture bloquaient complètement dans la production d'écrits. Ainsi concernant ces élèves, pour lesquels le geste graphique est encore très coûteux, les illustrations ont servi de base à l'écriture de leur histoire

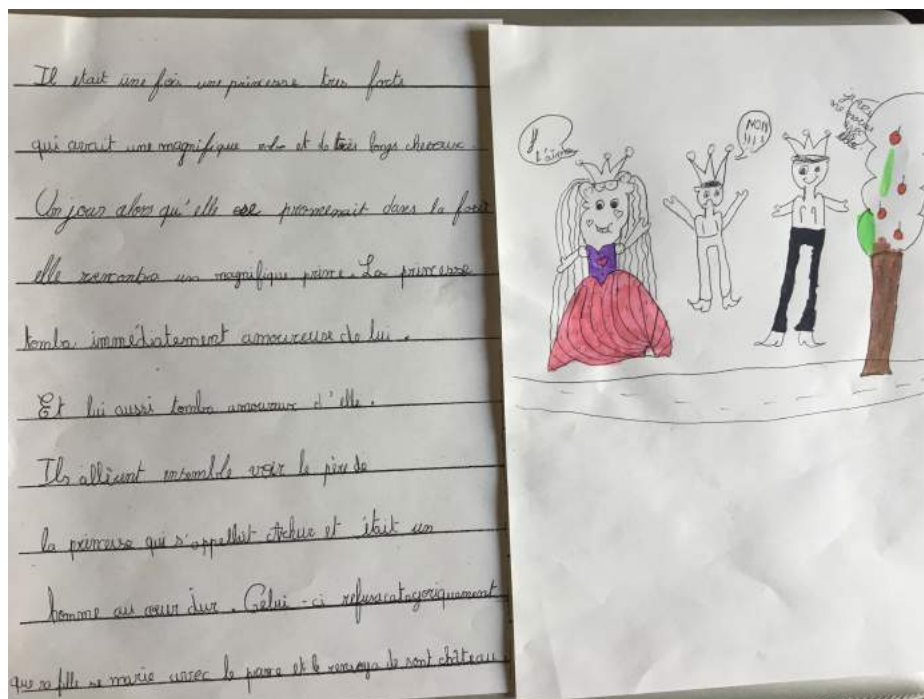
Durant la phase d'écriture qui s'est étalée sur plusieurs semaines nous avons régulièrement lu collectivement certaines histoires écrites par les élèves : cette co-évaluation sous forme d'échanges a été précieuse pour enrichir les productions de certains, pointer les incohérences de certaines productions ou aider les élèves qui avaient plus de difficultés à se lancer dans l'écriture.

- ***Etape 4 : la révision***

Une fois les histoires rédigées dans le cahier de recherche nous sommes passés à la phase de révision en deux étapes : les élèves procèdent eux-mêmes à une première correction grâce à une grille d'aide à la révision (cf. annexe 2). Ensuite je repasse pour le toilettage orthographique et pour valider avec eux la cohérence d'ensemble.

- ***Etape 5 : les illustrations***

En général, le travail sur les illustrations a été mené après le travail d'écriture mais comme je l'ai expliqué précédemment certains élèves ont d'abord travaillé sur les illustrations ce qui les a aidé à se lancer dans l'écriture. Ils ont chacun fait le choix des passages de l'histoire à illustrer, en réussissant à prendre en compte qu'il devait s'agir des temps forts de l'histoire.



- **Etape 6 : finalisation et fabrication du recueil**

Avant la mise au propre j'ai préparé une affiche leur récapitulant ce à quoi ils devaient faire attention :

- je choisis le stylo bille bleu qui convient
- je soigne mon écriture
- je dispose bien mon texte sur la page
- je rajoute les illustrations

Une fois les textes finalisés, je prendrai en charge la fabrication du recueil.

- **Etape 6 : diffusion**

Quand le recueil sera fabriqué, chaque élève récupèrera un exemplaire qu'il pourra présenter à sa famille. Parallèlement une lecture des contes sera organisée dans les classes de maternelle. Ce deuxième objectif de diffusion demandera aux élèves une parfaite maîtrise de leur texte pour pouvoir s'en détacher pour théâtraliser leur lecture (intensité de la voix, gestes, intonations différentes selon les personnages). Après la lecture ils pourront répondre à des questions sur l'écriture de leurs contes... Nous envisageons également avec la PVP musique de mettre en musique certains contes.

c) Rôle et positionnement de l'enseignante

L'un des principaux enjeux pour moi a d'abord été de parvenir à trouver la bonne mesure au moment de la réflexion sur le projet c'est à dire proposer aux élèves un projet qui ne soit pas



trop difficile pour qu'il soit réalisable mais pas trop facile non plus pour qu'il y ait un défi à relever qui donne envie aux élèves et les rende fiers du travail accompli.

Il s'agissait ensuite pour moi de réussir à créer les conditions favorables à l'écriture et à la réécriture pour chacun des élèves, quel que soit son niveau. Il me fallait donc être une accompagnatrice attentive lisant de manière curieuse et bienveillante les différentes productions en cherchant à les aider sans toutefois prendre l'ascendant sur leurs histoires.

Autre équilibre à trouver : trouver la juste place de l'orthographe dans le processus d'écriture. J'ai décidé de ne pas traiter les problèmes liés à l'orthographe au moment où les élèves se concentraient sur l'activité de production proprement dite. J'ai délibérément laissé de côté cette dimension afin qu'elle ne soit pas un frein pour les élèves, pour ne pas « couper » leur imagination et pour débloquer ceux qui avaient l'impression qu'ils ne pouvaient pas produire d'écrit à cause de l'obstacle de l'orthographe.

Il était de toute façon important pour moi de prendre conscience que je ne pouvais pas exiger d'élèves de CE1 une écriture orthographique correcte ! D'autant plus que mon objectif était que les élèves prennent du plaisir à écrire et non d'atteindre la norme orthographique. J'ai tout de même demandé aux élèves de mettre des petites « vagues » sous les mots qui leur posaient problème pour commencer à faire émerger leur vigilance orthographique.

J'ai également choisi de laisser une certaine liberté aux élèves même si j'ai toujours été présente pour les guider et garantir une écriture orthographiquement et syntaxiquement correcte.

### **III. ANALYSE**

#### **1. Les résultats du projet**

Les résultats du projet ne peuvent pas être appréciés avec comme seul critère l'écriture des contes. J'ai décidé de me placer au niveau des compétences, c'est à dire évaluer ce que les élèves ont appris ou pu réinvestir, mais aussi et surtout mesurer le plaisir que les élèves ont pris à écrire.

J'ai donc repris mes critères observables pour évaluer les effets positifs qu'avait pu induire cette écriture longue en projet :

##### *1<sup>er</sup> critère : la motivation des élèves*

J'espérais susciter la motivation mais j'ai été la première surprise de constater à quel point ce projet a motivé mes élèves ! Ils se sont engagés avec enthousiasme dans cette activité. Ils avaient hâte de la pratiquer et étaient demandeurs, ainsi ils voulaient régulièrement rester en APC ou pendant la pause méridienne pour avancer sur leur écriture. De ce point de vue c'est donc un réel succès puisque mon principal objectif était de réconcilier les élèves avec

l'écriture et de leur donner le goût d'écrire. L'engagement des élèves n'a pas faibli : contrairement à ce que j'avais pu penser, la durée de cette écriture n'a pas essoufflé l'intérêt et l'implication des élèves.

J'ai également pu constater qu'au fil de l'écriture les élèves ne se lassaient pas de venir me montrer leurs productions dont ils étaient tous très fiers.

### 2<sup>ème</sup> critère : le déblocage vis à vis de l'écrit

Tous les élèves se sont engagés dans le projet, même les plus réfractaires face à l'acte d'écriture. Sur 29 élèves il y a eu 20 productions au total (11 écrites individuellement et 9 réalisées en binôme). Certains élèves ont pioché dans leur imagination, d'autres se sont inspirés largement de contes lus précédemment en classe, d'autres encore ont eu besoin de passer par le dessin pour lancer la narration mais tous ont écrit. Autre point positif : de nombreux élèves ont fait le choix de travailler seul car « ils ont plein d'idées dans la tête ».

### 3<sup>ème</sup> critère : le développement des compétences scripturales et textuelles

Chaque élève a participé aux phases de planification, d'écriture et de révision. La plupart ont réussi à s'emparer du brouillon, considéré comme une base pour ensuite retravailler leur texte. Ils ont compris qu'un texte s'écrivait en plusieurs fois. Certains ont préféré terminer leur histoire avant de tout revoir, d'autres ont préféré retravailler chaque partie de leur histoire au fur et à mesure avec moi.

Observons certaines de ces compétences de manière plus approfondie :

#### ✓ *tenir compte des paramètres de la situation de communication*

La plupart des textes étaient compréhensibles dès le premier jet même si d'autres ont nécessité un important travail de réécriture. Dans certains binômes j'ai pu observer qu'une grande attention était portée au fait de faire en sorte que leurs histoires soient compréhensibles pour le lecteur. Ainsi certains pointaient spontanément des incohérences ou des manques (Léo à Dieynaba : « si tu ne dis pas ça le lecteur ne va pas comprendre »). Cet aspect est très positif car il révèle que ces élèves ont pris conscience de la dimension écrire pour être lu.

#### ✓ *élaborer des contenus*

La plupart des élèves, respectant ce que nous avons vu lors de la phase de planification, se sont efforcés de travailler les descriptions pour enrichir leurs textes et pour que le lecteur puisse s'imaginer les personnages

④ Les aventures fantastiques Emma et Lina  
 Chapitre 1 le départ. Il était une fois deux sœurs qui ne  
 s'aimaient pas. L'une était belle, c'était Lina, et l'autre  
 était gentille, c'était Emma. Leur Mère qui aimait  
 Lina mais leur père préférait Emma. Un jour la  
 famille se sépare: le père part avec Emma d'un côté et  
 la mère part avec Lina d'un autre côté.  
 Sur le chemin Emma et son papa croisent Ulysse tandis  
 que Lina sa maman croisent Hermès et le suivent.  
 Lina demande à Hermès comment as-tu appris  
 à voler? Hermès lui répond - pourquoi tu me  
 demandes?

Il était une fois une princesse qui s'appelait  
 Rose. Elle avait les cheveux longs et les yeux  
 bleus. Elle vivait avec ses parents dans un  
 grand château mais elle rêvait de rencontrer  
 un prince. Un jour elle dit à

Un effort de descriptions donc, en revanche moins de travail sur les intentions des personnages ce qui est logique à ce niveau car cela demande plus d'abstraction.

Dans un certain nombre de productions je retrouve une alternance entre narration et discours direct :

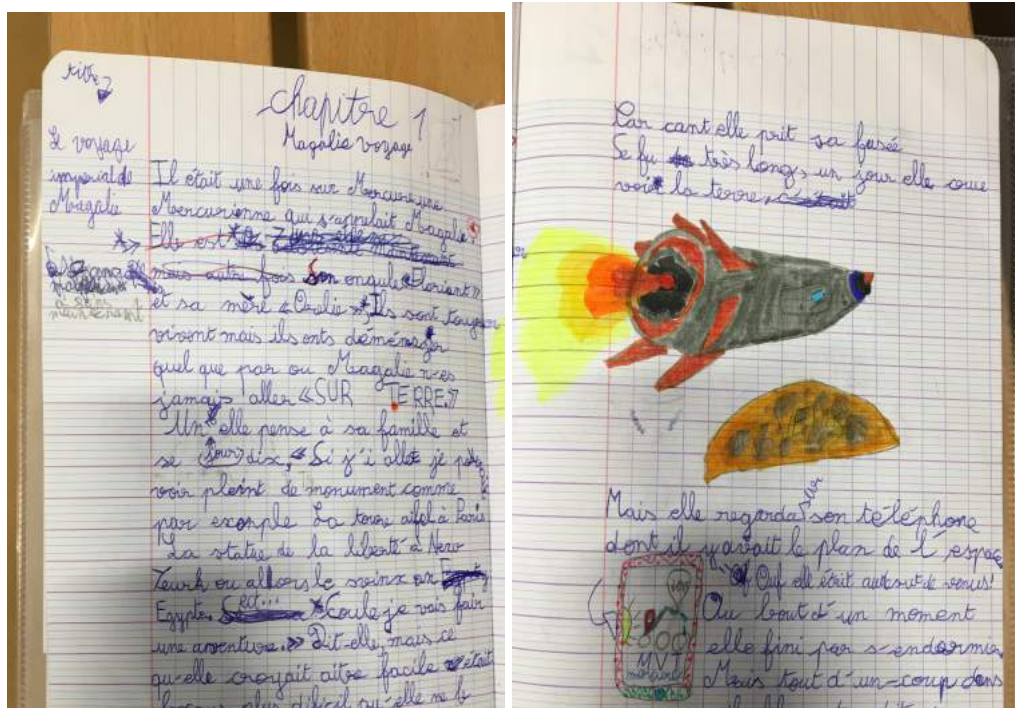
<p>L'avion atterrit enfin, Emilie va pouvoir découvrir le pays de ses rêves...</p> <p><u>Chapitre ②: Enfin arrivée!</u></p> <p>Emilie est ravie. Il fait très beau au Japon, elle décide d'aller à son hôtel.</p> <p>Sur le chemin elle aperçoit une famille qui discute.</p> <p>Elle décide d'entamer la conversation:</p> <p>- "Bonjour je m'appelle Emilie je suis française, je viens d'arriver dans votre</p>	<p>très beau pays." La grande fille de la famille, qui s'appelle Chloé, lui répond alors: "Bonjour Emilie je m'appelle Chloé j'habite ici depuis toujours, je connais la ville comme ma poche, si tu veux je peux te faire visiter!"</p> <p>Ravie Emilie accepte la proposition et les deux amies décident de se retrouver le lendemain matin pour commencer</p>
--	--

Certains élèves sont même véritablement entrés dans l'hétérogénéité discursive : c'est à dire qu'ils sont capables de circuler dans divers modes de dire (raconter, expliquer, décrire) pour exprimer une pensée plus complexe. Ainsi, certains élèves ou binômes ne sont plus simplement dans le dire des personnages (oral transcrit que l'on retrouve souvent chez les scripteurs débutants) mais sont passés à des discours plus diversifiés où le narrateur commente

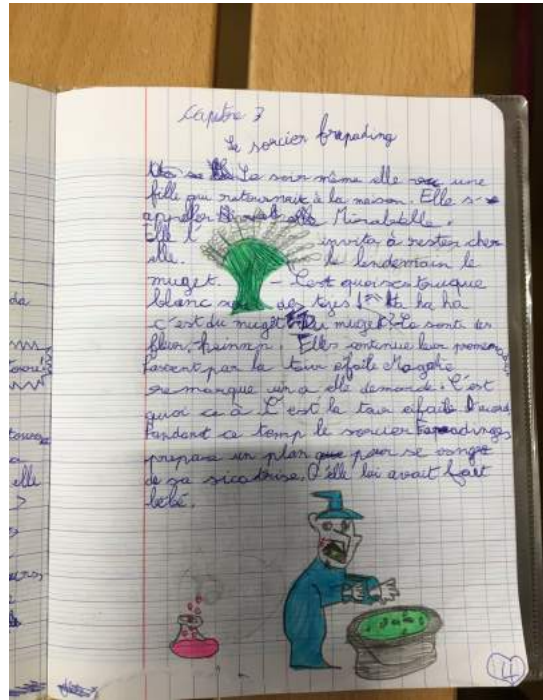
et explique les actions des personnages. Ceux ci ne sont plus dans l'immédiateté de l'action mais pensent, regardent (« La princesse regarda... et décida... ») : c'est au moment où les élèves entrent dans l'hétérogénéité discursive qu'ils entrent véritablement dans l'écriture.

✓ *Organisation générale du texte et cohérence*

Généralement j'ai pu noter une bonne structuration globale : présence d'un titre en lien avec le sujet du texte et textes le plus souvent organisés en paragraphes. Plusieurs ont même pensé spontanément à découper leurs histoires en chapitres, c'est le cas pour 10 productions sur les 20. Les histoires sont globalement toutes construites avec un début, un milieu et une fin même si certains ont parfois perdu le fil de leurs idées. C'est le cas pour Emma : cette élève a une imagination débordante et elle écrit immédiatement tout ce qui lui passe par la tête, avec comme conséquence que parfois son histoire devient difficile à suivre. Il a donc fallu l'accompagner pour l'aider à structurer ses idées et à rendre son histoire cohérente.







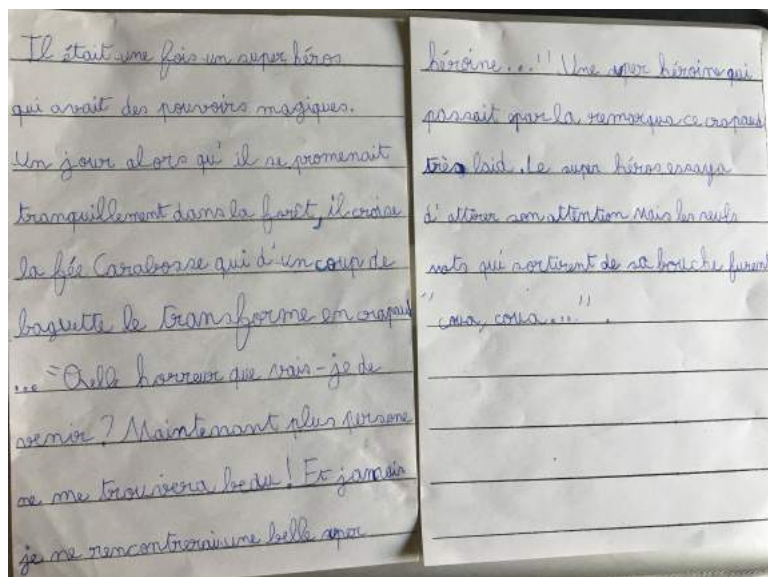
4<sup>ème</sup> critère : la longueur des textes produits

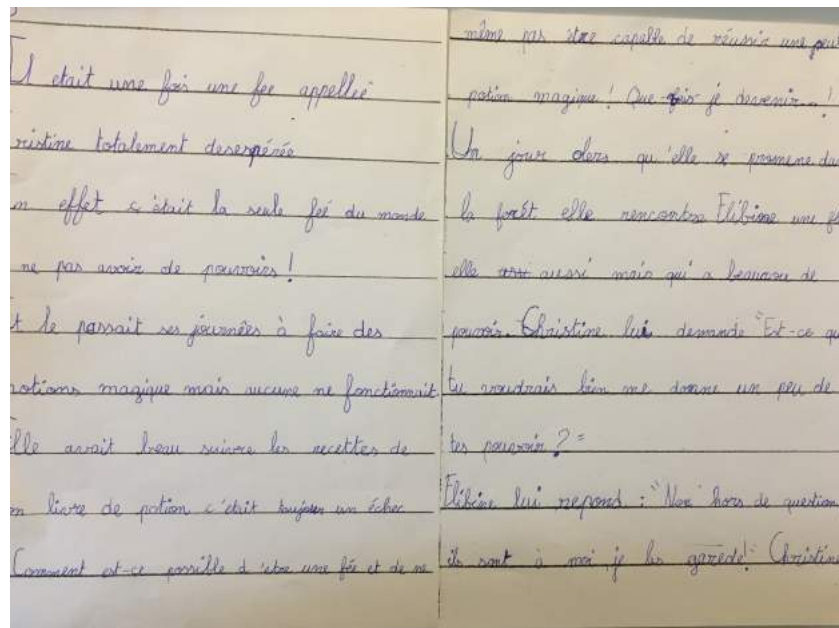
Lors des activités de production écrite menées précédemment, j'avais pu constater que certains n'allaient jamais plus loin que deux ou trois lignes, là je n'ai pas eu un conte qui fasse moins de deux pages.

5<sup>ème</sup> critère : l'intérêt des écrits produits

Certaines histoires sont peu originales (certains se sont largement inspirés des contes travaillés en classe) mais d'autres le sont incroyablement !

J'ai pu noter par exemple quelques propositions humoristiques comme le super héros d'Alice transformé en crapaud ou la fée de Dagmara qui rate tous ses tours de magie :





D'autres élèves ont créé du suspense comme Rose qui termine ses chapitres avec des points de suspension (par exemple : « mais le voyage ne va pas se passer comme prévu... » à la fin du chapitre 1, cf. annexe 4)

J'ai choisi d'analyser plus particulièrement quatre productions :

- Annexe 3 : « La fille du pharaon a disparu » d'Elisa et Paloma.

Il s'agit de la production la plus aboutie, réalisée en totale autonomie. Je suis juste intervenue au moment du toilettage orthographique.

La structure du texte d'Elisa et Paloma possède déjà la charpente du schéma narratif du conte (situation initiale, élément perturbateur, péripéties, dénouement heureux). Elles ont dès le départ découpé leur histoire en chapitres et chaque chapitre a un titre. Il est intéressant de noter qu'Elisa et Paloma ont pris modèle sur les titres des chapitres du feuilleton d'Ulysse lu en classe qui sont tous sous la même forme : « Où le... ».

Leur texte alterne les différentes modalités énonciatives : narration, discours direct. Elles ont veillé à décrire leurs personnages souvent avec humour : « c'était un brigand très malin avec un grand nez crochu et des pustules partout », humour que nous retrouvons dans le choix des noms des personnages (ex : les moutons sont nommés moumoute A et moumoute B) ou dans certaines situations : « le brigand qui surveillait la princesse décida d'aller boire un petit café ».

Leurs illustrations sont riches et en cohérence avec le texte.

- Annexe 4 : « Emilie au Japon » de Rose.

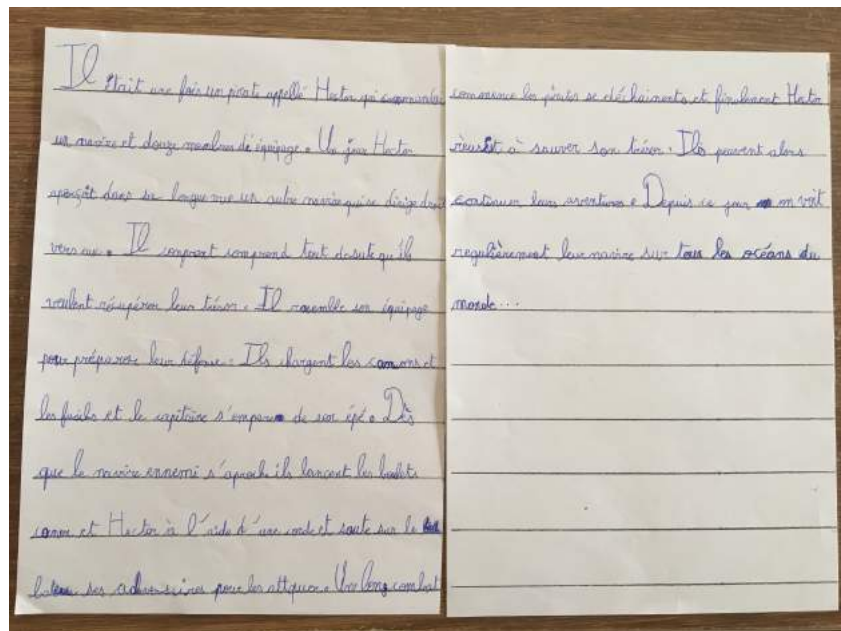
Cette élève a écrit seule mais elle m'a souvent sollicitée, notamment pour l'aider dans l'organisation/structuration de son histoire. Elle aussi a globalement respecté le schéma narratif du conte même si son histoire est loin de l'univers de ce genre littéraire. Elle s'est appliquée à tenir son lecteur en haleine en introduisant du suspense à la fin des chapitres. Elle a réussi à faire alterner narration et discours direct.

- Annexe 5 : « Les aventures fantastiques d'Emma et Lina » de Lucie et Chloé

Cette histoire a été réalisée en relative autonomie. Il est intéressant de noter que ces élèves ont fait référence à des lectures menées en classe (notamment Ulysse et Hermès). Elles ont, elles aussi, spontanément découpé leur histoire en chapitres et réussi à faire alterner narration et discours direct. A l'issue de leur premier jet, je les ai aidées à retravailler leur texte : enlever des passages qui n'avaient plus rien à voir avec l'histoire, remettre certains événements dans l'ordre...

- « Les pirates des Caraïbes » de Mahdi et Gabriel

Cette histoire est très coute mais cohérente avec un début et une fin classiques du conte (« Il était une fois... » et « Depuis ce jour... »). En revanche, ils n'ont pas réussi à allier narration et discours direct et leur histoire n'est découpée ni en chapitres, ni en paragraphes. Nous avons pour l'instant manqué de temps pour épaissir ce texte : enrichir les descriptions, ajouter des péripéties...



Les résultats de cette expérience d'écriture longue se révèlent donc globalement très satisfaisants. Chacun des groupes ou des binômes a écrit un conte. Pour certains ils ressemblent à de « vrais contes » d'autres en sont plus éloignés, mais ce qui est positif et qui constituait mon premier critère de réussite c'est que tous les élèves se sont engagés dans l'activité et ont obtenu un résultat.

Au total il y a plusieurs sortes de productions : certaines réalisées en totale autonomie avec juste un toilettage orthographique (2), la plupart avec un accompagnement à l'écriture, 3 en dictée à l'adulte.

Il est particulièrement intéressant de noter l'implication et les progrès des élèves en difficulté : ravis de s'engager dans ce projet, ils ont été surpris par le résultat obtenu car ils ne se pensaient pas capables de produire de tels écrits.

Notons que le travail sur les illustrations, en permettant une entrée dans l'écriture par un biais différent, a permis d'engager tous les élèves dans le projet.

C'est la motivation qui a justifié les efforts importants des élèves. En l'occurrence elle était liée au fait que leurs productions seraient proposées à un public : ils se sont alors sentis responsables de la qualité de leurs écrits et ont eu à cœur de fournir les efforts nécessaires.

## **2. Les difficultés rencontrées**

### ✓ Par les élèves

La première difficulté rencontrée par beaucoup de mes élèves a été de s'éloigner des modèles connus : certains ont commencé par écrire une histoire qui ressemblait étrangement à des contes lus en classe (comme Gabriel qui a fait un copier coller du livre Gare à la maîtresse !).

Pour d'autres, la mise en mots s'est révélée compliquée : ainsi Alice est très vite venue me voir en me disant « j'ai toute l'histoire dans ma tête mais je n'arrive pas à la poser... ». Pour ceux là, il a fallu soit les accompagner davantage dans la mise en texte (jusqu'à la prendre en charge en partie), soit leur proposer de recourir au dessin. C'est le cas de Marceau qui a dessiné son histoire avant de l'écrire (cf. annexe).

Autre difficulté rencontrée, beaucoup ont eu du mal à structurer leur récit : certains élèves sont partis dans tous les sens en suivant leur imagination débridée mais ont perdu le fil de leur histoire. Ainsi Emma est venue me voir après avoir écrit plusieurs pages dans son cahier de recherche en me demandant de « réparer » son histoire. Pour ceux là, il a été important de leur rappeler qu'ils devaient toujours essayer de se mettre à la place de leurs lecteurs. Pour certains il a été difficile de garder la structure du conte : certains avaient juste envie de raconter une histoire mais se sont éloignés de la structure de ce genre de texte.

Pour tous, l'orthographe a posé beaucoup de problèmes et alors que certains sont parvenus à s'en détacher, d'autres ont été bloqués par ces difficultés, blocage qu'ils n'ont pu dépasser que grâce à mes interventions.

### ✓ Par l'enseignante

Analysons maintenant les problèmes auxquels je me suis retrouvée confrontée et que je n'avais pas forcément prévus. La principale difficulté a résidé dans le fait que c'est un projet qui s'est révélé très chronophage. Surtout dans une classe de 29 élèves et alors qu'il fallait consacrer le temps nécessaire à chacun des élèves ou des binômes. J'ai eu des difficultés à gérer les différentes temporalités de l'écriture : temps de l'écriture, de la révision, de la finalisation que je n'avais sans doute pas suffisamment anticipés ou en tout cas sous-estimés !

Deuxième difficulté : trouver un juste milieu dans mon positionnement c'est à dire à la fois respecter les textes des élèves, ne pas trop intervenir, tout en étant le garant d'un résultat syntaxiquement correct et d'une histoire cohérente. Pour cela il a fallu que je garde en tête que la réussite de ce projet n'était pas tant l'écriture du conte parfait mais l'engagement de



tous dans un projet d'écriture, et ce alors que j'étais parfois totalement focalisée sur la finalité du projet ! Tout s'est donc révélé être une question de dosage : ne pas penser ni écrire à la place des élèves tout en les conseillant et les guidant suffisamment pour ne pas aboutir à des productions pauvres ou à un découragement de certains élèves.

### **3. Retour d'expérience**

La mise en œuvre de ce projet d'écriture a été très motivante pour les élèves qui ont tous eu à cœur d'écrire leur histoire pour ensuite pouvoir la partager. Le principal danger de ce projet a été d'essayer d'éviter de se focaliser sur l'idée d'écrire à tout prix avec le risque de déposséder les élèves de leur travail. Malheureusement je pense que parfois je suis tombée dans ce piège mais lié au rythme imposé par cette année de stage et à l'impératif de terminer le recueil dans les temps. Il était évidemment hors de question, après tous les efforts et l'engagement fournis par mes élèves, de ne pas finaliser ce projet !

Cette expérience m'a montré qu'en dehors des situations d'écriture quotidienne et de travail, il est tout à fait possible d'oser des tâches d'écriture difficiles si elles sont réfléchies et accompagnées. En prenant en compte le fait que deux choses sont fondamentales pour susciter et entretenir l'envie d'écrire chez les élèves : créer de la motivation, ce qui passe par la construction d'une vraie posture d'auteur, et les accompagner à chaque étape de l'écriture.

Quoi qu'il en soit, même s'il a été chronophage et parfois source de stress, ce projet mené avec ma classe a surtout été une expérience enrichissante et gratifiante. Mais au moment où j'achève ce mémoire, nous ne sommes pas encore arrivés à son terme : il reste à terminer les réécritures puis à fabriquer et éditer le recueil.

## CONCLUSION

L'objectif de ce projet était de donner à mes élèves le goût et l'envie d'écrire. Je crois pouvoir affirmer qu'il a été tenu. Tous se sont engagés dans ce projet et ont eu à cœur de produire leur conte avec enthousiasme et fierté. J'ai pu constater qu'ils ont pris du plaisir à écrire ce qui était le plus important pour moi qui avais à cœur de les réconcilier avec cet exercice !

Autre point très positif : ce projet a permis de valoriser tous les élèves qui se sont retrouvés « créateurs », ce qui est d'autant plus intéressant sur un sujet aussi anxiogène que l'écriture.

Outre la découverte de l'écriture plaisir, ce projet a également servi de nombreux apprentissages : en Français (travail sur le genre du conte, sur la cohérence textuelle, réinvestissement de notions vues en étude de la langue, travail du langage oral...) et en Arts visuels notamment.

Néanmoins ce projet a également révélé des limites et des points négatifs : très chronophage, il m'a parfois fallu beaucoup intervenir auprès de certains élèves pour que nous puissions espérer finir dans les temps... Il a également forcément restreint la diversité des situations de travail et des types d'écrits pratiqués et a m'a conduit à me concentrer sur la production plutôt que sur des problèmes plus « fins » (orthographe, syntaxe...) que j'ai délibérément laissés de côté.

Au final, le bilan globalement positif de cette expérience permet d'étayer une affirmation de Dominique Bucheton selon laquelle « les écritures longues sont dans la scolarité des jeunes élèves des moments fondateurs pour la construction d'un rapport heureux à l'écriture et à l'identité de sujet écrivain <sup>21</sup>».

A titre personnel cette aventure m'a permis de réfléchir à l'importance et à l'efficacité de certaines pratiques en production d'écrits. J'ai ainsi pu mettre en évidence le fait que les élèves peuvent prendre beaucoup de plaisir à écrire et que les progrès peuvent être rapidement visibles. J'ai surtout pu constater que ce travail sur l'écriture a une influence sur le regard que les élèves portent sur eux-mêmes : la fierté de produire eux-mêmes quelque chose est très importante pour les élèves, notamment chez ceux qui sont en situation d'échec. Et j'espère, au cours de ma carrière, pouvoir continuer à faire acquérir, amplifier, démocratiser ces fabuleux pouvoirs qu'offre l'écriture.

---

<sup>21</sup> BUCHETON Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris : Retz, 2014

## BIBLIOGRAPHIE

### ❖ Documents officiels

- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux-Cycle 2, B.O. du 26 novembre 2015
- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, Français cycle 2 – Ecriture, novembre 2018
- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO du 23 avril 2015
- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*, rapport IGEN, juin 2013
- Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire, « *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages* », dossier de synthèse, mars 2018
- Conseil Supérieur des Programmes, « *Apprendre la Production Verbale Ecrite de textes* », Michel Fayol, 2015

### ❖ Ouvrages

- BUCHETON D., *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris : Retz, 2014  
DAVID J., PLANE S., *L'apprentissage de l'écriture*, Paris : PUF, 1996  
GERMAN B., DELPIERRE-SAHUC M.E., GRÉBERT M., TELLER A., *Quelle production écrite à l'école ?*, Clamecy : Nathan, 2016  
CABRERA A., KURZ M., *Produire des écrits au cycle 2*, Paris : Bordas, 2004  
HINDRYCKX G, LENOIR A.S., NYSSSEN M.C., *La production écrite en questions*, Bruxelles : De Boeck, 2006  
OUZOULIAS A., *Lecture Ecriture, Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*, Paris : Retz, 2014  
FAYOL M., *L'acquisition de l'écrit*, Paris : PUF, 2013  
REUTER Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris : ESF éditeur, 2002

### ❖ Articles

- KERVYN B., BRISSAUD C., *Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire*, Revue Repères n°52, ENS Editions, Lyon, 2015
- BALLENGHIEN M.A., RUELLAN F., BRASSARD D.G., REUTER Y., « *Les interactions verbales entre élèves au service de la réécriture* », dans *Ecrire-Réécrire*, Revue Repères n°10, INRP, Paris, 1994
- GOIGOUX R. (sous la direction de), « *Lire Ecrite, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* », rapport de l'IFE, septembre 2015
- PLANE S., (2013). « *Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement* » dans *Premières pratiques d'écriture : état de recherches francophones*, Revue Repères n°47, ENS Editions, Lyon, 2013
- SAADA-ROBER M., AUVERGNE M., BALSLEV K., CLARET-GIRARD V., MAZURCZAK K., VEUTHEY C., (2005) « *Ecrire pour lire dès 4 ans : didactique de l'entrée*

## ANNEXES

### Annexe 1 : Guide d'écriture

#### LA STRUCTURE DU CONTE

<p><b>PARTIE 1</b></p> <p><b>Situation de départ</b></p>	<p><b>Qui?</b> Les personnages Présentation et description des personnages, portrait physique ou moral.</p> <p><b>Où?</b> Le lieu Où se déroule l'histoire ?</p> <p><b>Quand?</b> Le moment Quand l'histoire se passe-t-elle ? Comment se sentent-ils ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il était une fois...</li> <li>- Il y a longtemps...</li> <li>- Dans un pays lointain...</li> <li>- Jadis ...</li> <li>- Il était une fois, dans un pays lointain...</li> <li>- Quelque part dans...</li> <li>- Tout a commencé...</li> </ul>
<p><b>PARTIE 2</b></p> <p><b>Événement déclencheur</b></p>	<p><b>Quoi ? Pourquoi ?</b> Quel événement fait démarrer l'histoire ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un jour...</li> <li>- Une nuit...</li> <li>- Tout à coup...</li> <li>- Soudain...</li> <li>- Brusquement...</li> </ul>
<p><b>PARTIE 3</b></p> <p><b>Péripiéties</b></p>	<p>Réaction du personnage ? Son but ? Que ressent-il ? Que fait le personnage principal ? Quelles aventures va-t-il vivre ? Que font les autres personnages ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il est triste...</li> <li>- Il voudrait bien...</li> <li>- Il veut...</li> <li>- Il essaie ... mais...</li> <li>- Il fait... malheureusement...</li> </ul>
<p><b>PARTIE 5</b></p> <p><b>Dénouement</b></p>	<p>Le problème se règle-t-il ? Comment ? Comment se termine le récit ? Qu'arrive-t-il aux autres personnages à la fin du récit ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfin...</li> <li>- Grâce à ...</li> <li>- Finalement...</li> <li>- C'est ainsi que...</li> <li>- C'est alors que...</li> </ul>
<p><b>FIN</b></p>	<p>Après cette aventure que devient le personnage principal ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Depuis ce jour-là...</li> <li>- A partir de ce jour...</li> </ul>

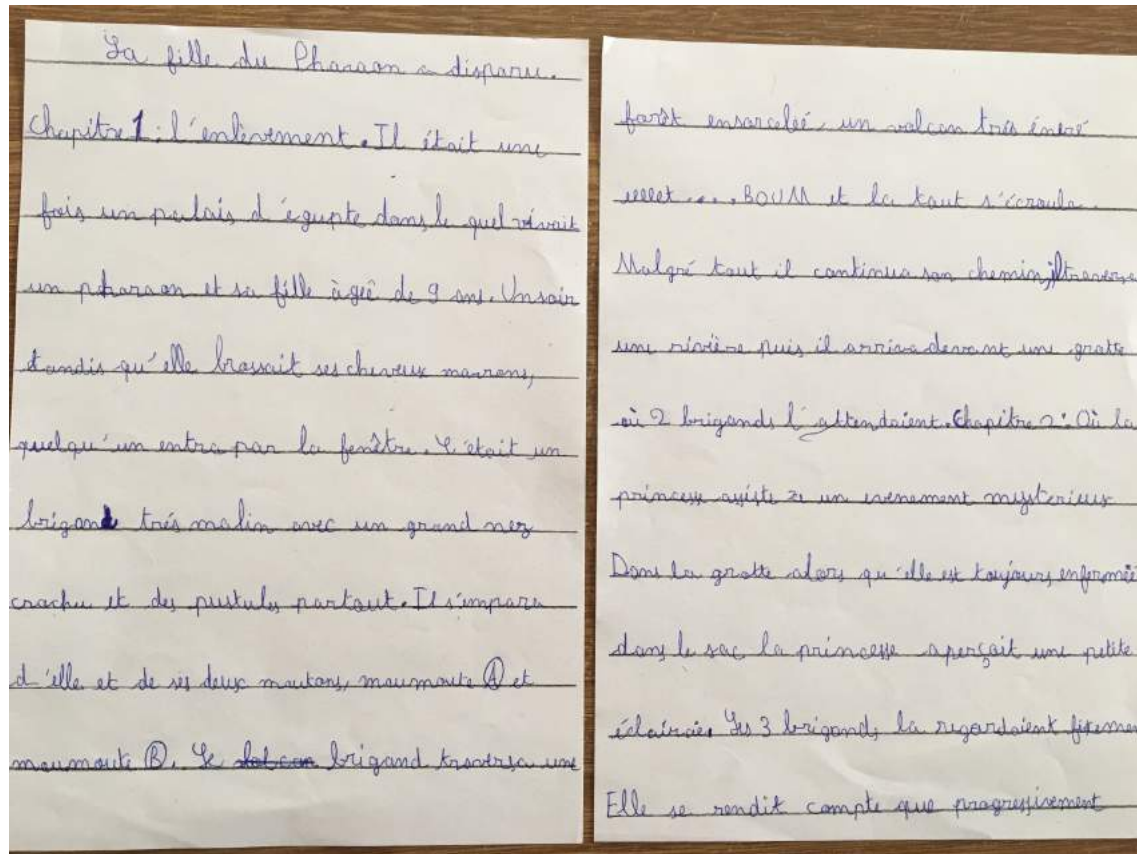
Annexe 2 : Grille d'aide à la révision

## GRILLE D'AIDE À LA RÉVISION

<b>LE TEXTE</b>	<b>Elève</b>	<b>Observations de la maîtresse</b>
• J'ai choisi des personnages et je les ai décrits		
• J'ai choisi l'époque		
• J'ai choisi les lieux		
• J'ai écrit un titre		
• J'ai inventé et écrit la situation initiale		
• J'ai inventé et écrit le milieu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'élément déclencheur</li> <li>- les actions</li> <li>- la solution</li> </ul>	
• J'ai écrit une fin heureuse		
• J'ai fait des illustrations		
<b>LES PHRASES</b>	<b>Elève</b>	<b>Observations de la maîtresse</b>
• J'ai écrit des phrases correctes (majuscules et points)		
• J'ai utilisé des mots ou expressions qui servent à organiser le conte		
• J'ai vérifié les accords et les terminaisons des verbes		
• J'ai utilisé des pronoms ou des synonymes pour éviter les répétitions		
• J'ai essayé d'enrichir le groupe nominal par des adjectifs		
• J'ai vérifié l'orthographe des mots employés		
• J'ai vérifié les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal		
<b>LA PRÉSENTATION</b>	<b>Elève</b>	<b>Observations de la maîtresse</b>
• J'ai soigné mon écriture		
• J'ai bien disposé mon texte sur la page		

- J'ai respecté la présentation en paragraphes et/ou en chapitres

### Annexe 3 : « La fille du pharaon a disparu » d'Elisa et Paloma



peut être étaient - ils tombés sur son  
chambre ? Au bout de temps le roi  
était de plus en plus inquiet, sans  
nouvelles de sa fille ;

Chapitre 3: Ors les recherches de la  
princesse débute.

Le roi rassemble tous les princes dans  
son royaume et leur explique ce qu'il  
avait compris et ce que il avait trouvé.  
Un prince appelé Olivier entra dans

la chambre de la princesse, il trouva  
une carte sur son lit et la regarda  
attentivement, Il décida alors de  
partir au plus vite pour retrouver la  
princesse.

Chapitre 4: où le prince se met en  
route pour retrouver la princesse.

Au fond de la grotte la princesse  
épuisée se met à pleurer. A  
quelques kilomètres de là, le prince

qui avait tout compris sur la carte qui  
menait à la grotte des brigands. Et en  
même temps il avait pu s'en douter  
c'était évidemment ces petits félous qui  
avaient enlevé la princesse!

Chapitre 5: petit problème technique!







Annexe 4 : « Emilie au Japon » de Rose



## Chapitre ①: un voyage dangereux

Il était une fois une adolescente appelée Emilie dont le rêve était d'aller au Japon. Un jour elle décida d'y aller et acheta un billet d'avion.

Le jour de son départ: arrive enfin... Elle s'installe dans l'avion, attache sa ceinture et attend avec impatience le décollage. Mais le voyage ne va pas se passer comme prévu!

Après quelques heures de vol l'avion se met à bouger dans tous les sens et tout à coup le moteur s'arrête.

Emilie a très peur mais heureusement c'est un avion un peu spécial dans lequel tout est prévu: les pilotes ont des pédales de secours. Ils sont sauvés! Emilie est soulagée, elle a eu tellement peur. Après 4 heures de pédalage intensif

l'avion atterrit enfin, Emilie va pouvoir découvrir le pays de ses rêves...

## Chapitre ②: Enfin arrivée!

Emilie est ravie. Il fait très beau au Japon, elle décide d'aller à son hôtel. Sur le chemin elle aperçoit une famille qui discute.

Elle décide d'entamer la conversation:  
- "Bonjour je m'appelle Emilie je suis française, je viens d'arriver dans votre

très beau pays." La grande fille de la famille, qui s'appelle Chloé, lui répond alors: "Bonjour Emilie je m'appelle Chloé j'habite ici depuis toujours, je connais la ville comme ma poche, si tu veux je peux te faire visiter!"

Ravie Emilie accepte la proposition et les deux amies décident de se retrouver le lendemain matin pour commencer

les visites.

### Chapitre (3) : les ennuis commencent.

Alors que les 2 amies sont en route pour visiter le temple, un homme les attrape et les enferme dans une cage.

C'est le fameux méchant du Japon qui est recherché par la police pour l'enlèvement de plusieurs personnes.

Affolées Chloé et Emilie se retrouvent dans une pièce, enfermées dans la cage.

Alors qu'elles sont désespérées elles entendent une voix qui leur dit : "Ne vous inquiétez pas j'ai un plan pour vous sortir de là, écoutez-moi attentivement..."

### Chapitre (4) : la ruse

Chloé et Emilie ont compris comment s'en sortir. Quand le méchant du Japon revient elles s'allongent dans la cage et ne bougent plus. Elles

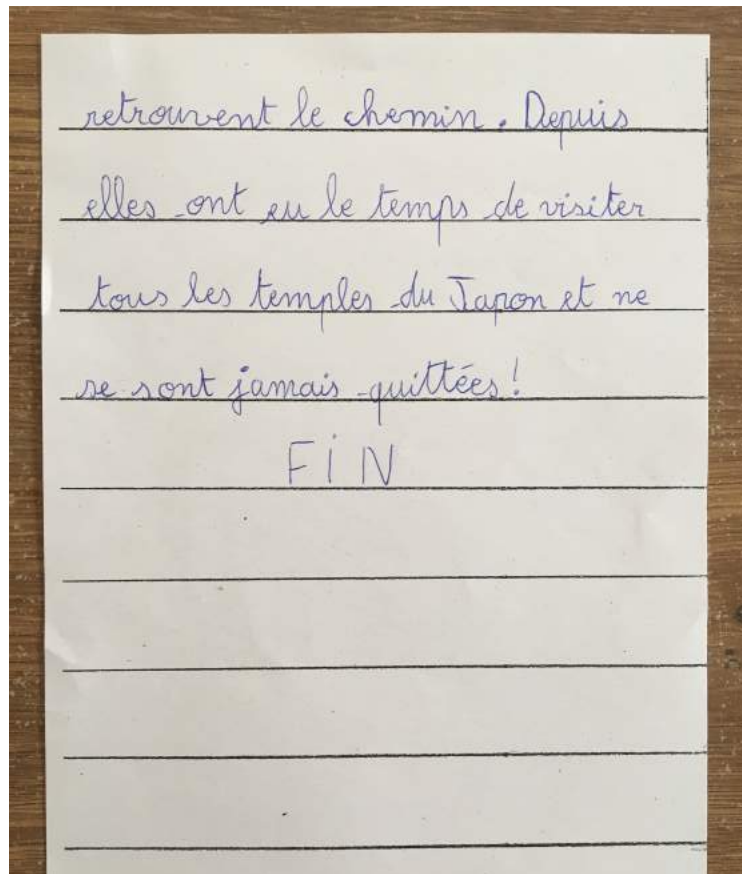
veulent faire croire au méchant qu'elles sont. Comme ça il ne se doutera de rien...

Et en effet quand il arrive et voit Chloé et Emilie allongées il ouvre la cage pour voir ce qu'il se passe.

Et la PAF Chloé et Emilie sautent sur le méchant, l'arrosent et l'enferment dans la cage.

Elles se dirigent alors vers la voix qui

les a aidées et découvrent une vieille personne enfermée elle aussi dans une cage. Elle est prisonnière du méchant du Japon depuis 50 ans. Chloé et Emilie retourneront récupérer la clé dans la poche du monstre assommé et retourneront délivrer la vieille dame. Toutes les 3 s'enfuirent et grâce à leur nouvelle amie qui connaît très bien la ville elles



**Annexe 5 : « Les aventures fantastiques d'Emma et Lina » de Lucie et Chloé**



① Les aventures fantastiques Emma et Lina  
Chapitre 1 le départ. Il était une fois deux sœurs qui ne  
s'aimaient pas. L'une était belle, c'était Lina, et l'autre  
était gentille, c'était Emma. Leur mère aimait  
Lina mais leur père préférait Emma. Un jour la  
famille se sépare: le père part avec Emma d'un côté et  
la mère part avec Lina d'un autre côté.  
Sur le chemin Emma et son papa croisent Ulysse tandis  
que Lina sa maman croisent Hermès et le suivent.  
Lina demande à Hermès comment as-tu appris  
à voler? Hermès lui répond - pourquoi tu me  
demandes ça? "

①  
- Parce que j'aimerais que tu m'apprennes  
à voler " Hermès commence à entraîner Lina  
- Pose la carotte noire sur le petit volcan "  
dit Hermès. - " Mais ce n'est pas difficile! "  
C'est ce que tu crois! En fait c'est dur de voler!  
" chapitre 2 la rencontre pendant  
ce temps là Emma et son père rencontrent  
des monstres du château bombon. Ils tentent  
" Ne me laissez pas tout seul. - mais qui  
nous parle? " dit Emma c'est là en bas "

②  
- " Comment tu t'appelles? " - se me appelle  
Oscar. Mais que fait tu là? " Bah je saigne  
par trop. " Emma et son père se mettent à  
réfléchir pour savoir comment délivrer Oscar.  
Après réflexion Emma décide de descendre dans le trou  
pour délivrer Oscar. Mais c'était un piège et  
elle se retrouve prisonnière du dragon  
qui s'était fait passer pour Oscar.  
quand il se rend compte que sa fille  
est tombée dans les griffes du dragon,

②  
le papa panique. Il envoie un message à sa femme  
et à Lina pour leur demander de l'aide.  
Chapitre 3: l'aide l'aide. Lina et sa maman  
reçoivent le message d'appel au secours.  
Et comme entre temps grâce à l'aide  
d'Hermès Lina avait appris à voler,  
elle comprend qu'elle seule peut sauver  
sa sœur. Elle fonce vers le château bombon  
retrouve son père et saute dans le trou.  
Emma est tellement contrainte de voir sa  
sœur; elle grimpe sur son dos et toute

à renvoyaient hors du terrain depuis  
Lina et Emma ne se quitteraient plus,  
elles s'entendraient très bien et partageraient  
la même passion : voler !  
FIN



## RÉSUMÉ

La production d'écrits à l'école élémentaire est l'un des domaines les plus redoutés par les élèves et souvent considéré comme l'un des plus difficiles à enseigner. Or cet apprentissage représente plus que jamais un véritable enjeu car la maîtrise de l'écriture est une clé essentielle de la réussite aussi bien personnelle, scolaire que sociale ou professionnelle.

Alors comment réconcilier les élèves avec la production d'écrit et susciter le goût d'écrire dès le cycle 2 ? C'est la question à laquelle tente de répondre ce mémoire à travers l'expérience d'un projet d'écriture longue menée dans une classe de CE1.

Writing skills at the French primary school is probably one of the most complex fields of study for learners. It is also considered to be one of the most difficult topics to teach. However, this learning is more than ever a real challenge, since knowing how to write is an essential key to any personal, academic, social and professional success.

So let us wonder how we can reconcile French cycle 2 with writing production and even develop a taste for writing. This is the issue that this research paper attempts to deal with through the experience of a long writing project carried out in a second-grade class.